

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ЕВРОПЕЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В
САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ»

На правах рукописи

Маслинский Кирилл Александрович

**Дисциплина в школьной повседневности 1950-х — 1980-х
гг.: опыт социально-антропологического исследования
(на материале российского малого города и села)**

Специальность 07.00.07 —
«Этнография, этнология и антропология»

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата исторических наук

Научный руководитель:
кандидат искусствоведения
Лурье Михаил Лазаревич

Санкт-Петербург — 2017

Оглавление

	Стр.
Введение	4
Глава 1. Школьная дисциплина в социальных исследованиях . .	20
1.1 Введение	20
1.2 Объяснительные модели в исследованиях школьной дисциплины	21
1.2.1 Культурное и социальное воспроизводство	22
1.2.2 Сопrotивление	26
1.2.3 Власть и надзор	32
1.2.4 Авторитет	39
1.2.5 К определению дисциплины	42
1.3 Этнографические данные	47
1.3.1 Школа и локальное сообщество	50
1.3.2 Сообщество в стенах школы	52
1.3.3 Социальная или этническая группа в школе	55
1.3.4 Индивид и школа	59
1.4 Советская школьная дисциплина	62
1.4.1 Изучение советской школьной повседневности	62
1.4.2 Эмпирические данные о советской школьной дисциплине	68
1.5 Заключительные замечания	73
Глава 2. Сфера дисциплинирования: правила поведения и требования к учащимся	77
2.1 Правила поведения: исторический очерк	78
2.1.1 Предыстория советских правил поведения	79
2.1.2 Правила поведения в советской школе	80
2.1.3 Единые требования к учащимся	90
2.1.4 Правила как дисциплинарный инструмент в советской школе	94
2.2 Содержание правил: точки контроля	98

	Стр.
2.2.1 Варьирование правил: (не)подвижность нормы	107
2.2.2 Проекция конфликта: запреты и угрозы	111
2.3 Неписанные правила: сфера контроля в воспоминаниях	114
2.4 Заключительные замечания	121
Глава 3. Дисциплинарные практики: наказания и меры воздействия	125
3.1 Предыстория: отмена и возвращение школьных наказаний	126
3.2 Официальная система наказаний	133
3.3 Дисциплинарный ответ	140
3.4 Делегирование наказаний	155
3.5 Позор	163
3.5.1 Краткая история школьного позора	164
3.5.2 Педсовет: структура ритуала и дискурсивные приемы	171
3.5.3 Стыд: социальный контракт наказания	178
3.6 Исключение	186
3.7 Заключительные замечания	197
Заключение	200
Список литературы	205
Источники	205
Исследования	212
Список процитированных интервью	233

Введение

В работе представлен социально-антропологический анализ дисциплинарных практик массовой общеобразовательной советской школы малого города и села в 1950-е — 1980-е годы. В фокусе исследования находятся учителя, выступавшие важными агентами социализации детей и подростков в советском обществе. В исследовании показано, как система культурных практик, обозначаемая эмным понятием *школьная дисциплина*, опосредует функции контроля поведения детей и подростков, предписанные институциональной и культурной ролью советского учителя. Исследование выполнено в дисциплинарных рамках антропологии образования, в ходе анализа привлекаются методология и результаты исторической антропологии, социологии образования, истории и культуры детства.

Актуальность и научная значимость темы исследования. Осмысление и ретроспективный анализ повседневного опыта советской эпохи прочно обосновались в проблемном поле современной отечественной антропологии¹. Интерес к советскому обусловлен как внешними по отношению к антропологии, так и внутридисциплинарными обстоятельствами. С одной стороны, связанные с распадом Советского Союза институциональные изменения, произошедшие за время жизни одного поколения, создали для бывших советских граждан культурного «другого» в собственном прошлом. Значительная культурная дистанция между советской и постсоветской повседневностью — классическое условие, от которого зависит интерес антропологов и сама возможность антропологического описания. С другой стороны, те же самые институциональные и политические изменения постсоветской эпохи открыли для антропологии прежде запретное предметное поле советской повседневности. Внимание к сегодняшним носителям постсоветской культуры, социализованным в советскую эпоху, позволяет в какой-то мере наверстать упущенные исследовательские возможности.

Школа как институт занимает важное место в структуре социальных исследований советского общества. Начиная с западных советологических

¹ Например, в журнале «Антропологический форум», выходящем с 2004 года, ежегодно публиковалось от 2 до 7 материалов, в названии которых присутствует слово «советский».

исследований, публиковавшихся в эпоху существования СССР, общеобразовательная школа признавалась одним из ключевых институтов индоктринации и контроля в советском обществе (Dunstan, 1981; Tomiak, 1983; Zajda, 1988; Halstead, 1994). Этот тезис согласуется с официальной позицией советских властей, не только наделявших школу символической властью над поколениями будущих советских граждан, но и вменявших ей в обязанность повседневный контроль за поведением детей и подростков. Анализ того, за счет каких социальных и культурных механизмов школа реализовала эти свои функции, — важный элемент в исследовании формирования, трансмиссии и функционирования советской культуры.

В ходе школьных реформ последних двадцати лет в фокус общественного внимания периодически попадают дисциплинарные вопросы (школьная форма, авторитет учителя и др.). В высказываниях педагогов, родителей, политиков советская школа и ее дисциплинарные практики нередко выступают явной или неявной точкой отсчета для нормативной рефлексии. При этом на сегодняшний день отсутствуют академические исследования, в которых была бы достаточно полно и беспристрастно описана система повседневных дисциплинарных практик в советской школе.

Специальный интерес к дисциплине в советской школе подкрепляется тем, что в сталинский и послесталинский периоды советская власть и педагогика постулировали дисциплину как одну из основополагающих категорий школьного воспитания. При этом в исследованиях советской культуры нормативной и институциональной сторонам школьной жизни традиционно уделялось больше внимания, в то время как фактические формы и функции дисциплинарных практик в повседневной жизни конкретных советских школ остаются практически неизученными. Именно антропологическое исследование позволяет заполнить этот пробел в описании повседневности школы и привнести в анализ дисциплинарных функций советской школы человеческое измерение: понять, как предписанные советским государством роли воспитания и контроля разыгрывались конкретными людьми — учителями.

Степень научной разработанности проблемы. Дисциплинарные практики попали в поле зрения антропологии прежде всего как неременный элемент систем социализации и воспитания детей в семье и в традиционном локальном сообществе (Мид, 1988; Ember, Ember, 2005; Quinn, 2005,

и мн. др.). Начиная с момента возникновения антропологии образования как субдисциплины в США в середине XX века² школьная дисциплина прочно входит в поле антропологического описания и анализа (Ferguson, 2000; Pane, 2010, и др.). В отличие от традиционного семейного воспитания, школьные воспитательные практики изучались антропологами далеко не так систематично, но тем не менее к настоящему моменту накоплен достаточно обширный материал по различным школьным традициям (см. обзор в: Anderson-Levitt, 2011).

Однако на карте антропологических исследований советская школа представляет собой пространное белое пятно. В советскую эпоху этнографии была отведена роль вспомогательной исторической дисциплины, а широкий круг исследовательских проблем оказался исключен как принадлежащий буржуазной науке (Елфимов, 2012). Это привело, в частности, к тому, что были невозможны работы, основанные на этнографических материалах включенного наблюдения в советских школах. Поэтому этнографические сведения о школьных дисциплинарных практиках приходится черпать из советологической, исторической и историко-антропологической литературы.

Советская эпоха — обозначение, скрывающее долгий и внутренне неоднородный исторический период, в том числе неоднородный в отношении политики школьного образования. На этот период приходится несколько масштабных школьных реформ, которым посвящена обширная отечественная и зарубежная литература. Наибольшее внимание исследователей привлекали период активных педагогических экспериментов 1920-х (Балашов, 2003; Byford, Jones, 2006; Lauglo, 1988; Partlett, 2004; Holmes, 1991), формирование модели сталинской школы в 1930-е (Балашов, 2012; Holmes, 1999), радикальные школьные реформы военного времени (Dunstan, 1997b; Kaser, 2006), хрущевская школьная реформа (Matthews, 2011) и реформа 1984 года (Grant, 1992; Black, 1991).

Хотя точки разрывов-реформ составляют основной сюжет в исследованиях образовательной политики, для описания характерных черт советской школьной практики гораздо больший интерес представляют периоды стабильности, лежащие между эпизодами более или менее радикальных изменений. Самый длинный такой период в советской школьной повсе-

²Подробнее об истории формирования антропологии образования см. главу 1.

дневности приходится на 1950-е — 1980-е. Для этой эпохи *позднего социализма*, как ее назвал Алексей Юрчак, характерно, что и советские граждане, и зарубежные наблюдатели относились к сложившейся советской системе как к чему-то незыблемому (Юрчак, 2014, С. 36). Это касалось и школьных повседневных практик, так что сегодня для тех, чьи годы школьного обучения пришлись на 1950-е — 1980-е, именно этот период служит источником представлений о прототипической «советской школе». Иллюстрацией актуальности и спектра таких представлений может послужить недавний сборник воспоминаний о школе, составленный Дмитрием Быковым (Быков, 2015).

В послевоенный период в официальной идеологии советская школа позиционировалась как высоко централизованная, единообразная и эгалитарная образовательная система. В социологии образования начиная с советского времени и в особенности в постсоветский период было показано, что советская школа в действительности была значительно менее эгалитарной, чем хотела казаться, и обнаруживала эффекты социальной сегрегации, аналогичные известным по западным образовательным системам (Gerber, Hout, 1995; Константиновский, 1997). Социологические исследования образования показывают, что процессам социальной сегрегации в школах обычно сопутствуют систематические различия повседневных образовательных и дисциплинарных практик (Skiba и др., 2002; Chiu, Chow, 2011).

В последнее время историки советского образования обращаются к исследованию внутренних различий советской школы. Илья Кукулин, Мария Майофис и Петр Сафронов в недавней монографии предложили модель анклавной модернизации, описывающую самые прогрессивные и успешные образовательные опыты³ в послевоенном СССР как «острова», существующие и живущие по собственным законам за счет патроната высокопоставленных фигур (Кукулин, Майофис, Сафронов, 2015а). Фоном и точкой отсчета для метафоры островов служит однообразное море массовой советской школы. Парадоксальным образом исследование внутренне неоднородного ландшафта советской школы опирается на постулат о су-

³В эту модель хорошо укладываются, например, физико-математические школы-интернаты, воспринимающиеся и в постсоветском пространстве, и на Западе как образцовый успешный опыт советской школы (Карп, 2011; Майофис, Кукулин, 2015).

ществовании универсальной модели советского школьного образования и повседневности. При этом универсальные черты повседневности рядовых непривилегированных советских школ остаются наименее изученными в отечественной науке, возможно, потому что сами исследователи, социализованные в советской культуре, воспринимают эти черты как слишком тривиальные и потому малоинтересные.

Для антропологического анализа повседневных школьных дисциплинарных практик преобладающие в литературе о советской школе институциональные и социально-исторические исследования лишь задают общий контекст. В частности, обсуждение воспитательной роли школы обычно ограничено нормативной стороной и основано только на материале официальных документов и педагогической литературы. Практическая сторона школьного воспитания в исторической литературе попадает в фокус внимания прежде всего в работах, написанных в русле истории повседневности (Зубкова, 2000; Ромашова, 2006; Чашухин, 2011a; Козлов, 2013; Козлов, 2015; Лебина, 2015). Источниками, дающими некоторый эмпирический материал по конкретным воспитательным практикам и по связанным с ними конфликтам, выступают либо локальные архивные документы уровня региона или даже отдельной школы, либо личные документы, в том числе дневники и ретроспективные интервью. Дополнительным источником могут служить репрезентации школьной повседневности, в том числе дисциплины, в культурных текстах, прежде всего в литературных текстах, написанных в жанре школьной повести (Сергиенко, 2005; Литовская, 2010; Добренко, 2013).

Воспитательные и дисциплинарные практики школ не становились специальным предметом рассмотрения в исторических исследованиях советского образования и советской повседневности. Но в силу того, что школьная повседневность буквально пронизана дисциплинарными смыслами (Фуко, 1999; Eggermont, 2001), во многих работах о советской школе для описания и анализа в большей или меньшей степени привлекается категория дисциплины. Так, среди свойственных советской школе повседневных практик, в которых исследователи усматривали дисциплинарную прагматику, можно назвать: ритуалы начала и конца учебного года (Веселова, 2012; Келли, 2004), комплекс культурных смыслов и практик, связанных с чистописанием (Шабурова, 2010; Богданов, 2010), практики проработ-

ки провинившихся на школьных (пионерских, комсомольских) собраниях (Хархордин, 2002; Данилов, 2001; 2004), дисциплинарные практики, связанные с регулированием школьной формы (Леонтьева, 2008b). Кроме того, в некоторых сюжетах из истории реформ советского образования проблемы дисциплины играли ключевую роль и занимают отдельное место в исторических описаниях. Сюда относятся введение «Правил для учащихся» в 1943 году (Livshiz, 2006), введение и отмена отдельного обучения (Ewing, 2006). Наконец, в нескольких исследованиях, дающих систематическое описание повседневности школы, дисциплинарные практики вынесены в отдельный раздел описания (Holmes, 1999; Ewing, 2002; Kelly, 2007). В целом, исследователи либо очень избирательны при упоминании школьных дисциплинарных практик, либо ограничиваются достаточно узкими кейсами, охватывающими небольшой круг школ и короткий исторический период.

Описание советской школьной повседневности как самостоятельной и целостной культурной *системы* впервые было предпринято Катрионой Келли в статье «Школьный вальс» (Келли, 2004) и затем в более развернутой форме представлено в ее книге «Детский мир» (Kelly, 2007). Исследование Келли базируется на большом и разнообразном материале личных свидетельств и документов. Дисциплинарные практики не были специальным предметом этого исследования, но им отведено заметное место в описании и интерпретации школьной повседневности. Для Катрионы Келли ключевым фокусом в модели советской школы служит точка зрения ребенка. Она предлагает объяснять школьные дисциплинарные практики в терминах давления учителей, сопротивления учеников и сделки учителей и учеников, направленной на сохранение видимости порядка перед лицом главного агента давления — государства. В этом подходе к школьной дисциплине объединяются британская традиция изучения школьных контркультур и классический для исследований советского общества интерес к роли государства.

Однако построенная Катрионой Келли обобщенная модель советской школьной повседневности поначалу вызвала неожиданно резкую критику среди российских коллег⁴, многие из которых объявили в своих отзывах об отказе применять предложенный Келли язык описания дисциплины к свое-

⁴Эта дискуссия подробнее рассмотрена в главе 1.

му собственному советскому школьному опыту (*Обсуждение статьи...* 2006). Эта дискуссия показала, в частности, что традиционные для темы школьной дисциплины рамочные категории контроля/сопротивления не исчерпывают возможностей антропологического описания советских школьных дисциплинарных практик. Если отторжение, озвученное постсоветскими носителями советской культуры в дискуссии по поводу статьи Катрионы Келли, рассматривать как повод задуматься об альтернативной модели для советской школьной дисциплины, то можно сделать вывод, что необходим язык описания, более пригодный для объяснения индивидуального поведения и в меньшей степени вовлекающий в интерпретацию конфликты «больших игроков»: государства, социальных классов и поколений.

Антропологический анализ школьных дисциплинарных практик невозможен без внимания к тем людям, которые их реализуют — учителям. В англо-американской традиции антропологии и социологии образования распространена парадигма, в рамках которой учителям отведена роль трансляторов тех воспитательных практик и ценностей, носителями которых они являются: педагогического дискурса, культуры среднего класса и т.д. (Willis, 1981; Бернштейн, 2008). В исследованиях, посвященных советской школе, учителей часто рассматривают, в отличие от западной исследовательской традиции, как трансляторов не профессиональных или классовых, а прежде всего *государственных* ценностей и идеологии. Конкретные роли, приписываемые советским учителям, варьируют от агентов тоталитарной индоктринации (Zajda, 1988; Jones, 1991; Livschiz, 2007) и партийных бюрократов (Чашухин, 2010) до носителей городской культуры, выступающих агентами модернизации на селе (Николаев, 2010) (ср. аналогичную культуртрегерскую функцию дореволюционных учителей (Илюха, 2010, с. 45–48)). Как мне представляется, диспропорциональный исследовательский интерес к идеологии и власти в советском обществе привел к тому, что дисциплинарные практики советских учителей рассматривались прежде всего как манифестации государственного контроля и идеологии. При этом образовалась своеобразная лакуна в описании учительских практик: антропологи и исследователи советской повседневности уделяли гораздо больше внимания ученикам советских школ и почти не анализировали повседневный опыт учителей, хотя именно от них в большей степени зависело, какую форму примут дисциплинарные практики.

Отправной точкой моего исследования служит практически не оспаривавшийся в литературе тезис о том, что повседневность массовой советской школы с 1950-х и до 1980-х годов представляла собой единую культурную традицию⁵. Школьную дисциплину я рассматриваю как заданную этой традицией систему норм и практик, носителями и «исполнителями» которой выступали советские учителя. Основной **целью** диссертационного исследования является анализ того, как система культурных практик, обозначаемая эмным понятием *школьная дисциплина*, опосредовала функции контроля поведения детей и подростков, предписанные институциональной и культурной ролью советского учителя. Для достижения этой цели поставлены следующие **основные задачи**:

- описать систему норм и практик, обозначавшихся эмным понятием *школьная дисциплина* в массовых советских школах;
- проанализировать круг ситуаций, составлявших сферу дисциплинарного регулирования;
- систематизировать дисциплинарные практики и выявить принципиальные способы дисциплинарного действия, доступные учителям в рамках советской школьной дисциплинарной системы;
- оценить пределы и характер варьирования дисциплинарных практик в разных школах и на протяжении всего рассматриваемого периода.

Объектом исследования является массовая советская общеобразовательная школа малого города и села. Ограничение объекта школами небольших районных центров и сел вызвано стремлением максимально приблизиться к прототипическому ядру «рядовых советских школ», лишенных специальных ресурсов и привелегий, имевшихся в различных анклавных проектах образовательной модернизации советского периода.

Предметом исследования выступает школьная дисциплина, понимаемая как система норм и поведенческих практик, задающая поле возможностей и ограничений для социального оформления действий учителей, связанных с контролем поведения советских школьников. Я ограничиваю

⁵При постановке задачи я оставляю за рамками рассмотрения вопрос о том, в какой мере эта традиция определялась государственным регулированием или была «аутентичной» и наследовала школьной повседневности предшествующих эпох. К обсуждению этого вопроса я вернусь в Заключении.

предмет исследования эмным пониманием школьной дисциплины, фокусируясь только на тех практиках, которые сами учителя воспринимали как средства регуляции поведения⁶ школьников. В частности, я не рассматриваю в работе систему поощрений, так как в советской школьной дисциплинарной практике, равно как и в западной, поощрялась прежде всего хорошая учеба, в то время как наказывалось плохое поведение (Merrett, Wilkins и др., 1988).

Хронологические рамки исследования обусловлены двумя обстоятельствами: тем, что на избранный период приходится наиболее длительный этап относительной стабильности школьной повседневности, а также глубиной памяти носителей традиции. Самые старшие из информантов, с которыми удалось организовать интервью в рамках диссертационного исследования, учились в советской школе в 1940-х и начинали работать учителями в 1950-х. В качестве условных границ периода можно указать смерть Сталина в 1953 году и школьную реформу 1984 года. Однако природа анализируемой школьной традиции не позволяет жестко ограничивать материал указанными рамками: в исторических разделах исследования прослеживается преемственность школьных практик начиная со второй половины XIX и первой половины XX века, а воспоминания информантов, начинавших учительскую карьеру в советскую эпоху, частично опираются и на постсоветские реалии.

Основным **материалом** исследования послужили 158 интервью. Среди них интервью с 88 учителями школ четырех небольших городов и одной сельской школы, начавшими работу в советский период. В качестве сопоставительного материала используются интервью с 76 выпускниками, никогда не работавшими учителями. Центральной темой интервью выступала школьная повседневность и дисциплина, все записи проведены в 2010—2012 годах⁷. Другим важным типом источников послужили документы школьных архивов трех из обследованных школ: сохранившиеся протоколы заседаний педагогических советов и книги приказов директора за период 1950-х — 1980-х. Третий разряд источников составили репрезента-

⁶*Поведение* здесь также рассматривается как эмная категория, использовавшаяся школьным сообществом. Подробнее об операционализации этого понятия см. главу 2.

⁷Я очень благодарен всем коллегам и студентам, которые участвовали вместе со мной в полевой работе и проводили интервью. Без их помощи и участия эта работа не могла бы состояться. СПИСОК.

ции дисциплинарной системы в официальном дискурсе: опубликованные инструктивные и методические документы ведомств управления образованием, а также педагогическая и методическая литература изучаемого периода.

В тексте работы вместо названий населенных пунктов, в которых расположены эти школы, используются топонимы, позаимствованные из пьес А. Н. Островского: города Калинов, Бряхимов, Черемухин, Берендеев Посад, село Пеньки⁸. Калинов (население 3—6 тыс. человек в исследуемый период) и Черемухин (15—17 тыс.) — районные центры Северо-Западного региона России. В исследование включена единственная школа Калинова и две из пяти школ Черемухина. Бряхимов (55—80 тыс.) и Берендеев Посад (40—55 тыс.) — районные центры в Южноуральском регионе. В исследование включены по одной школе из обоих городов. Псевдонимом село Пеньки обозначено село в северной Карелии (население 700—1,5 тыс. человек), в исследование включена единственная полная общеобразовательная школа села. В школе №1 Черемухина и школе села Пеньки в изучаемый период существовали интернаты для детей из соседних деревень.

Нельзя не признать, что избранный объект настолько широк, что любое претендующее на общую картину исследование вынуждено опираться только на очень выборочный материал. Главный методологический вопрос к обобщенным портретам такого рода — насколько верно они репрезентируют всю совокупность объектов, не упускают ли существенных деталей и не возводят ли в абсолют частности. Поэтому необходимо сформулировать **методологические принципы**, положенные в основу описания.

В этнографии и антропологии сложилось несколько разных стилей описания широкого круга социальных практик, не приуроченных жестко к одному локусу и/или историческому моменту. Подобные задачи решаются, в частности, при описании традиционной этнической культуры, когда отдельные свидетельства, использованные в качестве материала, должны быть просуммированы и сформулированы в виде общих утверждений (например, *скотину выгоняют на Егорьев день*). Построенное таким образом описание представляет собой сформированный этнографом канонический

⁸Выбор источника псевдонимов навеян темой стабильности и некоторой патриархальности нравов провинциального российского общества, очень созвучной предмету настоящего исследования.

инвариант культуры. Не умаляя значимости этнографических обобщений такого характера, важно обратить внимание на принципиальные возражения, с которыми они могут столкнуться. Их можно проиллюстрировать на примере уже обсуждавшейся дискуссии по поводу статьи Катрионы Келли о советской школьной повседневности. Ее критики, сами бывшие носителями позднесоветской школьной традиции, восприняли предложенные Келли иллюстрации как этнографическую канонизацию советской школы и возражали: «у нас было иначе». Это говорит о том, что нельзя сбрасывать со счетов вариативность, присущую практикам советских школ, а также предупреждает об опасности распространения деталей отдельных свидетельств в качестве общих характеристик всей традиции. Чтобы избежать названных ошибок и корректно учесть вариативную природу традиции (Чистов, 1983), в рамках диссертационного исследования я избрал подход к обобщению эмпирического материала, который можно обозначить как *системный* стиль этнографического описания.

Системный стиль описания предполагает, что исследователь, отталкиваясь от системных схем, возможное устройство и вариативность которых известны на материале других традиций, фиксирует инвентарь повседневных практик, использующихся в тех же функциях в изучаемой традиции. Анализ условий употребления этих практик позволяет сложить их в специфическую для данной традиции систему. Надежность обобщений и итогового описания обеспечивается тем, что в первую очередь внимание уделяется самым частотным и, следовательно, самым устойчивым повседневным практикам.

Возвращаясь к задаче описания дисциплинарных практик в советских школах, можно перенести сформулированные выше общие принципы описания и обобщения на этот материал. Прежде всего, принципиальной исходной позицией описания является системность. Применительно к школьной дисциплине это означает, что за разнообразными повседневными практиками различных периодов, отдельных школ и даже учителей я вижу разделяемые на протяжении всего этого периода и во всем этом обществе общие принципы и представления, которыми можно объяснить все зафиксированные и с помощью которых предсказать потенциально ожидаемые дисциплинарные практики. Во-вторых, я рассматриваю школьную дисциплинарную практику как систему поведенческих *форм*, которые

поддаются инвентаризации и следуют тем же принципам частотного распределения, что и языковые знаки. Иначе говоря, среди них так же можно выделить частотное ядро наиболее устойчивых в пространственном и временном измерении практик и значительно более широкую периферию разнообразных редких и единичных образцов. Наконец, переход от инвентаризации к построению модели, описывающей функционирование системы школьной дисциплины на практике, требует анализа условий и ситуаций использования обнаруженных поведенческих форм. Такое описание должно способствовать пониманию того, из какого материала носители этой традиции строили свои позиции, каким образом выбирали модели взаимодействия и в каких терминах интерпретировали конфликты.

Названные выше принципы описания определяют **общую структуру исследования**. Я рассматриваю советскую школьную дисциплину в типологическом ряду систем школьной дисциплинарной практики в других национальных традициях. В главе 1 проанализированы модели интерпретации школьной дисциплины, существующие в антропологической и социологической литературе, сформулировано принятое в данном исследовании понимание дисциплины и дан обзор этнографических данных о школьных дисциплинарных практиках. Глава 2 посвящена анализу тех представлений о приемлемом и неприемлемом поведении, которые служат необходимым условием, легитимирующим дисциплинарные практики. Понятие *сфера дисциплинирования*, вынесенное в название главы, суммирует и обобщает эти представления. В главе 3 систематизированы *принципы дисциплинирования* и дисциплинарные практики, к которым прибегали советские учителя и школьные администраторы для регуляции поведения своих учеников. Выделенные в этой главе принципы выступают теми порождающими правилами дисциплинирования, которые позволяют перейти от статического описания к объяснению функционирования школьной дисциплины как системы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Антропологический подход предполагает рассмотрение школьной дисциплины как одного из уровней социальных отношений внутри школьного сообщества, который регулируется не только предписанной государством официальной нормой, но и традицией. Социально-антропологический анализ позволяет проследить, ка-

ким образом повседневные контролирующие действия учителей зависели от культурных норм и от распределения социальных ресурсов в школьном и в локальном сообществе.

2. Описание школьной дисциплины как дихотомии нормы (морального порядка) и практик (дисциплинарного процесса) согласуется с эмным пониманием этой категории, разделявшимся советскими школьными сообществами.
3. Этнографический анализ повседневных дисциплинарных практик в школе показывает, что учитель является не пассивным инструментом дисциплинарной системы, но активным носителем и исполнителем дисциплинарной традиции, который в своей повседневной работе воспроизводит и варьирует дисциплинарный канон.
4. Вариативность дисциплинарных норм проявляется не столько в изменчивости канона «хорошего поведения», сколько в различной степени внимания к соблюдению деталей этого канона.
5. Следует различать *наказание* — дискурсивную категорию, предполагающую нарушение правил или иной проступок со стороны ученика, моральное воздействие и его результат, и *дисциплинарное действие* — любое действие, направленное на регулирование поведения школьников в сфере дисциплинарного контроля. Дисциплинарное действие является более адекватной категорией для этнографического описания дисциплинарных практик.
6. В рамках традиции советской школьной дисциплины учителю были доступны четыре принципа дисциплинарного действия: (1) непосредственный дисциплинарный ответ, (2) делегирование наказания другим, (3) использование позора в качестве инструмента давления и (4) физическое исключение из подконтрольного учителю пространства.
7. Названные принципы не являются взаимоисключающими. Каждый из них опирается на один из видов социальных ресурсов, доступных учителю: собственный авторитет учителя; формы воздействия, доступные другим дисциплинарным агентам (родители учеников, администрация школы, пионерская и комсомольская организации, органы правопорядка); моральное суждение школь-

ного коллектива; право учителя контролировать школьное пространство.

8. Индивидуальность каждого учителя как дисциплинарного агента и его репутация в школьном сообществе определялась, во-первых, тем, в какой мере он разделял официальные или традиционные дисциплинарные нормы; во-вторых, какие принципы действия он избирал для регулирования конфликтных ситуаций; и в-третьих, какие конкретные дисциплинарные практики он применял, а каких избегал.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые выполнен социально-антропологический анализ повседневных дисциплинарных практик советских школьных учителей. Оригинальность подхода состоит в том, что дисциплина рассматривается не как государственная или институциональная система контроля и принуждения, а как традиция, в терминах которой учителя определяют потребность в дисциплинарных действиях и из которой они черпают культурные формы, в которые эти действия облакаются.

Теоретическая значимость диссертации заключается в том, что в ней теоретически обоснован и впервые последовательно применен анализ школьной дисциплины как системы повседневных норм и практик. Роль системы дисциплинарных норм и практик заключается в том, что она организует пространство выбора, в рамках которого действует дисциплинарный агент (в данном случае — учитель). В качестве аналитического инструмента для описания пространства выбора, открытого учителю в рамках дисциплинарной системы, предложены четыре принципа дисциплинарного действия: (1) дисциплинарный ответ — безотлагательная реакция на нарушение, (2) делегирование дисциплинарного действия другому агенту, (3) применение позора как инструмента давления, и (4) исключение из ситуации, подконтрольной дисциплинарному агенту. Этот подход дополняет и корректирует предложенный Мишелем Фуко подход к анализу дисциплины как системы принуждения, успешность которой автоматически обеспечивается применением деперсонализированных тактик (организация пространства и распорядка, экзамен и т. п.). Предложенный в диссертации подход позволяет, сохраняя введенный Фуко инструментальный взгляд на дисциплину как систему практик, последовательно включить в анализ фи-

гуру дисциплинарного агента. Анализ в рамках предложенного подхода и с использованием выделенных принципов дисциплинарного действия может быть распространен на дисциплинарные системы как в других школьных традициях, так и в прочих институциональных контекстах (армия, тюрьма, больница, предприятие и т. п.).

Практическая значимость исследования. Материалы и результаты диссертационного исследования могут быть использованы при разработке лекционных курсов и методических пособий по антропологии образования, истории советского образования, истории советской повседневности. Для преподавателей педагогических университетов и для учителей может оказаться полезным знакомство с предложенным в работе способом описания системы школьных дисциплинарных практик и с анализом социальных и коммуникативных контекстов, сопровождающих применение тех или иных дисциплинарных форм. Наконец, для государственных чиновников, включенных в обсуждение образовательной политики, и для широкого круга читателей работа предлагает основанное на большом эмпирическом материале систематическое описание советской школьной дисциплины, знакомство с которым позволит избежать многих искаженных и необоснованных суждений в дискуссиях о советском наследии в отечественном школьном образовании.

Апробация результатов. Гипотезы и предварительные результаты исследования были представлены в докладах на конференциях и семинарах: «Антропология советской школы: культурные универсалии и провинциальные практики» (Пермь, Пермский государственный университет, 2010); «Transforming Childhood: Discourse and Practices» (Санкт-Петербург, Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2011); «Советские традиции: становление и трансформации» (Санкт-Петербург, Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2011); исследовательский семинар факультета антропологии ЕУСПб (Санкт-Петербург, Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2011); «XV Виноградовские чтения» (Усолье, Усольский историко-архитектурный музей «Палаты Строгановых» 2012); «Russian and Soviet Children's Culture: Topics – Themes – Problems» (Гамбург, Институт славистики Гамбургского университета, 2015); Петербургский семинар по истории и антропологии образования (Санкт-Петербург, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики —

Санкт-Петербург, 2016); Midwest Russian Historians Workshop (Evanston, North-Western University, 2017).

Публикации. Основные результаты по теме диссертации изложены в 11 печатных изданиях, 4 из которых изданы в журналах, рекомендованных Всероссийской аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ.

Структура диссертации. Полный объём диссертации составляет 236 страниц и состоит из Введения, трех глав, Заключения, списка источников (335 наименований), списка использованной научной литературы (335 наименований, в том числе 223 на иностранных языках), списка процитированных интервью (38 интервью).

Глава 1. Школьная дисциплина в социальных исследованиях

1.1 Введение

Задача данной главы — обрисовать исследовательский контекст для антропологического анализа советской школьной дисциплины. В первую очередь меня интересуют проблематика и концептуальный аппарат социальных исследований образования, затрагивающих проблемы дисциплинарного регулирования в школе, а также краткий обзор накопленных этнографических данных о школьной дисциплине.

Приступая к обзору исследовательской литературы о школьной дисциплине, нужно заметить, что школьное образование — тема, в отношении которой сложилась всемирно распространенная практика постоянной печатной критики и обсуждения реформ. Научная литература составляет непосредственную часть этой практики, поэтому исследования, затрагивающие проблемы школьной дисциплины, в конечном итоге несут в себе явное или имплицитное стремление сделать школу более эффективной, справедливой или демократической.

Все работы, посвященные школьной дисциплине, можно разместить на шкале от академических до прикладных. На академическом полюсе шкалы ставится задача описания и объяснения социальных функций и механизмов существующей школьной дисциплинарной системы. По мере приближения к прикладному полюсу исследования все большее место занимают нормативные предписания школьным педагогам. В настоящей главе я ограничусь только обзором академических исследований.

В фокусе обзора находятся исследования, которые можно отнести к антропологии и социологии по теоретическим установкам и методологии, то есть работы, в которых школы рассматриваются как социальные общности в контексте более широких общественных и культурных институтов и в которых уделяется внимание эмпирическому анализу социальной практики. В силу того, что в разных национальных и дисциплинарных научных традициях поле социальных исследований образования структурировано по-разному, самоназвания дисциплин, к которым относятся рассмотрен-

ные в этой главе работы, разнообразны: это антропология образования, социология образования, социальная и культурная история, cultural studies, фольклористика, сравнительные исследования образования (comparative education) и более широкий спектр социальных исследований, попадающих под рубрику «школьная этнография». Обзор затрагивает в основном англоязычную, русскоязычную и отчасти франкоязычную литературу.

Дальнейшее изложение построено следующим образом. Первый раздел посвящен наиболее общим теоретическим вопросам и аналитическим контекстам, в рамках которых обсуждается школьная дисциплина. Во втором разделе дан краткий обзор некоторых эмпирических данных об устройстве и социальном функционировании школьной дисциплины в разных национальных традициях. Третий раздел посвящен обсуждению контекстов, в рамках которых изучалась советская школа, а также обзору имеющихся в литературе данных о советской школьной дисциплинарной практике.

1.2 Объяснительные модели в исследованиях школьной дисциплины

Многие проблемы, ключевые понятия и гипотезы социальных исследований образования увязаны с национальными общественными дискуссиями и образовательной политикой и могут дублироваться, пересекаться или, напротив, совершенно не совпадать в разных исследовательских традициях. В антропологии и социологии образования на сегодняшний день нет единого аналитического инструментария, но можно выделить несколько широко обсуждаемых тем и понятий, пересекающих национальные и узко-дисциплинарные границы. Этот раздел посвящен тем исследовательским проблемам и аналитическим контекстам, в рамках которых анализировалась школьная дисциплина. Где возможно, я стараюсь давать краткую историческую перспективу возникновения и развития аналитических категорий и связанных с ними исследовательских традиций.

1.2.1 Культурное и социальное воспроизводство

Школа попала в поле зрения антропологов в первую очередь как институт *воспроизводства культуры*. В первой половине XX века в США интерес антропологов к формальному образованию, в том числе к школе, был связан с такими фундаментальными для антропологии той эпохи темами, как социализация детей в культуре и проблема передачи культуры следующим поколениям. Основной теоретической рамкой в тот момент была теория культуры и личности¹.

Оформление в США дисциплинарного поля под названием «антропология образования» (anthropology of education) обычно относят к 1950-м годам и связывают с именем Джорджа Спиндлера. В одной из его установочных работ (Spindler, 1955) сформулированы теоретические постулаты и фокус исследовательского внимания, ставшие актуальными для развития американской антропологии образования на десятилетия вперед. Для Спиндлера и для многих последовавших за ним антропологов образование — прежде всего социокультурный процесс, а школы — целостные сообщества, подобные более традиционным племенам, но не изолированные, а вписанные в более широкие общественные структуры, прежде всего классовые и этнические.

Называя возможные направления исследований, Спиндлер настаивал на необходимости сделать видимыми и подвергнуть анализу культурные различия внутри школьных сообществ, влияющие на процесс обучения. Его пример: разница в культурной принадлежности учителя и учеников сказывается на том, как они интерпретируют поведение и личностные черты друг друга, особенно когда они интерпретируют их неверно. Например, в одной из более поздних работ показано, как особенности диалекта афроамериканского школьника могут быть расценены носителем стандартного английского, как грубость и неуважение к учителю. Эта оценка обусловлена разницей в языковых нормах, но влечет понятные дисциплинарные

¹Шире всего в рамках тематики социализации детей этого периода известна работа Маргарет Мид «Coming of Age in Samoa» (см. Мид, 1988), позднее написавшей отдельную книгу об американской школе (Mead, 1951; 2001). Подробнее о раннем периоде исследований образования в антропологии США см. обзор Eddy (1985).

последствия для ребенка (Heath, 1983). Внимание к эффектам несовпадения разных культурных систем (culture clash), восходящее к культурному релятивизму Франца Боаса, составило одну из ведущих тем американской антропологии образования. Впоследствии американских антропологов критиковали за предпочтение этой темы в ущерб анализу «непроблематизированного» процесса обучения и за недостаток внимания к относительно академически успешному этническому большинству (Delamont, Atkinson, 1980; Delamont, 2011).

Идея школы как воспроизводящего института приобрела новую остроту и актуальность в 1960-е — 1970-е годы, когда на фоне подъема социальной критики, в том числе нео-марксистской, в США и в Европе заговорили о школе как ключевом инструменте *воспроизводства социального неравенства*. В США одним из триггеров академической дискуссии был отчет группы Коулмена (Coleman и др., 1966; Coleman, 1968), показавший сильную зависимость успеха ученика в школе только от социального статуса его семьи и подорвавший представление о школе как эгалитарном институте, уравнивающим социальные шансы. В этом и во многих последующих демографических обследованиях в США и в Европе был установлен значимый разрыв в школьной успеваемости между детьми обеспеченных и образованных и детьми бедных и в других отношениях маргинализированных групп населения.

Тема школьной дисциплины связана с темой социального воспроизводства постольку, поскольку плохая успеваемость в школе тесно связана и с дисциплинарными проблемами. В частности, количественные и качественные данные подтверждают, что дети тех же маргинализированных групп оказываются более уязвимыми для школьных дисциплинарных процедур (Skiba и др., 2002; Bowditch, 1993). В США социальный статус очень сильно пересекается с расовой принадлежностью, поэтому там наибольшее общественное внимание привлекал разрыв в успеваемости белых и черных, получивший в литературе особое название — *black-white achievement gap* (Hanushek, Rivkin, 2009). Аналогичный разрыв в количестве школьных наказаний, применяемых к черным значительно чаще, чем к белым, получил название *discipline gap* (Monroe, 2006; Gregory, Skiba, Noguera, 2010). Для британской социологии образования главной категорией анализа социального воспроизводства был социальный класс.

Параллельно развивались несколько объяснительных линий, описывающих разные механизмы социального воспроизводства в образовании. В недавнем обзоре Джеймс Коллинз (Collins, 2009) объединил их в три группы: *экономические механизмы* — школа воспроизводит структуру трудовых отношений в обществе (Bowles, Gintis, 1976); *культурные* — школа отдает предпочтение культуре (габитусу) социально доминирующих групп и маргинализирует остальные (Бурдьё, Пассерон, 2007); *языковые* — школа ставит в выигрышное положение носителей развитого языкового кода, характерного для образованного среднего класса, и маргинализирует детей из семей рабочего класса, в языковом опыте которых развитый код не занимает такого места (Bernstein, 1975; Бернштейн, 2008).

Объяснение воспроизводства неравенства при помощи культурных и языковых механизмов в сочетании с интересом антропологов к другим культурным группам и идеей culture clash дали толчок очень плодотворной традиции изучения неуспеха (failure) этнических меньшинств в американских школах. Большая часть наблюдений антропологов относительно школьной дисциплины (о которых пойдет речь в разделе 1.3) сделана именно в рамках этой традиции.

Таким образом, неуспевающие и проблемные дети в школе довольно надолго оказались в центре внимания и социологов, и антропологов образования. Интерес к ним пошел на спад только в 1990-е годы (Collins, 2009; Delamont, 2011).

Развитие исследований школьного неуспеха в 1980-е — 1990-е годы сопровождалось накоплением эмпирических данных, в первую очередь этнографических, и постепенным усложнением моделей воспроизводства. Так, на смену простым линейным схемам воспроизводства, учитывающим только одно социальное измерение (социальный класс или этничность), пришли модели, в которых воспроизводство неуспеха в школе описывалось как результат взаимодействия нескольких из релевантных категорий: возраста, гендера, этничности, расы, класса (Foley, 2010). Пафос исследований при этом все больше смещался от анализа макросоциальных эффектов (воспроизводства) к микросоциальному уровню. Стало очень популярным подчеркивать активную позицию даже неуспешных школьников в построении взаимоотношений со школьным окружением. Фокус исследований сместился при этом к анализу динамики социализации или маргинализации

школьников, а ведущим языком описания стали категории идентичности и субъективности (subjectivity) (Yon, 2003).

С другой стороны, сам характер описаний, создаваемых в этот период, определялся общим поворотом антропологии и социологии к анализу практик (Ortner, 1984). В частности, по замечанию Дугласа Фоли, одним из достижений этого периода стало раскрытие микротехнологий контроля, из которых складывается школьная дисциплинарная практика (Foley, 2010). Дальнейшее движение моды в качественных социальных исследованиях (так называемый дискурсивный поворот) отразилось в дополнении анализа социальных процессов в школе дискурсивным уровнем. В частности, процесс маргинализации учеников (формирование плохих репутаций в школе) может быть рассмотрен как результат интерпретации поведения в контексте нормализующих дискурсов (MacLure и др., 2012)².

В антропологии теоретическим развитием этой тенденции стала модель культурного производства образованного человека, предложенная Левинсоном, Фоли и Холланд вместо моделей воспроизводства (Levinson, Foley, Holland, 1996). Школа рассматривается ими не как институт воспроизводства сложившихся вне ее и заранее заданных культурных практик, а как социальное пространство, в котором происходит активное конструирование и *производство* культурных моделей образованного человека (различающихся в разных обществах) и производство самих носителей этой идентичности. Хотя с точки зрения современной антропологии подход Левинсона и Холланд предлагает гораздо более корректное описание функционирования школы как института воспроизводства культуры, он не оказал влияния, сравнимого с любой из моделей социального воспроизводства (см. об этом Collins, 2009). В частности, не ясно, были ли последователи у этого подхода после выхода составленного Левинсоном, Фоли и Холланд сборника (Levinson, Foley, Holland, 1996).

Итак, модель социального воспроизводства, надолго поместившая в фокус внимания исследователей образования проблемных детей в школе и их культурный бэкграунд (этнический, расовый, классовый и т. п.), высветила и школьную дисциплину как социальную практику, тесно связанную со школьным неуспехом. В работах, возникших в русле теорий социального воспроизводства, были собраны значительные этнографические и

²Это направление исследований будет подробнее обсуждаться в разделе 1.2.3.

количественные данные о неуспевающих детях, в том числе и о функционировании школьной дисциплины. Эти данные будут более подробно представлены в последующих разделах настоящей главы (см. раздел 1.3). В теоретическом плане для анализа школьной дисциплины теории воспроизводства позволили зафиксировать факт избирательности дисциплинарных практик (в частности, по отношению к маргинализированным группам) и привлечь для объяснения избирательной природы школьной дисциплины объяснительные механизмы, разработанные в рамках теорий социального воспроизводства в образовании.

1.2.2 Сопротивление

Категория *сопротивление* (resistance) в социологии образования появилась в контексте интереса к школе как институту социального воспроизводства. Под сопротивлением понимается активное оппозиционное поведение школьников по отношению к авторитету и требованиям школы, подразумевающее отрицание лежащей в их основе ценностной системы среднего класса. Внимание к анализу сопротивления школьников связано с критикой детерминистской трактовки социального воспроизводства в школе. Термин «сопротивление» в применении к школьникам обязан своей популярностью прежде всего вызвавшей широкое обсуждение книге Пола Уиллиса «Learning to labor» (Willis, 1981). Поскольку книга Уиллиса остается очень цитируемой, я остановлюсь несколько подробнее на ее содержании и затем перейду к обсуждению критики его концепции.

В центре этнографического исследования Уиллиса находилась группа из 12 старшеклассников, принадлежавших к рабочему классу. В книге они обозначены самоназванием — «парни» (*lads*). Они прогуливают уроки, не видят смысла учиться, грубят учителям, выпивают, — в целом, своим оппозиционным поведением даже в стенах школы конструируют для себя повседневность, наполненную совсем иными смыслами, чем предполагает школа. По интерпретации Уиллиса, отказываясь от реализации на школьном поприще, «парни» самостоятельно и осознанно выбирают рабочую карьеру. Это дает им тактические преимущества (немедленное трудо-

устройство, карманные деньги), но в долгосрочной перспективе запирает их в секторе неквалифицированного труда и в социальной нише рабочего класса. Видимый парадокс, на который обращает внимание Уиллис, заключается в том, что дети из семей рабочего класса сами активно выбирают социальную нишу, приготовленную для них в рамках модели социального воспроизводства.

Основной пафос Уиллиса состоял в том, чтобы привнести в описание механизмов социального воспроизводства личностное и культурное измерение. Он описывает оппозиционное поведение парней по отношению к школе в терминах сопротивления, то есть активного противопоставления ценностей своей социальной группы доминирующим культурным и социальным императивам. В стиле поведения, языке и других символических формах, в которых выражается сопротивление парней, манифестированы ценностные установки, характерные для групповой идентичности мужчин рабочего класса: антиментализм, сексизм и расизм.

Влияние книги Уиллиса на исследования оппозиционного поведения школьников чрезвычайно велико. Несмотря на то, что интерес к оппозиционному поведению и даже сам термин «сопротивление» появились ранее в работах других авторов (McGrew, 2011), и на то, что уже в 1980-е и теоретические позиции, и выводы Уиллиса были оспорены (Walker, 1986), его книга по сей день обязательно цитируется при обсуждении сопротивления. Значение идеи сопротивления, артикулированной Уиллисом, для анализа школьной дисциплины удобнее оценить, если отталкиваться от позиций, проблематизированных его критиками. Рефлексия по поводу идеологических оснований и эмпирических лакун в исследовании Уиллиса была одним из важных двигателей дальнейшего развития исследовательского поля.

Прежде всего, Уиллиса критиковали за откровенное любование оппозиционным поведением «парней» (Walker, 1985; Dimitriadis, 2011). По тексту книги слишком очевидно, на чьей стороне были его симпатии в противостоянии парней и учителей. Для критиков это служило как основанием для подозрений в необъективности и предвзятом отборе материала, так и поводом для обсуждения теоретических оснований, на которых зиждется такое предпочтение. Положительная оценка практик сопротивления детей из семей рабочего класса легко возводится к марксистской позиции,

которой в целом следует Уиллис. Марксистские установки объясняют и склонность Уиллиса вкладывать в понятие сопротивления политическое значение, интерпретируя его как силу, направленную против доминирующих групп и имеющую конечной целью социальную трансформацию.

В этом контексте последователями Уиллиса можно назвать тех, кто применял понятие сопротивления к другим группам школьников вместе с положительной оценкой соответствующих практик и с приданием им политического смысла (см. например, Giroux, 1983). Оппоненты Уиллиса критиковали политическую трактовку сопротивления школьников прежде всего за то, что в ней желаемое выдается за действительное: в эмпирических данных не наблюдается эффекта политической трансформации. Таким образом, заявленная Уиллисом и его последователями «теория сопротивления» (*resistance theory*) не настолько отличается от теории воспроизводства, как они хотели бы представить. Другие исследователи подвергали сомнению идею, что культуры сопротивления имеют прежде всего классовый смысл, и в своих этнографических описаниях акцентировали игровые и ритуальные функции практик сопротивления (McFadden, 1995; Foley, 1991; McLaren, 1985).

Но и позднее понятие сопротивления продолжало сохранять свою привлекательность для анализа поведения школьников. Например, в работе Абовиц (Abowitz, 2000) предлагается постмодернистская трактовка понятия сопротивления — как стратегии социального взаимодействия, необходимой, чтобы справиться с различными формами доминирования. При том что у этой трактовки очень мало общего с сопротивлением по Уиллису, его влияние продолжает проследиваться в выборе исследовательского фокуса: благосклонном внимании к оппозиционным школьникам и стремлении разглядеть в их поведении утверждение своих ценностей.

Другой объект критики в книге Уиллиса — его избирательное внимание к практикам, ценностям и интерпретациям только одной группы, находящейся в фокусе его исследования, — «парней». Эта претензия носит прежде всего методологический характер, и основной смысл ее в том, что невнимание к точке зрения учителей или более конформистски настроенных учеников (*earholes*) делает анализ односторонним и подрывает убедительность выводов и обобщений (Walker, 1985). Более широкое значение этой критики в том, что очевидная избирательность Уиллиса подтолкну-

ла исследователей обратить внимание на связанные с оппозиционным поведением школьников феномены, которые он игнорировал. Так, было описано сопротивление ориентированных на учебу и хорошо успевающих школьников из семей с высоким социальным статусом (Alpert, 1991), хотя оно имеет другие цели и принимает иные формы, чем описанное Уиллисом сопротивление «парней». Абовиц в упомянутой выше работе (Abowitz, 2000), предлагает транзакционистскую трактовку понятия сопротивления и обращает внимание на возможность сотрудничества ученика и учителя в конфликтной ситуации.

Впрочем, в американской традиции антропологии и социологии образования избирательное внимание Уиллиса к сопротивлению только рабочего класса было воспринято в основном некритически. Более того, оно срезонировало с интересом к анализу миноритарных групп в школе (см. раздел 1.2.1), и в американских работах книга Уиллиса по сей день цитируется очень широко и без учета последующей критики (Delamont, 2011).

Пожалуй, наиболее интересное для антропологического исследования школьной дисциплины развитие идей Уиллиса связано с критикой универсализма, заложенного в его понимании сопротивления. Сопротивление манифестируется в оппозиционном поведении, символические формы которого опираются на культуру и ценности рабочего класса и которое описывается Уиллисом как особая форма молодежной контркультуры. Подобные культурные формы настроенной против школы молодежи вслед за Уиллисом и независимо от него называют школьной контркультурой (а также антишкольной культурой). В теоретической схеме Уиллиса сопротивление школьников рабочего класса предписаниям школы объясняется осознанием³ своего невыигрышного положения в экономически и социально неравноправном обществе. Следуя этой логике, нужно ожидать практически повсеместного проявления школьных контркультур среди маргинализованных групп.

Однако эти ожидания не подтверждаются эмпирическими данными, и критики Уиллиса обратили внимание на экономические, социальные и культурные контексты, способствующие или препятствующие возникно-

³Трактовка Уиллисом сопротивления как сознательного противостояния воспроизводству (причем на групповом, а не на индивидуальном уровне) также было подвергнуто критике (McGrew, 2011).

вению школьных контркультур. Необходимые для школьных контркультур контекстные условия становятся очевиднее всего при контрастном сопоставлении классических описаний, в том числе Уиллиса, с другими социальными контекстами, где контркультуры отсутствуют или слабо выражены.

При сравнении с современным положением дел наиболее очевидно изменение в структуре занятости и в шансах трудоустройства неквалифицированных работников. «Парни» Уиллиса в конце 1970-х были уверены в немедленном трудоустройстве на тех же производствах, где работали их отцы, в отличие, например, от современных детей из семей рабочего класса в той же Великобритании. Эта уверенность в независимом от школы способе социализации на рабочем месте могла служить серьезным подкреплением для открытого оппозиционного поведения по отношению к школьным учителям и администрации (Nolan, 2011).

Систематический анализ экономических, структурных и культурных контекстов, необходимых для возникновения школьных контркультур, предпринял Эндрю Кипнис (Kipnis, 2001). Свой обзор он начинает с наблюдения, что школьные контркультуры в их классической форме (субкультуры, в которых критически обесценивается школьное обучение и академические добродетели) более всего характерны для богатых англоязычных стран. В других европейских обществах такие субкультуры могут быть значительно менее выражены, а в ряде неевропейских, в частности, в Китае, не наблюдаются совсем.

Пытаясь объяснить это распределение, Кипнис составляет максимально широкий список условий, необходимых для артикуляции школьной контркультуры. Помимо названных выше экономических факторов (возможность трудоустройства без образования), он включает более сложные структурные, важнейший из которых — насколько давно и широко распространено школьное образование в данном обществе. От этого зависит, воспринимаются ли школы как воспроизводящие неравенство, распространено ли в обществе мнение об отсутствии связи между школьными успехами и положением в обществе. Такое восприятие школ характерно для развитых обществ с давней историей массового образования, и способно подпитывать идеологию школьных контркультур. Может иметь значение и степень распространенности контркультур в обществе в целом. Еще одно

условие связано с воспитательными ценностями, выраженными в самом школьном образовании. Так, школа может реализовывать установку на социальную консолидацию учеников (как, например, в Китае), или, напротив, на социальную дифференциацию (как в США). Последнее поддерживает выделение про- и антишкольных субкультур. Некоторые школьные системы, в частности, китайская, предполагают входные экзамены, что сразу отсеивает критически настроенных подростков, обладающих наибольшим потенциалом к формированию школьных контркультур.

Пожалуй, наиболее оригинальная идея Кипниса о причинах распространения школьных контркультур в США связана с индивидуалистическими ценностями, которые поддерживаются воспитательными практиками не только в школе, но и за ее пределами. В США с самого младшего возраста детей приучают к необходимости выражать собственную индивидуальную позицию и мнение. Выражение своей позиции в формах, свойственных школьной контркультуре, Кипнис видит просто продолжением этой же тенденции. Таким образом, он подчеркивает, что необходимое для формирования полноценной и «классической» в своих формах школьной контркультуры желание школьников выделиться в экспрессивных поведенческих актах культурно опосредовано, и может быть совсем не свойственно другим обществам, в частности, китайскому.

Подводя итоги, можно вернуться к одному из ранних критиков Уиллиса, который в заключении своего разбора объявил, что понятие *сопротивление* совершенно бесполезно и как аналитическая, и как политическая категория (Walker, 1986). Поскольку он был теоретическим оппонентом Уиллиса, категоричность его суждения можно считать несколько преувеличенной, но учитывая рассмотренную выше критику, приходится согласиться, что понятие сопротивления несет в себе слишком высокие риски навязанных исследователем интерпретаций. Однако внимание, в том числе критическое, к проблеме сопротивления в школе дало интересные результаты. Прежде всего, сложилась традиция интерпретации оппозиционного поведения в школе не в терминах индивидуальной девиации, а в терминах более широких социальных и культурных процессов. Получила распространение идея, что формы оппозиционного поведения и даже сама потребность в нем культурно опосредованы. Изучались экономические, социальные и культурные контексты, способствующие или препятствующие

возникновению школьных контркультур. Наконец, была сформулирована задача построения типологии антишкольных культур в школах всего мира и сделаны первые шаги в этом направлении.

1.2.3 Власть и надзор

Для педагогов и широкой публики школьная дисциплина — это прежде всего сумма стратегий, нацеленных на контроль над учениками. В свою очередь, контроль в социологии и социальной философии напрямую взаимосвязан с категорией власти. Обсуждение школьной дисциплины в терминах категории власти начиная с 1980-х годов немислимо без упоминания имени Мишеля Фуко. Хотя школьная дисциплина была периферийной для него темой, она непосредственно анализируется в книге «Надзирать и наказывать» (Фуко, 1999). Эта работа стала классической, и даже отчасти ритуальной ссылкой в исследованиях так или иначе проблематизирующих дисциплинарные отношения и практики в школе (ср. Morris, 2005). В данном разделе я прокомментирую значение идей Фуко для эмпирических исследований школьной дисциплины.

Дисциплина интересовала Фуко как специфический инструментарий власти. Дисциплинами (во множественном числе) он называет такие техники принуждения, которые характеризуются уменьшенным масштабом контроля над телом — вниманием к деталям (например, чистоте ушей и состоянию пуговиц), объектом дисциплин является экономия усилий контролирующих и повышение эффективности контролируемого индивида, а модальностью — непрерывный, а не эпизодический контроль (Фуко, 1999, с. 199–200).

Фуко интересовали инструменты и техники власти в обществе в целом; школа для него — лишь один в ряду институтов, где реализуются дисциплинарные механизмы, наряду с тюрьмой, заводом, больницей и т. п. Фуко извлекает абстрактные принципы дисциплинарной власти из анализа отдельных дисциплинарных техник, которые заимствуются разными институтами друг у друга, имитируются и изобретаются вновь. Поэтому школьные дисциплинарные практики (как и все прочие) представлены в

его книге избирательно, а изложение подчинено обсуждению принципов и целей дисциплинарного режима власти. Несмотря на то, что текст Фуко стал хрестоматийным, позволю себе очень сжатое изложение предложенной им теоретической модели дисциплинарной власти в применении к школе. В ходе изложения я буду опираться на те детали школьной повседневности, которые упоминаются в тексте книги «Надзирать и наказывать».

По Фуко, способ реализации дисциплинарной власти просматривается в самой организации школьной повседневности, включая ее пространственное, временное и телесное измерения (расстановка парт, расписание звонков, предписанная ученикам поза). Специфический дисциплинарный порядок достигается несколькими характерными методами. *Детализация* контроля, реализующаяся в мелочной дотошности правил и предписаний, позволяет Фуко назвать дисциплину «политической анатомией детали» (Фуко, 1999, С. 203). Отличный материал для анализа и иллюстраций здесь дают правила поведения, в том числе адресованные школьникам. Дисциплинарный контроль реализуется в постоянном иерархическом *надзоре* вышестоящих над подчиненными, а детализирующий режим принуждения воплощается в *упражнениях*, которые выполняют нормализующую функцию, дополняя и подменяя собой наказания. Фуко подчеркивает нормализующую, а не карающую функцию наказаний в дисциплинарном режиме власти, ссылаясь в том числе на характерные для школьной дисциплины наказания в виде дополнительных упражнений.

Принцип *распределения* служит упорядочению человеческих множеств, созданию «живых таблиц» (Там же, С. 216). Единицей при этом служит ранг — «место, занимаемое в классификации, место пересечения строки и столбца, интервал в ряду интервалов, которые можно просмотреть друг за другом» (Там же, С. 213). Он реализуется как в пространственном размещении учеников по классам за расставленными рядами партами, так и в более абстрактной социальной иерархии более и менее успешных учеников. Наряду с пространством, дисциплина подразумевает характерные методы упорядочения времени: последовательные временные отрезки, каждому из которых предписана строго определенная деятельность и продолжительность. Школьное учебное расписание, размеченное звонками, представляет собой реализацию этого принципа и одновременно служит

наглядным образцом для сравнения с другими институтами, использующими дисциплинарные техники. На большем временном масштабе дисциплинарное упорядочение выражается в организации временных отрезков в ряды простых элементов в порядке возрастающей сложности, завершаемые экзаменом.

Экзамен для Фуко выступает квинтэссенцией («совершенным ритуалом») дисциплинарного метода, поскольку в нем сочетаются иерархический надзор и нормализующее наказание, и главное, с его помощью подвластные индивиды втягиваются в процесс объективации и производства *индивидуальности*, в чем для Фуко состоит основной политический результат дисциплинарной власти. Школа дает пример практически непрерывного экзамена, реализованного в системе оценок и сопровождающего весь процесс обучения. Именно ритуал экзамена позволяет приравнять невыполненное упражнение к дисциплинарному проступку. Дополнительно к этому экзамен вводит индивидуальность в документальное поле, и здесь Фуко упоминает школьный «код поведения и успехов» (Фуко, 1999, С. 277), позволяющий фиксировать и объективировать дисциплинарную индивидуальность школьника.

В своем анализе Фуко намеренно и последовательно понижает роль властвующего субъекта в исполнении дисциплинарной власти. В его описаниях позицию субъекта повсеместно занимает власть или дисциплина, но не конкретный учитель, врач или тюремщик. Этот прием позволяет Фуко акцентировать автономное значение самих абстрактных принципов дисциплинарной власти и институциональных форм, в которых они воплощаются. В применении к школе это приводит к тому, что Фуко соотносит школьную дисциплину прежде всего с институциональными чертами организации школьного пространства и учебного процесса. Даже беглый взгляд на школьные примеры в приведенном выше изложении концепции Фуко показывает, что в терминах упомянутого выше «кода поведения и успехов» значительно большее место в описании отведено успехам. Если отвлечься от примеров, приведенных самим Фуко, и обратиться к образам советской школы, то можно суммировать его понимание школьной дисциплины как власть клеточки в журнале над телом отличницы.

Прием изъятия субъекта власти, позволивший Фуко открыть целый пласт инструментов дисциплинарного принуждения, имел и побочный эф-

фект: построение идеализированной модели, которая лучше приспособлена для описания гладкого и бесперебойного функционирования дисциплинарной власти, чем для описания дисциплинарных конфликтов. Иными словами, можно довольно убедительно трактовать *послушание* как продукт действия деперсонализированных механизмов власти, но в то же время работу с *непослушанием* без фокусировки на действиях дисциплинирующего субъекта описать уже гораздо сложнее. Возможно поэтому наказания в его модели занимают, как кажется, довольно периферийное и несколько противоречивое место. С одной стороны, Фуко указывает, что «в ядре всех дисциплинарных систем действует маленький карательный механизм» (Фуко, 1999, С. 260), но с другой стороны, он подчеркивает малость и легкость этих наказаний, а в качестве примеров наказаний отбирает почти исключительно разные формы дополнительного упражнения. Таким образом, в идеализированной модели эффективной дисциплины наказание выступает второстепенным элементом, подчиненным упражнению и надзору.

И сторонники, и критики Фуко сходятся на том, что его концепция дисциплины не является ни социологическим, ни историческим описанием дисциплинарных практик, но наиболее адекватна и полезна как теоретическая модель (см. например: Ball, 1990; Baker, Heyning, 2004; Schrag, 1999). Значение его модели для эмпирического исследования школьной дисциплины прежде всего в том, что он привлек внимание, во-первых, к повседневным техникам отправления школьной дисциплинарной власти, и во-вторых, к дискурсивным техникам производства «индивидуального случая» в рамках дисциплинарного механизма. Ниже я проиллюстрирую, какие результаты были получены в эмпирических исследованиях школьной дисциплины, отправной точкой для которых послужили идеи Фуко.

Всепроникающий и постоянный надзор выступает одним из ключевых механизмов дисциплинарной власти в концепции Фуко. Идея автоматизированного надзора, обусловленного самой организацией пространства, реализована у него в понятии *паноптизма*. Идеальным воплощением паноптизма является архитектурная модель тюрьмы-паноптикона, в которой благодаря центральному положению наблюдательной башни все камеры заключенных находятся постоянно на виду надзирателя, но сам надзиратель скрыт от их глаз и заключенные не могут знать, наблюдают ли

за ними в каждый конкретный момент (Фуко, 1999, с. 292–299). Яркий образ паноптикона сослужил плохую службу для последователей Фуко, поскольку этот образ стал доминировать в исследованиях надзора и дисциплины, и нередко модель дисциплинарной власти сводилась к паноптизму, что в действительности сильно ограничивало как поле исследуемых практик надзора, так и круг предлагаемых интерпретаций (Haggerty, 2006). Впрочем, в исследованиях школьной дисциплины «проверка на прочность» понятия паноптизма привела к интересному обсуждению истории и характера повседневного школьного надзора.

Среди примеров, приведенных Фуко в связи с обсуждением паноптизма в школе, находится организация учебного класса, в котором каждый ученик находится на виду и важную роль играет учительский взгляд как инструмент надзора. Недавно Йоаким Ландаль на материале шведских педагогических руководств XVIII—XIX веков показал, что переход от мониторинговой модели урока (в которой учитель ходит по классу от ученика к ученику) к классно-урочной модели (в которой учитель учит всех одновременно, стоя перед классом), действительно сопровождался повышением роли взгляда учителя как инструмента контроля (Landahl, 2013). В терминах Фуко этот процесс следует описывать как реализацию модели паноптикона в школе. Однако Ландаль указывает и на обратную сторону этого пространственного нововведения, которая у Фуко остается в тени, — стоя перед классом, учитель не только постоянно видит весь класс, но одновременно находится на виду у всех учеников. Ландаль предлагает использовать термин Маттесена *синоптикон* (Mathiesen, 1997). Таким образом, организация взгляда в школьном классе, интерпретируемая Фуко как инструмент дисциплинарной власти, в то же самое время делает акт наблюдения видимым, чем порождает возможности для сопротивления и ставит учителя в положение защищающегося, которому нельзя ни на минуту повернуться к классу спиной.

В исследовании Майкла Галлахера идея паноптизма выступила отправной точкой при наблюдении за повседневным дисциплинарным регулированием в начальной школе в Шотландии (Gallagher, 2010). В его статье обсуждаются бросающиеся в глаза эмпирические несоответствия между школьной практикой и моделью паноптикона. Вкратце, его выводы состоят в том, что наблюдение в школе является периодическим, а

не непрерывным, и не в меньшей мере полагается на слух, чем на зрение. Он показывает, что ученики отлично умеют определять пробелы в учительском надзоре, и постоянно отслеживают такие пробелы, реализуя таким образом нечто вроде контр-наблюдения. Кроме того, организация пространства класса создает не только условия для наблюдения за учениками, но и зоны невидимости. Например, поверхности парт выступают своего рода экранами, скрывающими недозволенную активность от глаз наблюдающего учителя.

Однако наиболее важными среди комментариев Галлахера к модели паноптикона мне представляются его наблюдения, вскрывающие неавтоматический характер реализации дисциплинарного надзора в школе. Он указывает, что сама идея необходимости постоянного надзора выдает некоторую неуверенность в возможностях дисциплинарных механизмов обеспечить эффективный само-надзор среди потенциальных нарушителей. На практике, институциональные структуры не обеспечивают эффективного надзора, который полагается на лишь частично и временно эффективный личный надзор учителей. Иначе говоря, надзор в школе представляет собой стратегию, реализуемую учителями в постоянной борьбе (Gallagher, 2010, С. 268). Чтобы описать эту сторону школьной дисциплинарной реальности, в деперсонализованную модель Фуко приходится возвращать фигуру дисциплинарного агента.

Возможное объяснение прерывистому характеру надзора в школе Галлахер видит не столько в несовершенстве самих дисциплинарных механизмов, сколько в том, что ни учителя, ни ученики в действительности не разделяют идеи постоянного надзора и порядка. Вместо этого в школе превалирует более реалистичное стремление соблюдать приемлемую степень порядка, иными словами, определенный режим «видимости». Так, именно этой логикой видимого порядка объясняется навязчивое стремление учителей добиться того, чтобы все ученики аккуратно заправляли рубашки в брюки, особенно в те моменты, когда ученики выходят из «приватного» пространства класса в «публичное» пространство столовой или коридора (Morris, 2005). Процедуры надзора в этой трактовке выступают средством производить «иллюзию контроля перед лицом неукротимого хаоса» (Gallagher, 2010, С. 271).

Вторая идея Фуко, оказавшая влияние на литературу о школьной дисциплине, связана с его концепцией власти, реализующейся в дискурсивных структурах. Внимание к нормализующим дискурсам, получившее популярность в связи с работами Фуко, дало, как мне представляется, продуктивную перспективу для анализа механизмов реализации школьной дисциплины. Так, понимание дисциплины как проблемы контроля восходит к дискурсу образовательной психологии. В этом дискурсе учителя черпают свои интерпретации поведения учеников в классе как нарушителей дисциплины, и этот же дискурс служит для легитимации дисциплинарных действий учителей (Millei, 2005).

Анализ дисциплинарного взаимодействия учителя с детьми на дискурсивном уровне дает новую объяснительную модель для процесса превращения ребенка в нарушителя школьного порядка и в дисциплинарную проблему. В тексте Фуко работающие здесь механизмы названы «карательной бухгалтерией» (Фуко, 1999, С. 264), которая представляет собой экономику наказаний, предполагающую авансы (прощение, предупреждение, испытательный срок) и долги (учет прежних нарушений). Постоянное обращение этой валюты наказаний приводит к дифференциации: установлению сравнительной иерархии «хороших» и «плохих» субъектов. В работе Мэгги МакЛьюр с соавторами дискурсивная механика этого процесса дифференциации описана на материале совсем маленьких 4—5-летних детей, только попавших в первый класс школы в Англии (MacLure и др., 2012). Они показывают, что ключевую роль в дискурсивном плане этого процесса играет *репутация*, которая представляет собой дискурсивную конструкцию, аккумулирующую историю поведенческих эпизодов и дающую основу для последующих интерпретаций поведения. Этот пример — один из случаев наиболее прямого и успешного приложения идей Фуко к эмпирическим данным о школьной дисциплине. Он показывает тот новый уровень интерпретации, который работы Фуко привнесли в давно обсуждавшийся социологами и антропологами образования процесс маргинализации детей в школе, и демонстрирует тот уровень описания дискурса, который делает возможным фиксацию дисциплинарных микростратегий, от которых зависит школьная судьба ребенка.

1.2.4 Авторитет

Категория «власть» в социальных исследованиях очень идеологически заряжена. Понятие власти почти всегда сопровождается представлением о принуждении, но даже если принуждение не рассматривается как неотъемлемая составляющая власти, это понятие все равно сохраняет отрицательные коннотации (Wrong, 2009, С. xii). Как следствие, эмпирические описания, оперирующие этой категорией, имеют тенденцию игнорировать позитивные стороны отношений, связанных с реализацией власти. Это верно и применительно к школьной дисциплине. Однако в социальных исследованиях школы есть традиция применения к описанию стратегий контроля в отношениях учитель—ученик нейтральной и даже положительно окрашенной категории *авторитет*. Обращение к этим исследованиям позволяет построить более полную картину социальных механизмов, обеспечивающих дисциплинарный порядок в школе.

Категория «авторитет» в социологии применяется для описания социальных отношений, в которых одни получают легитимное право командовать, а другие соглашаются подчиняться. Такое понимание восходит к Макс Веберу (Pace, Hemmings, 2007, С. 6). Мери Метц положила понятие авторитета в основу систематического описания взаимоотношений учитель—ученик в своей книге, посвященной дисциплинарным проблемам только что прошедших через расовую десегрегацию школ США в конце 1960-х. По ее определению авторитет (то есть право командовать и обязанность подчиняться) возникает за счет того, что и вышестоящий, и подчиненный оба сохраняют верность общему моральному порядку (*moral order*) (Metz, 1978, С. 26). Она подчеркивает, что авторитет описывает отношения не индивидов, а принятых ими на себя ролей.

Теоретики, работавшие над понятием авторитета, выделяли разные типы авторитета в зависимости от мотивов, приводящих к принятию ролей вышестоящего и подчиненного. Например, Вебер выделял в качестве идеальных типов традиционный авторитет (основанный на распространенных в обществе традиционных представлениях), харизматический (основанный на выдающихся индивидуальных качествах лидера), легально-рациональный (он же бюрократический, основанный на законах и прави-

лах) (Pace, Hemmings, 2007, с. 6–7). Предлагались и другие классификации видов авторитета, включающие несколько другой круг отношений. В частности, для анализа авторитета учителей актуальны разные виды личного авторитета, основанного на компетентности учителя или эмоциональной связи с учениками (Macleod, MacAllister, Pirrie, 2012; Pace, Hemmings, 2007). При определении границ понятия авторитета важно разграничение с другими видами социального контроля: принуждением, обменом, личным влиянием. Например, Wrong (2009) выделяет принудительный (coercive) авторитет, основанный на угрозах применения санкций, в которые верит подчиняющийся. В то же время применение санкций как таковое он исключает из понятия авторитета, относя к сфере контроля.

Для нашего обсуждения существенно принципиальное и всеми признаваемое многообразие видов отношений, в которых манифестируется авторитет. Так, Метц в своей книге разделяет учителей по характерным для них наборам стратегий установления и поддержания авторитета в классе на две группы: *incorporative* (ориентированных на безоговорочное подчинение правилам) и *developmental* (ориентированных на установление индивидуальных отношений с учениками) (Metz, 1978). Причем на выбор стратегий авторитета влияют не только индивидуальные и демографические характеристики учителя (такие как возраст, связанный с поколенческими установками и педагогическими ценностями, привитыми в процессе образования), но и обстоятельства, связанные с социальной организацией школьного контекста, в частности установки руководства школы и уровень успеваемости класса. Один из интересных эмпирических результатов Метц заключается в обнаружении разных дисциплинарных стратегий учителей в высоко- и низко-успевающих классах. В успешных классах дисциплинарные конфликты разворачиваются в основном на академической почве, то есть полем для стычек учеников с учителем выступают знание и интерпретация учебного материала. В академически неуспешных классах учитель чаще демонстрирует гнев и применяет более строгие дисциплинарные меры, а одноклассники дисциплинируемого с большей вероятностью могут присоединиться к конфликту.

Отношения авторитета внутри школы зависят и от более широкого социального контекста. В частности, во второй половине XX века в западных обществах происходит масштабный ценностный сдвиг от более авторитар-

ных и традиционных взглядов к более либеральным и индивидуалистическим. Трансформацию отношения к стратегиям установления авторитета школьных учителей, произошедшую за этот период, очень показательно проследили финские исследователи на материале финской профессиональной периодики для учителей (Anttila, Väänänen, 2015). Они показывают, как с середины 1950-х к началу 1980-х учитель все меньше рассматривается как фигура, обладающая неоспоримым традиционным авторитетом, и все чаще выступает как работник эмоционального труда⁴, задача которого — завоевать расположение и уважение учеников. Иллюстративны в этом отношении призывы применять строгие дисциплинарные меры для наведения порядка в школах, занимавшие передовые статьи в конце 1950-х, но к концу 1970-х уже только окказионально появляющиеся в письмах читателей.

Однако и более частные обстоятельства социального контекста могут отразиться на отношениях внутришкольного авторитета. Один из самых известных примеров — работа Ричарда Арума (Arum, 2003), в которой он на огромном эмпирическом материале прослеживает, как судебные решения, принимавшиеся по делам, связанным со школьными дисциплинарными эпизодами («судебный климат») в США подрывали или поддерживали общественный (по Веберу: традиционный и бюрократический) авторитет учителей в школах разных регионов. В условиях существования внешней инстанции, принимающей решения по дисциплинарным вопросам, школы склонны сворачивать собственные дисциплинарные реакции на поведение учеников, а школьники с меньшей готовностью признают легитимность школьного авторитета и дисциплины.

Обратной стороной отношений авторитета и ценным отрицательным материалом для их изучения является сопротивление учеников. В истории социальных исследований школьной дисциплины эти два понятия распределены комплементарно: в период популярности теории сопротивления исследования авторитета вышли из моды, но в последнее десятилетие они выходят на сцену снова (Pace, Hemmings, 2006). Новые исследования школьного авторитета подчеркивают его динамическую природу: авто-

⁴Эмоциональный труд — социологический термин, впервые примененный к работе стюардесс. Обсуждение работы учителя как эмоционального труда можно найти, например, в (Hargreaves, 1998).

ритет рассматривается не как данность, а как социальная конструкция, строящаяся в постоянных урегулированиях между учителями и учениками (Pace, Hemmings и др., 2006). Дисциплинарный конфликт в этой трактовке представляет собой нарушение хрупкого баланса легитимности учителя и согласия учеников следовать установленному порядку. Такое понимание авторитета позволяет включить в модель сопротивления учеников наряду с социальными контекстами динамическое измерение личных отношений между учителем и учеником. В отличие от характерного для теории сопротивления статического распределения учеников на конформистски и оппозиционно настроенных, такое понимание конфликта согласуется с данными, описывающими гибкие и неоднонаправленные дисциплинарные траектории учеников (Levinson, 2001).

Категория авторитета дает новые перспективы не только для анализа стратегий учителей в отношениях с учениками, но и для восприятия дисциплинарного порядка с точки зрения учеников. Центральное место здесь занимает категория (не)справедливости. В исследовании Ричарда Арума по данным опросов школьников США было показана отчетливая связь между авторитетом учителей и восприятием дисциплины в школе как более или менее справедливой с точки зрения учеников. Если школьники воспринимали дисциплину как несправедливую, это подрывало возможности учителей эффективно пресекать дисциплинарные нарушения (Arum, 2003).

1.2.5 К определению дисциплины

В предшествующих разделах речь шла о тех общих вопросах, которые мотивировали внимание к школьным дисциплинарным практикам, и об общих категориях, в терминах которых эти проблемы обсуждались. Эти проблемы и категории сформировали определенную интерпретационную рамку, отталкиваясь от которой в этом разделе я сформулирую ключевые элементы понимания дисциплины, принятые в настоящем исследовании.

В истории школьного образования категория дисциплины занимает очень важное, и в то же время в нескольких отношениях двойственное положение. С одной стороны, дисциплина универсальна — в самых разных

национальных традициях идеи установления порядка в школе и воспитания дисциплины по меньшей мере с XVIII века неизменно занимали важное место среди декларируемых задач школы и целей массового образования как такового. С другой стороны, конкретное содержание понятия дисциплины в разных школьных традициях чрезвычайно изменчиво. Менялись не только образы, репрезентирующие должный *порядок* в школе (см. например: Margolis, 2004; Sarangapani, 2003; Adzahlie-Mensah, 2014; Benito, 2003), но и моральные качества, воспитанию которых должна служить дисциплина — в разное время и в разных обществах среди них оказывались добродетельность, послушание, исполнительность и пунктуальность, патриотизм и гражданская позиция (Coldrey, 1992; Kafka, 2011; Popkewitz, 2011; Zajda, 1988). Иными словами, понятие школьной дисциплины культурно специфично.

Кроме того, следует различать, как понимали дисциплину и писали о ней в педагогических и общественных дискуссиях и как воспринимали дисциплину и говорили о ней в повседневной школьной жизни. Джудит Кафка в начале обзора по истории школьной дисциплины в США в XVIII—XX веках указывает, что «для большинства из нас» школьную дисциплину проще всего определить остенсивно: мы узнаём её сразу, когда видим (Kafka, 2011, С. 17). Сформулированное на языке антропологии, это наблюдение состоит в том, что внутри школьного сообщества существует эмная категория дисциплины, которая представляет собой неформально усваиваемое членами сообщества представление о нормах приемлемого поведения школьников и допустимых способах приводить поведение школьников к этой норме. Эмная категория дисциплины по определению специфична для данной исторически и географически локализованной традиции и не обязательно равна по содержанию современным ей педагогическим идеям о дисциплине. Такие эмные категории, по-видимому, так же широко распространены в разных национальных школьных традициях, как и сам термин «дисциплина» в устах школьных учителей. Не является исключением и советская общеобразовательная школа послевоенного периода.

Наконец, важно отметить, что школьная дисциплина относится к тому разряду социальных явлений, которые замечают, осознают и о которых говорят прежде всего в тот момент, когда в них что-то нарушено, как,

например, здоровье или безопасность. Это свойство дисциплины создает специфическое ограничение для ее описания в социальных науках, изучающих человеческий опыт и различные его репрезентации: когда речь идет о повседневном опыте, гораздо проще зафиксировать (и при непосредственном наблюдении, и в любых вторичных источниках) *нарушение порядка*, а не состояние, когда порядок не нарушен. Можно сказать, что дисциплина как состояние практически невидима в повседневности, зато на виду оказываются дисциплинарные практики.

Если посмотреть с этой точки зрения на литературу по истории школьной дисциплины, то обращает на себя внимание дихотомия между историей дисциплинарных идей и историей дисциплинарных практик. Когда речь заходит об общих принципах устройства школьного дисциплинарного порядка, то получается история идей: в качестве материала чаще всего используются педагогические сочинения и разнообразные нормативные документы, в частности, правила поведения (Norlin, 2016; Кошелева, 2011; Пашкова, 2016; Pongratz, 2007). Вопрос о воплощении этих идей и норм в повседневной школьной практике обычно при этом неизбежно остается за рамками исследования. Напротив, если в центре рассмотрения находится школьная повседневность, то получается история дисциплинарных практик, то есть ситуаций, в которых дисциплинарный порядок был так или иначе нарушен, а источниками выступают мемуарные свидетельства (Middleton, 2008; Пашкова, 2015). Пожалуй, в эту оппозицию не укладывается концепция дисциплины Мишеля Фуко, аналитическая конструкция которой представляет собой амальгаму из предельно абстрактных идей и совершенно конкретных практик. Однако об ограниченной применимости его модели в исторических и этнографических исследованиях школы уже говорилось выше в разделе 1.2.3.

Итак, если принять во внимание антропологический фокус моего исследования, то в каждой из трех названных выше дихотомий в понимании дисциплины найдется предпочтительный полюс, лучше соответствующий задачам, материалу и методологии работы:

- Нормы социального поведения в определенном сообществе — исторически локализованный объект, поэтому анализ *локального и культурно-специфичного* измерения в содержании понятия дисциплины получает приоритет над универсальным и абстрактным.

- Антропологический взгляд на школу как на разновидность человеческих сообществ требует обращения к *эмной* категории дисциплины, поскольку это один из инструментов, с помощью которого члены сообщества осмысливают и организуют свой повседневный опыт. Внешние идеи и представления о дисциплине (например, в педагогической литературе) служат при такой постановке вопроса важным фоном для описания эмного понимания дисциплины, но не являются первичным материалом.
- Наконец, для исследования, ориентированного на анализ повседневности, центральным материалом выступают *дисциплинарные практики*, позволяющие судить о том, как школьное сообщество фактически понимает дисциплинарные нормы, и о том, как и какие нормы проводятся в жизнь на практике.

Рассмотренные в предшествующих разделах исследования социальных процессов в школе, хотя в большинстве своем и не были ориентированы на анализ собственно дисциплинарных процедур, позволяют сформулировать несколько общих положений и подходов, применимых к анализу категории школьной дисциплины в предложенном выше понимании.

С одной стороны, школьная дисциплина попадала в поле зрения исследователей как основа социальной организации школьной повседневности, без которой школа в привычном нам виде не может функционировать. Ключевыми для анализа институциональной роли дисциплины в школе выступали категории власти и авторитета. Для антропологического исследования, целью которого является анализ феномена школьной дисциплины с точки зрения носителей представления о должном порядке и исполнителей дисциплинарных практик, деперсонализованная трактовка дисциплинарной власти в духе Мишеля Фуко кажется менее продуктивной, чем категория авторитета. Я разделяю здесь трактовку авторитета, принятую Мэри Метц и ее современными последователями. А именно, что авторитет складывается из разделяемых сообществом норм (общего морального порядка) и динамического социального процесса, обеспечивающего готовность командовать и согласие подчиняться. В применении к школьной дисциплине категория авторитета требует, с одной стороны, описания разделяемых сообществом дисциплинарных норм (представлений о должном порядке), а с другой стороны, описания процессов установления

отношений авторитета. Взгляд на дисциплинарный порядок в школе как на динамический процесс, опирающийся на хрупкий баланс авторитета, тактики надзора, и другие практики социального взаимодействия, выступает как общий подход, объединяющий работу Метц со многими более поздними и современными исследованиями.

Помимо общих категорий, в традиции исследования дисциплинарных практик в школе сложилась разделяемая многими «инструментальная» рамка описания дисциплины, в которой в центре внимания оказываются техники дисциплинарного контроля, представляющие собой своего рода инструментарий, существующий независимо от школьного учителя и доступный ему как пользователю. Эта рамка объединяет работы Фуко, Метц и многих других. Инструментальная рамка служит удобным способом построения обобщенного описания дисциплинарной практики, возможностью дистанцироваться от идиосинкразии индивидуальных случаев. И в то же время эта описательная рамка позволяет увидеть, что школьная дисциплина не является системой с жестко predetermined правилами, в частности, дисциплинарная стратегия учителя является переменной величиной, зависимой от многих контекстуальных факторов.

С другой стороны, для социальных исследований школы еще более типично внимание не к организующей повседневности роли дисциплины, а к дисциплинарным конфликтам и социальному значению определенных дисциплинарных практик. В литературе по социологии и антропологии образования самыми масштабными теоретическими контекстами для школьной дисциплины были идеи, связанные с понятиями социального воспроизводства и сопротивления. Наиболее важный для меня общий результат исследований по этим направлениям — тезис о том, что школьные дисциплинарные конфликты культурно опосредованы. Этот тезис выступает обобщением более частных утверждений. Первое — возникшее в теории сопротивления и в ее критике представление о том, что не только формы сопротивления школьников дисциплинарной власти учителей, но и сама потребность в нем культурно опосредованы и варьируют в разных исторических, экономических и социальных контекстах. Второе — подробно разработанная в американской антропологии образования проблема социальной избирательности дисциплинарных практик, объясняемой несопадением культурных ожиданий учителей и учеников (*culture clash*). Уста-

новление связи дисциплинарных практик с процессами маргинализации, в первую очередь миноритарных групп, — один из важных результатов этой области. Иными словами, в рамках дисциплинарных конфликтов и действия учеников, и действия учителей объясняются их социальным и культурным бэкграундом.

Интерес к механизмам социальной маргинализации в школе во многом подпитывал исследования дисциплины на протяжении десятилетий, однако он в то же время довольно сильно ограничивал исследовательский фокус, скрывая целый ряд феноменов в области школьной дисциплины, не связанных напрямую с процессами маргинализации. В частности, в литературе по социальному воспроизводству и сопротивлению наблюдается отчетливая асимметрия интереса по отношению к диаде учитель—ученик: гораздо больше исследовательского внимания и сочувствия достается ученикам, в то время как учителям отводится более функциональная и схематическая позиция дисциплинарных агентов, реализующих культурные нормы своего социального класса или, в советском случае, государства и его идеологии. Поэтому культурные процессы, опосредующие выбор и применение дисциплинарных практик учителями, остаются в этих теоретических контекстах значительно менее изученными.

Итак, в данном исследовании я разделяю ряд описанных выше общих положений и подходов: подход к определению дисциплины через дихотомию нормы (морального порядка) и дисциплинарного процесса, динамический взгляд на природу дисциплинарного порядка в школе, тезис о культурной обусловленности школьных дисциплинарных конфликтов и инструментальную рамку при описании дисциплинарных практик. Однако в отличие от большей части рассмотренной в этом разделе исследовательской литературы, основное внимание в моем исследовании будет уделено дисциплинарному опыту не учеников, но учителей.

1.3 Этнографические данные

Данный раздел посвящен краткому обзору эмпирических данных о школьной дисциплине в разных странах, полученных в исследовании

ях в области антропологии образования. Этот обзор никоим образом не претендует на полноту, его задача — продемонстрировать имеющийся в литературе спектр этнографических сведений о школьной дисциплине и представить главные обобщения в этой области. Критерием отбора работ для анализа в этом разделе выступает использование этнографического метода исследования (включенное наблюдение).

Если бы мы поставили перед собой задачу нанести тему школьной дисциплины на карту антропологии образования, то столкнулись бы с парадоксальной ситуацией: этой теме не находится заметного места на карте, и в то же время при ближайшем рассмотрении оказывается, что она присутствует там повсеместно. Для работ по антропологии образования очень нехарактерно избирать дисциплину предметом исследования или использовать ее как центральную аналитическую категорию. Однако трудно найти этнографическое описание школьной повседневности, в котором не упоминались бы никакие дисциплинарные практики.

Объяснение тому, что насквозь пронизывающая школьную повседневность категория дисциплины оказалась вне основной проблематики антропологии образования, я вижу в том, что категория дисциплины прочно освоена аналитическими дискурсами, чуждыми антропологии. Обсуждение дисциплины как общего понятия привычно в текстах, уводящих либо в область прикладных задач педагогики, либо в область теоретических построений социальной философии. Бесчисленные работы о школьной дисциплине, написанные педагогами и исследователями образования как в России, так и за рубежом, исходят из нормативных установок относительно процесса образования и школьного порядка повседневности, а потому не позволяют проанализировать сами эти установки, с точки зрения антрополога составляющие часть и основу культурного феномена образования (Levinson, Foley, Holland, 1996).

В ходе XX века школы все чаще становились местом полевой работы антропологов, чему способствовали два масштабных процесса: с одной стороны, глобальное распространение школьного образования, в том числе на те социальные и этнические группы, которые раньше его не имели, и с другой стороны, смещение интересов внутри самой антропологии от «экзотических» и «архаических» обществ к изучению современных развитых обществ. В этнографические описания школьной жизни и в зону

рефлексии антропологов дисциплинарные практики попадали благодаря тому важному месту, которое они занимают в организации повседневной жизни школьного сообщества в школах, построенных по «западной» классно-урочной модели (Джексон, 2016). При этом, как упоминалось выше, для этнографических описаний характерно упоминание дисциплинарных практик вскользь, в контексте обсуждения других проблем.

Для того чтобы систематизировать существующие наблюдения над школьными дисциплинарными практиками и перейти к отсутствующему в литературе уровню обсуждения дисциплины как системы, для построения обзора литературы не годятся традиционные хронологический и тематический принципы, но удобно использовать объект, имеющийся в любом антропологическом исследовании и этнографическом описании: более или менее широкая группа людей и их социальные отношения. В школьной этнографии можно выделить несколько классических масштабов изучаемого сообщества. Если выстроить их по убыванию: локальное сообщество и школа как его часть, все школьное сообщество в целом (включая учителей, учеников, обслуживающий персонал), отдельная социальная или этническая группа в школе и, наконец, индивид в школе. С каждым из названных уровней связан определенный набор ситуаций взаимодействия, на которые обращает внимание этнограф. Разумеется, в литературе не встречаются «чистые типы», в которых анализ был бы ограничен строго одним из названных уровней. Однако последовательно рассматривая наблюдения над школьной дисциплиной, сделанные относительно объектов разного масштаба, можно упорядочить разрозненные факты и продвинуться на пути построения целостной картины школьной дисциплины.

Последующий обзор этнографических данных призван служить иллюстрацией тех типов наблюдений, которыми располагает школьная этнография относительно дисциплинарных практик, а также основой для последующего анализа этнографических данных по советской школе. Хотя обзор затрагивает в основном англоязычную литературу, в других национальных исследовательских традициях можно было бы обнаружить сходные наблюдения и выводы, о чем можно судить по существующим обзорам в международных изданиях (Anderson-Levitt, 2011).

1.3.1 Школа и локальное сообщество

Небольшое локальное сообщество — классический объект для полевой работы антрополога. Исследователь поселяется в деревне на достаточно длительный период (от нескольких месяцев до нескольких лет), наблюдает членов сообщества, беседует с ними и фиксирует события. Этот классический способ построения объекта наблюдения встречается среди работ по антропологии образования, с тем отличием, что в фокусе внимания исследователя оказывается расположенная в деревне школа и все социальные отношения, с нею связанные.

Примером такой работы может послужить книга Деборы Рид-Данахэй, посвященная школам в небольшом французском поселении (под псевдонимом Лавиаль) в горном сельскохозяйственном регионе (Reed-Danahay, 1996). В этом исследовании при обсуждении взаимоотношений школы и сообщества в нескольких контекстах возникает тема школьной дисциплины.

Школа в сельской Франции возникла как «городской» институт, связанный с культурой среднего класса и общенациональными задачами модернизации, и на протяжении XX века оставалась таковой в восприятии местных жителей. Впрочем, национальная образовательная система остается дальним контекстом и для местных крестьян, и для исследования Рид-Данахэй. Городская культура и образовательная система персонализированы для местного сообщества в лице школьных учителей. Взаимоотношения местных семей с учителями асимметричны: авторитет учителя базируется на стоящей за ним государственной системе образования, но в то же время и местные семьи могут влиять на школьную ситуацию, употребляя стратегии манипуляции и сопротивления. Противостояние местных и учителей трех разных школ в Лавиале характеризуется разной степенью напряженности и недоверия местным школе, которое может быть проинтерпретировано как мягкая форма сопротивления, иногда переходящего в открытую конфронтацию.

Оценка местным сообществом *дисциплинарных практик учителя* подпитывает этот скрытый конфликт, давая почву для обид, чаще всего на несправедливые наказания в школе, и для неодобрения, например, од-

ного из учителей, который следил за поведением детей из окон школы во внеучебное время и докладывал о нем родителям. В то же время дисциплинарные практики учителя во многом согласованы с ожиданиями сообщества. Так, строгость дисциплинарных мер учителя обусловлена гендерными стереотипами: все учителя-женщины воспринимаются как более мягкие, в то время как от учителей мужчин в местном сообществе как минимум до 1960-х годов ожидалась сильная авторитарная роль в отношениях учитель—ученик и учитель—родитель.

Внутри школьного сообщества (среди учеников, учителей, обслуживающего персонала) *распределение дисциплинарных ролей* отражает внутреннюю иерархическую структуру школьного сообщества. Например, в школьной столовой во время обеда мужчина-учитель, обладающий явно наивысшим статусом, не участвовал в обеспечении порядка, чем занималась его жена (тоже учительница), делая замечания ученикам и давая поручения помощнице, находящейся еще ниже на иерархической лестнице. При этом дети отчетливо воспринимали подчиненный статус помощницы (местной двадцатилетней девушки) по отношению к учителям и периодически совершали попытки солидаризоваться с ней, противопоставляя себя учительской власти, внешней по отношению не только к семье, но и к локальному сообществу.

Взаимоотношение сельских учителей с местным сообществом — достаточно распространенный исследовательский сюжет, в том числе в исторических работах. Процесс активного распространения школ в аграрных обществах, пришедшийся в большинстве европейских стран и в России на XIX век, связан и с распространением модернизированных ценностей, в том числе воспитательных. Дисциплинарные практики — одна из точек, в которой проявлялась разница традиционных и разделяемых учителями ценностей, и которая могла становиться поводом для напряжения и конфликтов. В частности, в России во второй половине XIX века и в начале XX века школьные учителя нередко были сторонниками более мягкого воспитания, чем крестьянские семьи, в первую очередь в вопросах телесных наказаний (Eklof, 1991; Илюха, 2007). Напротив, отрицательное отношение к физическим наказаниям детей среди карельских крестьян было поводом для более лояльного отношения к женщинам-учительницам, от которых

крестьяне ожидали менее жестких дисциплинарных приемов (Илюха, 2010, с. 40–44).

Этнографические описания школы в сообществе теоретически не ограничены сельской местностью, существуют многочисленные этнографические описания школ в других окружениях, в частности, в городах и пригородах (см. например: Van Zanten и др., 2001; Ferguson, 2000). Однако большой масштаб и социальное разнообразие городских школ и сложившаяся практика полевых антропологических наблюдений приводят к тому, что в таких исследованиях, как правило, захватывается менее широкий контекст взаимодействия школы с сообществом по сравнению с исследованиями в небольших сельских школах. Большая часть наблюдений исследователя сосредоточена в этом случае в стенах школы, что подводит нас к следующему уровню анализа в школьной этнографии.

1.3.2 Сообщество в стенах школы

Школьные стены или школьный забор — не просто формальная граница, удобно очерчивающая пределы работы этнографа, но и символическая граница, разделяющая школьную и домашнюю жизнь ребенка (Anderson-Levitt, 2005). В пределах школьной территории действует специфический порядок повседневности: особые нормы взаимодействия и режим распределения активности во времени и пространстве. Для членов школьного сообщества многие детали этого порядка описываются в терминах категории дисциплины. Этнографические описания, основанные на наблюдениях в стенах школы, как правило, включают характерные образы школьного порядка, в конструировании которых важную роль играют происходящие в школе повседневные дисциплинарные взаимодействия.

Проиллюстрировать характер этнографических данных по внутришкольному дисциплинарному порядку можно на примере исследования, выполненного под руководством Сары Деламонт и Мориса Гальтона (Delamont, Galton, 1986). Эта работа представляет собой продолжение лонгитюдного проекта ORACLE (1975—1980), в котором исследователи на протяжении нескольких лет наблюдали за обучением и социализацией

нескольких групп британских школьников в начальной и затем в средней школе. В отличие от большинства западных школьных этнографий, выполненных одним исследователем в одной школе, эта книга представляет результаты сравнительной командной работы в шести средних школах, куда перешли участвовавшие в проекте ORACLE ученики. Исследователи ставили задачу проследить процесс адаптации школьников к новым правилам социального взаимодействия при переходе из начальной в среднюю школу.

Выбор периода адаптации в качестве объекта исследования дал возможность проанализировать фазу становления отношений между учителями и новыми учениками не только с точки зрения учеников, но и с точки зрения учителей. В этот период и учителя, и ученики оценивают и проверяют друг друга. В ходе включения новых групп в школьное сообщество высвечивается роль, которая отведена в этом процессе дисциплинарному порядку на уроке. Он рассматривается учителями одновременно как условие и свидетельство успешного получения статуса среди учеников. Показательно, что для учителей обстановка на первом уроке в новом классе значительно важнее, чем содержание этого урока. Отклонения от дисциплинарного порядка в этот период сказываются на долговременном статусе ученика в школьном сообществе. Школьники, в свою очередь, учатся гибко адаптировать свое поведение к правилам взаимодействия, которые варьируются в зависимости от школы, ситуации и конкретного учителя.

Книга Деламонт и Гальтона интересна, помимо всего прочего, тем, что авторы ставили перед собой цель выявить аспекты школьной повседневности, которыми обычно пренебрегают в этнографических описаниях. Изложение в книге выстроено по категориям школьной повседневности, которые часто остаются в тени: опасность, движение и неподвижность, время, формальные группировки учеников (классы), семья и школа, дружба и товарищество среди учителей и учеников. При обсуждении любой из названных категорий можно найти материал по школьной дисциплине, но в книге дисциплинарные контексты упоминаются в основном в связи с категориями опасности, движения и отчасти дружбы.

Категорию опасности авторы подразделяют на физическую и социальную, связанную со стыдом и унижением. Именно второй вид опасностей тесно ассоциирован с ситуациями дисциплинарных конфликтов, в

рамках которых чувство стыда может использоваться как инструмент для манипуляции. Причем этот инструмент доступен не только учителям, но и ученикам, так как учитель, испытывающий трудности с установлением порядка в классе, выставляется не в лучшем свете перед учениками и своими коллегами. Авторы отмечают, что много обсуждаемая в литературе опасность издевательства над учениками со стороны товарищей (известная в англоязычной литературе под общим термином *bullying*) на практике наблюдается редко, а все подобные случаи быстро пресекаются персоналом школы.

На категорию движения и неподвижности в школьной повседневности обратила внимание антропологов Мэри Мэтц (Metz, 1978). Школа может быть описана как территория, где движение чередуется с неподвижностью в соответствии с определенным пространственно-временным рисунком. Учителя контролируют движения школьников в классах, коридорах, на школьной площадке и даже на улицах при движении в школу и из нее. Успешный контроль над передвижениями — один из самых заметных знаков дисциплинарного порядка как на уровне школы, так и на уровне отдельного учителя. Поскольку движение находится на виду у всего школьного сообщества, если учитель испытывает трудности с контролем в этой сфере, это немедленно сказывается на его статусе среди коллег. Однако авторы отмечают, что допустимый уровень подвижности и приемлемые формы движения в школьном контексте являются культурно-обусловленными, и приводят в пример исламские и хасидские школьные традиции, в которых движение и шум (покачивание и пение) являются обязательными признаками успешного урока (Delamont, Galton, 1986, С. 107).

Наконец, дружеские отношения среди школьников актуализируются в дисциплинарном контексте, если речь идет о формировании групп школьников, оппозиционно настроенных к учителям. В этом случае учителя могут использовать манипуляции социальными отношениями среди учеников как дисциплинарный ресурс, например, переводя ученика в другой класс, чтобы разбить сложившуюся группу.

Разумеется, предложенный список категорий не исчерпывает всех возможных контекстов, в которых существуют школьные дисциплинарные практики. В частности, не затронутой оказалась такая важная сфера дисциплинарного регулирования в школе как внешний вид и форма одежды.

В одном из исследований, специально посвященном дисциплинарным практикам в отношении внешнего вида (Morris, 2005), сделано интересное наблюдение о том, что учителя используют контроль внешнего вида как простой способ обеспечить «фасад» дисциплинарного порядка. Учителю может быть значительно проще заставить учеников заправить рубашки, чем добиться, чтобы они сидели спокойно и занимались. Контроль за внешним видом со стороны учителя во многом адресован вовне — его коллегам, что проявляется в ситуациях, когда один и тот же учитель может игнорировать незаправленные рубашки на своем уроке и требовать заправить их перед выходом в столовую.

В целом этнографические наблюдения над дисциплинарными практиками в стенах школы показывают, насколько категория дисциплины вплетена в систему социальных отношений в школьном сообществе и значима для установления статусов, как в среде учителей, так и в среде учеников.

1.3.3 Социальная или этническая группа в школе

Вопросы, приводившие исследователей-антропологов в школу, нередко связаны с проблемным полем социологии образования, для которой во второй половине XX века характерно понимание школы как института, способствующего воспроизводству социального неравенства, кузницы доминантных и подчиненных идентичностей (см. раздел 1.2.1). Многие антропологи видели свою роль в рамках этой проблематики в том, чтобы вскрыть причины и механизмы наблюдаемой в школе маргинализации детей, принадлежащих к низкостатусным социальным группам. Дисциплинарные проблемы в школе — одна из сторон феномена маргинализации. Для антропологии образования в США тема школьного неуспеха меньшинств, как уже говорилось, остается центральной, причем преимущественное внимание уделяется расе и этничности (в первую очередь речь идет об афроамериканцах), для европейской традиции более характерно внимание к категории социального класса (в качестве проблемной группы выступают дети из семей рабочего класса). Среди лейтмотивов таких ис-

следований — тема этнических и культурных стереотипов, участвующих в конструировании образа проблемных учеников, и тема сопротивления школьной культуре со стороны учеников.

В литературе США распространен специальный термин — *discipline gap*, описывающий значительный разрыв в количестве дисциплинарных взысканий, применяемых к черным школьникам по сравнению с белыми. Пример исследования, в котором для объяснения этого разрыва привлекается глубокий этнографический анализ школьной дисциплинарной практики — книга Энн Фергюсон (Ferguson, 2000). Материал книги составили данные включенного наблюдения в школе за группой из двадцати черных мальчиков-подростков (учеников 5—6 класса), половина из которых воспринимались в сообществе как успешные школьники (*schoolboys*), а другая половина — как проблемные ученики (*troublemakers*). Основная идея автора заключается в том, что отнесение черного подростка к одной из двух категорий — следствие не столько индивидуальных качеств, сколько процесса категоризации его поведения в школе взрослыми в свете существующего в обществе стереотипного образа черного мужчины как потенциального преступника.

Главный инструмент превращения школьника в будущего преступника Фергюсон видит в системе школьной дисциплины, реализующейся прежде всего в *наказаниях*. Фергюсон наблюдала школьную систему наказаний на всех этапах ее работы: на уроке и на перемене, когда слова или действия ученика могут быть интерпретированы учителем как проступок, в дисциплинарном офисе, куда учителя отправляют провинившихся учеников для разбирательства, в особой комнате, где сильно провинившиеся ученики отбывают наказание в течение дня под присмотром специального сотрудника, на встречах администрации с родителями и т. п. Продвижение к более серьезным «проблемам» в этих дисциплинарных пространствах сопровождается маркированием ученика как проблемного и в ответ на это с его стороны — активным утверждением своей расовой и гендерной идентичности.

С точки зрения этнографии школьной дисциплины в работе Фергюсон есть ряд обобщающих наблюдений о функционировании школьных наказаний, которые могут быть распространены за пределы узкой проблематики ее книги. Часть из них относится к сфере выражения эмоций

в контексте дисциплинарных конфликтов. Анализируя ситуации, приводящие детей в дисциплинарный офис⁵, автор обнаружила, что во многих случаях проступок состоял не в поведении, нарушающем определенное школьное правило, а в демонстрации эмоций, которые интерпретировались взрослыми как подрывающие их авторитет и власть. Интерпретация таких, главным образом невербальных, сигналов в большой степени зависит от культурно-специфических коммуникативных норм и ожиданий, которые могут различаться у учителя и ученика, и именно здесь возникает почва для дискриминации на основании расовых и гендерных стереотипов. Учительская интерпретация эмоций конвертируется в основание для дисциплинарного действия с использованием категории «отношения» (attitude), которая часто фигурирует в учительских записках с описанием проступка, адресованных сотрудникам дисциплинарного офиса. В то же время, для взрослых дисциплинарный момент (отчитывание, назначение наказания) также предполагает демонстрацию эмоций, причем автор наблюдала ситуации, когда наигранный гнев или потрясение расшевеливали настоящие эмоции.

Другая группа наблюдений связана с ситуацией публичного наказания, происходящего на глазах у целого класса. Момент обсуждения провинившегося ученика в классе и выбора наказания для него Фергюсон описывает как культурный спектакль, в котором утверждаются социальные роли в системе отношений власти. Учитель, указывающий и называющий провинившегося ученика, отделяет его от группы и утверждает свою институциональную власть стигматизировать. При этом наказанный некоторое время находится в фокусе всеобщего внимания, что ставит его в позицию контравторитета, противоположного авторитету учителя. Зрители этого представления учатся тому, что противодействие власти несет в себе риск стать примером, зрелищем на потребу другим.

⁵В системе государственных средних школ в США в конце XX века, в том числе в той школе, где работала Фергюсон, дисциплинарные взыскания назначались специальными сотрудниками. Учитель, наказывающий ученика на уроке, заполнял специальную форму с указанием проступка и отправлял ученика с нею в дисциплинарный офис, где находились отвечающие за дисциплину сотрудники. Их обязанности состояли в том, чтобы обсудить с учеником его проступок, назначить наказание и проследить за его исполнением. Об истории перехода дисциплинарных функций из зоны ответственности учителей в руки специальных сотрудников см. (Kafka, 2011), о том, кто оказывается на этих должностях и об их повседневных практиках, см. (Kupchik, 2010).

Наконец, Фергюсон обращает внимание на то, как дети, сталкивающиеся со школьной системой наказаний, приобретают *репутацию* проблемных. Репутация является одновременно и продуктом работы дисциплинарной системы, и условием, ведущим к дальнейшему продвижению в дисциплинарных пространствах. Инструментом формирования и распространения репутации по всей школе служат нарративы о дисциплинарных случаях, которые циркулируют в учительской среде и за ее пределами. Учеников, которых школа вынуждает уходить в другие школы, репутация сопровождает и даже опережает на новом месте.

Проблемы с дисциплинарной системой школы для самих подростков, попавших в категорию проблемных, служат материалом для построения своей расовой и гендерной идентичности. Частной, но яркой иллюстрацией этого процесса служит склонность проблемных подростков прибегать к афроамериканскому варианту английского языка (African-American English Vernacular, см. Labov, 1972) в моменты, когда их стыдят и наказывают. Использование нестандартного языкового варианта, отрицаемого школой, но тесно связанного с идентичностью ребенка, помогает ему сохранить лицо и утвердить свою позицию. Параллельно общий опыт маргинализированных школой детей приводит к тому, что они начинают больше общаться и формируют дружеские группы с разделенной идентичностью проблемных (troublemakers).

В российской антропологии проблемы школьной адаптации меньшинственных групп затрагивались в связи с изучением школьного образования коренных народов Севера России (Лярская, 2003; Liarskaya, 2005; 2013). Работа Елены Лярской, посвященная системе школ-интернатов у ненцев Ямала, хотя и не сфокусирована специально на дисциплинарных практиках, с неизбежностью затрагивает их как часть школьной повседневности. В контексте школ-интернатов для коренных народов дисциплина приобретает дополнительное значение «окультуривания» и во многом увязана с этническими стереотипами и представлениями учителей о традиционном образе жизни (Лярская, 2006). Во многом аналогичный феномен школ-интернатов для детей коренных народов существовал в США и Канаде, и в посвященной им литературе затрагивается та же проблематика в связи с дисциплинарными практиками (см. например: Trafzer, Keller, Sisquoc, 2006).

Дискриминация меньшинств в системе образования и их стратегии сопротивления (resistance) — тема настолько широко изучавшаяся, что охватить и обобщить все наблюдения, связывающие ее с функционированием школьных дисциплинарных систем, в этом обзоре не представляется возможным. Самый общий тезис, который можно перенести из этой части литературы в копилку этнографии школьной дисциплины, состоит, пожалуй, в том, что дисциплинарная практика в отношении любых маргинализированных социальных и этнических групп очень часто нацелена на культурные черты, свойственные этой группе. И напротив, сопротивление школьной дисциплине со стороны членов меньшинств включает компонент утверждения собственной групповой и культурной идентичности.

1.3.4 Индивид и школа

В этнографических описаниях всегда присутствует анализ на уровне индивидуального случая, и среди ценностей этнографического метода в разные периоды его развития важное место занимала возможность не оставаться сторонним наблюдателем, но разделить точку зрения индивида. Это верно и для этнографии школы, и примеры наблюдений, сделанных на индивидуальном уровне, уже встречались выше. Поэтому выделение индивида в школе в отдельный уровень этнографического описания в этом обзоре несколько искусственно. Тем не менее в школьной этнографии имеется классическая работа, в которой наблюдение на уровне индивида положено в основу метода. Это книга Гарри Уолкотта, представляющая собой этнографическое описание работы одного директора начальной школы — Эда Белла (Wolcott, 2003)[1973].

Книга Уолкотта представляет собой описание событий и социальных связей, которые составляют повседневность и социальный контекст работы директора школы. Уолкотт в своей этнографической работе делал акцент на описании, а не интерпретации, и исходил из позиции антрополога как объективного инструмента фиксации происходящего, следующего как тень за своим объектом. Позднее работа Уолкотта была раскритико-

вана за эту позитивистскую установку (см. Yon, 2003). Возможно, поэтому его индивидуальный подход не получил развития в рамках антропологии образования. Однако принятая им позиция последовательного описания школьной повседневности с точки зрения одного индивида дает для этнографии школьной дисциплины необычный ракурс рассмотрения и контекстуализации дисциплинарных эпизодов.

Одна из глав книги Уолкотта представляет собой последовательное описание всевозможных неформальных социальных взаимодействий в течение одного дня директора школы (Wolcott, 2003, с. 123–177). Это описание очень детально и нацелено на то, чтобы вычленить повседневные мелочи. Эпизоды, так или иначе связанные со школьной дисциплиной, перемежают поток разнообразных событий дня школьного администратора. Так, здесь оказывается и обсуждение в кабинете директора с несколькими учителями судьбы проблемного ученика и необходимых действий, и выговор, сделанный по просьбе учителя группе девочек, пришедших в школу в шортах. «Следящий» метод описания и акцент на обыденном подчеркивает, что у подобных дисциплинарных эпизодов есть отчетливые границы и внутренняя грамматика, описывающая порядок и даже, возможно, содержание взаимодействия в ритуализованных ситуациях отчитывания провинившихся детей. Общий вывод, сделанный Уолкоттом, состоит в том, что ведущая социальная роль директора — поддерживать статус-кво в школьном сообществе. Изобилие дисциплинарных эпизодов в повседневной рутине показывает, что постоянные дисциплинарные взаимодействия с директором являются важной составляющей этого статус-кво.

Еще одна этнографическая перспектива, в которой отношения индивида и школы занимают центральное место — изучение воспоминаний бывших учеников о школе. Если этнография директора школы дает взгляд на дисциплинарный процесс с точки зрения стороны, обладающей дисциплинарной властью, то анализ воспоминаний о школе дает доступ к гораздо более массовой точке зрения стороны, занимавшей по отношению к дисциплинарным действиям позицию объекта. Этот подход занимает периферийное положение в классической антропологии образования, так как не предполагает этнографического описания, основанного на включенном наблюдении, и смыкается с проблематикой истории и исторической антропологии. Однако можно назвать по крайней мере два масштабных

исследования, основанных на ретроспективных интервью и мемуарных документах, которые ставили вполне антропологические задачи реконструкции и обобщения повседневного школьного опыта (Ortner, 2003; Southgate, 2003).

Работа Эрики Саусгейт ближе всего затрагивает проблематику воспоминаний о школьных дисциплинарных сюжетах. В основное исследование (Southgate, 2003) были включены устные и записанные воспоминания 289 респондентов об обучении в школе в Австралии, охватывающие период с 1870 г. по конец XX века. Значительное место в них уделяется воспоминаниям о наказаниях, чаще всего телесных, и связанных с этим переживаниях. В одной из последующих работ Саусгейт отдельно анализирует стратегии нефизического наказания детей, представленные в воспоминаниях о школе (Southgate, 2010). Она использует для анализа понятие «сцены власти» (powerplay), и выделяет два сценария: вербальный и изолирующий. На примере ряда нарративных эпизодов из воспоминаний она каталогизирует дисциплинарные техники, характерные для обоих сценариев (крик, сарказм, оскорбления и разные способы физической изоляции) и связывает их с эмоциями школьников, оказавшихся в позиции дисциплинарного объекта, выделяя здесь прежде всего страх и стыд. Саусгейт указывает, что в нарративах практически нет места описанию сопротивления школьников, но в то же время сам факт рассказывания об этих эпизодах спустя много лет после окончания школы представляет собой форму сопротивления школе, которое остается актуальным для многих из респондентов. Хотя в материалах Саусгейт можно найти много деталей дисциплинарной практики в австралийских школах, предложенный ею анализ представляется слишком односторонним: автор неукоснительно следует предложенной Мишелем Фуко интерпретационной рамке и ее внимание в отношении эмоциональных переживаний бывших школьников избирательно.

* * *

В целом этнографические сведения о системах школьной дисциплины в разные периоды и в разных регионах очень фрагментарны. Мне пред-

ставляется, что целостное понимание школьной дисциплины как системы социальных отношений упущено в школьной этнографии. В своей работе я вижу необходимость перейти от этнографического описания отдельных дисциплинарных практик к анализу школьной дисциплины как системы: символической, социальной и поведенческой.

1.4 Советская школьная дисциплина

1.4.1 Изучение советской школьной повседневности

Научный контекст, в рамках которого изучалась и изучается советская школа⁶, значительно отличается от описанного выше контекста изучения школ в социальных науках на Западе. Различаются и спектр дисциплин, и ключевые вопросы исследований, и характер доступных эмпирических данных. Корень этих различий — в политизации сферы образования и в идеологических ограничениях советского времени, в силу которых с середины 1920-х до 1960-х социологические исследования образования фактически не велись, и впоследствии, до начала перестройки сталкивались с серьезными ограничениями в выборе тем и методов и в презентации результатов (Шубкин, Астафьев, 1996). Причем социологические исследования образования в СССР велись только в рамках количественной методологии с использованием массовых опросов. Этнографические исследования в школах не велись, поскольку этнографии (антропологии) было отведено место вспомогательной исторической дисциплины, призванной описывать сферу традиционной культуры, и многие проблемы, аналогичные проблемам западной антропологии образования того времени, даже не могли быть поставлены (Елфимов, 2012). В то же время возможности за-

⁶В рамки представленного ниже обзора литературы намеренно не включены работы автора диссертации. Это сделано по двум причинам: во-первых, задача обзора — представить исследования советской школьной дисциплины, сделанные до и помимо настоящей работы, а во-вторых, положения работ автора либо вошли в диссертацию, либо пересмотрены к настоящему моменту.

падных ученых получить доступ к данным по советскому образованию и тем более непосредственно в школы, были крайне ограниченными.

В этих условиях к сегодняшнему дню исследовательская литература, анализирующая данные, которые могут пролить свет на повседневное функционирование дисциплины в советских школах, складывается из нескольких пластов. Хронологически первый пласт составляет советологическая литература периода холодной войны, толчком для которой послужил запуск первого советского спутника и уверенность Запада (впоследствии опровергнутая) в том, что это — свидетельство успеха и превосходства советской системы образования. Часть восторга советской системой школьного образования со стороны западных наблюдателей была адресована высокому уровню дисциплины и успешности дисциплинарных практик (Bereday, 1957; Ross, 1960; Rosen, 1964; Steiner-Khamsi, 2006). В этот период в фокусе внимания находятся прежде всего современная исследователям образовательная политика и реформы, а источниками служат в основном официальные документы и другие опубликованные материалы. Редкими исключениями выглядят исследования, в которых существовала возможность прямого доступа к работе с советскими респондентами — либо непосредственно в СССР, либо с эмигрантами (Bronfenbrenner, 1967; 1970; Bronfenbrenner, Condry Jr, 1970; Millar, 1987; Bauer, Inkeles, Kluckhohn, 1957). В этот же период социология образования в СССР тоже интересуется современной ей системой образования, хотя практически не контактирует с западной наукой.

В последние годы советской эпохи и в постсоветский период возрастают возможности доступа к архивным материалам и к непосредственной работе в школах, как для отечественных, так и для западных исследователей. Это подтолкнуло как ретроспективные исследования советского периода, так и сбор новых эмпирических данных. В 1990-е — начале 2000-х был опубликован целый ряд западных и российских исследований, существенно расширивших понимание функционирования советского общества, и в том числе образовательных институтов (Holmes, 1991; Holmes, Read, Voskresenskaya, 1995; Лебина, 1999; Fitzpatrick, 2002; Eklof, Holmes, Kaplan, 2004). Параллельно появлялись подробные качественные описания и антропологические исследования, затрагивающие в том числе и школьную обстановку позднесоветского и постсоветского периода (Muckle,

1990; Markowitz, 2000). Наконец, самый современный пласт литературы подразумевает уже только ретроспективный анализ советской эпохи, для которого характерно привлечение максимально широкого круга источников, от архивных материалов высших органов власти до интервью с бывшими рядовыми советскими гражданами (Келли, 2004; Майофис, 2014; Кукулин, Майофис, Сафронов, 2015b).

Интерес к повседневному функционированию советских школ связан с несколькими ключевыми вопросами, объединяющими кратко обрисованный выше массив литературы. Прежде всего, школа оказывается в фокусе внимания как один из политически значимых институтов советского, и в особенности сталинского, общества. Политические и идеологические роли, предписанные школе — служить проводником советской идеологии, репродуцировать советские культурные и поведенческие модели, и, шире, советского человека — подталкивали историков и социологов к изучению фактического участия школы в воспроизведении структуры советского общества и советской культуры (Fitzpatrick, 2002; Шпаковская, 2009). Другой исследовательский фокус связан с историей детства в советский период, политически значимой, поскольку советские воспитательные дискурсы тесно связывали идеалы и практики детства с будущим коммунизмом, который детям предстоит строить. Можно воспользоваться удачной формулировкой Энн Лившиц, писавшей, что для советской власти детство всегда было полем битвы, на котором решались судьбы революции (Livschiz, 2007, С. 632). Воспитательные установки и практики советской школы составляют неотъемлемую часть советского детского проекта. Наконец, напрямую не связанный с политическими приоритетами исследовательский фокус — анализ повседневного опыта советского человека, интерес к которому порожден культурным зазором между постсоветской культурой и исчезнувшей советской повседневностью и подпитывается ностальгическими дискурсами людей, живших в советскую эпоху. В этом контексте обучение в советской школе привлекает внимание исследователей как часть советской повседневности и как неизменная тема ностальгического дискурса о советском детстве.

Поскольку исследования советской школы были сформированы во многом иными «движущими силами», чем социальные исследования школ того же периода в других странах, школьная дисциплина в них затрагивает-

ся в иных контекстах. Для сравнения обратимся к связанным с дисциплиной аналитическим категориям, которые были выделены выше в обзоре социологической и антропологической литературы по образованию (см. раздел 1.2).

Тема *воспроизводства неравенства* не менее характерна для исследований советской школы, чем для западной. Однако в советском случае исследователи акцентируют не столько участие школы в механизмах воспроизводства, сколько сам факт существования образовательного неравенства в СССР, расходящийся с позицией официальной пропаганды об эгалитаризме советского образования (Dunstan, 1987; 1995; Gerber, Hout, 1995; Константиновский, 2008). Возможно, такой расстановкой акцентов объясняется то, что для исследований советской школы не характерно рассматривать школьные дисциплинарные практики как инструмент маргинализации, равно как не типично и обсуждение социальной избирательности школьных дисциплинарных практик. В силу центрального положения этих проблем в западной антропологии и социологии образования, можно говорить даже о некоторой лакуне в литературе. Однако, как будет сказано ниже, эта лакуна объяснима и отчасти восполняется за счет внимания к дисциплинарной роли государства в школьных отношениях.

Периферийное положение темы воспроизводства и соответствующих теорий в исследованиях советской школы не дало почвы и для развития теорий *сопротивления* применительно к советскому школьному материалу. При этом сопротивление в более широком смысле, понимаемое как сопротивление граждан советскому режиму — одна из обсуждаемых тем в советологической литературе, в последнее время трактуемая, правда, скорее в пользу соучастия граждан (Fitzpatrick, 1999; 1996; Yurchak, 2013; Chatterjee, Petrone, 2008).

Яркой иллюстрацией непривычности понятийного аппарата сопротивления для анализа советского материала служит дискуссия, развернувшаяся по поводу статьи Катрионы Келли, посвященной позднесоветской школьной повседневности (Келли, 2004; *Обсуждение статьи...* 2006). В статье предпринята реконструкция повседневных школьных практик на материале устных и письменных свидетельств учившихся в советской школе людей. Общая тональность представленных в статье воспоминаний характеризует школу как институт прежде всего репрессивный, а отношение

учеников к ней как оппозиционное. Однако тезис Келли, к которому она затем возвращается в дискуссии (Келли, 2006, с. 116–117), заключается в том, что повседневной стратегией взаимодействия учителей и учеников было не противостояние, а «сговор», призванный обеспечить должный фасад порядка для главного репрессивного агента — государства. В самом построении и языке этого описания, приводящем к констатации подавления и оппозиции в школе, угадывается влияние аналитической традиции теорий воспроизводства и сопротивления. Впрочем, и способ снятия этой оппозиции, к которому прибегает Келли, тоже находит параллели в западной литературе, где описаны стратегии вступления в сделку с учениками для сохранения видимости порядка (Metz, 1978; Morris, 2005; Race, Hemmings и др., 2006). Однако российские исследователи выступили резко критически и даже неприязненно по отношению к применению категории сопротивления для описания советской школьной действительности. Показательна в этом отношении реплика Александра и Елены Лярских в дискуссии по поводу статьи, в которой они комментируют свою неготовность обобщать в терминах сопротивления эпизод с подкладыванием кнопки на стул учителю, предлагая взамен описание в терминах личных отношений: «нам просто не нравилась конкретная русичка» (*Обсуждение статьи...* 2006, С. 46).

Тем не менее в российской исследовательской традиции существует литература, в рамках которой идея символического противостояния школьников и школы как института служила общепринятой отправной точкой. Это работы фольклористов, посвященные описанию различных форм школьного фольклора и традиционных форм детской культуры (Белоусов, 1992; 1996b; Белоусов и др., 2005). В 1990-е годы фольклористика оказалась первой и единственной областью российской антропологии, обратившей внимание на повседневную культуру школьников. Сквозной темой в этих работах было описание различных фольклорных текстов, бытовавших в детской (школьной) среде позднесоветской и постсоветской эпохи, как культурных форм, трансформирующих, пародирующих и отрицающих официальные школьные тексты и ценности (Белоусов, 1996c,a; Лурье, 1996a; Лурье, 1996b). Здесь прослеживается характерный для ранней постсоветской науки интерес к неофициальной культуре и описание ее в терминах противостояния с официальной культурой. В то же время при

обсуждении статьи Катрионы Келли в середине 2000-х описание повседневного опыта советских школьников в терминах противостояния (на материале воспоминаний) никак не сопоставлялось с этой фольклористической традицией и встретило критику, а не поддержку со стороны фольклористов, участвовавших в дискуссии. Возможно, причина этого не только в смене исследовательской конъюнктуры за десятилетие, прошедшее с момента активного изучения школьного фольклора, но и в сохранившихся установках российских исследователей, для которых обобщение в терминах противостояния приемлемо в применении к описанию символических форм культуры, но выглядит искажающим огрублением в применении к анализу индивидуального опыта. Таким образом, в литературе о советской школьной повседневности интерпретация дисциплинарных нарушений в рамках категории сопротивления является редкостью и воспринимается российской аудиторией критически.

Из всех рассмотренных категорий самой центральной для исследований советской школы, безусловно, является категория *власти*. Причем в советском случае при обсуждении стратегий контроля в школе власть понимается прежде всего и почти исключительно не как абстрактная категория, а как реализация вполне конкретной государственной власти (власть = советская власть). В силу того, что советская школа позиционировалась как проводник идеологических и социальных проектов государства (см. выше), в литературе о советском образовании гораздо чаще в фокусе внимания оказывается фигура учителя и предписанные учителям институциональные и символические роли, чем позиция ученика. Круг работ, посвященных в той или иной мере советским учителям, достаточно широк (Ewing, 2002; 1998; Mitter, 1987; Белова, 2015). Сложились специфические рамки описания советского учительства, в которых любая работа не обходится без обсуждения взаимоотношений учителей с государством. Эти взаимоотношения могут описываться в терминах прямого сотрудничества, когда учитель воспринимает себя и действует как государственный или партийный чиновник. Наиболее яркие примеры таких описаний можно найти в работах Александра Чашухина (Чашухин, 2011b; 2012b; Реброва, Чашухин, 2013; Чашухин, Реброва, 2013). Однако учителя-конформисты — не единственный, и, возможно, крайний сценарий описания взаимоотношений учитель—государство, которые могут быть представлены и в более

сложных терминах сделки с государством, в которой власть предлагает учителю статус и авторитет в обществе в обмен на идеологическую лояльность (Eklof, Seregny, 2004). С точки зрения анализа школьной дисциплины важно, что для анализа установления *авторитета* в отношениях советских учителей и учеников релевантным и важным легитимирующим агентом является советское государство.

Наиболее развернуто тема школьной дисциплины в связи с идеологическими задачами советской власти обсуждается в книге Тома Юинга, посвященной советским учителям (Ewing, 2002; Юинг, 2011). По его мнению, дисциплина, служившая в официальном дискурсе сталинизма средством преобразования человека и общества, стала одной из точек соприкосновения учительской практики и политики сталинизма. Дисциплина в сталинской школе оказывается поэтому в точке совпадения интересов сверху и снизу, так как для учителя дисциплина служит условием и механизмом для установления собственного авторитета. Таким образом, Юинг заключает, что реализуя приемы поддержания дисциплины в классе, учителя участвовали в строительстве сталинизма. Эта весьма схематическая идея иллюстрируется рядом заимствованных главным образом из педагогической периодики примеров работы отдельных учителей, и, как мне представляется, несет в себе мало возможностей для объяснения повседневной дисциплинарной практики. Эти и другие обобщения, сделанные в книге Юинга, вызывают существенные методологические вопросы, высказанные, в частности, в рецензии Александра Чашухина (Чашухин, 2012a).

1.4.2 Эмпирические данные о советской школьной дисциплине

Как уже было отмечено выше, в советский период, начиная со сталинской эпохи, фактически не фиксировались и не публиковались данные, характеризующие повседневную жизнь массовых школ, и в том числе их дисциплинарные практики. Поэтому почти все имеющиеся на сегодняшний день в исследовательской литературе данные на этот счет опираются на вторичные источники (публицистику, официальные документы, отчеты и протоколы совещаний по вопросам образования, литературные произведе-

ния и т.п.) и на ретроспективные свидетельства. Исследования, содержащие те или иные сведения о дисциплинарных проблемах и дисциплинарных практиках, неравномерно охватывают разные периоды истории советской школы и большей частью выходят за рамки интересующего меня периода (1950-х—1980-х).

Степень внимания к школьным дисциплинарным проблемам как объекту описания и рефлексии в исследовательской литературе по тому или иному периоду не в последнюю очередь зависит от того, в какой мере в этот период школьная дисциплина была обсуждаемой педагогической и общественной проблемой. Значительная литература посвящена образовательным экспериментам 1920-х и сопутствующим им трудностям, в том числе дисциплинарным, связанным прежде всего с беспризорностью и с частичным отказом от дисциплинарных практик дореволюционной школы (Partlett, 2004; Hein, 1975; Kerr, 2004; Балашов, 2003; Livschiz, 2007; Лебина, 1999). В 1930-е начинается формирование ориентированной на дореволюционные образцы сталинской модели школы, в которой понятие дисциплины занимает центральное место, поэтому исследователи обращают внимание и на декларируемые дисциплинарные идеалы, и на дисциплинарные практики (Holmes, 1999; Ewing, 2002; Юинг, 2011). Дисциплина остается актуальной темой и во время Великой Отечественной войны, так как в этот период проведен целый ряд школьных реформ, в том числе утверждение Правил для учащихся в 1943 г. (Livshiz, 2006; Dunstan, 1997b). Военные годы и первое послевоенное десятилетие были периодом, когда проблемы со школьной дисциплиной воспринимались властью и обществом как масштабное явление, связанное с безнадзорностью детей и социальными кризисами военной эпохи (Fürst, 2010; Гальмарини, 2015; Livshiz, 2006). Одну из школьных дисциплинарных проблем этого периода составили мужские школы в период существования отдельного образования (1943—1954), воспринимавшиеся педагогами и обществом как массовый дисциплинарный провал (Ewing, 2006).

Начиная с эпохи оттепели школьная дисциплина становится все менее и менее заметной темой государственного, педагогического и общественного обсуждения. Некоторые исследователи связывают это с объективным снижением количества и серьезности дисциплинарных проблем с детьми на фоне стабилизации социального порядка. В исследованиях обра-

зования и школьной повседневности этого периода школьная дисциплина затрагивается очень окказионально, преимущественно в контексте анализа повседневности советской молодежи, описания отдельных школьных повседневных практик и анализа социальных ролей, которые принимали на себя учителя в послевоенном советском обществе (Ромашова, 2006; Козлов, 2013; Fürst, 2010; Реброва, Чащухин, 2013). В существующей литературе наиболее систематическое описание позднесоветских школьных дисциплинарных практик можно обнаружить в работах Катрионы Келли (Келли, 2004; Kelly, 2007).

Характер наблюдений и обобщений относительно школьных дисциплинарных практик в названных выше работах во многом определяется избранной исследователем описательной перспективой. Можно выделить три различных перспективы, в рамках которых рассматривался материал, посвященный школьной дисциплине.

Первая перспектива — «вид сверху» — история образовательных реформ и социальная история школы (Holmes, 1991; Fitzpatrick, 2002; Балашов, 2003; Lauglo, 1988; Vyford, Jones, 2006; Ewing, 2001). В таких описаниях находят себе место анализ нормативных документов, регламентирующих дисциплину, и анализ дискуссий о дисциплинарных проблемах на различных уровнях власти. Эта перспектива позволяет проследить динамику нормативных представлений о школе и ее проблемах, стоящих за образовательной политикой, довольно хорошо описанную для всего советского периода.

Кроме того, в источниках, попадающих в поле обзора в рамках этой перспективы, достаточно часто встречаются материалы, повествующие, иногда довольно детально, о конкретных дисциплинарных конфликтах в школах. Для историков такие материалы несут в себе соблазн дополнить анализ дисциплинарной политики обобщениями относительно фактической дисциплинарной практики.

Опасность, которую таит этот соблазн, состоит в том, что такого рода сообщения о конфликтах фигурируют в документах (отчетах начальству, протоколах заседаний, публикациях в прессе и т.п.) в функции своего рода *exemplar*, используемых автором текста и реплики для иллюстрации крайних и неприемлемых либо, напротив, образцовых практик и форм поведения. Эти тексты настолько распространены и стереотипны по структуре,

что можно говорить об особом жанре дисциплинарных *exempla*. Поскольку такие *exempla* присутствуют в документах, оторванных от участников конфликта (автор текста чаще всего является внешним лицом), они не дают возможности реконструировать позиции и переживания действительно вовлеченных в конфликт лиц. Таким образом, дисциплинарные *exempla* говорят исключительно о политической риторике приводящих их в пример лиц и дискурсивном значении представленных в них конфликтов, а не о смысле переживания этого конфликта его участниками. Печальный пример слишком прямолинейного построения образа школьной дисциплинарной практики на материале текстов дисциплинарных *exempla* дает книга Тома Юинга о сталинских учителях (Ewing, 2002; Юинг, 2011). Отбирая примеры *exempla*, в которых описываются дисциплинарные практики отдельных учителей и школ, он рисует сначала картину жесткой и репрессивной сталинской школы, а затем, на других примерах, почти противоположную ей картину учителей, внимательных к потребностям детей. Обобщенная по этим эпизодам картина оставляет читателя в некоторой растерянности относительно настоящего облика советской школы, и приводит к недоверию к общим выводам работы (Чащухин, 2012а).

Вторая перспектива — «вид сбоку» — предполагает описание и анализ школьной повседневности на уровне отдельной школы (Holmes, 1999; Muckle, 1990; Raby, Holmes, 2009). Преимущество этой перспективы в том, что она позволяет сопоставлять источники разного характера: и официальные документы, и индивидуальные свидетельства, благодаря чему возможно зафиксировать «зазор» между официальным образом и повседневной практикой и восприятием участников. Понимание конкретного ситуативного контекста позволяет здесь избежать названных выше проблем, связанных с анализом отдельных дисциплинарных *exempla*.

Для советской школьной дисциплины наилучшим примером описания, выполненного в этой перспективе, является работа Ларри Холмса, посвященная московской 25 образцовой школе, в которой учились дети Сталина и других партийных лидеров (Holmes, 1999, с. 46–62). Сопоставляя правила распорядка 25 школы, воспоминания бывших учеников, свидетельства внешних посетителей-современников, Холмс показывает, что правила символизировали административную утопию, в то время как практика и учителей, и учеников, состояла в постоянном отступлении от правил,

не предполагавшим в то же время отказа от установленного ими идеала порядка. Один из наиболее интересных общих выводов Холмса состоит в том, что 25 школа демонстрирует пример *добровольного* принятия учителями и учениками официальных ценностей советского строя, в том числе выраженных в дисциплинарных идеалах. Этот вывод резко контрастирует с принятой в теориях сопротивления трактовкой дисциплинарных отношений в школе. Специфическое положение «самой сталинской из всех сталинских школ» не позволяет безусловно распространить его на все советские школы, хотя 25 школа и послужила, как пишет Холмс, образцом и моделью для массовой сталинской школы. В этом сказывается принципиальное ограничение второй перспективы, не позволяющей свободно переходить к уровню обобщенного описания советских школ.

Наконец, третья перспектива — «вид снизу» — состоит в анализе свидетельств и воспоминаний рядовых советских учителей и учеников и построении на их основе обобщенной картины школьной повседневности. Наиболее яркое и полное описание школьной дисциплины в рамках этой перспективы выполнено Катрионой Келли (Келли, 2004; Kelly, 2007). Главное преимущество этого способа описания даже не столько в возможности зафиксировать редкие детали и черты повседневного образа, которые не найти в других источниках, сколько в возможности анализировать схождения и совпадения в индивидуальном опыте разных людей, выстраивая на их основе обобщенную картину общезначимых черт повседневности. Однако несмотря на то, что сама перспектива очень располагает к переходу от частного к общему, он может быть связан с серьезными методологическими проблемами, главная из которых — произвольность обобщений. Эту проблему ярче всего иллюстрирует уже упоминавшаяся дискуссия вокруг статьи Катрионы Келли «Школьный вальс» (*Обсуждение статьи...* 2006). В ней были описаны ритуалы и повседневные практики позднесоветской школы, в том числе и связанные с дисциплиной. В отношении дисциплины Келли фиксирует главным образом неформальный пласт контролирующего поведения практик, не санкционированных официальной советской педагогикой: фактическое применение физических наказаний не под этим именем (мелкие побои учеников, например, линейкой по рукам), сарказм, возможность поставить ученика стоять на уроке, пересадить или не пустить в туалет. Описание этих практик не вызвало возражений в дискуссии,

однако сделанный Келли обобщающий переход к описанию репрессивного облика советской школы вызвал волну критической реакции у тех из дискутантов, кто сам учился в советской школе. Эта реакция емко сформулирована Александром и Еленой Лярскими: «Если бы речь шла о просто фактических ошибках, то и не было бы предмета для разговора. Но речь идет о странном ощущении: вроде бы все верно, а многое и просто замечательно, но мы-то себя не узнаем» (*Обсуждение статьи...* 2006, С. 44).

Подводя итог, можно отметить, что имеющаяся к настоящему моменту в литературе эмпирическая описательная база относительно позднесоветских школьных дисциплинарных практик достаточно фрагментарна. Опираясь на общую позицию о том, что сталинская модель школы, созданная в 1930-е годы, просуществовала в относительно неизменном виде до конца советского периода, можно использовать описания дисциплинарных практик сталинской школы как точку отсчета в моей работе. В истории советского образования и педагогики достаточно полно зафиксирован общий дисциплинарный идеал советской школы. Однако сведения, непосредственно относящиеся к интересующему меня периоду, очень отрывочны, и на основании опубликованных данных не вырисовывается картина, позволяющая строить надежные обобщения относительно общераспространенных дисциплинарных практик позднесоветской школы. В целом приходится признать, что пока в литературе отсутствует полноценное описание позднесоветской школьной дисциплины как *системы* повседневных практик.

1.5 Заключительные замечания

Возвращаясь к поставленной в моем исследовании задаче системного описания и анализа дисциплинарных практик советских учителей, кратко резюмирую те положения из рассмотренной в данной главе литературы, которые послужили отправной точкой для ее решения.

Антропологический фокус исследования определяет, что в центре моего внимания находится, с одной стороны, дисциплина как эмная категория (точнее те ее общие черты, которые разделялись членами школь-

ных сообществ массовых советских школ на протяжении периода 1950-х — 1980-х), а с другой стороны — учитель, как носитель этой категории и исполнитель ассоциированных с нею дисциплинарных практик.

В подходе к описанию дисциплинарных практик я в целом следую инвентаризационной описательной рамке. Однако системный стиль описания, заявленный в моей работе в качестве подхода к обобщению материала по советской школьной дисциплине (см. с. 14), предполагает, что прежде чем приступить к описанию конкретной системы практик, необходимо сформулировать ожидания относительно того, какие черты устойчивы и какие варьируются в аналогичных системах. По представленному в данной главе обзору этнографических данных о школьной дисциплине можно заключить, что значительное варьирование школьной дисциплинарной практики в рамках одной традиции является нормой, а не исключением: каждая школа, учитель и класс имеют собственное дисциплинарное лицо. Поэтому мне представляется тупиковым путь построения обобщенного описания школьной дисциплинарной традиции через суммирование конкретных дисциплинарных практик. Отбирая и суммируя практики отдельных учителей и школ можно на материале одного периода и общей традиции построить произвольные картины школьной дисциплины, в том числе прямо противоположные. В то же время существующая этнографическая литература по школьной дисциплине в разных национальных традициях подсказывает, что можно искать направления для обобщения не в наборе практик, а в тех принципах, в соответствии с которыми внутришкольные социальные ресурсы и отношения задействуются для оформления и разрешения дисциплинарных конфликтов. Среди таких ресурсов оказываются регулирование пространства и неподвижности, эксплуатация социальных эмоций, и прежде всего стыда, дисциплинарные репутации учеников и учителей.

Следует оговорить, что в отличие от описанных в данной главе этнографических исследований, основанных на данных включенного наблюдения, доступные мне способы «наблюдения» ограничены ретроспективными интервью и документами, составленными непосредственно членами школьного сообщества и фиксирующими те или иные дисциплинарные эпизоды. Этот материал ограничивает спектр дисциплинарных практик, доступных для реконструкции: повседневные микропрактики, насчиты-

вающие сотни взаимодействий в течение школьного дня и не влекущие серьезных выбивающихся из повседневной рутины последствий, не задерживаются в памяти и не фиксируются в интервью. Лишь изредка информанты предлагают обобщенные образы подобных микропрактик, чаще всего запомнившиеся как характерная индивидуальная черта определенного учителя. Аналогичным образом, документальные свидетельства отражают те дисциплинарные конфликты, которые воспринимаются сообществом как достаточно редкие и напряженные для того, чтобы получить документальное оформление. Таким образом, для данного метода реконструкции в наименьшей степени доступны повседневные практики из области микроконтроля в классе.

В терминах описательных перспектив моя работа включает все три обозначенных в этой главе исследовательских ракурса: «вид сверху», «вид сбоку» и «вид снизу» (см. раздел 1.4.2). Вид сверху — история нормативных документов, регламентировавших школьные дисциплинарные процедуры — необходим для того, чтобы зафиксировать ту официальную категорию дисциплины, на фоне которой существовало и от которой неизбежно отличалось эмное понимание дисциплины. Вид снизу — основной подход для обобщения массива сведений о различных дисциплинарных эпизодах, с учетом высказанных выше оговорок о внимании к частотности упоминаний и фокусе обобщения на принципах, а не на конкретных практиках. И наконец, вид сбоку — сопоставление свидетельств, относящихся к одной и той же школьной ситуации, или к одному и тому же персонажу — необходим для контроля релевантности сделанных обобщений и придания им глубины человеческого измерения.

В соответствии со сформулированным в разделе 1.2.5 пониманием дисциплины как двустороннего феномена, объединяющего представление о норме и дисциплинарные практики, дальнейшее изложение разделено на две главы. Глава 2 посвящена нормативным представлениям о повседневном порядке, лежащим в основе советской школьной дисциплины. В главе 3 на основе анализа дисциплинарных практик выделены общие принципы, описывающие способы действия, доступные советским учителям в дисциплинарной ситуации. В совокупности эти две части составляют системное и обобщенное описание, характеризующее одновременно уни-

версальные и вариативные черты советской школьной дисциплинарной традиции.

Глава 2. Сфера дисциплинирования: правила поведения и требования к учащимся

Термин «дисциплина» наделялся в истории школьного образования различными значениями, и хотя в идеях о школьной дисциплине можно проследить некоторые универсальные черты, объем этого понятия очень сильно зависит от конкретной традиции. Как уже говорилось выше (см. раздел 1.2.5), в этой работе предметом анализа является как раз такое традиционное, или эмное, понимание школьной дисциплины, принятое в советских школьных сообществах 1950-х — 1980-х. Задача данной главы — определить объем понятия дисциплины в советской школе, или, иначе говоря, установить границы дисциплинарных притязаний школы в повседневности советского ребенка.

Чтобы определить объем эмного понятия дисциплины, необходимо отталкиваться от того способа, которым носители традиции категоризируют те или иные повседневные ситуации как дисциплинарные. Когда исследователи обращались к наблюдению за повседневной дисциплинарной практикой конкретных учителей и школ, они обнаруживали, что понимание дисциплинарных проблем и необходимых дисциплинарных мер выстраивается учителями в дискурсивных терминах контроля (Millei, 2005). Дисциплина, приравненная на повседневном уровне прежде всего к контролю поведения, предполагает более или менее общепринятое в сообществе представление о желательном поведении, которое нужно обеспечить, и о нежелательном, которое нужно предотвратить или покарать. Таким образом, определение объема понятия дисциплины вовлекает в анализ еще одну эмную школьную категорию — поведение. Более формально можно говорить о круге регулируемых форм поведения как о сфере дисциплинарного контроля.

Основным материалом, послужившим для анализа сферы контроля в данной главе, стали правила поведения, распространявшиеся в советских школах изучаемого периода. В отечественной и зарубежной педагогической литературе нередко даются рекомендации по составлению и применению правил, при этом существование формализованной системы и текстов правил в школе в том или ином виде часто воспринимается как само собой

разумеющееся. Исследовательской литературы, в которой правила фигурируют не как данность, а как предмет описания и рефлексии, не так много: можно назвать работы, посвященные правилам в британской, американской и шведской школе (Merrett, Wilkins и др., 1988; Merrett, Jones, 1994; Jackson, Boostrom, Hansen, 1993; Thornberg, 2008). Эти работы прежде всего фиксируют содержание правил и классифицируют правила по содержанию, а также в них сделаны некоторые наблюдения над общими принципами применения правил (отсылки к ним) в повседневной практике учителей и школьных администраторов.

Глава включает исторический очерк использования правил поведения для школьников в советскую эпоху (раздел 2.1) и анализ поведенческих сфер, регулируемых в правилах, на материале корпуса текстов правил, опубликованных в центральной печати и напечатанных для отдельных школ (раздел 2.2). В качестве сравнительного материала для оценки сферы регулирования, не отражавшейся в правилах, привлекаются воспоминания, зафиксированные в интервью с бывшими учениками и учителями советских школ (раздел 2.3).

2.1 Правила поведения: исторический очерк

Оформление дисциплинарных требований школы в виде списков правил поведения для школьников — феномен если не универсальный для школы в индустриальном и пост-индустриальном обществе, то весьма широко распространенный. В истории советской школы, однако, необходимость в правилах поведения не всегда была самоочевидной, а их место в системе дисциплинарных инструментов школы не было константным на протяжении советского периода. Данный раздел представляет собой краткий исторический очерк о правилах поведения в дореволюционной и советской школьной политике и практике.

2.1.1 Предыстория советских правил поведения

В истории российской школы XVIII—XIX веков правила поведения составлялись для каждой школы или типа школ в отдельности ее создателями и руководителями (Кошелева, 2011). Правила поведения более или менее подробно оговаривались в уставах учебных заведений и различных сопровождающих их пояснительных записках и приложениях. Если в XVIII веке составителями правил выступали самые заметные деятели российского просвещения (Ф. Янкович де Мириево, И. И. Бецкой, М. В. Ломоносов и др.), то к середине XIX века правила преимущественно составлялись должностными лицами министерства народного просвещения при большем или меньшем участии комиссий из приближенных к министерству педагогов. Составители министерских правил в основном оставались безымянными. Наиболее известная персонифицированная инициатива в истории школьных правил XIX века связана с именем Н. И. Пирогова (Пирогов, 1859).

Систематическое составление унифицированных правил поведения для учащихся всех типов учебных заведений в качестве самостоятельного документа началось с публикации в 1874 году разработанных министерством народного просвещения «Правил для учащихся гимназий и прогимназий» (*Правила...* 1874). Этот документ упомянут здесь особо, так как он оказался знаковым ориентиром для создателей правил поведения учащихся в советский период. Утвердив унифицированный текст правил поведения, министерство с одной стороны придало им статус обязательного дисциплинарного инструмента, а с другой — создало канон, на долгое время определивший содержание правил учебных заведений и границы дисциплинарного регулирования, заявленного в них.

За отдельными учебными заведениями, как частными, так и государственными, при этом сохранялось право составлять собственные редакции правил поведения, кодифицируя таким образом «педагогические обычаи», то есть регулируемые обычным правом дисциплинарные практики. В уставе гимназий 1871 года это право учебных заведений зафиксировано, но вместе с тем и поставлено в зависимость от общих министерских правил: фактически учебным заведениям оставлена возможность в большей или меньшей степени варьировать уже заданный министерством канон. Это

заявлено эксплицитно в пояснениях, опубликованных вместе с правилами 1874 года:

На основании § 75 п. 3 устава гимн. и прогимн., правила эти могут быть дополнены и видоизменены местными педагогическими советами, согласно с выработавшимися на практике в каждом из этих заведений педагогическими обычаями, и за тем правила для учеников, будучи изложены сколько можно проще и удобопонятнее и даже с некоторыми пропусками для низших классов и будучи напечатаны в потребном числе экземпляров, должны быть розданы каждому из учеников, а те правила как для учеников, так и о взысканиях, в коих сделаны более существенные дополнения, должны быть доставлены, с указанием на сии последние, в министерство для сведения в числе 4-х экземпляров. (*Объяснительная записка... 1874*, С. 187)

Таким образом, предложив свои правила, министерство не настаивало на неизменном тексте. Напротив, обязанность формулировать правила и доносить их содержание до адресатов — учащихся и их родителей — делегировалась конкретным учебным заведениям. Нужно заметить, что государственные учебные заведения пользовались этой возможностью очень ограниченно, в большинстве случаев воспроизводя без изменений министерский вариант (Магсумов, 2011). Правила поведения, изданные от имени конкретных учебных заведений, печатались в составе ученических билетов, памяток для учащихся и отдельными брошюрами.

Правила поведения для учащихся гимназий и прогимназий 1874 года, равно как и разработанные позднее по их образцу правила для других типов учебных заведений, продолжали действовать до начала советского периода.

2.1.2 Правила поведения в советской школе

С началом советского периода правила поведения учащихся с точки зрения реформаторов школы, по всей видимости, попадают в обойму ре-

прессивных инструментов старого режима, от которых следует избавиться в новой школе. Во всяком случае, как в первом образовательном декрете советской власти — «Положении о Единой трудовой школе» 1918 года, так и в первом школьном уставе — «Уставе единой трудовой школы» 1923 года правила поведения для школьников не упоминаются (*Положение...* 1974; *Устав*, 1923). «Умейте занять детей» — вот единственное правило школьной дисциплины», — писал Луначарский в «Основных принципах единой трудовой школы» (Луначарский, 1974, С. 143). В то же время, правила не удостоились отмены особым декретом, в отличие от таких знаков старой школы, как школьная форма или оценки.

Восстановление правил поведения в роли официально одобренного дисциплинарного инструмента в советской школе связано с критикой единой трудовой школы в конце 1920-х и реформами начала 1930-х годов, которые часто оценивают как реставрацию многих черт дореволюционной школы. Однако правила поведения занимали позиции в образовательных постановлениях советской власти очень постепенно. Так, в постановлении СНК РСФСР «О состоянии школ повышенного типа» (1927) упоминание правил обнаруживается в мотивировочной части среди критических замечаний о состоянии школы: «отсутствие твердо установленных программ, учебной сетки и учебников, а также и твердых правил, регулирующих жизнь и работу школы» (*О состоянии...* 1927). Школьные правила не случайно поставлены здесь в один ряд с учебными программами и расписанием занятий — авторы документа, вероятно, воспринимают их как естественную составляющую дореволюционного учебного порядка, который служит им эталоном для оценки советской школы. Однако «правила, регулирующие жизнь и работу школы», упоминаемые в документе, — это метонимия школьного дисциплинарного режима вообще, здесь еще не говорится о правилах поведения как о тексте, адресованном в первую очередь учащимся¹.

Реформы советской школы 1930-х начались с налаживания (или реставрации дореволюционного) порядка школьной повседневности прежде

¹При этом в 1920-х велась активная работа над правилами поведения, адресованными детям, но это происходило не в рамках школы, а в рамках пионерской организации. Эти правила оформлялись в виде списков «Обычаев юных пионеров» и включали требования, связанные с гигиеной, вежливым поведением и т.п. (Леонтьева, 2008a).

всего в учебной его части. Дисциплинарный порядок в школе впервые занимает существенное место в постановлении «Об учебных программах и режиме в средней и начальной школе» (1932), но и в этом документе отсутствуют упоминания правил поведения, где их место занимают «порядок в школе», «распоряжения администрации школы и педагогов» и «школьный режим» (*Об учебных...* 1974). Уставом советской политехнической школы (*Устав*, 1933) заведующему школой было предоставлено право устанавливать правила внутреннего распорядка школы «на основе существующих узаконений», в которых на тот момент о содержании правил подробно не говорилось. Таким образом, директора (заведующие) школ получили номинальную автономию в формулировании правил поведения. То, что директора действительно пользовались этим правом, подтверждается сохранившимися текстами правил поведения для школьников, существовавших в конкретных школах во второй половине 1930-х годов².

Необходимость в унифицированных правилах для учащихся всех школ была снова сформулирована в 1935 году в постановлении «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе». Здесь же впервые говорится именно о правилах поведения для учащихся:

Народным комиссариатом просвещения до сих пор не изданы правила поведения учащихся в школе и вне школы, не выработаны также и нормальный школьный устав, который должен определять твердый внутренний распорядок в школе и являться руководством для администрации школы, педагогов, школьных организаций и учащихся. (*Об организации...* 1974, С. 170)

Вместе с тем документ предписывает ввести единую форму ученического билета с включением в него основных правил поведения, реставрируя тем самым и дореволюционную форму бытования правил.

²Образцы таких текстов 1930-х присутствуют в сборниках текстов школьных правил, подготовленных сотрудниками АПН в послевоенный период (Лебедева, Коротов, 1967; Коротов, 1968; Долинская, 1972). Образцы правил поведения, изданных в виде листовок и брошюр от имени конкретных школ, хранятся, в частности, в Российской национальной библиотеке в фонде групповой обработки. Подробнее о составе этой коллекции см. в разделе 2.1.3.

В этом же документе содержится и основной руководящий текст о содержании правил поведения этого периода — это широко цитировавшийся разными источниками фрагмент:

В основу правил поведения учащихся положить строгое и сознательное соблюдение дисциплины, вежливое отношение к преподавателям, товарищам и старшим, привитие культурных навыков, бережное отношение к школьному и общественному имуществу, а также меры решительной борьбы с проявлениями хулиганства и антиобщественными поступками среди детей. (Об организации... 1974, С. 172)

Официальные документы показывают, что к середине 1930-х правила поведения окончательно приобрели в советской школе легитимность, утраченную ими после революции. Тем не менее, возведение школьных правил поведения в статус государственного документа произошло только в 1943 году, когда были опубликованы общесоюзные «Правила для учащихся» (Правила... 1954). Этот эпизод истории советской школьной политики занимает заметное место в отечественной и зарубежной историографии, в силу того, что текст «Правил для учащихся», утвержденный высшим органом государственной власти³, — прецедент, подталкивающий к размышлению о степени и формах интеграции советской школы и государства (См. например: Чащухин, 2011b). Но кроме того, внимание высшего партийного руководства к скромному жанру школьных правил, пусть эпизодическое, ставит сам этот жанр в контекст государственного проекта построения советского детства.

Введение унифицированного текста правил для учащихся стало частью обоймы школьных реформ, проведённых во время войны, наряду с введением отдельного обучения и понижением школьного возраста до семи лет (см. Dunstan, 1997a). Подготовка текста правил велась с середины 1930-х годов, и в этом процессе помимо народного комиссариата просвещения значительную роль сыграл Андрей Жданов, редактировавший правила и вовлекавший в дискуссию высшее партийное руководство (См: Livshiz, 2006). Впрочем, долгая предыстория правил не помешала встроить

³Утверждены постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г.

в их обоснование дисциплинарную риторику военного времени (см. Ривес, 1943).

Накануне введения правил в 1943 году, в номере журнала «Советская педагогика», посвященном вопросам дисциплины в школе, одна из статей была целиком посвящена правилам поведения. Среди прочего, автор статьи описывал свою работу по сбору и обобщению существовавших на тот момент правил поведения⁴. Из описания следует, что правила могли разрабатываться в отдельных школах, органах народного образования, педагогических институтах и педкабинетах (Есипов, 1943, С. 16). В то же время автор упоминает, что некоторые директора школ не могли представить текста правил, ссылаясь на «неписанную конституцию», которой они руководствуются (Там же, С. 18). Таким образом, хотя практика создания правил поведения для учащихся и была легитимной со второй половины 1930-х годов, вероятнее всего их создание было далеко не повсеместным.

Создание унифицированных правил для всех советских школ воспроизводит логику действий министерства просвещения в 1874 году при введении «Правил для учащихся гимназий и прогимназий». Даже и название советских правил напрямую отсылает к дореволюционному документу, что не случайно, так как Жданов, один из главных пропонентов правил, ознакомился с текстом 1874 года и рассматривал его в качестве образца (Livshiz, 2006, С. 543). Однако, в отличие от правил 1874 года, изложенных в 72 пространных пунктах, советские «Правила для учащихся» — документ очень компактный. Текст правил представляет собой список из 20 предписаний и запретов о поведении в школе и вне её, с указанием, что за нарушение правил учащихся подлежит наказанию вплоть до исключения. Приведем их текст полностью:

1. Упорно и настойчиво овладевать знаниями для того, чтобы стать образованным и культурным гражданином и принести как можно больше пользы советской Родине.

⁴Весьма вероятно, что эта работа была частью подготовительного этапа разработки правил поведения в комиссариате просвещения. Автор статьи — Б. П. Есипов — с 1923 года работал в аппарате Наркомпроса РСФСР, был членом научно-педагогической секции ГУСа (Колмакова, 1992). Примечательно, что подход комиссариата к поставленной перед ним задаче разработки правил — собрать и обобщить имеющиеся правила — воспроизводит логику действий дореволюционного министерства народного просвещения при разработке унифицированного текста правил о взысканиях (*Объяснительная записка...* 1874, С. 187).

2. Прилежно учиться, аккуратно посещать уроки, не опаздывать к началу занятий в школе.
3. Беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы и учителей.
4. Приходить в школу со всеми необходимыми учебниками и письменными принадлежностями. До прихода учителя приготовить все необходимое для урока.
5. Являться в школу чистым, причесанным и опрятно одетым.
6. Содержать в чистоте и порядке свое место в классе.
7. Немедленно после звонка входить в класс и занимать свое место. Входить в класс и выходить из класса во время урока только с разрешения учителя.
8. Во время урока сидеть прямо, не облокачиваясь и не разваливаясь, внимательно слушать объяснения учителя и ответы учащихся, не разговаривать и не заниматься посторонними делами.
9. При входе в класс учителя, директора школы и при выходе их из класса приветствовать их, вставая с места.
10. При ответе учителю вставать, держаться прямо, садиться на место только с разрешения учителя. При желании ответить или задать учителю вопрос поднимать руку.
11. Точно записывать в дневник или особую тетрадь то, что задано учителем к следующему уроку, и показывать эту запись родителям. Все домашние уроки выполнять самому.
12. Быть почтительным с директором школы и учителями. При встрече на улице с учителями и директором школы приветствовать их вежливым поклоном, при этом мальчикам снимать головные уборы.
13. Быть вежливым со старшими, вести себя скромно и прилично в школе, на улице и в общественных местах.
14. Не употреблять бранных и грубых выражений, не курить. Не играть в игры на деньги и вещи.
15. Беречь школьное имущество. Бережно относиться к своим вещам и к вещам товарищей.
16. Быть внимательным и предупредительным к старикам, маленьким детям, слабым, больным, уступать им дорогу, место, оказывать всяческую помощь.
17. Слушаться родителей, помогать им, заботиться о маленьких братьях и сестрах.
18. Поддерживать чистоту в комнатах, в порядке содержать свою одежду, обувь, постель.
19. Иметь при себе ученический билет, бережно его хранить, не передавать другим и предъявлять по требованию директора и учителей школы.
20. Дорожить честью своей школы и своего класса, как своей собственной. (Цит. по: *Правила... 1954*, С. 174)

Сжатая форма изложения и упрощенный язык правил показывают, что «Правила для учащихся» были адресованы непосредственно школьникам. Советским властям было важно создать канонический текст правил

и донести его до адресата, в отличие от дореволюционных правил, где адресатами текста правил являлись скорее учителя и чиновники, так как министерству было важно регулировать их дисциплинарные практики. Текст советских правил, напротив, позиционируется как непосредственное обращение советского государства к школьнику⁵, что явно проговаривается в послевоенных педагогических работах, посвященных школьной дисциплине. Так, в качестве дискурсивного субъекта правил может быть названо государство: «Таким образом, «Правила для учащихся» формулируют государственные требования к дисциплине учащихся советской школы. Они являются важнейшим документом, определяющим содержание школьной дисциплины» (Моносзон, 1947, С. 33). Сами правила при этом приобретают квази-законодательный статус:

Подросток уже *может понимать* и чаще всего понимает, что «Правила» существуют не потому, что исполнения их требует учитель, а потому, что эти «Правила» изданы центральной властью как *законы поведения* для учащихся, обусловленные интересами всего школьного коллектива и обеспечивающие стройную жизнь школы и класса [курсив автора — К. М.] (Дмитриев, 1948, С. 10).

Содержание Правил 1943 года представляет собой смесь общих моральных установок с конкретными поведенческими предписаниями. Обращает на себя внимание, что в этом небольшом списке из 20 правил 9 посвящены традиционным процедурам школьной повседневности, таким как требование вставать при входе учителя, сидеть ровно, поднимать руку, вести дневник. Их присутствие говорит о том, что эти моменты воспринимались составителями правил как знаковые для представления об идеальном учебном процессе и хорошей дисциплине. Сумма этих предписаний в «Правилах для учащихся» дает минимальную схему, фиксирующую официальную точку зрения на объем понятия «поведение», на которое должны опираться дисциплинарные практики.

⁵Этот документ можно рассматривать как проявление дискурсивной инерции, сохранившейся с 1920-х годов, когда государство рассматривало детей как ключевых агентов социальных изменений и напрямую обращалось к ним, поощряя к политической сознательности и активности (Livschiz, 2007, С. 72).

«Правила для учащихся» сразу позиционировались как канонический документ, который должен был получить широкое распространение в школах и использоваться в школьной повседневности. Текст правил следовало вывешивать в школах, печатать в ученических билетах и базировать на нем воспитательную работу, в частности, посвящать классные часы обсуждению отдельных правил (*О правилах...* 1944). С официальной точки зрения «Правила для учащихся» должны были стать для всех советских учителей основным эталоном для оценки поведения и применения дисциплинарных мер в школе. После публикации правил 1943 года все министерские документы и инструкции 1940-х годов, так или иначе затрагивающие вопросы дисциплины школьников, неизменно ссылаются на «Правила для учащихся». Такие ссылки содержат, в частности, приказ «Об укреплении дисциплины в школе» 1951 г. (*Об укреплении...* 1954), «Положение о классном руководителе» (*Положение о классном...* 1954), «Положение о родительском комитете» (*Положение о родительском...* 1954) и др.

Первое послевоенное десятилетие в целом — период очередного роста административного внимания к вопросам школьной дисциплины. В это время резко возрастает количество публикаций, посвященных школьной дисциплине (см. Гордин, 1971, С. 47). В педагогической литературе этого периода правила, так же как и в официальном дискурсе, позиционировались как один из центральных дисциплинарных инструментов школы (Раскин, 1946; Моносзон, 1947; Новикова, 1958; Болдырев, 1959; Гмурман, 1958).

По окончании сталинской эпохи Правила уже утратили статус дисциплинарного новшества советской школы, и вместе с тем, ушли со сцены разработчики текста Правил⁶. Позднее «Правила для учащихся» претерпели две редакции: в 1960 и в 1972⁷ годах. Если правила 1943 года представляли собой единый список для всех школьников, то начиная с редакции 1960 года вводится разделение правил на три списка с разными формулировками

⁶А. А. Жданов умер в 1948 году, нарком просвещения В. П. Потемкин, при котором были введены Правила, — в 1946.

⁷Типовые правила для учащихся одобрены коллегией министерства просвещения СССР и утверждены министром просвещения СССР в феврале 1972 г. Опубликованы в «Учительской газете» 9 февраля 1972 г. На основе Типовых правил всеми республиканскими министерствами просвещения (народного образования) утверждены правила для учащихся школ союзных республик.

в зависимости от возраста учеников: для младшей, средней и старшей школы, по 9—11 пунктов в каждом. Это трехступенчатое возрастное деление сохраняется и в правилах 1972 года.

Содержательно все три варианта правил для разных возрастов эквивалентны — они регулируют одни и те же сферы. Отличие состоит в степени обобщенности формулировки — там, где для младших школьников даются конкретные поведенческие предписания, для старших предлагаются более абстрактные моральные установки. Например, первое правило, смысл которого сводится к необходимости хорошо учиться, в формулировках для разных возрастов выглядит следующим образом:

I—III классы: 1. Прилежно учись. Внимательно слушай объяснения учителя, старательно и самостоятельно выполняй все его задания, веди себя хорошо на уроке. Не опаздывай на занятия.

IV—VIII классы: 1. Настойчиво овладевай знаниями, старательно учись и работай, будь внимательным и активным на уроках.

IX—X(XI) классы: 1. Упорно и настойчиво овладевай основами наук и навыками самообразования. (*Типовые...* 1983)

Подобное разделение базировалось на современной составителям правил возрастной психологии и представлении о стадиях развития дисциплинированности школьника (Крутецкий, Лукин, 1960). Распад единого документа на три возрастных версии можно трактовать как утрату текстом правил ореола сакральности: голос государства в них заглушается сообщениями педагогики.

В качестве иллюстрации характера изменений в содержании и тексте правил в целом можно привести правила для 4—8 классов в редакции 1972 года:

1. Настойчиво овладевай знаниями, старательно учись и работай, будь внимательным и активным на уроках.
2. Трудись на общую пользу в школе и дома. При выполнении трудовых заданий и практических работ строго соблюдай правила техники безопасности.
3. Принимай активное участие в общественной работе класса и школы.

4. Береги народное добро, аккуратно обращайся с вещами, охраняй природу, соблюдай чистоту.
5. Занимайся физкультурой и спортом, соблюдай правила личной гигиены.
6. В свободное время занимайся полезными делами: чтением, техническим и художественным творчеством, разумными играми.
7. Цени свое и чужое время, будь точным, соблюдай установленный режим дня.
8. Примерно веди себя. Будь скромным, вежливым, предупредительным, аккуратно одетым. Строго соблюдай правила уличного движения.
9. Уважай родителей, помогай им в домашних делах.
10. Добросовестно выполняй все распоряжения учителей и работников школы, а также органов ученического самоуправления. (Цит. по: *Типовые...* 1983)

Наиболее значительные изменения в тексте связаны с удалением конкретных предписаний о поведении в школе, в результате чего правила превратились в список довольно абстрактных моральных установок. При том, что в официальной риторике правила сохраняли статус эталона оценки поведения (*Инструкция...* 1983), обобщенный характер формулировок практически не позволяет говорить о нарушении правил в конкретной ситуации. Скорее, речь может идти о несоответствии конкретного школьника обрисованному в них образу советского ребенка. В определении критической границы этого несоответствия не обойтись без очень значительной доли интерпретации со стороны учителей и школьной администрации. Таким образом, «Правила для учащихся» со временем утратили функции дисциплинарного инструмента, став в первую очередь моральным ориентиром для учащихся и воспитательной программой для учителей. Эта трансформация поставила «Правила для учащихся» в один ряд с другими текстами о моральном облике советского ребенка: законами пионеров и правилами октябрят. Редакторы правил осознавали это, и пытались развести школьные правила с пионерскими, создавая тем самым дистиллированный образ советского школьника, не имеющий особых идеологических знаков (*О новых правилах...* 1979).

2.1.3 Единые требования к учащимся

Несмотря на утверждение в 1943 году «Правил для учащихся» на высшем государственном уровне, они не смогли полностью заместить все прочие тексты правил поведения для школьников. Краткость «Правил для учащихся» не позволяла уместить в тексте многие детали школьного распорядка, обычно кодифицировавшиеся в правилах. Стремление распространить общегосударственный канон на все стороны школьного режима выразилось в кампании середины 1950-х годов по созданию подробных сводов правил поведения в отдельных школах. Эта кампания совпала по времени с резким возрастанием потока советской рекомендательной литературы о нормах поведения, продолжавшимся с середины 1950-х до начала 1960-х (Kelly, 2001, С. 318) и увенчавшимся публикацией «Морального кодекса строителя коммунизма».

Своды школьных правил обозначались относительно устойчивым общим наименованием «единые требования к учащимся». Это понятие восходит к распространенной еще в довоенной педагогической литературе идее о том, что эффективное выполнение дисциплинарных правил в школе возможно только в случае согласованных требований со стороны всего педагогического коллектива и семьи (Малышев, 1934). Та же самая идея занимает устойчивую позицию и в дисциплинарных представлениях школьных педагогов на Западе, в частности, в США (Irby, Clough, 2015). Адресатами единых требований были не только школьники, но и те, кого советское государство видело ответственными за дисциплинарную практику в отношении детей, — директора школ, учителя и родители⁸ (*Памятка для учителей и родителей... 1957*).

Пропаганда внедрения единых требований сопровождалась публикацией типовых списков требований в центральных педагогических изданиях (Болдырев, 1955; Болдырев, 1959) и от имени местных отделов образования (*Единые требования к учащимся школ города Москвы. Проект, 1957*). Типовые списки требований довольно пространны, включают десят-

⁸Катриона Келли отмечает, что учителя и другие профессионалы, вовлеченные в дело морального воспитания, были наиболее благодарной читательской аудиторией рекомендательной литературы о поведении, судя по письмам в редакции газет и в издательства (Kelly, 2001, С. 358).

ки пунктов и содержат регламентацию деталей поведения, речи и костюма школьника в форме предписаний и запретов: «Перед входом в школу вытри ноги; Не употребляй грубых выражений, кличек, прозвищ; Не держи в карманах посторонних вещей. Не держи руки в карманах» (Болдырев, 1955). Разработкой типовых требований занимались сотрудники Академии педагогических наук и чиновники отделов образования совместно с администрацией центральных городских школ.

В педагогических и официальных текстах постоянно подчеркивалось, что единые требования не замещают «Правила для учащихся», а конкретизируют их:

В самых общих чертах требования общества к нашим школьникам выражены в «Правилах для учащихся». Но «Правила» не охватывают, да и не могут охватить всех деталей поведения учащихся, особенно тех из них, выполнение которых наиболее целесообразно именно в данный период развития детского коллектива. (Болдырев, 1959, С. 53)

Включение единых требований в систему дисциплинарных инструментов школы сказалось на содержании последующих редакций правил для учащихся. Из правил 1972 года были окончательно исключены все конкретные поведенческие предписания, в результате чего в формулировках правил остались только наиболее общие моральные установки для советских школьников. Так, если в правилах 1943 года присутствовали предписания вставить при входе учителя и поднимать руку при ответах, то с 1954 года все эти частности переключались в единые требования, и в Правилах 1972 года учебные обязанности школьников описывались уже в самых общих выражениях: «прилежно учись», «будь внимательным и активным на уроках» (Типовые... 1983).

Свидетельством распространения единых требований в реальной практике служат брошюры с правилами поведения, издававшиеся от имени конкретных школ или местных отделов образования и предназначенные для раздачи школьникам. В данной работе использована коллекция брошюр, изданных в разных регионах СССР с 1937 по 1984 год, хранящаяся в

фонде Российской национальной библиотеки⁹. Судя по составу коллекции, брошюры попадали в этот фонд весьма эпизодически, но она позволяет составить общее представление о тенденциях в содержании и бытовании школьных правил поведения.

Тексты брошюр, изданных в 1930-е и в начале 1940-х, относительно разнообразны. Хотя содержание школьных правил весьма стереотипно, различия в их порядке, формулировках, названиях и составе разделов отчетливо демонстрируют отсутствие сложившегося канона. За десятилетие, следующее за 1943 годом, в коллекции не встретилось брошюр с текстом правил, отличных от общесоюзных «Правил для учащихся». Начиная с 1954 года в коллекции появляется масса брошюр из разных регионов, с большими или меньшими вариациями воспроизводящих текст типовых единых требований (Болдырев, 1955): от дословного воспроизведения или незначительной стилистической правки на одном конце шкалы, до основательного дополнения и переработки нескольких разделов на другом. В самых поздних брошюрах (1984 год) в наименьшей степени прослеживается связь с исходным типовым текстом.

Названия брошюр после 1954 года чаще всего включают формулировку «Единые требования к учащимся», но встречаются и «Правила поведения для учащихся» или «Памятка учащемуся». Большинство брошюр относятся к конкретной школе, обозначенной в заглавии или на титульном листе. Впрочем, это не означает индивидуальности: брошюры разных школ могут полностью текстуально совпадать (*Единые требования...* 1961a; *Единые требования...* 1961b). Часть брошюр не имеет приписки к школе, а относится к целому городу, что может быть обозначено явно либо восстанавливается по месту издания (*Единые требования...* 1954; *Единые педагогические...* 1957).

Ни в одной из брошюр на титульном листе не указан автор, но в той или иной форме в выходных данных или в тексте могут присутствовать сведения об ответственности. В нескольких случаях правила подписаны директором школы — подпись при этом поставлена в конце брошюры под текстом правил. Однако не следует трактовать эти случаи как безусловное авторство, так как подпись директора может быть поставлена под тек-

⁹Данные брошюры хранятся в коллекции Российской национальной библиотеки в фонде групповой обработки.

стом, практически неотличимым от типового . В одном случае правила для всех школ города подписаны районным отделом образования (*Правила поведения... 1940*).

В правилах отдельных школ чаще всего указывается, что они утверждены педсоветом, в дополнение иногда упоминаются и другие совещательные органы в школе, связанные с системой дисциплинарного принуждения. Наиболее развернуто схема утверждения прописана в одной из брошюр: «Комитет ВЛКСМ, Совет пионерской дружины, Совет старост, Педагогический совет 140 школы» (*Единые требования... 1968*). В одном случае можно проследить историю составления правил директором одной из городских школ и повышения их статуса до общегородских: «составлены директором средней школы № 5 Д. И. Водзинским и обсуждены на заседании педагогического совета, родительского комитета средней школы и на совете гороно» (*Единые педагогические... 1957*). Напротив, в других случаях в единых требованиях не указывается никаких сведений об ответственности, что особенно характерно для не измененных или незначительно модифицированных типовых требований.

Поскольку после 1954 года текст требований всегда базировался на предложенном общегосударственном шаблоне, прагматика подписывания единых требований конкретной школой (директором, педсоветом и т. п.) состоит прежде всего в «ратификации» содержащихся в них норм от имени локальных дисциплинарных агентов. Обозначение или не обозначение в правилах принадлежности к конкретным школам, упоминание или неупоминание директора и органов школьного управления можно в этом контексте описать как различие в степени локализации типового шаблона. Чем ниже ранг «ратифицирующих» органов и чем больше изменений в тексте по сравнению с типовым — тем выше степень локализации единых требований. Причем чем в большей степени локализованы требования, тем с большим основанием можно говорить о разделении местными школами установок центральной дисциплинарной политики. Простая перепечатка типового текста без всякой местной конкретики, напротив, говорит об отношении к единым требованиям как к неизбежной формальности, при котором школьная администрация и педагоги не добавляют своего голоса к предложенному им государственному слову.

2.1.4 Правила как дисциплинарный инструмент в советской школе

Внимание к корпусу школьных правил, предшествовавших и наследовавших «Правилам для учащихся» 1943, а также существовавших параллельно им, проясняет два исторических сюжета, которые позволяют корректнее оценить место этого документа в становлении нормативного облика советской школы и советского школьника.

Первый из этих сюжетов — история использования правил поведения в качестве дисциплинарного инструмента в советской школе. Если рассматривать этот сюжет сквозь призму школьной политики, то он складывается из нескольких стадий: начиная с полного игнорирования правил поведения (1917—1927), за которым последовала их постепенная легитимация в руководящих постановлениях (1927—1935), перешедшая в период ожидания обещанных в правительственном постановлении правил (1935—1943), последующее десятилетие концентрации внимания на «Правилах для учащихся» (1943—1954), и постепенный переход дисциплинарных функций к единым требованиям (1954—1972). В этом сюжете публикация «Правил для учащихся» не занимает иницирующей позиции, но знаменует собой момент выхода жанра правил на арену широкого педагогического и общественного обсуждения. Если рассматривать этот сюжет с точки зрения бытовавших в советских школах списков правил поведения, то и в 1930-х, и начиная с середины 1950-х годов мы обнаруживаем в школах правила, имевшие иные текстовые источники, чем «Правила для учащихся». В этом отношении говорить о «Правилах для учащихся» как о центральном тексте, определяющем идеальный образ дисциплинарного порядка советской школы, можно только применительно к первому послевоенному десятилетию.

Второй из исторических сюжетов — связь советских «Правил для учащихся» с «Правилами для учащихся гимназий и прогимназий» 1874 года. Акт централизованного введения общегосударственных правил поведения для школ в 1943 году можно с полным основанием считать репликой аналогичного акта 1874 года. Однако в советском контексте этот акт получил несколько иную символическую нагрузку и государственную прагматику. Лаконичный, адресованный в первую очередь ребенку текст приобрел

очень отчетливую функцию конструирования идеального образа советской школы и школьника. Перевес символической функции предопределил утрату Правилами функции прямого дисциплинарного регулирования школьной повседневности. Тем не менее, централизованные «Правила для учащихся» послужили спусковым механизмом для дальнейшего центрального регулирования более мелких деталей школьного распорядка в единых требованиях, хотя уже и на более низких административных и педагогических уровнях.

Обобщая сведения о локальных правилах поведения на уровне школы или региона, важно отметить, что возможность создавать свои формулировки правил в отдельных школах была как до, так и после публикации «Правил для учащихся». В 1950-е годы эта возможность была встроена в двухчастную систему из общегосударственных «Правил для учащихся» и локальных «Единых требований», которая и продолжала существовать до конца рассматриваемого периода. При этом письменная фиксация локальных дисциплинарных правил всегда оставалась опцией, имеющей отношение прежде всего к большим городским школам.

По всей видимости, наличие и использование в школе единых требований зависело от дисциплинарных предпочтений конкретных школьных администраторов. Вероятно, что директора большинства школ и учителя рассматривали подобную брошюру как неизбежную формальность и не использовали ее на практике. Однако существование отредактированных вариантов правил свидетельствует, что по меньшей мере иногда среди школьных педагогов встречались энтузиасты, готовые кроить дисциплинарную практику по лекалам, предложенным государством.

Учителя, работавшие в советских школах, подтверждают, что брошюры с правилами поведения и едиными требованиями действительно присутствовали в школах, и воспринимались как повсеместная, общесоветская практика:

Ну, всегда. Ходить в школьной форме — вот это правило поведения. Потом, с уважением относиться к обслуживающему персоналу, здороваться, пропускать старших, значит, не обижать младших, ну и там целая вот эта.

—А кто составлял эти правила?

Знаете, они были.. и в печатном виде, типографски. Вот это по всем советским школам они были. Были свои правила введены у нас, вот комсомольская организация, вот заседала. И вот в эти правила вносились еще и свои правила.

—А вот их меняли как-нибудь, или они раз и навсегда составлялись?

Ну, могли и меняться, но делали так, что они на долгое время оставались, эти правила. <...>

—А единые требования же тоже были?

Да, единые требования были.

—Это что-то другое?

Это единое требование, то что, вот требование к внешности ученика. К отношению к учебе, ко взрослым. Это единые требования по всем советским школам у нас. Они входили как раз и в правила поведения. Часть из них, а единые требования были как раз. Первое, что ученик, придя в школу, должен учиться. Это единое правило... Вот, к одежде, к внешнему виду, к отношению ко взрослым. Все это в единых требованиях. (ВНФ1949, жен, учитель 1970—)

По этому примеру также видно, что для учителя правила и единые требования не различимы и представляют собой единый цельный корпус «Правил», очень стабильный по содержанию — представленная в них норма фактически воспринимается как неизменная. Впрочем, конкретное содержание свода правил помнится смутно и сводится в пересказе к нескольким общим максима́м хорошего поведения ребенка, и прежде всего не в школе, за единственным исключением довольно специфического требования носить школьную форму.

Текст правил не только содержит проекцию повседневных дисциплинарных норм, но и сам по себе может включаться в школьные дисциплинарные процедуры. Так, если для учителей ссылка на текст единых требований вряд ли требуется для реализации дисциплинарной власти в повседневных ситуациях, то для дежурных, которым дисциплинарная власть делегируется от учителей, текст правил поведения служит законом и источником

власти в конкретных ситуациях. «Все дежурные по школе должны следить за порядком в школе и дисциплиной учащихся, требовать от всех учащихся выполнения «Правил для учащихся» и «Правил внутреннего распорядка школы»» (*Единые требования...* 1960a). Использование текста правил не фиксируется в самих правилах, но упоминания о нем присутствуют в описаниях дисциплинарных практик в педагогической литературе. Например, в одной из первых статей, популяризирующих введение единых требований в школе, приведено описание случая: когда ученики боролись на перемене, дежурный заставил их выучить раздел из правил «На перемене», ученики выучили и ответили на «5» (Ганзен, 1958, 95—96).

Засвидетельствовать реальное бытование правил как дисциплинарного инструмента в советской школе с помощью интервью не так просто. Ни бывшие учителя, ни бывшие ученики школ не упоминали правила при обсуждении дисциплинарных практик и конкретных конфликтов. Вероятнее всего, это не говорит об отсутствии или незначимости практик, связанных с правилами, но отражает ту специфическую нишу обыденности, которую занимают подобного рода документы в школьной жизни. Но в ответах на прямые вопросы о правилах удастся получить более или менее стертые описания подобных практик:

Были правила поведения для учащихся. И они висели в каждом классе, эти правила. И я помню, учился.. там, вот иди почитай правила, ты не знаешь, как вести себя: вот почитай правила, пожалуйста. И вот стоял читал правила, как надо вести себя.

—А они редактировались, изменялись как-нибудь?

Я помню, что много лет они одни и те же были, вот когда я училась.

—А какие там пункты были?

Как вести себя на уроке, как на перемене, как со старшими, это самое, вести себя, ну вот. (ГВ1956, жен, учитель 1975—)

Однако принимая во внимание свидетельства реального использования правил в советской школе, не следует рассматривать содержание правил как прямую фиксацию предписанных поведенческих норм. В исследовании морального порядка в школах, Филипп Джексон с коллегами

отмечали, что хотя в классах, где они вели включенное наблюдение, были известные всем правила, и учителя периодически отсылали к ним, в глазах наблюдателя применение этих правил выглядело исключительно непоследовательным. В конечном итоге они приходят к выводу, что текст правила лишь фиксирует общую максиму, не предполагающую буквального воплощения. В то же время за этой максимой стоит разделяемое всем сообществом класса, вполне определенное и более нюансированное понимание поведенческой нормы, выражаемой этим правилом (Jackson, Boostrom, Hansen, 1993, с. 12-13).

2.2 Содержание правил: точки контроля

Содержание правил поведения в советских школах, как минимум с момента публикации «Правил для учащихся» в 1943 году, в очень значительной степени зависело от текстов правил, предложенных государственной властью и центральной педагогической печатью. Однако в этих «спущенных сверху» текстах, когда они опускаются до регламентации деталей школьной рутины, с неизбежностью прорывается дискурсивная позиция школьного учителя и его повседневные дисциплинарные потребности. В данном разделе я обращусь к содержанию советских школьных правил поведения, рассматривая их не как государственный документ, но как источник для реконструкции эмного представления о сфере регулирования поведения в советской школьной традиции.

Для школьных правил поведения в интерпретации не только советских, но и западных педагогов характерна двоякая цель: социальная регуляция, то есть установление порядка в школе, и воспитание моральных качеств учащихся (Thornberg, 2009). В двухчастной системе правил для учащихся и единых требований, сложившейся в послевоенный период, последние постепенно переняли на себя функцию социального регулирования, так что в правилах для учащихся осталась только морально-воспитательная программа. Но если о программе морального воспитания советского человека и советского ребенка написано уже довольно много (См. например: Zajda, 1988; Riordan, 1987; Muckle, 1987; Livschiz, 2007; Kirschenbaum,

2001, и др.), то сфера повседневного регулирования поведения советского ребенка значительно менее изучена.

Дальнейший анализ будет построен на материале довоенных правил поведения отдельных школ и послевоенных единых требований к учащимся конкретных школ и регионов¹⁰.

Весь корпус правил, обращенных к советскому школьнику, складывался из трех основных источников: требований школьного порядка, культурного поведения и гигиены. В целом эти предписания очень традиционны и фактически воспроизводят общие требования советской рекомендательной литературы о воспитанности, хорошем поведении и моральном облике, восходящей в свою очередь к досоветским и европейским образцам эпохи Просвещения (Kelly, 2001). Взятые вместе, эти источники способны покрыть предписаниями всю повседневность советского ребенка на уровне мельчайших деталей. Правила, мотивированные другими соображениями, например, идеологической значимой потребностью трудиться или требованиями безопасности, значительно менее многочисленны.

Правила поведения для детей в форме требований, предписаний и наставлений печатались в советское время не только под эгидой школы, но и от имени пионерской организации, комсомола, а также врачей и педагогов в широком смысле, и могли быть адресованы родителям, учителям, детям и подросткам (См. например: Белькович и др., 1933; *Правила культурного...* 1982; Лебедева, Коротов, 1967; Долинская, 1972). Их содержание во многом пересекается с едиными требованиями школы. Тем не менее я буду рассматривать изолированно только содержание единых требований. Это ограничение сделано в силу двух причин. Во-первых, школьные правила (с середины 1950-х годов под именем «единых требований») отчетливо выделяются как жанр среди подобных им наставлений. Даже если они сшиты в одной брошюре, например, с правилами культурного поведения, они четко разграничиваются рубрикой. Во-вторых, единые требования предъявляются от имени школы и в большей мере имеют статус обязательных к исполнению правил, чем те же правила культурного поведения, которые чаще оформляются в виде текста, а не нумерованного списка, пишутся в стилистике моральных наставлений и даже могут быть озаглавлены «На-

¹⁰Материалом для анализа послужила та же коллекция брошюр с правилами поведения из собрания Российской Национальной Библиотеки, которая описана в разделе 2.1.3.

ставления учащемуся». О более высоком дисциплинарном статусе единых требований говорит и само их название, учитывая значение установившегося в послевоенной советской педагогике термина «педагогическое требование» (См. например: Коротков, 1966).

В послевоенной педагогике и административной практике наблюдается отчетливая тенденция к максимальному расширению кодекса требований, обращенных к школьникам, как в количественном, так и в содержательном отношении. Составители единых требований, черпая из названных выше источников, были все же ограничены объемом типового списка длиной в несколько десятков правил, и никогда его существенно не превышали. Поэтому они с необходимостью должны были выбирать, какие моменты повседневности включать в сферу действия правил. Мне представляется, что наиболее показательно очертить те границы в повседневности ребенка, перед которыми составители школьных требований останавливались, не находя нужным или возможным включить в правила то, что лежит за их пределами. Лежащую внутри этих границ сферу повседневности можно рассматривать как зону, в рамках которой не обязательно был, но на которую в принципе мог быть распространен школьный дисциплинарный контроль в советском обществе.

Для анализа сферы школьного контроля не так важно, что именно предписывают правила в той или иной ситуации, как тот факт, что поведение в этой ситуации в принципе регламентируется правилом (ср. Voostrom, 1991). Такой подход позволяет систематически сопоставлять разные по содержанию и формулировкам тексты правил, выделяя в них только регламентируемые моменты повседневности. Здесь и далее регламентируемые правилами ситуации и детали я буду называть *точками контроля*. Точки контроля, присутствующие в формулировках школьных правил — это сигнал, что в соответствующих ситуациях от учителей ожидаются регулирующие дисциплинарные действия.

Сколько-нибудь объемные списки школьных правил обычно разбиваются на тематические разделы. Это было характерно для дореволюционных правил, и для правил и единых требований, издававшихся отдельными школами в советский период. По названиям разделов можно оценить как регламентируемые зоны повседневности, так и внутреннюю логику структурирования этой повседневности. Набор и даже названия разделов

оставались довольно стабильными с середины 1950-х годов и часто воспроизводили с учетом перестановок, вставки, реже слияния и опущения разделов структуру типового списка единых требований. Например, типовой список единых требований, опубликованный в 1955 году, содержит следующие разделы:

1. До начала уроков.
2. На уроке.
3. На переменах и при уходе из школы.
4. На собраниях, вечерах, пионерских сборах.
5. Дома.
6. К состоянию учебников, тетрадей, дневников, рабочего места.
7. К внешнему виду и костюму.
8. К речи учащегося.
9. На улице и в общественных местах. (Болдырев, 1955, 42—44)

В изданных школами требованиях сверх этого списка встречаются разделы, посвященные поведению в буфете/столовой, обязанностям дежурных, санитаров, старост, поведению на экскурсиях и в театрах в ходе школьных выездов.

Общий характер предписаний в рамках каждой из названных зон повседневности может быть описан с помощью типологии правил. Если основывать типологию правил на их прагматике (например: организовать школьный процесс, обеспечить безопасность детей, приучить к этикету и т. п.), как, например, предложено в работе Торнберга (Thornberg, 2008), получившиеся категории оказываются разнородными и скрадывают конкретные детали повседневности, подверженные дисциплинарному контролю. Поэтому для целей настоящего исследования оправданно предложить классификацию правил, основанную на том, к какой сфере относится объект дисциплинарного контроля.

Дисциплинарный контроль в советских школьных правилах можно разделить на четыре отчасти пересекающиеся сферы:

1. Ситуативная — регуляция поведения, привязанная к определенной типовой ситуации (вход в школу, ответ у доски и т. п.) либо полный запрет отдельных форм поведения, таких как курение или азартные игры.

2. Телесная — в отдельную категорию имеет смысл выделить предписания, непосредственно затрагивающие личное пространство: позу, костюм, чистоту тела. К этой категории относятся все утверждения о том, как следует выглядеть.
3. Коммуникативная — правила, охватывающие ситуации взаимодействия со взрослыми и другими школьниками: встреча, просьба и т. п. К этой категории следует отнести и всю регламентацию речевой сферы: речевой этикет и запрет грубой лексики и прозвищ.
4. Предметная — регуляция поведения, затрагивающего предметную сферу: требования определенного порядка на рабочем месте, правила обращения со школьными принадлежностями и имуществом и т. п.¹¹

В рамках этой классификации текст правила может быть отнесен сразу к нескольким сферам, например, ситуативной, коммуникативной и телесной: «При встрече с учителями школы здоровайся, уступай дорогу, если сидишь, встань, пока ани [sic!] пройдут» (*Памятка учащимся...* 1960). Однако цель классификации — не распределить правила на группы, но, просуммировав содержание всего рассмотренного корпуса правил, составить общий перечень упомянутых в правилах точек контроля по каждой из выделенных сфер.

Наиболее развернуто в единых требованиях представлено регулирование ситуативной сферы. Ее основу составляет дневной школьный цикл: приход в школу — урок — перемена — уход из школы. В большинстве случаев именно в этом порядке правила и располагаются в списке. В рамках дневного цикла в качестве точек контроля выступают рутинные ситуации школьного дня: вход в школу, раздевание в гардеробе, вход в класс по звонку, приветствие учителя, переключки, опрос, ответ с места и у доски, опоздание на урок, удаление из класса, движение по коридорам на переменах, пользование уборной и т. п. Посвященные дневному циклу разделы наиболее пространны в большинстве вариантов единых требований, включают весьма устойчивый набор из десятков подобных ситуаций, и

¹¹Решение выделить телесную и предметную сферы в отдельные категории подкрепляется идеями Фуко об особом режиме дисциплинарной власти, в которой особую роль играют техники контроля над деталями тела и распределением предметов в пространстве (см. раздел 1.2.3), что хорошо согласуется и с материалом правил, где заметное место отведено регулированию телесного и предметного.

составляют зону наиболее легитимного применения школьных правил. К ним примыкают события, не встроенные в дневной цикл, но контролируемые учителями: собрания, вечера, экскурсии и другие мероприятия в стенах школы и вне ее. В целом единые требования стремятся охватить мельчайшие аспекты школьной повседневности, моделируя идеальную механику учебного процесса, которую некоторые исследователи называют «школьной хореографией» (Eggermont, 2001).

Телесная сфера представлена в рамках дневного цикла регулированием позы в ритуальные моменты урока: при сидении за партой, ответе с места и у доски, при вопросе учителю «Если тебя спрашивают с места, встань возле парты. Стой прямо, опустив руки или держа их за спиной» (*Единые требования...* 1961b). Но большая часть требований этой сферы сосредоточена в разделах правил с типовым названием «К внешнему виду и костюму». Точки контроля в этой сфере включают форму одежды (школьную и физкультурную), в том числе знаки принадлежности к детским организациям¹², чистоту одежды и тела (лица, шеи, рук, ногтей) и прическу. «Учащиеся обязаны приходить в школу опрятно одетыми, чисто вымытыми, с аккуратно подстриженными волосами и ногтями» (*Правила поведения...* 1940); «Форма учащегося должна быть чистой, выглаженной, ботинки должны быть чистыми» (*Единые требования...* 1978).

Точки контроля в коммуникативной сфере относятся к моменту встречи со взрослым (уступать дорогу, приветствовать, обращаться с просьбой), речевому этикету (формы приветствия, извинения), громкости и темпу речи (не кричать на переменах), а также лексическому выбору. Под запретом оказываются слова-паразиты, грубые выражения, прозвища. «Отвечать громко, внятно, неспеша» (*Единые педагогические...* 1957); «В помещении школы не кричи, не бегай, соблюдай порядок» (*Единые требования...* 1960a); «При обращении с просьбой пользуйся словами: «пожалуйста», «будьте добры», «простите», «благодарю вас», «спасибо»» (*Единые требования...* 1960b).

Предметную сферу, затронутую в правилах, можно условно разбить на две части. Большую часть составляет школьное имущество и школьные

¹²Примечательно, что в послевоенный период требование носить пионерский галстук является в списке правил не как идеологическое требование пионерской организации, а как дисциплинарное требование школы. Это свидетельствует не только о степени сращения школы и пионерии, но и о приоритете школы в дисциплинарных вопросах.

принадлежности, посвященные этому правила часто выделяются в особый раздел с типовым названием «К состоянию учебников, дневников, тетрадей, рабочего места». В сферу контроля входят содержание книг и тетрадей, инструменты для письма, расположение предметов на парте, целостность школьных парт, цветов на окнах и стекол. «Необходимый учебник, дневник, тетради должны быть аккуратно положены в верхнем углу парты» (*Единые требования...* 1954); «Изложение работы обязательно начинается на той странице, на которой написаны дата и тема» (*Единые требования...* 1968). Меньшую часть составляют правила, затрагивающие личные вещи школьника: запрет приносить посторонние вещи в школу и держать их в карманах, предписание иметь в кармане расческу.

Для анализа границ дисциплинарного влияния школы в советском обществе особый интерес представляют правила, выходящие за пределы школьных стен. Семья и улица с 1920-х годов мыслились как главные оппоненты советской школы в борьбе за влияние на детей. В 1935 году высокопоставленными советскими чиновниками еще высказывались сомнения относительно возможности дисциплинарного контроля над детьми вне стен школы (Livschiz, 2007, С. 262). Однако со временем установка на внешкольный контроль прочно укрепилась в каноническом представлении о социальных функциях советской школы, что отразилось и на содержании единых требований.

Так, дисциплинарные рамки повседневного школьного цикла могут быть раздвинуты за пределы школьного порога и распространены на дорогу в школу и обратно. В разделах правил, посвященных приходу в школу и уходу из нее, иногда обнаруживаются правила о поведении на пути в школу: «Приходи в школу по дороге, не переходи через спортплощадку, не лезь через забор, входи в школу только через парадную дверь» (*Единые требования...* 1965). Кроме того, материальной зацепкой, позволяющей захватить в сферу контроля дорогу от дома до школы служит школьная форма, которую ученик надевает уже дома: «Выходя из дома, посмотри в зеркало, все ли в порядке — одежда, воротничок, костюм, пальто, головной убор» (*Единые требования...* 1961a).

Особые разделы «Дома» и «На улице и в общественных местах» были включены в типовые требования, напечатанные в 1955 году, после чего они почти всегда присутствуют в брошюрах отдельных школ. До этого момента

правила, затрагивающие домашнюю и внешкольную сферу, приводились очень эпизодически и были немногочисленны. В то же время в единых требованиях после 1955 года эти разделы очень мало редактируются и их содержание часто воспроизводит шаблон, заданный в типовом тексте.

Основной ключ к проникновению школы в домашнюю сферу — домашнее задание, присутствующее во всех брошюрах, где есть раздел домашних правил. Оно открывает составителям правил возможность дать целый ряд поведенческих указаний о порядке выполнения домашнего задания. В регулирование предметной сферы школа проникает за счет правил обращения со школьными принадлежностями «Складывай в сумку книги и тетради по порядку, соответствующему расписанию уроков следующего дня» (*Единые требования...* 1960a) и указаний по поводу школьной формы «Придя из школы, сними, почисти и повесь свой школьный костюм. Одень домашнее платье» (*Единые требования...* 1961b). Эпизодически возникает требование показывать родителям дневник. Школьный временной ритм проецируется в домашнюю сферу в виде требования соблюдать режим дня: «Дома ученики должны соблюдать установленный школой режим» (*Единые требования...* 1968). При этом частности режима обычно отсутствуют в правилах, в единичном случае упоминается утренняя зарядка.

Сформировав раздел домашних указаний, составители единых требований получают возможность наполнить его правилами, уже прямо не мотивированными потребностями учебы. В поведенческой сфере наиболее устойчивы в текстах предписания, касающиеся домашних обязанностей, и прежде всего — уборки квартиры. «Дома помогай взрослым убирать комнаты, накрывать на стол и убирать со стола, мыть посуду» (*Памятка учащимся...* 1960). Вторая обязанность, устойчиво включаемая в большинстве вариантов требований — присмотр за младшими братьями и сестрами, сформулированный как необходимость дисциплинарного контроля за их школьными обязанностями «Контролировать выполнение режима младших братьев и сестер, оказывать им разумную помощь в подготовке домашних заданий» (*Единые требования...* 1956). Иногда правила делегируют школьную дисциплинарную власть родителям, предписывая слушаться родителей или уходить из дома только спросив их. Становление сталинской версии советской школы происходило в 1930-е на фоне перехода от политики разрушения авторитета семьи 1920-х к политике воспитания

послушного ребенка. Тем не менее и в этой системе координат школа должна была иметь более высокий авторитет, чем семья: и ребенок, и его родители должны были подчиняться воспитательным требованиям школы. (Подробнее см. об этом: Livschiz, 2007).

В коммуникативную сферу в пределах дома школьные правила вторгаются только в двух точках: вежливое и тихое поведение дома, чтобы не беспокоить соседей, и несколько реже включаемое требование культурного поведения за столом. «Будь вежливым, предупредительным не только с родными, но и с соседями, не беспокой взрослых шумными играми, возгласами, громкой песней» (*Памятка учащимся...* 1960). Любопытно, что характерное для школьных правил дисциплинарное требование — не шуметь проецируется здесь и в домашнюю сферу.

Предписания относительно поведения вне дома и школы не слишком сильно варьируются в единых требованиях и охватывают довольно узкий круг ситуаций. Наиболее значительный и одновременно наиболее устойчивый блок касается поведения в ситуациях непосредственного взаимодействия со взрослыми. Константой, присутствующей во всех послевоенных текстах, является требование уступать место в общественном транспорте. Довольно частотны, хотя и могут быть опущены, правила, требующие уступить дорогу взрослым при встрече и помогать старым и слабым. Кроме того, все правила этого раздела, которые можно отнести к коммуникативной сфере, также регулируют коммуникацию со взрослыми: приветствие, извинение и форма обращения ко взрослым.

Все прочие предписания относительно поведения в общественных местах представляют собой гораздо менее устойчивый блок. Почти во всех текстах присутствует правило, запрещающее шуметь: «Веди себя скромно и прилично. Не доставляй неприятностей окружающим, не толкайся, не кричи, не свисти, не разговаривай очень громко, не пой там, где это не принято» (Болдырев, 1955). Школьные правила также могут требовать соблюдения других правил: дорожного движения, пользования городским транспортом, поведения в общественных местах, довольно устойчиво предписание брать билет в общественном транспорте без напоминания кондуктора. В отдельных текстах появляются ситуативные этикетные требования: снимать шапку в помещении или придерживать дверь.

Наиболее заметную асимметрию в степени регулирования в стенах школы и вне ее демонстрирует телесная сфера. В послевоенных правилах телесная сфера практически не обнаруживается в правилах, посвященных поведению дома. Единственной точкой контроля оказывается указание о правильной позе при занятиях. Та же картина характеризует и раздел о поведении вне школы, где лишь в нескольких изданиях обнаруживается одно правило, затрагивающее телесную сферу: «При ходьбе не улице не размахивай руками, не топай и не шаркай ногами, не кушай, не грызи семечки» (*Единые требования...* 1954). В то же время в отдельных правилах 1930-х годов можно обнаружить целый ряд указаний о том, как и когда следует мыться дома: «Каждую неделю мойся в бане и сменяй белье. Утром мой с мылом лицо, руки, уши, шею, чисть зубы. Мой руки перед едой» (*Правила поведения...* nodate). Таким образом, в послевоенной школе дисциплинарный контроль в телесной сфере довольно жестко ограничен границами школьных стен. Характерно, что первое правило раздела, посвященного внешнему виду, почти всегда содержит указание на момент входа в школу: «Учащиеся должны являться в школу чистыми и опрятными, иметь при себе носовой платок» (*Единые педагогические...* 1957) — только со школьного порога вступает в силу контроль в телесной сфере.

В целом можно отметить, что по корпусу единых требований разных периодов и школ прослеживается несколько устойчивых поведенческих черт, характеризующих требования к облику советского школьника вне школы. В совокупности эти черты можно определить как советскую формулу послушного ребенка: помогать родителям по дому, уступать место в транспорте, не шуметь дома и на улице, соблюдать речевой этикет при встрече со взрослыми.

2.2.1 Варьирование правил: (не)подвижность нормы

Единые требования разрабатывались и внедрялись с установкой на модификацию стандартного текста. Школьным администраторам предлагалось править типовые списки требований с учетом школьной ситуации: «Поэтому, составляя «Единые требования» для какой-либо школы, важно

иметь под руками не только примерный текст их, но и перечень тех норм поведения, которые не выполняются или нарушаются в данной школе» (Болдырев, 1959, с. 58-59). Существующие тексты требований, изданные от имени отдельных школ, показывают, что правка и дополнение типовых текстов действительно производились. Однако подобные модификации распределены по тексту неравномерно: альтернативные формулировки и дополнительные правила возникали применительно к разным моментам школьной повседневности с неодинаковой частотой. Те зоны, в которых сконцентрированы изменения и дополнения, указывают на наиболее актуальные для педагогов точки контроля, в которых правила ближе всего подходят к повседневной дисциплинарной практике.

За основу для оценки вариативности в наборе ситуаций и формулировках взят текст типовых единых требований, опубликованный в 1955 году (Болдырев, 1955). При сравнении вариантов на фоне этого текста отчетливо выделяются разделы с низкой изменчивостью: на уроке; дома; вне школы; на собраниях, вечерах, сборах; к состоянию учебников, дневников, тетрадей; к речи учащегося. Наибольшее разнообразие деталей в правилах связано с теми ситуациями, которые находятся в пределах школы, но вне урока: приход и уход из школы, поведение на переменах, в столовой, обязанности дежурных, санитаров и старост.

Различия в формулировках, перестановки и перемещения правил между разделами подтверждают работу разных редакторов над текстами для различных школ. При этом с содержательной точки зрения набор редактируемых моментов очень ограничен и смысл сделанных дополнений сводится к описанию по существу одних и тех же дисциплинарных практик. Различия между школами, если они обнаруживаются, сосредоточены в мельчайших внешних деталях реализации этих практик. Например, весьма развернутые разделы о дежурстве по классу и школе, когда они присутствуют, описывают в целом константный репертуар практик: контроль внешнего вида и опозданий при входе в школу, подготовка класса к уроку, контроль за классом на перемене (уборка, проветривание, недопущение учеников в класс), дежурство по школе в столовой, гардеробе, коридорах, контроль за соблюдением правил поведения, контроль за качеством дежурства, процедурные моменты: прием и сдача дежурства, ежедневные и еженедельные линейки, на которых оценивается дежурство и куда вызы-

вают нарушителей для разбора проступков. Варьируются только детали субординации (кому именно сдаются рапорты и кто выставляет оценки и записывает замечания в журнал дежурств) и количество дежурных, срок дежурства и внешняя атрибутика (наличие и цвет повязки). Могут варьироваться и детали самой дисциплинарной процедуры, например, в одной из школ практика проставления замечания в дневник опоздавших дежурным при входе в школу автоматизируется в виде штампа: «Дежурный у двери ставит в дневник штамп «Опоздал»» (*Единые требования...* 1960b).

Более существенный уровень варьирования — конкретизация и дополнение правил. В этом отношении показательны вариации в разделе, посвященном внешнему виду, где границы допустимого, установленные типовыми правилами, немного смещаются в вариантах, причем как в сторону усиления ограничений, так и послабления правил. Индикатором может служить пункт, регламентирующий прически учащихся. В типовом тексте он сформулирован так: «Все мальчики до VII класса должны быть острижены не наголо, но коротко. Прически всех девочек и мальчиков должны быть аккуратными» (Болдырев, 1955, С. 44). Варианты могут как оговаривать некоторые свободы «Им [мальчикам — К. М.] разрешается носить «челочку»» (*Единые педагогические...* 1957), так и накладывать дополнительные ограничения: «...а девочкам — с заплетенными в одну косу волосами с белой лентой в праздничные дни» (*Памятка учащимся...* 1960). Примечательно, что требование типовых правил 1955 года приходит в форме с начищенными пуговицами, по всей видимости, воспринимается всеми редакторами как анахронизм и исчезает практически во всех последующих редакциях правил.

Одни и те же дисциплинарные требования в разных вариантах могут различаться степенью проработки деталей, регламентируемых в правилах. Например, одно и то же требование хранить сменную обувь в подписанном мешке может в одном из вариантов содержать точное указание о способе маркировки: «Для галош каждый ученик обязан иметь мешочек с указанием класса, фамилии и имени» (*Единые требования...* 1960a); «На пальто и мешок для галош пришей белую полоску материала, на которой напиши класс, свою фамилию и № вешалки. Головной убор учащийся хранит в своей парте» (*Единые требования...* 1960b). Наполнение деталями может приводить и к уточнению границ допустимого, например, типовое тре-

бование «Не держи в карманах посторонних вещей» (Болдырев, 1955) в уточненном варианте реализуется в виде закрытого списка допустимых предметов: «В карманах разрешается иметь только носовой платок, деньги для покупки завтраков, ученический билет, учащиеся 7–10 классов дополнительно расческу и записную книжку. Ученики 8–11 кл. имеют право носить часы» (*Единые требования...* 1965).

Еще одно измерение, в рамках которого у редакторов правил есть возможность варьировать границы правил, — временное. Так, если в типовых правилах указывается, что вход в класс после звонка возможен только с разрешения директора или завуча, то в правилах конкретной школы может быть выставлена дополнительная временная граница, после которой это правило вступает в силу: после второго звонка, после входа учителя или если опоздание на урок превышает пять минут.

В тех случаях, когда в вариантах правил привнесены пункты, отсутствующие в типовом списке, можно говорить скорее не о фиксации специфических дисциплинарных практик, не свойственных образцу, а о заполнении лакун в деталях регламентации, по каким-то причинам упущенных составителями типового списка требований. Например, пространственной зоной, в которой локализовано множество дополнений, являются двери школы, вестибюль при входе в школу и гардероб. Это пространство актуализируется в правилах в связи с ситуациями входа в школу перед началом уроков и выхода из школы после их окончания. В дополнение к типовым правилам здесь регулируется момент входа и выхода в школьную дверь (очередность, спокойное поведение, головной убор): «При выходе из школы не толкайся, пропусти вперед малышей, не кричи, не груби с товарищами, будь внимательным к окружающим. По дороге не задерживайся, иди сразу домой» (*Единые требования...* 1961b). Подробно прописывается процедура впуска в школу и выхода из школы после уроков: «Направляться в класс по определенному маршруту, придерживаясь правой стороны» (*Единые педагогические...* 1984); «С последнего урока учащиеся идут только строем и в установленном учителем порядке в гардеробную для получения одежды» (*Единые требования...* 1978).

В целом вариативность единых требований демонстрирует, что за едиными требованиями стоит общий для советской школы канон повседневных дисциплинарных практик, довольно устойчивый как в региональ-

ном отношении, так и на протяжении рассматриваемого периода. Изменения и дополнения, вносившиеся в правила отдельных школ, показывают скорее не альтернативные версии этого канона, а восполняют пробелы в его записи, представленной типовым списком единых правил. Редакторы, занимавшиеся локализацией типовых требований, вносили правки прежде всего для того, чтобы акцентировать некоторые детали общего порядка. Мне представляется, что внимание к деталям, выраженное в степени их проработки в правилах, несет в себе основные черты индивидуальности дисциплинарного лица отдельных советских школ.

2.2.2 Проекция конфликта: запреты и угрозы

Воплощая стремление администраторов контролировать мельчайшие поведенческие реакции школьников, правила размечают в школьной повседневности точки напряженности, каждая из которых может быть развернута в дисциплинарный конфликт. В зависимости от формулировки правила, проекция конфликта выражается в более или менее свернутой форме. Так, если правило описывает идеальную модель поведения «ходить спокойно, не нарушая общего порядка» (*Единые требования...* 1956), следует ожидать, что любое отклонение от этой модели может стать поводом для претензий со стороны учителей. Однако такая формулировка не несет в себе информации о формах отклоняющегося от идеала поведения, способных привести к конфликту. Гораздо более информативны в этом отношении правила, содержащие узкие поведенческие предписания «Учащимся на переменах разрешается ходить только по правой стороне коридора (по ходу движения), по коридору ходить не более, чем по двое» (*Единые требования*, nodate) или прямые запреты «Если тебя учитель удалил из класса, без пререканий оставь класс» (Болдырев, 1955, С. 43). За ними стоят повседневные формы нарушений — настолько ожидаемые, что они встраиваются в формулировки правил на уровне пресуппозиции.

Примерами запретов и узких предписаний изобилуют правила, касающиеся перемещения учеников по школе. В типовых требованиях присутствуют пункты, регулирующие эту сферу, но в локализованных вариантах

их формулировки часто дополняются деталями, дающими представление о целом спектре повседневных ситуаций, вызывающих у администраторов потребность в дисциплинировании: «не бегай, не устраивай возню» (*Единые требования...* 1960b); «запрещается толпиться в туалетах» (*Единые требования...* 1960a); «в раздевалке вести себя спокойно, не толпиться, не разговаривать громко» (*Правила поведения...* 1972); «запрещается бегать, кричать, возиться, свистеть» (*Единые требования...* 1978). Апогея этот режим регулирования достигает в правилах, изображающих полностью дисциплинированные детские тела: «Уходя домой, учащиеся в левой руке несут сумку, а в правой — головной убор» (*Единые педагогические...* 1957); «При проведении перемены в школьном помещении учащимся разрешается спокойно ходить по правой стороне коридора, тихо беседуя с товарищами» (*Единые требования...* 1968). Такие правила можно рассматривать как сгущенный опыт учителей и администраторов, профильтрованный сквозь стереотипный образ идеального школьного порядка. Упоминание в них конкретных нарушений — симптом привычного дисциплинарного действия, выражаемого замечанием учителя, окриком или взглядом.

Несколько особняком стоят правила, сформулированные целиком в виде строгих или категорических запретов. Категоричность запрета включает в себе требование неизбежного наказания, исходящее от составителя правил. Набор ситуаций, подвергавшихся категорическому запрету в единых требованиях, невелик. Наиболее частотны запреты: приносить в школу предметы, не относящиеся к учебе, портить школьное имущество, подсказывать на уроках, находиться в коридоре во время уроков. Бывают и специфические запреты в единичных вариантах, например: «Категорически запрещается бросать бумагу на пол и через окно на двор» (*Единые требования...* 1965). Практически все перечисленные ситуации (кроме, разве что, подсказок), подразумевают в той или иной форме участие администрации школы, и могут служить своего рода предупреждением о возможной эскалации конфликта до уровня администрации.

Ожидаемый путь эскалации конфликта нередко получает отражение в правилах в форме угроз. Под угрозой в случае правил следует понимать предупреждение о возможных дисциплинарных взысканиях в связи с каким-либо нарушением. Нередко угроза стыкуется с категорическим запретом, рисуя перспективу его нарушения: «При умышленном и неод-

нократном повреждении школьного имущества учащийся подвергается строжайшему наказанию, вплоть до исключения из школы» (*Единые требования...* 1978). Угрозы в правилах позволяют не только проследить связь конкретных дисциплинарных мер с определенными формами проступков, но и в некоторых случаях зафиксировать внутреннюю последовательность применения наказаний и их верхний предел — самое строгое мыслимое наказание за подобный проступок: «Если у учащегося отсутствуют необходимые учебные принадлежности (ручка, книги, тетради и т. д.), учитель принимает соответствующие меры: дает замечание, выговор ученику, сообщает классному руководителю. При неоднократном нарушении учащимся данного требования он направляется после окончания урока к директору или завучу школы» (*Правила поведения...* 1972). Перспективные угрозы раскрывают внутреннюю иерархию в серьезности проступков, где порча школьного имущества занимает значительно более важное место, чем отсутствие школьных принадлежностей.

В правилах советской школы угрожают единицей за отказ от ответа, необходимостью остаться после уроков за невыученный урок, недопущением в школу за неряшливый вид, замечанием в дневнике за опоздание в школу, жалобой классному руководителю за плохое дежурство, записью в журнал поведения или жалобой родителям за отсутствие дневника, изъятием не относящихся к учебе вещей, вызовом на линейку за нарушение правил поведения в школе, материальной ответственностью и исключением из школы за порчу школьного имущества.

Наиболее общая угроза, которая может присутствовать в правилах, — общий список мер взыскания, применяемых в школе, который приводится отдельным разделом в конце правил безотносительно конкретных проступков. Однако такие списки в целом не характерны для единых требований большей части рассматриваемого периода, имеющиеся два примера относятся лишь к самому его началу и концу (*Правила поведения...* 1940; *Единые педагогические...* 1984).

2.3 Неписанные правила: сфера контроля в воспоминаниях

Как уже упоминалось выше, хотя составители правил поведения и стремятся репрезентировать сферу дисциплинарного регулирования систематически, они не могут сделать этого исчерпывающе. Причем возможности репрезентации не в последнюю очередь ограничены самой жанровой природой правил, предполагающей определенный объем, структуру разделов и принципы отбора материала. Таким образом, жанровые особенности правил могут приводить к систематическому умалчанию о некоторых вполне общепринятых точках контроля. В этом контексте воспоминания, зафиксированные в интервью, выступают полезным дополнительным источником, с помощью которого можно выявить те зоны, о которых систематически умалчивают тексты правил.

Одна из тем, по которой материалы интервью систематически дополняют правила и, следовательно, демонстрируют лакуну в них — регулирование внешнего вида учеников (выше отнесенное к телесной сфере контроля). Говорить о лакуне можно благодаря тому, что по воспоминаниям разных информантов прослеживается ряд очень конкретных телесных практик, которые оказывались предметом дисциплинирования в школе, но прямые упоминания которых отсутствуют в правилах. Набор этих практик гендерно-специфичен: списки запретного для девочек и мальчиков в этом отношении почти не пересекаются.

Для девочек в фокусе дисциплинарного внимания учителей оказывались практически все доступные школьницам практики, связанные с маркированием женской красоты: все виды макияжа, из которых чаще всего упоминаются накрашенные губы и ресницы, маникюр (накрашенные ногти), завивка волос, ношение украшений (обычно упоминаются серьги и кольца), ношение обуви на высоком каблуке. Относить все эти практики к сфере контроля позволяют упоминания дисциплинарных процедур проверки:

В сережках, да, в школу разрешалось в сережках ходить. То есть когда.. это, я уж не помню, какой это год, но мне кажется, это где-то класс седьмой или шестой, шестой, наверное, если не пя-

тый. Я помню, когда я пошла в первый класс [1980 — *К. М.*], и были такие, гонения, что ли.. [смеется] То есть когда приходили ученики старших классов, у них проверяли маникюр, у них проверяли наличие серег и макияжа, и не допускали до уроков. (*НЗ1973*, жен, период обучения: 1980—1990)

Почему эти практики, подверженные недвусмысленному дисциплинарному регулированию, не получили отражения в правилах? Внешний вид школьника в целом попадает в сферу регулирования правил, в формулировках используются предписывающие эпитеты: чистый, опрятный, аккуратный, скромный. Однако из всех перечисленных эпитетов, названные выше телесные практики могут противоречить только последнему — скромности. Иными словами, наиболее вероятная мотивировка для дисциплинарной реакции на накрашенные губы или завитые волосы состоит не в том, что это нарушение порядка, а в том, что это нарушение советской морали. Соотношение с моральной сферой прослеживается и в оценках самих бывших учениц, упоминающих о «позоре» и нарушении возрастных гендерных норм:

— А девочки в старших классах пользовались косметикой?

Тогда вообще разговору нет. У нас даже вот здесь в этой школе, я уж не говорю про те времена, неет, неет, нет. Нет, это позором считалось, вот в мое детство, там, к примеру, это самое, девушка накрасила губы. Это считалось: как женщина накрасила губы [изображает специальную интонацию — *К. М.*]. Да, вот в мое детство так было. (*ЛЛА1956*, жен, учитель 1973—)

Отнесение этих практик к сфере морали вполне объясняет отсутствие их упоминания в дисциплинарных правилах. Вместо этого мы должны обнаруживать и обнаруживаем предписания на эту тему в текстах, трактующих о культурном поведении подростков. Но в то же время эти практики являют собой точку совмещения советской морали и школьной дисциплины, так как их регулируют учителя в школьном контексте теми методами, которые характерны и для других сфер дисциплинарного контроля.

Нужно заметить, что учительницы сами находятся в той же сфере морального контроля в отношении практик украшения, что и их учени-

цы, а дисциплинарными агентами, следящими за соответствием нормы, выступают старшие учителя и администраторы школы (чаще всего завуч):

— А раньше нельзя было учителю пользоваться косметикой?

Ой, я как-то накрасила ногти, ярким таким лаком, попробовала. Но это не мой, конечно, характер, но, думаю, попробую. Мне замечание завуч сделала. Да. Это очень..

— Это какие года?

Ну это еще, где-то, наверное, восьмидесятые. Ну еще советские. (ЛАЛ1950, жен, учитель 1971—)

Внешняя по отношению к институту школы природа моральных норм сказывается в том, что в ретроспективных интервью информанты воспринимают их не как свойство относительно неизменной школьной рутины, а как знак и принадлежность соответствующей эпохи.

«Ну вы знаете, тогда были такие времена, следили за одеждой, следили за прическами. Вот так танцевать, вот так не танцевать — времена-то такие были. Вот это достаточно жестко было.» (ФДС1957, муж, учитель 1997—)

А значит, и изменение (постепенное смягчение к концу советского периода) этих норм представляется как внешний, не контролируемый школой процесс, который постепенно ослаблял легитимность соответствующих дисциплинарных практик в школе. Примером может послужить изменение нормы относительно длины юбок:

Раньше была форма – у девчонок коричневые платья и чёрные фартуки, на праздники – белые фартуки. Потом юбки стали короче – это разрешалось, такая была мода, и когда девочки поднимались по лестнице, мальчики смотрели снизу. В 80-е годы стала свободная форма, но запрещалось носить джинсы. (ГВА1940, жен, учитель 1965—2007)

В дискурсе вспоминающей об этом учительницы чувствуются следы моральной рефлексии и неодобрения (девочек, провоцирующих мальчиков заглядывать под юбки), но совершенно не акцентируется утратившая легитимность роль учителя как активного блюстителя морали.

Для мальчиков столь же провокационной почвой для дисциплинарного контроля, как украшения для девочек, служили стрижки. Хотя стрижки входят в сферу регулирования правил, главный дисциплинарный конфликт здесь сводился к вопросу о допустимой длине волос, которая упоминается только в текстах правил не позднее середины 1950-х. И даже в послевоенный период в вопросе длины стрижек мальчиков прослеживается расхождение локальных дисциплинарных практик с государственным идеалом:

Министерство просвещения РСФСР разъяснило руководителям отделов народного образования и школ, что ученикам старших классов разрешается носить прическу, а ученикам младших классов необходимо стричь волосы коротко; ученицам рекомендуется скромная гладкая прическа.

Между тем, как сообщается в письме, имеются сведения, что в отдельных школах это указание искажается и от учеников младших и средних классов требуется стрижка волос обязательно наголо, запрещается носить челку и т.д.

В связи с поступающими по этому вопросу письмами Министерство просвещения еще раз разъясняет, что ученикам младших и средних классов рекомендуется стричь волосы коротко, а не наголо; определенного фасона стрижки не устанавливается. (*О стрижке волос...* 1954, с. 420-421)

Эти министерские разъяснения показывают, что дисциплинарные нормы школы могли оказаться жестче норм, которые готово было признать общество и даже государство. Эта послевоенная школьная жесткость в отношении мужских стрижек, вероятно, связана с наследием военных дисциплинарных образцов. Следующая волна конфронтации в связи с длиной волос связана с модой 1970-х на длинные мужские стрижки и одновременно на брюки-клеш. Дисциплинарный контроль со стороны школы по отношению стрижек и широких брюк подтверждается многими свидетельствами в интервью.

«Нас постоянно гоняли вот, если чуть-чуть выше вот, если прическа начинает ушки вот так закрывать — все, вперед, в парикмахерскую, подстригаться. » (ФДС1957, муж, учитель 1997—)

Или в школу приходили, мода — где-то фотографии должны быть. Волосы во — вот такие же в моде были. Клёш вот такой. Это сейчас меня не заставишь такой клеш одеть, это кошмар, сегодня и такие волосы — не знаю, там сколько вшей было. Вот такие. Вера Николавна так в дверях: пока не постригётесь, в школу не пущу! Пойдешь так, кончики отрежешь — во, постигся! Всё.

—И пускала после этого?

С горем пополам пробивались. Всё. Зато потом, когда Игорь налысо стал стричься, это вообще, для нее шок. Уголовник приходит — всё. Наголо. Ну раз не так, говорит, я наголо постригусь. Надо ж из крайности в крайность. (АПК1958, муж, учитель 2010—)

АЮ: Клеши: «Что это за клеши такие?» Клинья вставляли эти, ну чтобы побольше, матросские клеши. Линейкой замеряют: вот так можно, так нельзя.

—А сколько было можно?

АСС: Ну там до сорока разрешалось, допустим, нога сорок второй чтобы, а обычно чтобы закрыто же надо было. Там от бедра, от полубедра, ну кто какие шил, раньше такие (АЮ1963, муж, период обучения: 1970—1980; АСС1963, муж, период обучения: 1970—1980)

Как видно из этих примеров, регуляция длины стрижек и ширины брюк в дисциплинарном пространстве школы породила практики измерения, в рамках которых в переговорах и конфликтах утверждались неписанные нормы, фиксирующие пределы допустимого в данном сообществе.

Тем не менее вопросы стрижек мальчиков, украшений девочек, допустимой длины юбок и ширины брюк-клеш следует признать относящимися скорее к сфере морали, чем школьного порядка. Это подтверждается описанным в интервью случаем, когда сельские школьники сами подстригли своего товарища, мотивировав это восстановлением гендерного образца: «Да будь ты мужиком!» (АЛ1973, муж, период обучения: 1980—1990). Та же

советская мораль поддерживала и дисциплинарные претензии учителей к брюкам-клевш как признаку западной молодежной субкультуры.

Помимо внешнего вида еще одна тема, в которой интервью систематически расширяют представление о сфере дисциплинарного регулирования, основанное на правилах, — это внешкольный учительский контроль. В воспоминаниях, относящихся к сельской школе, наиболее заметной точкой учительского контроля оказывается доступ школьников в сельский клуб. Регулирование здесь направлено по двум линиям: возраст и время нахождения в клубе, а дисциплинарная роль учителей заключается в том, чтобы не допускать школьников на поздние и взрослые киносеансы, а также выгонять младших школьников из клуба в момент наступления «комендантского часа».

В кино не пускали на 9 часов, так мы писали заявление директору, что «можно, там фильм интересный, пустите» — и директор подписывал заявление, что той-то той-то можно сходить, кто учится хорошо, нарушений нет. И вот с этим заявлением идёшь в клуб, чтобы тебя пустили. А так — если идёшь втихаря, посреди сеанса свет включают: «Вышли отсюда!». И потом утром на линейке выговор... Мы. Помню, учились хорошо, нас пускали, но всё время с этими бумажками ходили — чтоб на 9 часов пройти в кино. (ВСГ1965, жен, период обучения: 1971—1981)

Впрочем, как видно из приведенного примера и других подобных свидетельств, в которых фигурируют различные формы разрешающих записок от классного руководителя или школьной администрации, в этой сфере регулирования контроль также был предметом обсуждения, урегулирования и торга. Причем в данном случае наиболее отчетливо проговаривается, что условием для разрешения был внутришкольный статус ученика — отличникам дозволялось больше. Таким образом, хорошая школьная успеваемость могла быть сконвертирована в определенный кредит на счету поведения, что прямо проявляется в варьировании рамок допустимого.

Эта практика существовала и поддерживалась, по всей вероятности, за счет официально предписанной учителям функции регулировать посещение школьниками массовых зрелищ и общественных мест. Расширение

сферы школьного дисциплинарного надзора на эти внешкольные пространства восходит к дисциплинарным реформам военного времени, связанным с введением Правил для учащихся:

Надзор должен быть распространен и за пределы школы. Руководителям школы нужно в этом деле устанавливать контакт с персоналом театров, кино, клубов, парков и других культурно-просветительских учреждений, где бывают учащиеся. Здесь нужна и помощь общественности, организатором которой должна явиться в данном случае школа. (О правилах... 1944, С. 14)

Однако для городской среды, даже малых городов упоминания о контроле в клубах не характерны, хотя встречаются упоминания других форм внешкольного общественного контроля, в которых участвовали учителя. Это могли быть учительские патрули, следившие за тем, чтобы в учебные дни школьники не были на улицах после 10 часов вечера, а также привлечение учителей для контроля за тем, чтобы школьники не посещали церкви во время церковных праздников.

С наших учителей, как и с нас, требовали, чтобы на церковные праздники надо было идти к церкви и смотреть, кто из наших детей в церкви находится. Честно говоря, не будучи сволочами, мы приходили и маячили перед лицом тех, кто нас должен проверять, что мы тут. А детей никто не смотрел – есть они там или нет. Но если ребёнок принёс крашеное яйцо в школу... Сейчас не приносят, как ни странно, а тогда носили, играли – разбивали носы – видимо потому что запрещалось. Если учитель это застал, значит, опять какая-то антирелигиозная должна была быть беседа. (ВВК1959, жен, учитель 1977—)

Последняя точка контроля, не упомянутая в правилах, но неоднократно подтвержденная в интервью, связана с употреблением алкоголя. Текст правил запрещает школьникам курение, но алкоголь напрямую не упоминается. В то же время, употребление алкоголя школьниками безусловно воспринималось и самими школьниками, и учителями как серьезный проступок, необходимость включения которого в сферу дисциплинарного контроля не подлежала сомнению:

И в интернате, в общем-то, с раннего возраста начинали попивать. Могли брагу, например. Ну, алкоголиками, в общем-то.. я говорю, что я вспоминаю девчонок своих, мы не стали. Ну, это, конечно, повод надо был. Ну, не разрешалось, разумеется, под кроватями пили. [смеется] (ЗСМ1950, жен, учитель 1970—1979)

По всей видимости, отсутствие упоминаний алкоголя в правилах связано с тем, что его неприемлемость настолько интегрирована к этому периоду в нормативный образ ребенка, что она не требует отдельного обсуждения. Примечательно, что в правилах учебных заведений XVIII века в списке проступков фигурирует хранение алкоголя (Кошелева, 2011).

Подводя итог, можно отметить, что интервью позволяют дополнить сферы дисциплинарного контроля правил в тех точках, где поведенческие нормы относятся к сфере советской морали и общественного контроля. Попадание этих точек в сферу контроля школьной дисциплины объясняется социальными функциями учителя в советском обществе, которому предписано выступать в том числе блюстителем морали и общественного порядка. Вполне естественно, что учителя в этих своих функциях пользуются теми дисциплинарными практиками, которые они усвоили в ходе своей профессиональной социализации.

2.4 Заключительные замечания

Школьные правила поведения («Единые требования к учащимся» в послевоенной советской терминологии) оказываются интересным источником для реконструкции дисциплинарных практик советской школы. Правила являются не фиксацией, но репрезентацией дисциплинарной практики, пропущенной через фильтры официального педагогического дискурса, и в этом смысле они могут служить источником для реконструкции повседневности только с очень значительными оговорками. Однако сама жанровая природа списка правил поведения задает установку на систематическую и исчерпательную репрезентацию школьной повседневности, чего лишены любые личные воспоминания. В результате, правила

поведения дают специфический ракурс для историко-антропологического исследования, позволяющий охватить сферу дисциплинарного контроля в советской школе и тем самым восстановить объем понятия «поведение».

Нужно сразу оговориться, что реконструкция на основании корпуса правил так же не является исчерпывающим описанием дисциплинарной практики, как и отрывочные воспоминания. Тем не менее вариативность, наблюдаемая в локализованных текстах правил отдельных школ, позволяет наметить границы изменчивости идеальной схемы школьной повседневности, которая стоит за стремлением регулировать конкретные черты поведения школьников. Как мне представляется, целостная схема школьного распорядка вкупе с описанием его возможной изменчивости представляет собой важное дополнение к мемуарным источникам, необходимое для понимания специфики дисциплинарного процесса в советской школе.

Содержание корпуса правил раскрывает некоторые принципиальные свойства дисциплинарной системы в советской школе, если анализировать правила как пространство выбора. Взятый сам по себе, ни один из текстов правил ничего не говорит о повседневной дисциплинарной практике: любые правила могли игнорироваться, применяться избирательно, по-разному трактоваться и т. д. Однако взятые в совокупности, разные варианты правил задают систему отсчета, в рамках которой можно говорить о выборе, сделанном авторами и редакторами текстов правил из заданного спектра содержательных возможностей. Наблюдаемые закономерности такого выбора — свидетельства, позволяющие реконструировать логику дисциплинарного мышления, носителями которой являлись авторы и редакторы правил.

В данной главе рассмотрен выбор авторов и редакторов правил на нескольких уровнях. Самый высокий уровень — выбор сферы регулирования: набора ситуаций и деталей повседневности, к которым применимы школьные правила. Анализ текстов на этом уровне позволяет поставить вопрос о том, насколько и в каких формах для составителей правил было приемлемо распространение влияния школы за ее стенами. Обнаружился контраст довоенных и послевоенных правил. Довоенные правила либо вовсе не претендовали на внешкольную сферу, либо претендовали на довольно глубокую регуляцию повседневности в ограниченной сфере — личной гигиены. В послевоенных правилах внешкольная сфера неизменно

присутствует, но практически не редактируется по сравнению с типовым текстом, что косвенно свидетельствует о низкой степени легитимности дисциплинарной практики в этой сфере.

Регуляция внешкольной сферы оказалась в значительной степени связана с той частью повседневности, которая обусловлена самой школой: домашним заданием, школьными принадлежностями, дорогой в школу и обратно. Показательно, что наиболее жесткий режим дисциплинарного контроля — телесный, довольно четко ограничивается в правилах порогом школы. Вмешательство правил в семейную повседневность и поведение на улице по существу ограничено несколькими знаковыми ситуациями — уступать место в транспорте, мыть посуду и др. В целом послевоенные школьные правила позволяют довольно четко очертить границы, в которых школьная администрация и педагоги видели возможным достичь консенсуса с семьей и обществом в отношении дисциплинарных требований к детям, и эти границы не так широки.

Следующий уровень анализа — выбор деталей повседневности, акцентируемых в правилах, в рамках конкретной ситуации, попавшей в сферу действия правил. Этот уровень выбора представляется мне инструментом, обеспечивающим лабильность советской школьной дисциплинарной практики в отдельных школах. Внимание или невнимание к определенным деталям — основной механизм смещения границ допустимого, который можно заметить благодаря жанру правил поведения. В текстах правил обнаруживаются несколько измерений варьирования: добавление или опущение деталей, конкретизация, уточнение временных ограничений. Большая часть редактирования правил укладывается в процесс детализации.

Наконец, последний уровень анализа — выбор на уровне формулировок в тексте правила. На этом уровне в правила в форме запретов и угроз проникают отзвуки повседневных конфликтных сценариев. Этот уровень анализа позволяет разметить точки напряженности в суммарном образе школьного распорядка, построенного на основании корпуса правил. Так, в запретах просматриваются отклонения, требующие повседневного дисциплинирования со стороны учителей: беготня и шум на переменах, суতোлка при входе и выходе из школы, опоздания, препирательство с учителем при удалении из класса и т. п. Категорические запреты отмечают нарушения, более волнующие администрацию школы — порча школьного имущества

(вспомним вечный недостаток оборудования в советских школах), появление в школе вещей, не относящихся к учебе, чреватое нелегитимной социальной активностью детей (оружие, торговля и обмен, азартные игры?). Угрозы обрисовывают отдельные схемы развития и эскалации дисциплинарных конфликтов.

Поддерживая практику создания в школах правил поведения и создавая образцы таких документов, советские педагоги и отделы образования, с одной стороны, формировали нормативный образ повседневного режима в советской школе, а с другой стороны, размечали в повседневности точки приложения дисциплинарных усилий и предлагали легитимные модели дисциплинарных практик.

История постепенного формирования текстового канона для правил поведения и единых требований показывает, что к 1950-м годам сложилось довольно устойчивое во многих деталях представление о нормальном школьном режиме и о легитимных пределах распространения школьной власти в повседневности советского ребенка. Это представление было реализовано в единых требованиях, содержание которых в практически неизменном виде сохранялось как минимум до середины 1980-х годов. Реконструированные по единым требованиям нормативные представления о приемлемом и неприемлемом поведении школьников можно рассматривать как каноническую основу, на которой базировались и с которой соотносились эмные категории «поведения» в конкретных школьных сообществах советского времени. Эту каноническую основу можно использовать как систему отсчета при описании дисциплинарных практик конкретных советских и даже постсоветских школ: на фоне канона можно увидеть особенности, характерные для региона или периода, оценить степень строгости правил относительно канона и обнаружить расширение или сужение границ школьного влияния в повседневности ребенка.

Глава 3. Дисциплинарные практики: наказания и меры воздействия

Задача данной главы — инвентаризация и систематизация тех форм, которые принимала советская школьная дисциплина. Я намеренно говорю здесь об инвентаризации форм, чтобы подчеркнуть, что в фокусе описания находится символический уровень — доступные советским педагогам способы действия в дисциплинарной ситуации.

Критерий отнесения той или иной формы поведения к разряду дисциплинарных практик — его цель. Школьными дисциплинарными практиками следует считать действия облеченных школьной властью субъектов (педагогов, дежурных, санитаров и т.п.), направленные на регулирование поведения школьников в сфере дисциплинарного контроля: ситуативной, телесной, коммуникативной и предметной (подробнее см. главу 2). Этот критерий охватывает практики разного масштаба: от повседневных коммуникативных микроситуаций (взгляд или окрик) до сложно организованных ритуальных форм со множеством участников (линейка, педсовет).

Историки школьной дисциплины в качестве основной единицы описания чаще всего используют формы наказаний (или просто *наказания*), следуя за эмной категорией, фигурирующей в школьных документах и воспоминаниях (Кошелева, 2011; Пашкова, 2016; Norlin, 2016). Однако предложенное выше определение дисциплинарной практики не может быть приравнено к наказанию, так как категория «наказание» подразумевает проступок и ставит совершаемое дисциплинарное действие в зависимость от него. Понятие дисциплинарная практика включает любые формы контролирующего поведения: принуждение, ограничение и реакцию на нарушение. Таким образом, дисциплинарное действие является более общей категорией, охватывающей практики, которые носители традиции не обязательно отнесли бы к наказаниям.

В советской школе система повседневных дисциплинарных практик существовала в контексте двух главных нормализующих дискурсов: бюрократического и педагогического. В ведомственных инструкциях фиксировался список официально признанных дисциплинарных практик и некоторые указания по их применению, в том числе запреты. В советской педагогической и методической литературе официальный список нака-

заний цитировался как авторитетный документ, но рекомендации по их применению могли быть более пространными и вариативными и допускали описание и других дисциплинарных практик. Формы дисциплинарных действий, предписанные в этих дискурсах, могли служить советским учителям и источником, и языком описания повседневных дисциплинарных ситуаций. Поэтому описание школьной дисциплинарной системы 1950-х — 1980-х начинается сначала с предыстории регулирования наказаний в советской школе (раздел 3.1) и с краткого обзора дисциплинарных мер, одобрявшихся в документах Министерства просвещения и методической литературе (раздел 3.2).

Каталогизация всего разнообразия конкретных дисциплинарных практик в советских школах 1950-х — 1980-х, засвидетельствованных в доступных мне источниках, потребовала бы слишком большого объема и в то же время представляла бы собой слишком экстенсивное описание, затрудняющее обобщения. Поэтому я выделяю несколько общих принципов, описывающих доступные учителям способы действовать в тех или иных дисциплинарных ситуациях. В качестве принципов выделены: дисциплинарный ответ — непосредственная реакция на нарушение (раздел 3.3), делегирование наказания другим дисциплинарным агентам (раздел 3.4), использование позора в качестве инструмента давления (раздел 3.5) и различные действия, предполагающие физическое исключение школьника из контролируемого учителем пространства (раздел 3.6). Группировка дисциплинарных форм с помощью этих принципов не является типологией, то есть в рамках одной и той же дисциплинарной ситуации могут быть одновременно реализованы, например, и делегирование наказания, и позор. Названные принципы следует рассматривать инструментально — как набор поведенческих схем, структурирующих поле альтернатив для участников дисциплинарной ситуации.

3.1 Предыстория: отмена и возвращение школьных наказаний

Официальная история школьных наказаний складывается из требований, предписаний и рекомендаций в официальных документах и педа-

гогической литературе. Хотя сами по себе эти тексты не говорят ничего о фактических дисциплинарных практиках, они составляют важную точку отсчета и социальный контекст для их описания, так как фиксируют формы дисциплинарного действия, одобрявшиеся в этот период экспертами (педагогами и чиновниками Министерства просвещения).

В политическом и педагогическом дискурсах советский взгляд на систему школьных наказаний формировался в диалоге с дореволюционной школой, которая оставалась актуальным источником для сопоставления, отрицания и заимствования не менее чем до конца сталинской эпохи.

Так, официальная история наказаний в советской школе начинается с отрицания дореволюционных дисциплинарных практик — декларативной отмены любых наказаний в школе в «Положении о единой трудовой школе» в 1918 году: «Статья 18-я. Никакие наказания в школе не допускаются» (*Положение...* 1974, С. 135; *Устав*, 1923). Естественно, эта декларация не могла привести к исчезновению дисциплинарных практик не только из школьной повседневности, но даже и из педагогического дискурса. На протяжении 1920-х в педагогике разворачивается дискуссия о необходимости школьных наказаний (Гордин, 1971, 27—35). В 1930-е в официальных постановлениях советской власти о школе наказания постепенно восстанавливались в правах параллельно с восстановлением правил поведения и других черт дореволюционной школы. Однако период официальной отмены не прошел для системы школьных наказаний бесследно, и сказался на той форме, которую она приняла впоследствии. Мне представляется, что ключ к пониманию трансформаций в системе школьных наказаний в раннесоветский период — в том, что их отмена подорвала легитимность дисциплинарных практик *учителей*, лишив их официального государственного одобрения. Школьной дисциплине нужны были другие основания легитимности, и в 1920-е они были найдены.

В официальной концепции единой трудовой школы установление порядка в школе представлялось естественным следствием правильной постановки всего школьного дела: разумный режим, увлекательное преподавание и т.д., — принудительные меры в этих условиях просто не нужны. Эта риторика воспроизводит модели, уже разработанные в дореволюционной либеральной педагогике: отрицание дисциплины как самостоятельной области педагогики, отдельной от воспитания и обучения.

Словом, дисциплина в школе только и имеет смысл, как составная часть или, вернее, элемент воспитания. Взятая же отдельно от него, практикуемая в школе, как нечто самостоятельное, она является здесь нередко нелепым насилием над детской натурой, и не только не ведет к желаемой цели, но вредит делу правильного воспитания и сопровождается печальными жертвами (Сиповский, 1891, С. 2).

В советском педагогическом дискурсе необходимость объяснить механизмы установления порядка в отсутствие явных мер принуждения привела к распространению и укреплению термина *сознательная дисциплина*. Сознательная дисциплина противопоставлялась буржуазной принудительной дисциплине как самостоятельное следование установленным социальным нормам, основанное на осознании их полезности, а не страхе наказания (см. Кузин, Колмакова, 1986, С. 187; Брюнелли, 1933). Иными словами, ребенок в отсутствие прямого принуждения учителем должен дисциплинировать себя сам. Постепенно этот термин стал «товарным знаком» советской школьной дисциплины, охватывая и обосновывая все сложившиеся в ней практики. К концу 1930-х годов для советских авторов, писавших о школьной дисциплине, эпитет «сознательная» фактически утрачивает мотивирующую семантику самодисциплинирования, и становится равнозначен атрибуту «советская», так что в рамках педагогической традиции даже возникает рефлексия об отказе от этого эпитета: «Некоторые товарищи полагают, что наступил момент, когда следует совсем устранить наименование «сознательная дисциплина», а говорить просто о воспитании дисциплины» (Каиров, 1943, С. 22). Однако для официальной советской педагогики «сознательная дисциплина» оказывается слишком значимой этикеткой, и термин продолжает употребляться и после войны (Моносзон, 1947; Дмитриев, 1948; *Воспитание сознательной дисциплины*, 1949; Марьенко, 1982).

Однако на уровне повседневной практики школ отмена наказаний означала не введение новых, «сознательных» дисциплинарных практик (слишком пока умозрительных), а только запрет старых. Одна из практических адаптаций к этой ситуации, найденная школами, — делегирование дисциплинарных функций тем агентам, которые не выступали в дисци-

плинарной роли в дореволюционной школе и потому не попадали в фокус запрета. Наиболее удобными новыми агентами школьной дисциплины в контексте изменений в социальной организации школ в 1920-е оказались ученическое самоуправление и новые общественные организации — комсомол и пионерия. Характерные для 1920-х высокий символический статус детей в политическом дискурсе и высокая степень их социальной автономии (Livschiz, 2007) послужили условиями, обеспечившими легитимность детского коллектива как школьного дисциплинарного агента.

Перенос дисциплинарных *функций* детскому самоуправлению был непосредственно санкционирован официальным педагогическим дискурсом. Но когда идеологи советской педагогики заметили сопутствующий ему «контрабандный» перенос дисциплинарных *практик*, это оказалось поводом для критики и рефлексии:

Просматривая педагогическую прессу, можно думать, что с этим вопросом вполне справились, что мы действительно через органы самоуправления учим детей жить и работать коллективно, а практика школ свидетельствует о другом — о том, что вопросы дисциплины настолько остро стоят, что требуют даже вмешательства в это дело президиума губисполкома (как это имело место в Москве); что, взвалив на плечи учащимся тяжесть вопроса о поведении, порядке и дисциплине, *мы превращаем органы самоуправления в органы дисциплинарного взыскания* [курсив мой — К. М.]; что учащиеся не справляются с этой работой и «передают» нарушителей дисциплины сначала «на учком», а потом все чаще и чаще и «на школьный совет» (Крупская, 1928, С. 8).

Показательно, что именно дисциплинарные практики детских коллективов становились объектом умолчания в официальной педагогической печати:

Характерной чертой всех высказываний по вопросу о содержании деятельности школьного самоуправления является также недоговоренность по существу того вопроса, которым фактически занимаются органы самоуправления, — по вопросу о дисциплине и о мерах воздействия по отношению к учащимся, нару-

шающим установленные правила и нормы поведения. Кроме сухого перечня обязанностей тех или иных комиссий — следить за порядком, чистотой и пр., — статьи совершенно не затрагивают существа вопроса о том, какими же способами добиваются органы самоуправления этого порядка и добиваются ли. Это молчание кажется нам симптоматичным, особенно когда всматриваешься в практику школы, которая все шире и шире начинает практиковать вызов родителей, увольнение учащихся из школы за неподчинение и т. д. (Крупская, 1928, С. 8)

Дисциплинарные практики, которые упоминает и критикует Крупская в этом докладе, демонстрируют доступные детям в этот период инструменты прямого и косвенного давления — физического («вызов родителей», подразумевающий возможность домашних телесных наказаний; насильное умывание, «вышвыривание из класса») и социального (вывешивание имен нарушителей в школе и в избах-читальнях; составление кодексов нарушений и наказаний, исключение из школы после четвертого нарушения) (Там же). Формы этой дисциплинарной практики по существу традиционны и воспроизводят в советском антураже дореволюционные школьные наказания (см. раздел 3.2). Примечательно, что на фоне критической реакции на форму этих практик в зоне умолчания в тексте Крупской остается роль взрослых, и прежде всего учителей, в оформлении этих дисциплинарных практик, равно как и сама причина их возникновения — изъятие у учителей их дисциплинарных прав.

Дальнейшее развитие школьной политики в 1930-е — 1940-е шло по пути постепенного возвращения легитимности дисциплинарного контроля в руки учителей и школьной администрации. В ходе школьных реформ 1930-х сложившееся делегирование дисциплинарных функций детскому самоуправлению закрепляется законодательно в постановлении ЦК в 1931 году:

«Поставить работу органов детского самоуправления в школе таким образом, чтобы она была главным образом направлена на повышение качества учебы и укрепление сознательной дисциплины в школе.» (О начальной... 1974, С. 160)

Параллельно этому в начале 1930-х идет процесс объединения пионерской организации со школой, в ходе которого по уже отработанной на школьном самоуправлении логике пионерской организации предписываются и дисциплинарные функции. Симптомом того, насколько далеко зашел процесс слияния пионерии со школой, служит изданное в 1932 г. постановление ЦК «О пионерской организации», категорически запрещающее¹ подчинять пионерскую работу школьным задачам (*О работе пионерской... 1959*). Принципиальное отличие этих и последующих документов от риторики 1920-х состоит в том, что роль учителя как ответственного за дисциплинарные процессы и организующего их, постепенно выходит из зоны умолчания и получает официальную поддержку, что происходит на фоне общей реставрации авторитета учителя (Ewing, 2001).

В итоге к моменту «реставрации» в середине 1930-х традиционной модели школьной дисциплины происходившие в 1920-е вынужденные трансформации дисциплинарной практики уже привели к расширению сферы дисциплинарного действия, во главе которой снова встал учитель. Проиллюстрировать трансформации сферы дисциплинарного действия удобнее всего на официальных документах, явно очерчивающих эту сферу в самых общих формулировках.

Первая формулировка, ограничивающая сферу дисциплинарного в школе, обнаруживается в тексте Положения о единой трудовой школе (1918). «Короче говоря, *коллективный производственный труд и организация всей школьной жизни* должны воспитывать будущих граждан Социалистической Республики. [курсив мой — К. М.]» (*Положение... 1974*)

Результат трансформации этой сферы можно проследить в текстах приказов министров просвещения об укреплении дисциплины 1944 и 1951 годов. Приведу фрагменты обоих документов для сравнения:

Дисциплина учащихся воспитывается всем содержанием работы школы и общим ее укладом: умелым преподаванием учебных предметов, строгим режимом всей школьной жизни, неуклонным соблюдением каждым школьником «Правил для учащихся», сплоченной организацией детского коллектива, разумно при-

¹Как показала дальнейшая история пионерской организации, этот призыв остался безрезультатным.

меняемыми мерами поощрения и наказания. *Ведущая роль в этом деле принадлежит учителю* [курсив мой — К. М.] (Цит. по: *Об укреплении...* 1944, С. 181)

...сознательная дисциплина учащихся воспитывается всем содержанием работы школы: умелым преподаванием учебных предметов, *правильной постановкой внеклассной и внешкольной работы*, строгим режимом всей школьной жизни, неуклонным соблюдением каждым школьником Правил для учащихся, сплоченной организацией детского коллектива, *активным участием в учебно-воспитательной работе комсомольской и пионерской организаций*, разумно применяемыми мерами поощрения и наказания, *осуществлением повседневной связи школы и семьи*. Таким образом, сознательная дисциплина является следствием всей суммы воздействия на учащихся, оказываемого *школой совместно с родителями, комсомольскими и пионерскими организациями и всей советской общественностью* [курсив мой — К. М.] (Цит. по: *Об укреплении...* 1954, С. 180)

К периоду школьных реформ военного времени труд уже полностью исключен из дисциплинарной сферы, а абстрактная «организация школьной жизни» раскрывается в виде списка дисциплинарных инструментов, уже получивших в советском дискурсе свои формульные обозначения, место среди которых занимают и восстановленные в правах и названные своим именем наказания. В этот момент еще актуальна задача в очередной раз напомнить и официально подтвердить дисциплинарный статус учителя. Главное из советских нововведений в этом списке скрывается за формулой «сплоченная организация детского коллектива», отсылающей к делегированию школьникам задач дисциплинарного давления.

В слабом, несплоченном коллективе, коллективе, выступающем главным образом в качестве объекта воспитания, учащиеся будут бояться наказания со стороны администрации, родителей. В сплоченном же коллективе они будут бояться общественного мнения, воздействия со стороны самих учащихся (Болдырев, 1959, С. 71).

Послевоенный период показывает дальнейшую инерцию произошедшей в 1920-е — 1930-е трансформации сферы школьной дисциплины. В приказе 1951 прослеживается прямое текстуальное заимствование из приказа 1944 года, поэтому особенно интересны сделанные изменения. Структура и даже порядок в списке дисциплинарных инструментов сохранены, но он расширен тремя формулами: внеклассной работой, участием пионерской и комсомольской организаций и связью школы и семьи. Пионерская и комсомольская организация здесь уже явно принимают на себя дисциплинарные функции детского коллектива, а остальные два добавленных пункта официально фиксируют в дисциплинарной сфере вовлечение родителей и, по-видимому, других представителей локального сообщества. Финальная фраза приписывает роль дисциплинарного агента уже не учителю, но школе как центральному воспитательному институту советского общества (Keubart, 1989, С. 103) и закрепляет долю в этой роли за детскими организациями, родителями и общественностью².

Таким образом, проведенные в 1930-е школьные реформы привели к официальному возвращению в советскую школу правил поведения и наказаний в качестве дисциплинарных инструментов, однако они вернулись в измененной форме и в расширенную и иначе структурированную дисциплинарную сферу, в которой были отработаны механизмы вовлечения в дисциплинарные процедуры детских коллективов и родителей. Трансформацию официального советского понимания сферы школьной дисциплины можно считать завершившейся к началу 1950-х годов.

3.2 Официальная система наказаний

Официальное признание наказаний легитимным дисциплинарным инструментом в советской школе, произошедшее в ходе реформ военного времени, сопровождалось созданием официального списка допустимых наказаний. Список наказаний утверждался министром просвещения, не

²Общественность — специфическое советское понятие и институт, приобретший наибольшее значение в эпоху Хрущевской оттепели, как альтернативный механизм социального контроля. См. об этом подробнее (Gorlizki, 1998; Matsudo, 2015).

предполагал варьирования на уровне школ, практически не подвергался редактированию после приказа министра «Об укреплении дисциплины» 1951 г. (*Об укреплении...* 1954) и впоследствии был зафиксирован в уставе школ (*Устав средней общеобразовательной школы*, 1983). Ниже приведен этот список в редакции 1951 года:

Наказания: порицание со стороны учителя, классного руководителя, заведующего учебной частью, директора (заведующего) школы; приказание учителя встать около парты, выговор перед классом, удаление из класса с урока; оставление после уроков для выполнения несделанного домашнего или классного задания; вызов для внушения на педагогический совет; выговор, объявленный приказом директора по школе; снижение отметки за поведение; перевод из класса в другой, параллельный класс, в другую школу; исключение из школы. (цит. по: Дейнеко, 1954, С. 181)

Этот сжатый перечень приказного текста дополняется министерскими циркулярами, методическими письмами, в которых даются развернутые комментарии о способах и условиях применения каждой из форм наказания (*Инструкция...* 1983; Коротов, 1977; 1979; Ягодкин, 1981).

В педагогической литературе 1940-х и 1950-х официальный перечень школьных наказаний сохраняет статус авторитетного текста: список нередко цитируется дословно, а композиция посвященных наказаниям разделов воспроизводит структуру и последовательность наказаний в списке (Монозон, 1947; Дмитриев, 1948; *Воспитание сознательной дисциплины*, 1949; Гмурман, 1958; Болдырев, 1959; Гордин, Кротов, Лихачев, 1967; Гордин, 1971; Марьенко, 1961). В более поздних учебных пособиях для педагогических институтов формы наказаний упоминаются уже без отсылки к официальному списку, как устойчивая педагогическая практика, существующая в школах (Болдырев, 1974, 172—175, 178—182). Примечательно, что во втором издании этого пособия (Болдырев, 1981) разделы с перечислением конкретных мер поощрения и наказания учащихся были исключены, сохранены же только разделы с описанием общих принципов применения поощрений и наказаний. По-видимому, к началу 1980-х официально раз-

решенные формы школьных наказаний воспринимались уже настолько обыденными, что их подробное описание казалось авторам излишним.

Первый официальный список школьных наказаний последовал в 1944 году за введением «Правил для учащихся» (*Приказ... 1948*). Дополнение правил поведения документами, регламентирующими список и правила применения дисциплинарных мер, отсылает к прецеденту 1874 года, когда публикация «Правил для учащихся гимназий и прогимназий» также сопровождалась правилами о взысканиях (*Объяснительная записка... 1874*). Поскольку известно, что правила 1874 года послужили моделью для советских «Правил для учащихся» (см. раздел 2.1.1), есть основания сопоставить и список наказаний с дореволюционным прототипом. Текст 1874 года не содержит компактного списка наказаний, а представляет собой развернутую инструкцию, содержащую более пространный и сложнее структурированный по сравнению с советским перечень мер взыскания. Список подразделен на взыскания словом (порицания и выговоры без последствий) и действием (выговоры учителя, педсовета и директора, различные формы изоляции, снижение оценки поведения и исключение из школы). Отдельно приведены списки наказаний для пансионеров (различные формы ограничения в пище и отпуске) и для всего провинившегося класса (выговоры с последствиями: лишение бесплатного обучения, снижение оценки поведения).

Однако при всех различиях в форме изложения и степени детализации прослеживается отчетливое сходство набора дисциплинарных мер и их относительного порядка в дореволюционном и советских списках.

Это можно проиллюстрировать, сопоставив сходные по смыслу наказания из правил 1874 года и списков в приказах об укреплении дисциплины в школе 1944 и 1951 годов (см. таблицу 1). В таблице выделены курсивом наказания из дореволюционных правил, не имеющие прямых или косвенных соответствий в советских списках наказаний.

При всей разнице официальных воспитательных дискурсов 1870-х и 1940-х — 1950-х годов сами формы дисциплинарной практики (поставить стоять у парты, удалить из класса, объявить выговор, сообщить родителям и т.п.) остаются исключительно устойчивыми. Прохнер и Хуонг описывают аналогичную ситуацию в канадской школе с помощью удачной метафоры палимпсеста, в которой сменяющие друг друга педагогические теории

Таблица 1 — Сравнение дореволюционного и советских списков дисциплинарных взысканий

1874	1944	1951
выговор преподавателя наедине		
выговор преподавателя перед классом		выговор перед классом
выговор с угрозой дальнейших взысканий		
стояние на месте во время урока или у двери	приказание провинившемуся встать (у парты, классной доски или стола учителя, у двери)	приказание учителя встать около парты
<i>одиночное сидение в классе</i>		
сообщение классному наставнику и его выговор наедине или перед классом		
оставление после уроков (со внесением в штрафной журнал)	оставление после урока	оставление после уроков для выполнения не сделанного домашнего или классного задания
<i>оставление в школе на воскресные и праздничные дни</i>		
выговор инспектором наедине или перед классом с оповещением родителей		
отделение от товарищей (особое место в классе и в коридоре)		удаление из класса с урока
<i>заключение в карцер</i>		
выговор директора (с занесением и оповещением)		выговор, объявленный приказом директора по школе
<i>заключение в карцер на хлеб и воду</i>		
выговор педсовета с понижением оценки за поведение (перед классом, гимназией)	вызов для внушения на педагогический совет	вызов для внушения на педагогический совет; снижение отметки за поведение
удаление из гимназии с правом и без права поступления в том же городе	исключение из школы (временное — не свыше двух недель и на срок от года до трех лет)	перевод из класса в другой, параллельный класс, в другую школу
исключение с лишением права поступления вообще	направление в школу с особым режимом	исключение из школы

пишутся на фоне практически не изменявшихся за 50 лет воспитательных практик (Prochner, Hwang, 2008).

Наиболее заметное изменение, произошедшее в советском официальном каноне школьных наказаний по сравнению с дореволюционным, — исключение из списка наказаний, сводящихся к разным формам изоляции (заключения). Недопустимость изоляции в школе как меры наказания за проступок подчеркивается даже в сжатом списке 1951 года, содержащем единственное приемлемое обоснование для задержания после уроков — для выполнения несделанного задания. Пример школьного заключения вскрывает границы, за которые не могла выйти характерная для центральной власти в 1940-е общая тенденция к реставрации всех форм дореволюционной школы, включая и дисциплинарные. В этом отношении очень показательна история предложения восстановить карцер в школах, опубликованного заведующим московским отделом образования Орловым в журнале «Московский большевик» в 1944 году и вызвавшего резкий отпор на самых высоких уровнях (Кукулин, Майофис, Сафронов, 2015a, С. 39; Livschiz, 2007, 545—546).

Предложенный в официальных документах список наказаний можно рассматривать не только как легитимацию отдельных форм дисциплинарного действия, но и как репрезентацию целостной *системы* наказаний. Анализ комментариев к спискам наказаний в методической и педагогической литературе позволяет проследить общие свойства этой системы.

Самое очевидное из системных свойств — *иерархическая упорядоченность* наказаний. Наказания в списках всегда выстроены в порядке возрастания серьезности: список начинается с минимального наказания — замечания и заканчивается максимальным — исключением из школы. По мере возрастания степени наказания возрастают и значения признаков, обуславливающих силу наказаний в рамках этой системы. Это прежде всего статус наказываемого субъекта, обнаруживающий следующую градацию: индивидуальный педагог (наказания со стороны учителя, завуча, директора) — педагогический коллектив (внушение на педсовете) — администрация школы (или школа как формальный институт, налагающий дисциплинарные взыскания: выговор, исключение). Для выговоров рост силы наказания связан с ростом размера аудитории, перед которой он объявляется (выговор перед классом — выговор, объявленный приказом

по школе). Таким образом, в качестве ресурсов для эскалации дисциплинарного действия эта система предлагает использовать статус взрослых и аудиторию детей.

Порядок наказаний в списке задает не только степень их серьезности, но и последовательность применения в дисциплинарной практике: сначала следует прибегать к наименьшему из возможных средств воздействия, лишь постепенно увеличивая их серьезность. Этот принцип постепенного усиления наказаний заявлен в правилах о взысканиях 1874 года и воспроизведен в инструкции 1944 года, хотя и с оговорками о возможности сразу применять строгие наказания для серьезных проступков (*О правилах...* 1944). В педагогическом дискурсе принцип постепенности наказаний традиционно обосновывался необходимостью минимизировать использование строгих наказаний, так как в случае частого применения они теряют силу своего воздействия, а быстрый переход к более строгим наказаниям таит в себе опасность «истощиться в средствах» (Фармаковский, 1914, С. 100). Рекомендации советских педагогов могли как поддерживать переход вверх по «лестнице педагогических воздействий» (Ривес, 1943, С. 9), так и предостерегать от него (Гордин, 1971, С. 187), но во всех случаях идея последовательного применения наказаний возрастающей силы подразумевается как точка отсчета.

Следующее принципиальное свойство официальной системы школьных наказаний, настойчиво подчеркивавшееся во всех методических комментариях к ней, — отсутствие однозначной, «табличной» связи между видом нарушения и назначаемым наказанием (Коротов, 1977, 226—227). В советской педагогической традиции систему школьных наказаний, в которой устанавливались соответствия проступков и наказаний было принято называть *шкалой наказаний*, причем подчеркивалось, что она используется в буржуазной, но отсутствует в советской школе (Моносзон, 1947, С. 177; Гордин, 1971, С. 14; *О поощрениях и наказаниях...* 1977, С. 226). Действительно, в официальных документах и методических рекомендациях в списках наказаний не обнаруживается упоминаний соответствующих им проступков, за единственным исключением — в опубликованном в 1943 году проекте обсуждения правил для учащихся (*О правилах...* 1943) дана небольшая таблица проступков и наказаний, которая была исключена в окончательной редакции этого текста.

Таким образом, официальная система предлагала набор форм наказания, но не ограничивала учителей в выборе наказаний в той или иной ситуации. Напротив, методические рекомендации подчеркивали, что педагог должен учитывать индивидуальные особенности ученика и обстоятельства проступка.

При применении мер наказания необходимо соблюдать индивидуальный подход к учащимся: учитывать возраст ученика, общий характер его поведения до совершения данного проступка, в первый раз совершен проступок или повторно, случайно или с умыслом, каковы последствия проступка, затрагивает ли проступок одного ученика или целую группу учащихся, есть ли раскаяние у ученика, чувство огорчения и стыда, имело ли место добровольное признание или сокрытие и пр. (*Приказ... 1948*, С. 7).

По существу, настойчивый отказ от шкалы или «кодекса» наказаний в советской школе равносителен утверждению *автономии* учителей в выборе дисциплинарных средств. Тем самым, в выборе наказания в конкретной ситуации школьная дисциплинарная традиция имеет большее значение, чем формальное регулирование. Гарантом справедливости в этой системе выступают не правила и издающее их государство, а учителя и школа в целом.

Система наказаний не исчерпывается обсуждавшимся выше перечнем допустимых форм, ее часть составляют и круг *недопустимых* форм наказания, а также ссылки на допустимые, но не включаемые в официальный список наказания. В рамках системы наказаний в педагогическом дискурсе к запретным были отнесены несколько способов наказания, существовавшие в дореволюционных гимназиях: телесные наказания, ограничение в пище и изоляция (заключение): «Недопустимы телесные наказания и наказания в виде лишения пищи, как несовместимые с общественным строем советского государства и с общим духом советской школы» (*Там же*, С. 6); «...нецелесообразными и вредными такие меры лишения свободы, как стояние в углу, у доски, тем более помещение в особую запертую комнату» (Магарик, 1943, С. 15). Помимо этого, в педагогических руководствах официальный список наказаний дополняется ситуативными наказаниями

по принципу «естественных последствий»: сломал—почини, насорил—убери и т.п. (Болдырев, 1974, 178—182). Хотя этим наказаниям явно отводится второстепенное место в общей системе, принципиально открытый список наказаний также подкрепляет идею автономии учителей в отношении дисциплинарных действий.

Итак, закреплённая в официальных документах и трактуемая в педагогических руководствах система школьных наказаний очерчивала круг легитимных и запретных для советских учителей форм дисциплинарного действия. Исключая целый ряд традиционных методов наказания — телесные наказания, лишение пищи, изоляция — официальная система наказаний фактически предлагала учителям в качестве дисциплинарного инструмента только различные виды формализованного порицания. В то же время в этой системе допускалась значительная автономия учителей и школьной администрации в определении того, что является проступками, и в выборе дисциплинарных действий для них, а также в использовании дисциплинарных форм, не включённых в официальный список.

3.3 Дисциплинарный ответ

Следует особо подчеркнуть необходимость постоянного уважения к личному достоинству каждого подростка, старшеклассника, недопустимость разного рода окриков, несдержанных разносов и прочих импульсивных действий, которые позволяют себе, находясь в состоянии раздражения, некоторые учителя

(Коротов, 1977, С. 234)

Когда учитель воспринимает поведение ученика как нарушение порядка или установленных социальных норм, один из доступных ему способов поведения — немедленно отреагировать дисциплинирующим действием. Общий принцип, описывающий этот тип дисциплинирующего поведения, можно условно назвать «дисциплинарным ответом». Дисциплинарный ответ преследует сопутствующие друг другу цели: восстановление порядка и наказание. Однако социально приемлемой в учительском сообществе выступает только первая из этих целей, поэтому учителя, описывая свои дисциплинарные приемы, акцентируют внимание на восстановлении порядка.

Дисциплинарный ответ предполагает личный контакт с учеником и связность коммуникативного контекста: он может быть реализован, только если учитель непосредственно наблюдает нарушение и реагирует в пределах той же ситуации. Поэтому формы дисциплинарной практики, следующие принципу дисциплинарного ответа, связаны с ситуациями, в которых учителя непосредственно контактируют с учениками: это преимущественно уроки и в меньшей степени события в коридорах школы и за ее стенами.

Спектр форм дисциплинарного ответа в советской школе можно восстановить по материалам воспоминаний об отдельных дисциплинарных эпизодах (как с точки зрения учителя, так и ученика) и по обобщенным автоописаниям дисциплинарной практики в интервью с учителями. Для удобства описания дисциплинарные ответы учителей можно разделить на две сферы: вербальную и невербальную. Это разделение условно, поскольку вербальные и невербальные действия сопутствуют друг другу в любом дисциплинарном эпизоде.

Среди невербальных инструментов дисциплинарного ответа первое место следует отнести взгляду учителя. Взгляд — это, по всей видимости, самая повседневная и частотная форма дисциплинарного ответа, обусловленная даже самой пространственной организацией класса, реализующей механизм надзора и направляющей дисциплинарный взгляд (Фуко, 1999; Gallagher, 2010; Landahl, 2013). Использование дисциплинирующего взгляда тесно интегрировано в педагогический дискурс и предписывается, наряду с другими невербальными сигналами неодобрения, в том числе и в послевоенной советской педагогической литературе, посвященной

дисциплине в школе: «Практика знает целый ряд приемов порицания, осуждения, неодобрения поведения ученика: немой укоризненный взгляд, покачивание головой, неодобрительный возглас, короткое предупреждение» (Моносзон, 1947, С. 180); «Укоризненным взглядом, еле уловимым движением руки, краткой репликой учитель заставляет подтянуться тех учащихся, которые плохо стоят, продолжают беседовать с товарищем и т.п.» (Гмурман, 1958, С. 116).

Обыденность дисциплинирующего взгляда приводит к тому, что в воспоминаниях взгляд не так часто упоминается в качестве формы дисциплинарного ответа. Но в некоторых случаях взгляд может выступать характерологической чертой, описывающей стиль дисциплинарного поведения конкретного учителя:

Одаренности большой ни к какой профессии я не чувствовала. И начала выбирать уже тему, учителем чего я буду. Это не значит, что я любила больше всего Александру Александровну Капралову, географии, она была очень строгая, и ее не очень любили за это. А строгая как: она никогда не кричала, ничего. Она глядела. У нее такие были глаза: большие, навывкате, видимо, наверное, у нее болезнь все-таки была базедова. Вот потом-то я.. Вот она почему-то смотрит на тебя и ничего не говорит. И все: и ты чувствуешь, что ты вообще, не знаю кто и чего и так далее. То есть вот дисциплина была железнейшая только благодаря взгляду. Ну может гипнотическим еще чем-то обладала. (ММП1956, жен, учитель 1979—)

В самоотчетах учителей встречаются упоминания и других невербальных сигналов порицания, например, ничего не говоря показать на ухо: «Я могла просто даже не говорить ничего, а.. так вот на ухо показать и вот.. было все, все было понятно» (ГНМ1955, жен, учитель 1977—).

Помимо невербального порицания к сфере невербальных дисциплинарных ответов следует отнести разнообразные формы физического воздействия на ученика. Официальная советская педагогика категорически отрицала физические наказания и прямо запрещала любые формы физического воздействия в качестве дисциплинарных мер (см. раздел 3.2). Тем не менее в воспоминаниях как учеников, так и учителей довольно часто

фигурируют различные формы дисциплинарных ответов, включающих физическое воздействие, направленное на ученика. Впрочем, они часто сопровождаются оговорками, показывающими не вполне легитимное положение подобных действий в официальном облике советской школы:

М.В.П. [учитель начальных классов — К. М.] указкой как влепит — ну, парни там всякие у нас были, особенно, два было второгодника, так она их лупила и ключами бросалась в них. Связка ключей такая, а они сидели на последней парте. Я как сейчас помню... Может не надо это рассказывать?.. Не надо это публиковать. [...] Значит, заработали, раз получили. Она указкой там влепила — ну, довели, бывает. Ну так а чего — не жаловались, понимали, что это по заслугам, наверное. (ДЮН1957, муж, период обучения: 1964—1974)

В то же время отсутствие жалоб на действия учителя свидетельствует, что обычно право было на стороне таких дисциплинарных практик.

По описаниям можно восстановить, что обыденные физические воздействия, воспринимавшиеся советскими учителями и школьниками как уместный дисциплинарный ответ, варьировались от легких прикосновений, имеющих целью привлечь внимание ученика и указать на недопустимое поведение (похлопать по плечу, погладить или постучать по голове) до более или менее ощутимых ударов.

Раньше — да, вот у меня ребята мои учились, у нас была такая, царствие небесное — она не ударяла, у неё были длинные ногти, и она подойдёт и вот так вот по макушечке ногтем. И мальчишки такие: «Ой-ой-ой, боюсь, боюсь» — ну, они притворялись... Не было такого, чтобы... Ну, там, указочкой — пойдёшь, по столу, может, и так, чуть-чуть, чтобы по плечу там — не до смерти ж... Я не пользовалась линейкой, только у меня указка была. (ГВА1940, жен, учитель 1965—2007)

Более или менее символический удар по голове (как в приведенном выше примере с длинными ногтями учительницы) служит не столько для наказания и восстановления порядка, сколько для публичной оценки поведения ученика и привлечения к нему всеобщего внимания. Такое действие

учителя адресовано в той же мере классу, как и ученику, и наигранный страх школьников из приведенного выше примера показывает, что ученики в этой ситуации имели возможность распоряжаться этим вниманием в собственных коммуникативных интересах. Подобная коммуникативная нагрузка легких ударов по голове прослеживается и в других эпизодах:

Подходит она, начинает зачитывать, отметки зачитывать. Четыре, пять, четыре, пять. Про меня молчит. — Ну сказал <нрзб>: точно тебе пару поставила. Я говорю: ни фигя, я все точно написал, я же проверил, у меня на пятерку написано. Такую паузу держит: Потапов — пять. — Ну, я же говорил! — Хвастун! Журналом меня этим бах по лбу! (ГПП1949, муж, учитель 1995—2003)

Прикосновение учительницы часто опосредовано предметом, который находится у нее в руках — указкой, линейкой, классным журналом или даже длинными ногами. Вероятно, эта черта не случайна, а связана с меньшей легитимностью непосредственного касания ученика, тем более что во всех приведенных примерах, как основанных на конкретных эпизодах, так и умозрительных, в роли учителя выступает женщина, а в роли нарушителей порядка — только мальчики. Удар рукой по голове (подзатыльник) упоминается довольно часто, но почти всегда связан с учителями-мужчинами. Впрочем, подзатыльник не ограничен жесткими гендерными запретами, но может стать характерной чертой стиля дисциплинирования конкретной учительницы, ее дисциплинарной репутации.

«Все подбегут: дайте мне подзатыльник! Вот так стукну потихонечку — у, рад до смерти, улыбка до ушей. И побежал — что я до него дотронулась.» (ВАП1931, жен, учитель 1954—2005)

Подзатыльник здесь получает игровое использование в сообществе и актуализирует семантику прикосновения, проникающего через барьер субординации.

При упоминании подзатыльников информанты, работавшие учителями, почти всегда делают оговорки, оправдывающие их использование: выходящей из ряда обыденного ситуацией (и подчеркивают редкость таких ситуаций), вспыльчивым темпераментом учителя, поддержкой класса («Ну вот так вот иногда ребята, иногда ребята говорят: Василий Фадеич, ну что вы на него смотрите, дайте ему по шее!») (ГВФ1929, муж, учитель

1955—2002)), социальной средой учеников («вот там такое было [битьё детей — К. М.], там уже и класс был «Д» — дураки, у нас такого не было» (САШ1960, жен, период обучения: 1967—1975)). Эти оговорки вызваны двойственным статусом подзатыльников: они явно рассматривались как норма в отношении дисциплинирования детей в обычном праве советского общества и допускались в школе, но в официальном педагогическом дискурсе выступали порицаемым отклонением.

Формы дисциплинарного ответа, связанные с постукиванием и легкими ударами по голове, включая подзатыльники, в советский период не рассматривались ни в школьном сообществе, ни в педагогическом дискурсе как использование официально запрещенных в школе физических наказаний. По всей видимости, это можно объяснить не только обычным правом, но и широким спектром социальных и коммуникативных функций этих форм воздействия, далеко не всегда сводимым к наказанию. Однако в воспоминаниях советских школьников встречаются и упоминания ударов по рукам линейкой или указкой, в точности воспроизводящих традиционную форму школьных физических наказаний (Middleton, 2008) и описываемых именно как наказания: «У них была привычка такая: чего-нибудь не так ведешь — руки на парту. Руки на парту — и указкой [показывает удар — К. М.]» (АПК1958, муж, учитель 2010—)

Тем не менее в послевоенной советской печати не признавалось существование в школе физических наказаний как таковых. Возможные конфликты, связанные с применением физических воздействий, обозначаются в министерских документах и педагогических руководствах за формулой «факты рукоприкладства» в списке «антипедагогических мер» (Ягодкин, 1981, С. 183; Гордин, 1971, С. 114).

Эмоциональная окраска процитированных выше эпизодов — преимущественно нейтральная либо игровая. Однако существует и другая группа свидетельств, в которых физические воздействия выступают не рутинной и не игровой практикой, а репрезентируются как импульсивные действия, в большей или меньшей степени выпадающие из хода повседневности. Круг дисциплинарных ответов такого рода можно назвать «атакой».

Атака может принимать форму физического воздействия, очень часто опосредованного предметами, находящимися у учителя в руках или под рукой: тряпкой, мелом, учебником, циркулем, ключами, стулом. По

имеющимся свидетельствам, учитель, атакующий ученика с использованием этих предметов, почти всегда удерживался от нанесения прямого физического ущерба. Чаще всего удар в этих случаях направлен не на тело ученика, а в его проксимальную пространственную зону. Например, ударить тряпкой³, указкой, циркулем по парте (ММП1956, жен, учитель 1979—) или бросить (и скорее всего не попасть) в ученика мелом, ключами или даже стулом (ЗОИ1961, жен, период обучения: 1968—1978; АПК1958, муж, учитель 2010—; ЛАЛ1950, жен, учитель 1971—). Учитель мог ограничиться только угрозой удара (замахнуться) или даже игровой имитацией выстрела, что, впрочем, не добавляло учителю авторитета — подобные жесты упоминаются в интервью в характеристиках неуспешных учителей, в контексте конфликтов и даже жалоб учеников. По всей видимости, это признак границы, отделяющей приемлемые с точки зрения школьной традиции формы атак от неприемлемых:

— А почему он вам не нравился?

Да, он вел как-то.. Ну не так, как ведут.. как вели остальные учителя.

—То есть непонятно что-то?

Непонятно, ну не умел объяснять ни фига. А, указкой как долбанет еще по парте — вот это у него было.

—Он еще молодой был?

Он молодой да. Он еще вот так, как будто у него пистолет, и так это — пух, пух. Вот это было такое, да. Выгонял часто (ОАИ1967, муж, период обучения: 1975—1985).

Однако среди атак, которые судя по реакции учеников воспринимались, как приемлемые, встречаются отдельные упоминания прямых ударов рукой:

Помню, такой однажды был мальчик Ф.Ж., которому я, по молодости, дала по лицу. Такого не должно быть, но я уже не помню

³«И она требовала. Она сама вся выкладывалась им, а он что-то не слушал. Она взяла вот так тряпку — и вот так по парте. Не по нему, даже не по рукам не достала, просто по парте. Так он нажаловался на нее» (ВАП1931, жен, учитель 1954—2005).

сам момент, ну, наверное, эмоции и молодость меня так переполнили, что я не могла сдержаться. Он стоял в коридоре и плевал сверху вниз на проходящих по лестнице. Я, когда подошла к нему и говорю: «Прекрати, ты что делаешь, там же ребята», он при мне вот так взял и плюнул. И я не смогла сдержаться, я ему дала пощёчину. Но ничего. Если бы сейчас это было, я не знаю, наверное, что бы было. Я тогда расплакалась, пришла к завучу... Родители – не приходили, им было до лампочки, если так сказать, потому что у них было человек 7 или 6 детей, поэтому они самовоспитывались. Завуч Н.П. сказала: «Я бы на твоём месте так же сделала». (НВШ1957, жен, учитель 1979—)

Формы физического воздействия от постукивания до атак образуют скорее континуум, чем две отчетливо различимые категории. Признаки, которые делают дисциплинарный ответ учителя более похожим на атаку — это неожиданность, однократность и сила удара. Все они часто, хотя и не обязательно, связываются в рассказах с потерей эмоционального контроля и импульсивной реакцией учителя.

Впрочем, импульсивность атаки не обязательно означает утрату ею легитимности: все сообщество, находящееся внутри ситуации (класс на уроке) может расценивать атаку как адекватный и даже выигрышный дисциплинарный ответ:

Помню, приехали к нам две практикантки – английский язык... Наверное, 6-й, максимум, 7-й класс. И вот они пришли на урок, познакомились с нами и потом они как бы вели. Произошло вот что: учитель встал – она молодая, красивая, высокая, преподаёт урок – и вот одноклассник у меня: «А, чего ты там - молодая?» - она ему руку так заломала и в солнечное сплетение - его сложило пополам. Вы что, сразу уважение такое, и сам Пашка: «Видали, как она?» И всё – и в поход там засобирались, и вместе там – всё. Вы понимаете, то, что учитель не позволили над собой подшучивать, немножко тут встряхнул ученика – это расположило к учителю, что учитель постоять за себя может, а не просто отсиживаться. Что можешь и в рог получить – свой человек, уже – с уважением... (АМС1968, муж, период обучения: 1975—1985)

Физическое воздействие в дисциплинарных ответах возникает еще в двух ситуациях: когда учитель собственными руками пытается исправить нарушение во внешнем виде ученика (костюме и прическе) и когда учитель отбирает у ученика посторонние и запрещенные в школе предметы. Примеры таких эпизодов в интервью обычно ассоциированы с фигурами учителей, имевших в школьном сообществе репутацию строгих дисциплинаторов, и нередко с конфликтными последствиями этой формы дисциплинарного ответа.

Один раз у нас как-то был конфликт. Один был конфликт, но как сказать.. Мы осудили сами, учителя, этого учителя. Она очень резко поступила с девочкой. Я уж не помню: у нее были.. мама приехала, отец был военный и они где-то были за границей. Приехали, мама привезла девочке — она была в пятом или шестом классе — такие, достаточно большие серьги. И она пришла в них в школу. Ну, Нина Петровна, царствие ей небесное, тогда подняла шум крик, вплоть до того что даже подошла и сняла эти серьги. Но вообще нехарактерно было, чтобы мы поступали вот таким образом. Потому что как бы там ни было, а к ребенку есть глубокое уважение. Чтобы это не, так сказать, достоинство не унижало... Ну не было такого, чтобы с ребенком не переговорил и он не понял тебя и не.. (ГНМ1955, жен, учитель 1977—)

В отличие от физических воздействий, формы дисциплинарного ответа в вербальной сфере в значительно большей степени пересекаются со списком официально признаваемых наказаний советской школы. Смысл вербального дисциплинарного ответа очень часто сводится к совершению или назначению наказания. Сюда можно отнести устное замечание учителя, требование дать дневник (для записи замечания), удаление из класса, предписание остаться после уроков, вызов родителей в школу и т.д. Но если рассматривать вербальные формы дисциплинарного ответа прежде всего как коммуникативные события, можно представить их не как одномерную линейку наказаний, но как достаточно разнообразную гамму поведенческих стратегий, доступных учителям.

Самой очевидной переменной, различающей возможные формы вербального дисциплинарного ответа выступает тон высказывания. Тон за-

мечания может быть нейтральным, как того требовали педагогические руководства: «Рекомендуется делать замечание в тактичной, но официальной форме» (Болдырев, 1974, С. 178); «спокойным, но авторитетным тоном» (Гордин, Козлов, 1981, С. 71). Однако на практике тон мог быть маркирован эмоциями учителя, среди которых наиболее заметное место в нарративных репрезентациях занимают раздражение, ирония и сарказм. В воспоминаниях бывших школьников и в рассказах учителей о своих коллегах фигурируют две стереотипных формы эмоционально маркированного дисциплинарного ответа: крик и обидные (изредка — обценные) выражения учителя в адрес учеников: «Прозвища давали тем, кого немножко недолюбливали. Классный руководитель преподавала математику, она не любила класс: «Вы не дети, а какие-то пырли-мырли» — говорила она. В результате, Пырли-мырли — стало её прозвище, дети плохо её воспринимали.» (ГПК1960, жен, учитель 1983—).

Вторая переменная, описывающая спектр возможных коммуникативных действий учителя в форме дисциплинарного ответа — прагматика замечания. Стереотипные формы, которые можно выделить по материалам интервью: предупреждение, угроза и приказание. Все эти три формы обслуживают одну функцию, которая в терминах школьного дисциплинарного дискурса может быть обозначена как назначение наказания. Однако если единицей описания выступают дисциплинарные ответы, обнаруживается, что ситуация назначения дисциплинарного взыскания не атомарна, а развернута во времени и может протекать по-разному с различным исходом в зависимости от реакции на каждый дисциплинарный ответ.

Разницу между дисциплинарным ответом и наказанием можно проиллюстрировать на примере двух рядовых повседневных форм наказания: удаление из класса и запись замечания в дневник. Дисциплинарный ответ в форме угрозы наказания оставляет учителю возможность выбора: реализовывать или не реализовывать угрозу. Например, требование положить дневник на стол учителя не обязательно завершать записью замечания:

У меня записи в дневнике идут, когда уже, это уже перебор. И родители знают — это уже перебор. Потому что так: вижу плохо — дневник на стол. Ну, дневник полежит урок — уже ребенок знает, что я уже все, можно взять — забирай, никакой записи. Ты

только, как говорится.. Но когда, вот, как говорится, одно предупреждение такое не действует, и второе и третье, вот тогда уже идет запись в дневник и с родителями общаемся. (ГВ1956, жен, учитель 1975—)

Если угроза оставляет учителю пространство для выбора дисциплинарной стратегии, то приказание создает аналогичное пространство выбора стратегии поведения для ученика: подчиняться ли и насколько быстро и беспрекословно. Препирательство учеников в ответ на приказания учителя выступают при этом стереотипной формой сопротивления:

Но учить надо, поэтому приходится где-то, ну так лавировать, где-то пропустить мимо ушей, что ребята говорят, что не заметил. Потому что кто-нибудь даже балуется, да, чего-нибудь там, ему замечание: а вот что я буду бдя-бдя-бдя [изображает быструю неразборчивую речь с высоким тоном — К. М.]. Пока ты с ним препирался, смотришь — время ушло. Урок нормально не провел, объяснение не сделал, там где-то что-то не сделал. Поэтому иногда просто как будто бы.. Ну вот когда уже из вон рук, тогда приходится и замечание делать. Встань! Вот почему, объясни, там. Это, видишь тут, ты мешаешь людям, другим. Но это уже, как говорит, подход. (ГВФ1929, муж, учитель 1955—2002)

В этом нарративе именно опасения возможного сопротивления служат основным мотивом для выбора альтернативной стратегии дисциплинарного ответа — игнорирования. Игнорирование правомерно рассматривать как «нулевую» форму дисциплинарного ответа, поскольку эта стратегия реализуется в ситуации, которую учитель ощущает как требующую дисциплинарной реакции. Игнорирование может быть как общей предпочитаемой стратегией учителя, так и избирательной, зависящей от оценки риска возможного сопротивления со стороны конкретного ученика. Аналогичная зависимость засвидетельствована в британских школах в конце 1960-х: наблюдение на уроках показало, что учителя чаще игнорировали мелкие нарушения порядка со стороны плохо успевающих и склонных к конфронтации учеников, в то время как более успешные и конформные ученики в аналогичных ситуациях получали замечания (Stebbins, 1971).

Наконец, некоторые ситуации допускают игровую форму дисциплинарного ответа со стороны учителя, притворно поддерживающего нестандартное поведение ученика в классе. Этот тип дисциплинарного ответа, вероятнее всего, не является массовым и тиражируемым, но учителя с удовольствием рассказывают о подобных эпизодах как о собственных педагогических удачах:

Вот я с ним работала еще в начале, в пятый класс пришел он ко мне. Под партой сидит и сидит. Я: Миш, тебе оттуда видно, что ли? Всё хорошо? Все: ха-ха, хи-хи, ха-ха, хи-хи. Он на то и рассчитывает, что всё это. Я говорю: сиди-сиди, Мишенька, слушай, давай я тебе это, у меня тут вот таблицы есть, они на матерчатой основе, дай, постелю, говорю, може лягишь? Я прямо с добрым таким этим. Ему стало неинтересно, он вылез, сел [смеется]. Ну вот у нас дружба с ним вот, с тех пор. Ну ладно. Тут просто, знаете, подыграть надо, это ж дееети, все равно бестолковые. (ЛИА1956, жен, учитель 1973—)

Вербальные и невербальные дисциплинарные ответы можно выстроить в две параллельные системы форм, преследующих одни и те же цели. Это можно проиллюстрировать на примере пары приказание/принуждение. Типичная ситуация, в которой отчетливо прослеживается альтернатива вербального приказа и физического принуждения — регулирование внешнего вида (чаще всего прически) школьников и школьниц. Множество свидетельств в интервью подтверждают очень строгие социальные нормы, жестко ограничивавшие допустимые прически учениц. В частности, завивку волос учителя рассматривали как совершенно недопустимую. Обычный дисциплинарный ответ советского учителя в такой ситуации (помимо игнорирования, чаще всего со стороны учителей-мужчин) предполагал требование смыть завивку под краном и пригладить волосы. Это требование могло быть реализовано как в вербальной форме:

Я помню, когда мы учились в 10 классе, одна девочка отрезала волосы. И как — они у неё прямые — как пойдёшь, да? И она их накрутила. Так учитель по физике пришёл и говорит: «Это что такое на голове? Быстро в туалет!» И она пошла, все эти свои

кудри намочила и причесала... (ГВА1940, жен, учитель 1965—2007)

Так и в невербальной — в форме прямого принуждения (насильного смыывания завивки):

А здесь у нас, покойная Валентина Михална вот была, математик. Девчонки отроду вот кудрявушек полно. Ну сейчас вот правда полно, а тогда как-то довольно редко. Вот у нас девочка приехала, но у нее свои.. Ну настолько — мерлушка натуральная. А она думала, что она это самое. В классах, когда школу открыли, там стояли раковины. И сейчас в некоторых есть. Вот вода, холодная вода. — Ааа, накрутила, сейчас я с тебя быстро раскручу. Воду включила — я считаю, это неприемлемо. Я, например, осудила такое. Конечно, тут же педсовет, разве так можно: она ее выпроводила домой, девчонка со слезами там ушла. Это же ее волосы! А ей намочили — еще хуже, это было. (ЛЛА1956, жен, учитель 1973—)

Осуждение коллег, высказывающих на педсовете оценку действиям другой учительницы здесь связана не столько с недопустимостью самой формы дисциплинарного действия (в моем материале имеются примеры вполне нейтральных описаний практики выстрижения клока волос у длинноволосых мальчиков, отказывавшихся стричься), сколько с несправедливостью действия в данной ситуации (натуральные кудрявые волосы у девочки). Отрицательная оценка рассказчицы этого эпизода связана прежде всего с использованием в позора (насильное умывание на виду всего класса, подробнее см. раздел 3.5) как дополнительного дисциплинарного инструмента.

Выбор формы дисциплинарного ответа в пространстве вариантов, допускавшихся в советской школе, имел последствия не только для ученика, но и для учителя. Предпочтение тех или иных форм дисциплинарного ответа используется во многих из приведенных в этом разделе нарративов как индивидуальная черта, характеризующая учителя. Акцентирование этих эпизодов в воспоминаниях показывает, что стиль дисциплинарных ответов служил одним из критериев оценки учителя учениками и коллегами

и сказывался на его репутации и статусе в школьном сообществе. Сопоставление оценок учителей, основанных на их дисциплинарных действиях, позволяет восстановить некоторые разделяемые в разных советских школах ценности.

Дисциплинарный ответ, связанный с непосредственным физическим воздействием (удары и т.п.), ассоциирован для учителей с потерей эмоционального контроля. Потеря эмоционального контроля в воспоминаниях учителей о своем опыте и об эпизодах, произошедших с их коллегами, оценивается негативно и граничит с потерей профессионализма (ср. Rousmaniere, 1994). Это свидетельствует в пользу отношения к учительскому труду как к *emotional labor* (O'Connor, 2008), в том числе и в советской школе. Хорошей иллюстрацией выступает нарратив, представленный в интервью нескольких учителей: в самом начале карьеры учитель ненамеренно слишком сильно ударяет ученика (до крови или до потери сознания), и после этого эпизода отказывается от физических воздействий:

Я когда пришла первый год работать, после института. Это какой год был? 69, в 73 я закончила.. Я пришла работать в ПТУ с 73. <> Так я мелом разбила мальчишке голову — фамилию не пишете. Но это было [смеется]. Это было. <...> Он хулиганил, не один, наверное, урок, не два. Я подошла и как ему стукнула мелом — прямо по затылку. И у него кровь потекла. Знаете, как я напугалась! Ну ладно, это было ПТУ, да, и ладно он там, он так вот накрыл рукой и ушел домой. Никто не узнал. Если б кто узнал — было бы, конечно.

—А родители потом не пришли жаловаться?

Никто не пришел. Потому что они там оторвяги были еще те. (ТДП1951, жен, учитель 1973—)

Дисциплинарный ответ, связанный с потерей эмоционального контроля, мог иметь для учителя серьезные последствия. В одном из интервью упоминается эпизод увольнения учителя, бросившего стулом в ученика (несмотря на то, что учитель не попал и, судя по всему, не нанес ученику никакой травмы, в отличие от приведенного выше примера). Другое возможное последствие — столь же эмоциональное противодействие ученика:

Один раз бывший директор как-то меня зацепил указкой. Такой был эмоциональный <> человек — как и я. А у него была такая манера: кого уважал, звал по имени, а кого не уважал — по фамилии. Он меня звал Петя сначала, а потом как он меня указкой зацепил, я эту указку раз — пополам. И всё. Он мне ничего не сделал, и я ничего. Но <нрзб> в жизни он назвал по фамилии. (ГПП1949, муж, учитель 1995—2003)

Но при условии эмоционального контроля учитель оказывается более защищен и свободен в выборе формы дисциплинарного ответа, даже если это физическое воздействие:

И вот потом она спрашивает у своего Андрея, Андрей у меня учился. Но я не классная была, Валентина Николаевна была, но я вела русский язык у них. И говорит: «Андрей, ведь вот Валентина Алексанна вам и подзатыльники дает. А чего ж вы на нее не жалуетесь никогда?» Он говорит: «хм, а как на нее пожалуешься? Она подойдет — стук, иль книжкой, иль как: все засмеются, и всё, а ты сел и сиди спокойно». Понимаете, не нужно злиться учителю. А сейчас учитель дома на нервах, туда приходит на нервы, и вот это вот все на детях отыгрывается. Нельзя так. (ВАП1931, жен, учитель 1954—2005)

В этом примере рассказчица — одновременно и героиня своего рассказа, та самая учительница, которая безнаказанно дает подзатыльники. В пересказанной ею реплике ученика эксплицировано то основание, на котором держится ее уверенность в легитимности своих действий и гордость, с которой она рассказывает о своей дисциплинарной практике, — поддержка (смех) других учеников класса. Обобщая этот эпизод, можно рассматривать такую поддержку как манифестацию отношений *авторитета*.

Выбирая форму дисциплинарного ответа из достаточно широкого репертуара практик, известных нам по воспоминаниям о школах советского времени, учитель тем не менее постоянно рисковал выйти за границы легитимности. Индикатором такого выхода были жалобы со стороны учеников и родителей и санкции со стороны коллег и администрации (обсуждения на педсоветах, дисциплинарные взыскания вплоть до увольнения).

Приведенные в этом разделе примеры показывают, что легитимность дисциплинарных действий учителя поддерживалась ожиданиями и нормами советского общества в целом относительно воспитательных практик в семье и в школе. Причем в сельской местности и в менее образованных слоях общества (семьи учащихся ПТУ) прослеживается более высокая толерантность к физическим воздействиям, в том числе со стороны учителей. Но кроме того, легитимность той или иной формы дисциплинарного ответа в большой степени зависела от социальных отношений в конкретных школьных сообществах, частным случаем которых являются поддержка коллег и авторитет учителя среди учеников.

3.4 Делегирование наказаний

Принцип делегирования наказаний охватывает все те случаи, в которых наказывающий (например, учитель) маркирует ситуацию как проступок и прямо или косвенно предлагает другому субъекту совершить дисциплинирующие действия в отношении совершившего этот проступок ученика. Практика делегирования наказаний вскрывает социальное измерение системы школьной дисциплины: наказывающий учитель является частью локального школьного сообщества, куда входят и другие учителя, администрация школы, ученики и их родители. Опираясь на социальные связи и разделяемые ценности, учитель может вовлечь в свои дисциплинарные действия других членов сообщества. Если рассматривать делегирование с инструментальной точки зрения, то для наказывающего учителя его функции состоят, с одной стороны, в том, чтобы повторить и усилить свое давление, а с другой стороны, в том, чтобы воспользоваться чужим статусом и формами наказания, недоступными ему самому.

В свидетельствах информантов о повседневных наказаниях в советской школе и в архивных документах школ делегирование наказаний выглядит совершенно обыденной практикой, принимающей разные формы. Логичнее всего систематизировать эти свидетельства по тем субъектам, которым могут быть делегированы наказания: они могут находиться как в стенах школы, так и за ее пределами.

В разделе 3.1 шла речь о том, как отмена школьных наказаний в 1918 году и специфика социокультурного контекста 1920-х привели к отработке и последующей институционализации механизмов делегирования дисциплинарных функций детским коллективам. В школе 1950-х — 1980-х формы дисциплинарного давления детей на своих товарищей выглядят уже сложившейся системой. Для западных наблюдателей и исследователей 1950-х — 1960-х солидаризация школьников с дисциплинарными действиями учителей против своих товарищей выглядела, пожалуй, самой характерной отличительной чертой системы советского школьного воспитания. Особенно выразителен был контраст со школьной системой США, где солидарность с товарищами была для школьников одним из главных ресурсов для противостояния авторитету учителей (Bronfenbrenner, 1967; 1970).

В системе наказаний советской школы выделяется несколько устойчивых форм, в которых дисциплинарное действие могло быть делегировано школьникам. Самая центральная из них, если судить по частотности упоминаний в источниках, а также по репрезентациям в художественной литературе и кино, — порицание провинившегося на классном, пионерском или комсомольском собрании. Для обозначения этой ситуации использовалась специальная формула *обсуждать в классе*, которую можно обнаружить в протоколах педсоветов («В классе поведение Тарасова обсуждали» (педсоветы 1962-1965 [13396:13489]); «Мазуров обсуждался в классе на собрании за пропуски уроков, за 2 во второй четверти» (педсоветы 1966-1968 [6867:7394]); «В классе обсуждался, но не признавался» (педсоветы 1962-1965 [22120:22519])). Процесс обсуждения состоит в том, что школьники выступают с обвинительными дисциплинарными репликами от своего имени:

Ой, но комсомольцы ой, в этом классе, там вообще были комсомольцы. Там выйдет потом этот Мишка Осипов, как встанет, как начнет говорить: вот, допустим, вот ты, Ира Григорьева, ты взрослая девушка, почему ты не следишь за собой, вот платье у тебя там мятое или вот — ой, вот ну! (ЛАЛ1950, жен, учитель 1971—)

Выступающие в этой роли дети, по-видимому, чаще всего принимали и присваивали делегированную им дисциплинарную функцию и сопут-

ствующие модели дисциплинарного дискурса. Например, в приведенной ниже цитате бывшая ученица воспроизводит очень характерную для советского педагогического дискурса и, шире, советской культуры модель перевоспитания (Dobrenko, 2001).

Вот внутри все это было. То есть мат — был, он был внутри. Обижали там девочек — было, внутри. И боролись всем коллективом. То есть сила коллектива еще в то время была. Причем коллектив воспитывал, вот я помню себя, мы там все девочки воспитывали одного мальчика, который матерился и там нам, <нрзб> и мы его воспитывали. Ну, понимаете, это не я одна такая, нас было <нрзб> Сейчас я одна, я одна белая ворона сейчас, вот то поколение. А тогда это были все такие. И вот мы так воспитали, то есть он там, был самый такой образцовый мальчик после этого. Поняли, да, что хочу сказать? (ММП1956, жен, учитель 1979—)

Для школьных педагогов ситуация обсуждения в классе однозначно прочитывалась как иницируемая и режиссируемая всегда классным руководителем. На заседаниях педсовета классный руководитель отчитывается и дает обещания о действиях класса как о своих собственных: («По первому вопросу выступил кл. руков. 11б класса Дмитриева Н.И.: на классном собрании был поставлен вопрос об отношении ученика этого класса Смирнова В. к своей матери» (педсоветы 1962-1965 [14827:15167]); «Лапшина М.П. сказала, что коллектив учащихся 6-а кл. постарается воздействовать на Степанова» (педсоветы 1957-1962 [4750:5163]). В то же время в интервью, рассказывая об этой модели делегирования дисциплинарных функций, учителя описывают ее в терминах помощи, что обнаруживает важнейшее условие успешности делегирования — активную кооперацию со стороны школьников:

Да, у нас.. вот мне, например, повезло, когда был первый выпуск, и пришли ребята уже из другой школы, и вот мы, допустим, идет классный час, и мы пытаемся в начале, просто на этом уровне, да, понять, что произошло. Ну, так же когда Иван Данилычу, ну, там, мат был, да. У меня был очень хороший комсорг класса. Эти начали говорить: да нет, он не расслышал! Он встал

и говорит: что вы говорите? Было? Было! Все замолчали. Вот такой был мальчишка, очень хороший. Комсорг. То есть ребята как-то могли высказать свою точку зрения. Сейчас.. мой класс сейчас вроде бы такой, девочки — очень хорошие. Но они ничего не могут высказать, просто молчат, и все. Ну да, говорят, где-то там, нарушали дисциплину, но так чтобы они могли что-то высказать — этого нет. А тогда вот первый выпуск, мне очень нравилось, что ребята могли себя поставить.. других поставить на место. (ИНН1952, жен, учитель 1983—)

Однако из дальнейших комментариев той же рассказчицы становится понятно, что обсуждение в классе — лишь первая, и не слишком надежная, ступень делегирования наказаний, в большинстве случаев применявшаяся для борьбы с тривиальными нарушениями. Проступки более серьезные в глазах учителей допускали эскалацию дисциплинарного процесса к более влиятельным дисциплинарным агентам:

А так, потом уже, если не получалось у нас, ничего не шло, да вот. Тогда, или это был актив вот уже пионерской школы, да, тоже комсомольский был актив, то есть. Ну или родительский комитет. Если хотели выносить — то на родительский комитет, или тогда уже разбирали, такие были, да, случаи, ребята. Ну просто, назывались это, бАловство на уроках, и тогда мы.. они, ребята их прорабатывали. (Там же)

Другими дисциплинарными агентами в школе, которым учитель мог делегировать наказание, были пионерская и комсомольская организации, завуч, директор и педсовет. Меры воздействия, которыми располагали пионерская и комсомольская организации, сводились к обсуждению провинившегося на общешкольном уровне (совет дружины, бюро комсомола), а также исключению из пионерии/комсомола. По формулировкам в протоколах педсоветов видно, что эти формы воздействия безусловно воспринимались учителями как делегированные наказания, а не как автономные решения детских организаций: «Совету дружины обсудить вопрос о пребывании Бочкарева в пионерах» (педсоветы1957-1962 [21943:22008]).

Возможность делегировать наказание администрации школы и педагогов предусмотрена самой структурой официальной системы наказаний (см. раздел 3.2). Самый стереотипный и частотный способ переложить бремя наказания на администрацию, упоминаемый особо даже в единых требованиях к учащимся (см. раздел 2.1.3), — удалить ученика из класса и отправить к завучу или директору. Однако эта форма делегирования несет в себе риски для профессионального статуса учителя, если директор воспримет такие отсылки как слишком частые или недостаточно обоснованные. Здесь вскрывается асимметрия, связанная с направлением передачи права наказания: делегирование ученикам несет в себе прежде всего смысл объединения с детским коллективом против дисциплинируемого, в то время как делегирование коллегам неизбежно подразумевает признание учителя в неспособности справиться с дисциплинарной ситуацией в одиночку.

Возможности советского учителя делегировать наказание отнюдь не были ограничены стенами школы. Самые заметные внешкольные контрагенты учителей в этом отношении — родители учеников. Высокая готовность родителей сотрудничать с учителями в воспитательных задачах — один из сквозных мотивов, проходящих во многих интервью с бывшими учителями, особенно при сравнении советского периода с современностью. При описании такого сотрудничества возникает уже знакомая по обсуждению делегирования наказаний ученикам формула помощи («В то время они нам помогали во всём — в воспитании, в учёбе, чтобы ученика поставить на место, чтобы задания выполняли» (ГВА1940, жен, учитель 1965—2007); «Из-за того что я была с ними в одной упряжке — пели вместе, веселились вместе — это на уроках мешало. Но как раз те ребята, с которыми я репетировала, они мне помогали поддерживать дисциплину — вот такой вот замкнутый круг» (СВЛ1963, жен, учитель 1985—1997)). Активно сотрудничающим со школой родителям (чаще всего — родительскому комитету) делегировались аналогичные описанным выше формы публичного порицания — на родительских собраниях.

Однако в распоряжении родителей учеников имелись и специфические дисциплинарные инструменты, от разного рода ограничений (не пустить на танцы) до физических наказаний. Учителя могли вполне сознательно рассчитывать на домашние наказания, делегируя таким образом родителям дисциплинировать школьные нарушения, и нередко с помощью

официально недоступных советскому учителю телесных наказаний. «И если, например, это, ученик, например, там мне нахамил. Я ему.. родителям сказал, то батька ему всыпет так, что он больше не захочет мне хамить. Скажет, что еще извинись» (ГВФ1929, муж, учитель 1955—2002); «А если знал, что учительница пожалуется моей матери, то вечером мама не спрашивала у меня — кто <нрзб> попадали со мной в кучу — всем одинаково» (АПК1958, муж, учитель 2010—). Делегирование наказаний родителям могло облекаться во множество форм, в которых учитель лично или опосредованно сообщал родителям о проступке: плохие оценки и замечания в дневнике (который по правилам должны еженедельно проверять родители); снижение оценки по поведению; родительские собрания; вызов родителей в школу (к классному руководителю, директору, на педсовет) и т.п.

Высокий уровень конформизма родителей по отношению к дисциплинарным практикам учителей обеспечивался, с одной стороны, авторитетом учителя как социальной роли. В интервью об этом свидетельствует формула «учитель всегда прав», к которой апеллируют информанты, вспоминая согласие своих родителей с учительскими наказаниями. «А в наше время было проще: не возникать, учитель всегда прав» (АМС1968, муж, период обучения: 1975—1985); «Нет, даже если это было так, дома родитель пальцем дырку сделает. Не принималось, это точно я вам говорю, что виноват учитель. Хоть как доказывай. Раз его туда поставили — значит, он всегда прав. Это ты» (ЛЛА1956, жен, учитель 1973—); «В то время родители ответственно относились к учёбе и поведению своих детей» (ВНБ1954, жен, учитель 1979—). Но с другой стороны, школа располагала набором инструментов для принуждения родителей к такому конформизму. К ним относятся различные формы публичного давления на родителей в присутствии других членов школьного сообщества (на родительских собраниях, педсоветах, в кабинете директора), и самая сильная форма давления — сообщение на предприятие, где работают родители, о плохом поведении их ребенка. Этим школа препоручала давление на родителей (и опосредованно — на их детей) институту «общественности» и его дисциплинарным механизмам. В школьном лексиконе для этой формы воздействия использовалась формула «влияние общественности»:

Ну например вот, Иванов, там, Петр, работает слесарем, да. А сын его учится в школе. Сын учится в школе, поэтому говорит директор, вот так и так, у Вашего рабочего вот так ведет себя сын. Там собирает там собрание свое, например, там профсоюзное там, или там профсовещание. Или родителей директор вызывает к себе и говорит, что вот так и так. Ну вот такое было влияние еще общественности, вот такой через предприятие. Сейчас это вообще не существует. (ГВФ1929, муж, учитель 1955—2002)

Работавший в советской школе в конце 1980-х британец Джеймс Макл описывал сообщение на предприятие как самое сильное наказание в арсенале советских учителей, к которому прибегали не более нескольких раз в год (Muckle, 1990, С. 32). Оговорки в протоколах педсоветов показывают, что в провинциальных школах этот способ воздействия был в основном зарезервирован для социально неблагополучных семей: «Классные руководители оказались не в состоянии справиться с отдельными уч-ся. Они не обратились к общественности. Ведь много таких семей на детей которых надо влиять только через общественность.» (педсоветы 1966-1968 [15479:15859]).

Логика делегирования оставляла возможность и школе в целом, олицетворяемой директором или педсоветом, передать нарушителей дисциплины в руки более строгих учреждений. Для тех подростков, которые не подвергались суду за правонарушения, но дисциплинирование которых школа хотела бы передать другим инстанциям, такой пенитенциарной системой были созданные в военное время трудовые воспитательные колонии МВД (Кудимов, 2000; Славко, 2009). Законодательная база не давала школам и районным отделам образования права переводить учеников в колонии, с 1961 года это право было закреплено за комиссиями по делам несовершеннолетних и судами (Гальмарини, 2015). Однако школа могла выступать инициатором рассмотрения дела подростка в комиссии, а также пытаться влиять на решение комиссии, предоставив плохую характеристику.

В школьном дисциплинарном дискурсе можно заметить всплеск апелляций к отправке в колонию в качестве дисциплинарной меры во второй половине 1960-х, на фоне кампании по борьбе с мелким хулиганством и

реорганизации колоний в специальные школы и профессиональные училища и передачи их в ведомство Министерства просвещения (Кара, Кара, 2015). В зафиксированных в протоколах педсоветов обсуждениях учеников можно обнаружить неоднократные угрозы об отправке в колонию: «Нужно кого-нибудь оформить через милицию и отправить в колонию. А то думают, что с ними ничего не сделают, просто поговорят и отпустят.» (педсоветы 1962-1965 [21354:21780]); «Предупредить, что если он позволит грубое нарушение общественного порядка, то поставить вопрос о передаче Матвеева на воспитание в колонию.» (педсоветы 1966-1968 [9697:9917]); «Ее не стоит упрощать. Ее поведение неправильное. Ее поведение требует о направлении ее в колонию, чтобы Галя не оказывала дурное влияние на других ребят» (педсоветы 1966-1968 [12354:12969]). Учитывая отсутствие у школьной администрации реального права принять решение о переводе в колонию, в подавляющем большинстве случаев эти высказывания оставались не более чем угрозами. Но все же дискурс учителей показывает, что система колоний/спецшкол представляла для них своеобразное дополнение к советским общеобразовательным школам, которому если не школой, то всем советским обществом делегировались жесткие дисциплинарные формы, в том числе даже так однозначно отвергавшийся советской школой карцер:

Ну, были случаи такие нарушения дисциплины.. ну вот был такой случай: это два парня угнали мотоцикл. Ну, судили, и определили, например, там, в колонию. <...> Поэтому там ограничения, и требования, строгий режим: там надо учить. Если там, сидишь, уроки не выучил, не подготовил — там тебя в карцер, за то, что ты нарушаешь эту систему не по.. выполнения, не выполняешь заданий, и так далее. (ГВФ1929, муж, учитель 1955—2002)

Таким образом, каналы делегирования наказаний в советской школе служат тем связующим звеном, которое объединяет и подчиняет учителю расширенную дисциплинарную сферу, включающую родителей и «всю советскую общественность» (см. раздел 3.1).

Кроме того, когда систематически просматриваешь документы и воспоминания о советской школе на предмет делегирования наказаний, трудно не заметить, что при упоминании постоянных нарушителей эпизоды

делегирования имеют тенденцию выстраиваться в цепочки: учитель инициирует обсуждение на классном собрании, классное собрание просит педсовет снизить оценку по поведению, педсовет предлагает обсудить нарушителя на совете пионерской дружины, совет дружины просит воздействовать коллектив класса, педсовет просит родителей обратить внимание на воспитание своего ребенка, родители просят педсовет ходатайствовать о направлении ребенка в колонию и т.д. В этих цепочках видны разнонаправленные каналы делегирования дисциплинарных действий в советской школе, структура которых дает возможность не только в ходе эскалации конфликта вовлекать в него все новых действующих лиц, но и ходить среди них по кругу, когда все социальные ресурсы школьного сообщества уже задействованы. В подобных ситуациях акт делегирования наказания приобретает функции передачи ответственности и оттягивания времени, позволяя совершить очередной шаг в дисциплинарном процессе. Вынуждающее условие, которым объясняется такое циклическое использование каналов делегирования — фактическая невозможность применения крайней меры официальной шкалы наказаний — исключения из школы (подробнее см. раздел 3.6). Если судить по протоколам педсоветов черемухинской школы №1, единственное принятое за 15 лет педсоветом окончательное решение об исключении из школы не было утверждено районным отделом образования, поскольку так и не исключенный ученик вновь фигурирует в протоколах за следующий год.

3.5 Позор

Позорящие наказания — одна из традиционных техник социального контроля. Формы позорящих наказаний хорошо описаны на материале традиционных сельских общин, в том числе у русских крестьян (Пушкарева, 2011; 2012). Известны разнообразные ритуальные формы позорящих наказаний, связанные с выставлением опозоренного и его проступков на всеобщее обозрение (позорный столб, rough music, измазывание ворот фекалиями и т.п.). К социальным санкциям, использующим механизм позора, относят также и сплетни. Смысл позорящего наказания — в информирова-

нии всех членов общины о ненормативном (аморальном) поведении, то есть в маркировании для всей общины ущерба или утраты опозоренным своей репутации, иными словами «испорченной идентичности» (Беттони, 2011).

Эффект регуляции поведения в позорящих наказаниях обеспечивается специализированной социальной эмоцией — стыдом. Изучение социальных функций стыда связано с двумя традициями: антропологической и исторической. Антропологи обратились к изучению функций стыда прежде всего в связи с традиционными и «восточными» обществами. В своей классической книге «Хризантема и меч» Рут Бенедикт противопоставила восточные «культуры стыда» (на примере Японии) западным «культурам вины» (Бенедикт, 2004). Когда социальные историки обратились к изучению истории эмоций, они рассматривали стыд прежде всего как эмоцию, значимую для преמודернизированных обществ (чаще всего в Европе Нового времени), в модернизированных обществах уступившую свое место социальной эмоции вины (Nash, Kilday, 2010, с. 3–6). Таким образом, стыд в современных западных обществах изначально оказался вне фокуса внимания в обеих традициях.

В последнее время противопоставление обществ стыда и вины (историческое или региональное) представляется проблематичным, и в этом контексте исследователи обращаются к изучению тех социальных форм, в которых существует стыд в современных западных обществах. Наряду с идеей о том, что с уходом в прошлое традиционных общинных позорящих ритуалов социальное давление стыда принимает более тонкий и всепроникающий характер (Там же, с. 12–21), обратили внимание и на сохранение роли и даже форм позорящих наказаний в определенных институциональных анклавах, в том числе в школе (Stearns, Stearns, 2016).

3.5.1 Краткая история школьного позора

В истории школьной дисциплины различные формы позорящих наказаний прослеживаются повсеместно как минимум с начала Нового времени и вплоть до современности. Для характеристики исторического контекста

приведу очень схематичный и краткий очерк изменения форм школьного позора. В школьной дисциплине XVI—XVII веков публичное маркирование ученика как нарушившего нормы поведения или морали обнаруживает прямое заимствование инструментов опозоривания из общинных ритуалов и практики правосудия. Так, в Швеции в декрете 1561/71 годов в списке школьных дисциплинарных инструментов упоминались позорный столб и кандалы (Norlin, 2016, С. 273). В XVIII—XIX веках подобные инструменты в европейских школьных традициях уже не упоминаются, а целям опозоривания служат в первую очередь знаки символического унижения, наиболее известный из которых в западноевропейской традиции — бумажный «дурацкий колпак» (dunce cap), по всей видимости бытовавший в американских школах и в первой половине XX века (Margolis, Fram, 2007). В России в XVIII веке правилами разных видов училищ стыд предписывался в качестве основного способа наказания, а среди форм символического унижения практиковалось, в частности, предписание провинившемуся носить плохую и рваную одежду (Кошелева, 2011). В XIX веке подобные формы позорящих наказаний постепенно выходят из разряда официально одобряемых в Европе, в США и в России. Однако в списках допустимых дисциплинарных мер в школе еще фигурируют наказания, в которых прослеживается логика публичного позора. Например, в правилах для учащихся гимназий и прогимназий 1874 года предусмотрены такие формы наказания как стояние в углу класса и обед за отдельным столом для провинившихся (*Правила... 1874*). По мере движения к школьному опыту современности специальные материальные знаки позора отходят в прошлое, и эпизоды, связанные с переживанием чувства стыда в школе, включают разные виды публичного словесного унижения (Leitch, 1999).

Логику изменения репертуара школьных позорящих наказаний в ходе модернизации общества можно вычленивать, если подразделить позорящие ритуалы на группы по характеру инструментов опозоривания, которые в них задействованы. Можно назвать следующие общие группы:

1. Устройства, ограничивающие движения (позорный столб, кандалы и т.п.);
2. Нательные знаки позора (дурная одежда, дурацкий колпак и т.п.);
3. Позорные пространства (в углу, лицом к стене, за особым столом, при входе в школу и т.п.);

4. Вербальное и символическое унижение (публичное порицание, приказание кланяться хорошим ученикам и т.п.).
5. Экспозиция проступка (запись на «черную доску», карикатура в стенгазете и т.п.)

Если проследить распределение практиковавшихся в школе позорящих наказаний по группам в разные исторические эпохи, то отчетливо заметно, что с течением времени репертуар наказаний в первых группах этого списка последовательно истощается и сходит на нет. Так, на примере российских школ, из устройств, ограничивающих движение в XVIII веке можно назвать привязывание ниткой к скамье за ногу (Кошелева, 2011), а к XIX веку эта группа оказывается, по-видимому, пустой⁴. Нательные знаки позора в XVIII веке — одевание провинившихся в дурную одежду — представляют собой официально признанную и вполне обыденную практику, а к XIX смещаются в область неформальных наказаний, например, в женских институтах могли заставить выходить на занятия без передника, с приколотой к платью неубранной бумажкой и т.п. (см. *Институтки*, *nodate*). В это же время наказания, использующие позорные пространства и вербальное и символическое унижение сохраняют свое положение и в официальных списках и в повседневной практике.

Репертуар позорящих наказаний в советской школе послевоенного периода показывает, что технологии позора, на которые полагается школа, продолжают смещаться к концу предложенного списка. Группа устройств, ограничивающих движение, остается пустой. Единственная общераспространенная форма наказания, в которой можно усмотреть использование нательного знака позора, — временное исключение из пионеров. Логика нательного маркирования при этом оказывается отрицательной: на фоне всех детей пионерского возраста, носящих пионерские галстуки, временно исключенный из пионеров вынужден ходить без галстука, как провинившаяся институтка без передника. Подтверждением того, что этот смысловой компонент присутствует в исключении из пионеров, может служить клише «снять галстук», которое используют при описании этого наказания учителя:

⁴Если не относить сюда разные формы собственно заключения, в частности, в карцере

А вот уже пионером — тогда вызывали на совет дружины. Вот это было серьезно. Когда вот на совете дружины вот все, и председатели советов отрядов всех отрядов. А отрядов у нас было много, у нас сейчас в школе около шестисот человек, а раньше 1200 было, то есть в два раза больше, соответственно, и классов было больше. У нас две смены больших было. Вот. И там вот вот уже это, стоял.. могли наказать там, снять галстук на какое-то время. Сказать, вот.. а потом уже повторно.. (ГВ1956, жен, учитель 1975—)

Специализированные позорные пространства как метод наказания отсутствовали в официальном списке наказаний советской школы (см. раздел 3.2), а советская педагогика осуждала практики, предполагающие использование позорных локусов в классе, в частности, ставить детей в угол во время урока или пересаживать за штрафной стол:

Имеют место случаи применения и других антипедагогических мер поощрения и наказания школьников: например, некоторые учителя сажают лучших по успеваемости и поведению учеников за первые парты, хотя в классе не должно быть каких-то «почетных» (или, напротив, штрафных) мест; провинившихся школьников, особенно в младших классах, ставят в угол, унижая тем самым их личное достоинство и забывая о том, что использование мер воздействия, оскорбляющих личное достоинство ученика, несовместимо с высоким званием советского учителя (Коротов, 1977, С. 225).

Осуждение этих практик в методической литературе косвенно свидетельствует об их распространении в повседневности. Свидетельства информантов подтверждают это, хотя прослеживается, что практика ставить в угол в качестве наказания отчетливо ограничена начальной школой:

Ну иной раз стоять приходилось. Стоять приходилось, разговаривали на уроке.

—А где стояли?

Да так, прямо около парты. Ну и старшие.. я в других школах, я вот говорил, что я учился и в других школах, там как-то и в

углу, и лицом в угол — там разные были случаи. А здесь все же постарше были, к нам и отношение было уже как к взрослым людям, совершенно другое. Кстати, отчасти поэтому я достаточно быстро вошел в коллектив. (ФДС1957, муж, учитель 1997—)

Встречаются упоминания и более экзотических для советских школ, но очень традиционных для российского школьного образования позорных пространств, одно из них — стояние у входа в школу. По воспоминанию одного из информантов, в его школе использовалось наказание под названием «стоять на цифрах». В холле школы на полу был выложен год постройки здания, наказанный должен был стоять во время перемен на этом месте, не выходя за пределы цифр. Эта форма наказания — ставить при выходе из школы — обнаруживается еще в регламенте, написанном Ломоносовым для университетской гимназии, и находит параллели с публичным церковным покаянием, в ходе которого кающийся должен стоять у двери церкви (Кошелева, 2011, С. 184).

Для послевоенной советской школы можно составить довольно длинный список дисциплинарных инструментов, относящихся к группе вербального и символического унижения. Прежде всего к ним следует отнести все формы публичного порицания ученика, в которых он отделен от группы и во время порицания занимает особое пространственное положение на виду у всех. Сюда относятся выговор перед классом, выговор на линейке перед строем, вызов на педсовет и обсуждение на пионерских и комсомольских собраниях. Все эти формы относятся к официально признанным и одобряемым в советской педагогике дисциплинарным инструментам.

Наконец, в группе инструментов, использующих экспонирование проступка, самым характерным для советской школы выступает поддерживаемая официальными инструкциями и педагогическими рекомендациями форма опозоривания — сатирическая заметка или карикатура в классной стенгазете или в общешкольной газете-молнии, объявляющая о плохой успеваемости, поведении или конкретном проступке. Исполнителями карикатур могли быть как ученики, так и в некоторых случаях учителя:

У нас Блоха [учитель физкультуры — К. М.] был — хорошо рисовал. Заходит в баню — где сейчас самолет, раньше была город-

ская баня. Потом снесли, самолет поставили. Проходит, а там братья Федоровы сидят, перцовка у них — они одиннадцать классов кончали. Блоха заметил, что они перцовку пьют. Назавтра заходят в школу, а в школе висит стенгазета во всю стену: сидят братья Федоровы с такими носами и пьют перцовку! [смеется] Блоха нарисовал. (ГПП1949, муж, учитель 1995—2003)

Однако эта форма опозоривания, по всей видимости, рассматривалась как дополнительное, а не самостоятельное наказание, и, вероятно, в большинстве случаев сопровождалось публичным порицанием:

Однажды нас не отпускали – на 5 декабря, был День конституции... И мы хотели домой, нас не отпускали из интерната, сказали, что нет машины. Мы пошли пешком. А им сообщить не могли – и там не знали, что мы идём, и здесь не знали. <...> Приезжаем в интернат, а на нас уже висит газета-молния такая большая: «Капозерцы ушли на Кудыкины горы», что никто не знал, куда мы ушли. А связи не было, телефон был один – в сельском совете, а сельсовет был закрыт в выходной. Нас собрали на линейку, нас отругали хорошенько. (СА1945, жен, учитель 1966—)

Встречаются упоминания и более специфических и редких мер воздействия, подразумевающих выставление проступка на всеобщее обозрение. Если в школе существовало школьное радио, среди объявлений находилось место для оглашения списков неуспевающих и проступков нарушителей. Особой зоной школьного дисциплинирования является чистописание (Богданов, 2014; Шабурова, 2010), которое порождает возможность выстраивать наказания в логике опозоривания, например, в форме общешкольной «выставки грязных дневников».

Резюмируя репертуар позорящих наказаний советской школы, можно отметить, что прототипической, официально признанной и институционально поддерживаемой формой позорящего наказания в советской школе выступает публичное порицание. Причем публичное порицание на разного рода собраниях (пионерском, комсомольском, классном, родительском собрании, педсовете) характерно не только для советской школы, но и

для послесталинского советского общества в целом. Исследователи советских ритуалов этой эпохи указывали, что школьное порицание сходно с описанным на материале «взрослой» культуры советским ритуалом проработки (Хархордин, 2002; Данилов, 2001; 2004). Наиболее явное сходство школьных обсуждений с партийной проработкой — в самой процедуре порицания: на общем собрании коллектива в присутствии порицаемого один или несколько участников собрания последовательно произносят обличающие его реплики. Подобие этого ритуала школьных собраний аналогичным ритуалам собраний партийных легко объяснить имитацией в комсомольской и пионерской организациях «взрослых» поведенческих форм, что позволило исследователям ритуала проработки приводить примеры школьных обсуждений в одном ряду с партийными и более или менее явно постулировать для них общую структуру ритуала и его социальные функции (Данилов, 2004). Таким образом, школьные обсуждения принято встраивать в модель дисциплинарного управления, пронизывающую все советское общество, что открывает дорогу для широких обобщений относительно роли школы и педагогики в формировании советской личности (Хархордин, 2002).

Однако в упомянутых выше работах уподобление школьных и партийных проработок базируется на отдельных примерах из литературных текстов и обобщенных характеристиках. В литературе при этом отсутствуют подробные описания структуры, прагматики и дискурса школьных обсуждений, необходимые, чтобы судить о функциях этого ритуала в школьном сообществе, в том числе и дисциплинарных. Эта описательная лакуна отчасти объяснима проблемой источников: партийные собрания гораздо лучше задокументированы благодаря сохранившимся в архивах протоколам, в то время как на школьных собраниях протоколы если и велись, то сохранялись значительно хуже и только самые значимые или случайные могли оказаться в архивах за пределами школы.

Тем не менее существует достаточно массовый тип источников, который позволяет подробно реконструировать одну из разновидностей публичного школьного порицания — протоколы заседаний педагогических советов⁵. Среди прочего в протоколах достаточно подробно фиксировались

⁵По правилам советского школьного делопроизводства на всех заседаниях педагогического совета велись протоколы, которые заносились в общую книгу протоколов заседаний педагогиче-

дисциплинарные обсуждения вызванных на педсовет учеников. Поэтому далее я обращаюсь к более подробному анализу ритуальной структуры и дискурса публичного порицания в советской школе на примере ситуации обсуждения ученика на педсовете⁶.

3.5.2 Педсовет: структура ритуала и дискурсивные приемы

Хотя «вызов для внушения на педагогический совет» фигурирует в официальном списке наказаний советской школы (см. раздел 3.2), в официальном положении о педагогическом совете об этой его функции не говорится. Из дисциплинарных вопросов в компетенции педсовета названы оценки за поведение учащихся, меры взыскания и исключение из школы. Оговаривается также возможность приглашения на педагогический совет родителей, представителей общественных организаций и административных комиссий, однако никак не упоминается возможность присутствия на педагогическом совете учащихся (*Положение о педагогическом совете, 1974*). Складывается впечатление, что ситуация вызова на педсовет регламентировалась скорее школьной дисциплинарной традицией, чем какими-либо административными инструкциями. Косвенным подтверждением особого ритуального статуса обсуждения учащихся на педсовете служит обнаруженная в архиве пеньковской школы тетрадь, озаглавленная «Протоколы педсоветов по обсуждению учащихся»⁷. Данная тетрадь протоколов велась в 1975—1977 годах отдельно от «Книги протоколов», в которой ского совета. Инструкции не требовали долговременного хранения этих книг, но тем не менее они обнаруживаются в архивах многих школ, хотя почти всегда с большими хронологическими лакунами.

⁶Выбор педсовета в качестве примера для анализа публичного порицания может столкнуться с возражением, что в отличие от обсуждения на пионерском или комсомольском собрании, где ученика осуждают равные ему по статусу одноклассники, ситуация педсовета принципиально асимметрична — в роли осуждающих выступают учителя. Однако рассмотренные в разделе 3.4 примеры показывают, что учителя воспринимали обсуждения на классных собраниях как собственные дисциплинарные действия, делегированные готовым к кооперации ученикам. Поэтому с их точки зрения педсовет и классные обсуждения выступают изоморфными средствами наказания.

⁷На титульном листе тетради заглавие продублировано в несколько измененной форме «Тетадь по обсуждению поведения и успеваемости учащихся».

находятся протоколы заседаний педсовета, посвященных всем рабочим вопросам (отчеты по успеваемости, планы работы, обсуждения методики преподавания и т. п.). Однако в других школах аналогичные протоколы обсуждения учащихся записывались в общую книгу протоколов.

Тексты протоколов позволяют реконструировать структуру и содержание школьных порицаний с учетом некоторых оговорок, связанных с характером этого источника. В протоколах педсоветов присутствует формальное начало и заключение, обеспечивающее юридическую значимость протокола как документа, и «содержательная часть», в целом ориентированная на более или менее подробную и последовательную запись сказанного. Формулировка идеальной жанровой схемы протокола педсовета обнаруживается, например, в методическом пособии:

В протоколе записывается его номер, дата заседания педсовета, количество присутствовавших (список присутствующих прилагается к протоколу), повестка заседания, краткое содержание выступлений, предложений, замечаний участвующих в работе педсовета, принятое решение (*Педагогический совет*, 1984, С. 11).

Следует ожидать, что в протоколе педсовета будет сохранена относительная последовательность значимых с точки зрения участников ситуации высказываний и зафиксированы те реплики, которые воспринимаются секретарем и участниками заседания как значимое социальное действие, а маргинальные для жанра педсовета реплики скорее будут опущены в протоколе⁸. Если секретарь тяготеет к выбору формы прямой речи при записи реплик, следует ожидать перенесения в протокол некоторых лингвистических черт устных высказываний. Таким образом, протокол позволяет судить о коммуникативной схеме события, ролевой структуре взаимодействия в рамках педсовета и достаточно надёжно восстановить фонд речевых клише, использовавшихся в ситуации педсовета.

⁸Н. М. Татарникова, сопоставляя аудиозаписи и протоколы допросов, показала, что вводные и заключительные части протокола соотносятся с устным допросом не как отражение, а как результат по отношению к процессу получения результата. Напротив, в части записи содержания показаний структура протокола во многих отношениях изоморфна структуре соответствующей устной коммуникации (Татарникова, 2002; 2004, с. 85–95). Она также отмечает тенденции выборочной фиксации реплик (Татарникова, 2004, с. 62, 93).

Сопоставление протоколов показывает, что обсуждения учеников на педсовете распадаются на две довольно отчетливо различающиеся группы: допросы, связанные выяснением обстоятельств конкретного проступка, и ритуальные порицания, преследующие целью устыжение ученика. В данном разделе я остановлюсь на последней группе.

Ритуал внушения на педсовете складывается из устойчивой последовательности коммуникативных действий, и характеризуется достаточно узкими дискурсивными рамками, предписывающими возможное содержание высказываний. Педсовет открывает **сводка**⁹, в которой приведена характеристика учащегося или происшествия, ставшего предметом обсуждения на педсовете. За сводкой следует ряд высказываний присутствующих педагогов, объединенных общей задачей — охарактеризовать ученика и объявить о допущенных им нарушениях. Поскольку эти высказывания носят не столько информативный, сколько перформативный характер (о нарушениях ученика известно и ученику, и педагогическому коллективу), основной их функцией оказывается обвинительная, поэтому они получили условное обозначение **инвективы**. Обычно в протоколе фиксируется несколько следующих подряд инвектив разных педагогов, по одной реплике от каждого. Такая конфигурация отражает наличие в жанровой структуре педсовета коммуникативной фазы инвектив, длительность которой отражает степень накаленности дисциплинарной ситуации. Довольно редко в фазе инвектив высказываются нейтральные или положительные оценки, и никогда не фиксируются высказывания самого учащегося.

Кульминацией партии педагогов является **обращение к ученику** со стороны председателя педсовета — директора школы или, в его отсутствие, завуча. Задачи обращения — с одной стороны, устыдить ученика, а с другой, поставить его в ситуацию принятия решения относительно учебы в школе. Директорское обращение чаще всего завершает фазу инвектив, в некоторых случаях после обращения директора возможно появление отдельной инвективы или обращения от учителя. Отдельную категорию обращений составляют «следовательские» вопросы, возникающие в педсоветах, посвященных дисциплинарному нарушению, и направленные на уточнение обстоятельств происшествия. В этом случае ответы учеников

⁹Фазам ритуального порицания на педсовете даны условные названия, не основанные на терминах, используемых в текстах протоколов.

преимущественно записываются. Такие вопросы могут сопровождать фазу инвектив и отчасти замещать её.

После кульминации в директорском обращении педсовет переходит в фазу совершения дисциплинарных действий. Поскольку педсовет относится к жанру коллегиального обсуждения, участники педсовета высказывают **предложения** по дисциплинарным мерам в отношении ученика. Нередко учителя используют этот момент как дополнительное средство воздействия, предлагая самые строгие меры наказания в качестве угрозы. Как и инвективы, предложения высказываются последовательно, с общей тенденцией к понижению строгости мер наказания. В некоторых случаях предложение объединяется в одной реплике с инвективой. Однако в целом предложения представляют собой факультативную составляющую и могут отсутствовать в протоколе.

Хотя номинально педсовет является органом коллегиального принятия решений, рассмотренные протоколы дисциплинарных педсоветов свидетельствуют о том, что педагоги демонстрируют единую позицию и согласованные дискурсивные действия по отношению к учащимся. Поэтому не кажется неожиданным, что в протоколах практически отсутствуют предусматриваемые жанром протокола заседания записи о **голосовании**. В единичных случаях, где голосование упоминается, это свернутое «единогласно». Результаты занесены в решение только в протоколе педсовета, посвященного вопросу об исключении ученика из школы (решение об исключении принято при 1 воздержавшемся).

Педсовет как административно оформленное дисциплинарное действие завершается **решением**. Решение наряду с «шапкой» является частью формальной рамки, задаваемой жанром протокола. Документальная природа решения проявляется в оформлении его в протоколе. Обычно присутствует заголовок «Решение педсовета», текст решения записывается без указания говорящего¹⁰, с использованием безличных форм перформативных глаголов (*объявить* [выговор], *сообщить* [родителям]), чаще всего в виде нумерованного списка пунктов.

¹⁰Можно предположить, что в ситуации педсовета решение фактически является репликой председателя (директора, завуча). В пользу этого свидетельствует одна из помарок в протоколе, где решение записано как содержание завершающей протокол реплики завуча, ниже которой приписан заголовок «Решение педсовета» и нарисована стрелка к словам завуча.

Обсуждение поведения и успеваемости учащегося на педсовете сходно с жанром советской проработки прежде всего по наличию и структуре фазы инвектив — поочередному обвинению провинившегося участниками собрания, а также по заметной роли обращений в форме риторических вопросов (Данилов, 2004). Педсоветы, посвященные серьезному дисциплинарному проступку, отклоняются от этой схемы и в большей степени уподобляются структуре судебного разбирательства. Однако чтобы корректно оценить ритуальные функции обсуждения на педсовете, необходимо подробнее рассмотреть форму и содержание инвектив и обращений.

Инвективы произносятся как публичные свидетельства о дурном поведении и проступках ученика. Лингвистически инвективы оформляются в большинстве случаев как высказывания об ученике в третьем лице, адресованные другим учителям, и только изредка произносящий инвективу учитель сбивается на прямое обращение к присутствующему здесь же адресату всего инвективного дискурса: «К-на Е. И.: На уроках не учится. По литературе — 5 пропусков и «2». В это полугодие ты вообще не занимался. Ты мне только мешаешь, ни одного урока ты еще не ответил». Произносят инвективы в основном учителя, ведущие уроки в классе, воспитатель интерната характеризует поведение проживающих в интернате: «Е-ко Н. А.: больше всех доставляет беспокойство в интернате. Трудовые дела хромают. Полы мыть вообще не умеет и не хочет. Учиться вообще не хочет, не готовится абсолютно». Завуч и директор редко высказывают инвективы, и всегда в этом случае ссылаются на личный контакт с учеником («я была на пяти уроках, но никакого усердия не видела»), что показывает необходимость повседневной коммуникации с учеником, чтобы произнесение инвективы было легитимным.

Прагматика фазы инвектив как ритуальной процедуры почти открыто сформулирована в директорской реплике на одном из педсоветов, завершающей фазу инвектив и обращенной к ученику: «Ну как, мы тебя тут расписали, понравился тебе твой портрет?». В этой реплике обнажается суммарный эффект учительских инвектив — конструирование нелицеприятного образа ученика, актуализация его негативной репутации. Эта показательная «порча идентичности» максимально приближает педсовет к ритуалам опозоривания в традиционных общинах (Беттони, 2011). В организации ситуации педсовета можно усмотреть параллель с традиционным

ритуалом опозоривания, известным в как шаривари (в Великобритании также «rough music»). Смысл этого ритуала в том, что соседи и односельчане собираются к дому опозоренного, громко шумя различной утварью (Роуботам, 2011). Советские учительницы, собравшиеся вместе для произведения гневных инвектив в адрес школьника, напоминают односельчан, собравшихся погромить крышками, чайниками и пустыми банками.

Негативный образ ученика строится в инвективном дискурсе педсовета с помощью нескольких универсальных лингвистических приемов. Вопреки ожиданиям в инвективах довольно редко упоминаются конкретные проступки, но обращает на себя внимание обилие кванторов всеобщности, которые и несут основную оценочную нагрузку. Практически любое утверждение о негативном поведении ученика сопровождается указанием на постоянное либо повсеместное проявление такого поведения: «*Вообще не занимается*»; «*Полы мыть вообще не умеет и не хочет*»; «*На уроках совершенно ничего не делает*»; «*Опоздания на уроки постоянные*»; «*Вечно голова болит, или зуб болит*»; «*С учителем физ-ры разговаривает постоянно на «ты»*». В случаях, когда такие кванторы отсутствуют, используется несовершенный вид глагола, передающий значение обыденности действия: «*учителей игнорирует*»; «*грубит учителям*».

По функции к кванторам всеобщности примыкают выражения со значением «почти полностью», «частично», выражающие суждение учителей о количественной избыточности или недостаточности результатов: «*В большинстве случаев у тебя нет оценок, или редко-редко оценки «3»*», «*Устно почти не отвечает*», «*половина уроков пропущена*». Подобные высказывания выражают уступку тому факту, что ученик все же ходит на уроки, отвечает и получает оценки, однако ценность этих действий минимализируется в оценочной рамке инвектив. Аналогичную функцию выполняют уступительные конструкции: «*хоть и ходит на уроки, но часто просто сидит, ничего не делает*», «*очень свободно ведет себя на уроках, хотя пропусков нет*». Другая характерная для инвектив тактика негативной оценки — интерпретация намерений и желаний: «*Учиться вообще не хочет, не готовится абсолютно*», «*Ты не учишься, ничего не хочешь делать*». В таких случаях инвектива может не содержать описания нарушения, а только указание на возможность такого нарушения и намерение его совершить: «*прихо-*

дит, ведет себя *как хочет*», «Может сделать все, что угодно», «Поведение вольное, *что хочет, то и делает*».

Названные дискурсивные приемы позволяли конструировать обобщенный негативный портрет, аккумулирующий все известные пороки школьника и не очень зависящий от его конкретных проступков. Прагматика этого портрета — продемонстрировать зазор между нормативным обликом дисциплинированного ребенка и репутацией вызванного на педсовет. Несоответствие этих двух образов используется как риторический ресурс в обращениях к ученику, в конструциях вида *ты же X*, где в качестве *X* может выступать *пионер, комсомолец, председатель совета отряда, взрослая девушка, советский школьник* и т.п. Все эти роли выступают эталонами моральных норм, в качестве санкции за нарушение которых выступает позорящий ритуал, в частности, вызов на педсовет.

Семантика позора нередко вербализуется в обращениях к ученику, в которых учителя оперируют категориями *совесть, стыд* и *позор*. Стыд в этих обращениях возникает в двух функциях: 1) стремление вынудить ученика испытывать чувство стыда «Тебе не стыдно, если мать за тебя — лентяя деньги платить будет? Где у тебя совесть, у лентяя?»; 2) объявление о том, что члены школьной общины испытывают стыд за поступки ученика: «Стыдно очень всей школе, что ученик 10-б класса, пьяный, сфотографирован; упрек всей школе из-за него.». В этой последней функции в качестве синонима используется и *позор*: «Своим поведением Гуреев позорит школу, родителей, себя. Его поведение несовместимо со знанием [sic!] ученика советской школы.». Эта риторика эксплуатирует социальную специфику эмоции стыда: стыд переживается только перед лицом членов «своей» группы — семьи и общины, более того, члены семьи и общины могут испытывать стыд вместе с опозоренным (Nash, Kilday, 2010, С. 4). Публичный проступок школьника в небольшом городе Черемухине выступает здесь индикатором, высвечивающим область социальной принадлежности, за счет которой функционирует социальная эмоция стыда (*shame community*). По меньшей мере учителя выстраивают дисциплинирующий дискурс таким образом, что поступки ученика сказываются на репутации его учителей, его класса и всей школы (общины), то есть задействуют механизм, аналогичный распространению стыда на членов семьи опозоренного.

3.5.3 Стыд: социальный контракт наказания

Школьные позорящие ритуалы предписывают определенный канон поведения не только выступающим в обвиняющей позиции, но и тем, на кого направлены их инвективы. Ситуация педсовета, равно как и другие обсуждения на собраниях, включающие фазу инвектив, не предполагают никакой коммуникативной инициативы со стороны обвиняемого ученика, допуская реплики только в ответ на прямые обращения и вопросы. Если кратко суммировать ожидаемое в рамках позорящих ритуалов поведение ученика, оно сводится к трем составляющим: молчать, стыдиться и обещать исправиться.

Молчание как ведущая стратегия поведения ученика в рамках позорящих ритуалов прослеживается и по протоколам педсоветов, и по воспоминаниям. Почти в половине протоколов не зафиксировано ни одной реплики присутствующих на педсовете учеников на протяжении всего заседания, причем в фазе инвектив (не включающей «следовательские» вопросы) реплики учеников не встречаются в доступных мне протоколах ни разу.

В интервью учителя не склонны реконструировать собственное участие в фазе инвектив (на классном собрании или на педсовете), предпочитая описывать эти ситуации с позиций наблюдателя. Образный ряд таких описаний дает характеристику внешних поведенческих реакций учеников.

И девочки мне всё помогали, они всё делали, и Галя [впоследствии — учитель физики в той же школе — *К. М.*] была комсоргом у нас Вот, допустим, двойка у одного парня за четверть выходит, комсомольское собрание у нас, я сижу сзади, как будто меня нет. Она вызывает этих двоечников к доске и давай их чихвостить. <...> Ребята как-то, в основном, молчали, и тот, кого чихвостили, тоже молчал, стоял, голову опустивши. Ну а потом начиналось всё опять, всё по новой. (*ГВА1940*, жен, учитель 1965—2007)

«И всё, надо с ним поговорить... надо вызвать на педсовет. И там уже строго в каком плане — кто вызван, стоят красные, мне их жалко было всегда. И родители переживают.» (*АНС1936*, жен, учитель 1961—1967)

Помимо молчания, центральное место в этих описаниях занимает поза учеников: они обязательно *стоят* и демонстрируют невербальные знаки своего эмоционального состояния — переживания стыда. Одним из самых характерных невербальных знаков стыда выступает опущенная голова, это прослеживается и по изображениям позорящих ритуалов в европейских школах (Margolis, Fram, 2007), хотя остается неясным, насколько универсальна эта черта переживания стыда. В воспоминаниях о переживании аналогичных ритуальных моментов в положении ученика именно эмоциональное состояние — чувство стыда — занимает центральное место.

И в углу стояли, и девочки стояли, если надо было. Как — ну, перед доской раньше ставили вот так вот, чтобы смотрели на класс. Вот стоим перед классом, вот она объяснит, в чем ты неправ — ну стыдно, реально, стыдно. Вот стоишь, смотришь, все дети на тебя смотрят и как бы думают: вот, блин, какой ты. <...> А так вот вот: ты постоял, понял в чем дело, осознал, голову опустил — пошел сел на место. И больше так не делаешь. (ЕЮК1973, жен, период обучения: 1980—1990)

«Опустить голову» не случайно появляется в нарративах, рассказанных как с точки зрения учителя, так и ученика: это движение служит для обеих сторон позорящих ритуалов условным знаком, резюмирующим, если можно так выразиться, социальный контракт наказания. Ученик демонстрирует «осознание» — переживание стыда (и/или вины), и получает взамен освобождение из ситуации позора (возможность сесть на место). В рамках этого контракта предметом торга для учителей является отказ от осуждаемого поведения со стороны ученика, а для учеников — продолжительность нахождения в ситуации позора, служащая основным источником дискомфорта:

Она не начнет, вот спросит. Встанешь: я не знаю. Просто скажешь: я не знаю. Она не будет: вот, я тебе говорила, и вот у тебя там то-то — нотации читать никогда не будет. Садись. Все, молча поставила двойку. И дальше пошла, к следующему. А другие учителя: вот! вот! — полчаса вот будут именно тебя... сидят вот, позорят-позорят. (КВБ1950, жен, период обучения: 1957—1966)

Позорящие ритуалы советской школы допускали и вербальную форму «подписания дисциплинарного контракта» — обещание. В протоколах педсоветов обещание может выступать в качестве ответной реплики на обращение к ученику: «С-н К.: Учиться буду. На уроки час трачу». В ситуации педсовета обещание тяготеет к позиции финальной реплики, так как его резюмирующая функция делает дальнейшее продолжение инвектив ненужным и даже неуместным. При этом обещания, хотя они прямо иллюстрируют достижение педагогической цели ритуала, не слишком распространены — только 6 протоколов завершаются обещанием ученика.

Особенности стыда как социальной эмоции заключаются в том, что, с одной стороны, его очень трудно контролировать (непроизвольность), но, с другой стороны, он быстро проходит при выходе из ситуации пристыжения. В интервью обнаруживаются эпизоды, подтверждающие сиюминутный характер переживания стыда в связи со школьными позорящими ритуалами:

Обсуждали, там все высказывались, я же говорила, как мы сбежали с урока — что это было: собрали собрание классное, пришел комитет комсомола, нас там каждого обсуждали, каждый вставал отчитывался [повышающейся перечисляющей интонацией произносит все описание собрания — *К. М.*], каждому было стыдно и позорно. Ну, на общем фоне, а в душе все равно мы дети были еще. В душе мы еще дети были, поэтому, конечно, нас ругали, всё. Запомнилось же мне это? Вот то, что плохое запомнилось. (ТДП1951, жен, учитель 1973—)

Этот эпизод представлен как связанный с достаточно сильными отрицательными переживаниями — эмоциональным следом, подкрепляющим память, и в то же время содержит важную оговорку «в душе мы еще дети были». Смысл этой оговорки в том, что переживания этого эпизода не затрагивают основ личности и не имеют долговременных личностных последствий: «нас ругали, всё». Характер переживания стыда, отраженный в этом воспоминании, очень сходен с характером переживаний по поводу телесных наказаний, зафиксированными в воспоминаниях британских школьников (Middleton, 2008).

Впрочем, переживание стыда и/или соответствующая внешняя демонстрация отнюдь не являлась единственным и неизбежным вариантом

поведения для советского школьника. Например, в ситуации педсовета вызванные ученики в момент обращения к ним директора продолжают молчать, что интерпретируется в этой позиции ритуала уже как стратегия сопротивления:

С-на В. Е.: Вижу, тут никчемный разговор, только время тянете.

Хватит в молчанку играть. Собираешься или нет изменить поведение?

З-н Коля: – – (молчание)

Отказ ученика от конвенционального завершения позорящего ритуала в ситуации педсовета может принимать и в другие формы: смех, вербализованный отказ от ответа, грубость, и даже уход с педсовета (3 случая). После ремарки об уходе ученика в одном случае непосредственно следует «Решение педсовета», а во втором случае протокол обрывается ремаркой об уходе, наглядно иллюстрируя срыв дисциплинарного контракта¹¹.

В-ая Т. В.: (воспитатель) <...> Может кривляться как угодно.

Ругается матом.

Не работает физически.

(Ушла с педсовета).

Решение педсовета:

В воспоминаниях учителей обнаруживаются свидетельства, что ритуальное унижение могло восприниматься как самодостаточное наказание, не требующее от ученика обещаний и не ведущее к дальнейшим дисциплинарным последствиям. По крайней мере это было возможно, когда позорящие ритуалы не выходили за рамки отношений класса и классного

¹¹Эти примеры служат дополнительным аргументом в пользу того, что правомерно считать обсуждение поведения ученика на педсовете позорящим ритуалом, поскольку с уходом ученика нарушается обязательное условие ритуала — присутствие опозоренного — и именно поэтому запись обсуждений теряет смысл. Формально-административная функция педсовета как органа коллегиального принятия решений требовала бы соблюдения процедуры и ведения протокола независимо от присутствия ученика.

руководителя. Приведу один показательный в этом отношении эпизод. Классная руководительница при проверке сочинений обнаруживает в тетради одной из девочек обценную записку, очень эмоционально на нее реагирует (слезы, обида), и проводит классное собрание, на котором выявляет автора и адресата записки и зачитывает сам текст¹². После этого несколько девочек не приходит в школу и классная руководительница идет к ним домой:

Я пошла домой к ним. Пошла, одних видела, вторые, к Женьке пошла. Мать говорит: а чего ж Вы нам о записке ничего не сказали? Я говорю: а вы откуда знаете? А нам Королева все рассказала, сообщила. Говорит: как это так можно, ну как так можно? Я говорю: ну так вот. Можно так, получилось, ну чего ж, всякое бывает, ладно уж. Я их пробрала <> Говорю, это, пробрала их, и все вроде поняли. Вот так. (ВАП1931, жен, учитель 1954—2005)

Классная руководительница, проведя полноценный позорящий ритуал в классе, считает инцидент исчерпанным и не сообщает о нем родителям провинившейся, и даже защищает ее перед ними. В нарративе она описывает проведенное в классе разбирательство с помощью очень характерного для советских учителей послевоенной эпохи глагола — *пробрать*. Его семантика отсылает к сильному эмоциональному воздействию стыда, в котором учителя, по-видимости, и усматривали основной воспитательный и «очищающий» ритуальный эффект.

Возвращаясь к аналогии школьных позорящих ритуалов с советскими ритуалами проработки и чистки, необходимо дополнить ее сопоставлением не только структуры, но и прагматики этих ритуалов. Исследователи, писавшие о проработке и чистке, особо акцентировали воспитательные функции ритуала, направленные на присутствующий при проработке коллектив: демонстрация лояльности через осуждение товарища, связывание коллектива в единое сообщество (Хархордин, 2002; Данилов, 2004). Этот акцент объясним советологической перспективой указанных исследований, ориентированных на описание и объяснение особого советского социального порядка. В то же время обращенные на коллектив воспитательные

¹²Я не привожу здесь цитату из интервью с полным описанием эпизода, так как оно очень развернутое и изобилует подробностями.

функции позорящих ритуалов вряд ли стоит считать советским изобретением. Историки позорящих наказаний описывают их смысл как обращенное ко всему сообществу предупреждение о последствиях, которые повлечет позорное поведение (Nash, Kilday, 2010, С. 10).

Воздействие позорящих ритуалов на отношения в коллективе затруднительно надежно реконструировать по отрывочным ретроспективным источникам по советской школе. Однако в интервью встречаются описания отдельных эпизодов позора с точки зрения присутствующего ученика, которые позволяют судить о характере эмоциональной вовлеченности зрителя в момент самого ритуала:

У нас всё было строго, стыдно. У нас Оля пришла вот эта — с Олегом встречалась — с засосом в школу, так её учителя лишили кино, танцев лишили, поставили перед классом — позорище такое было, засос на шее был. И эта Зайцева была — такая зверюга, Вера Николаевна эта — вот она прямо перед всем классом поставила, и (у неё жёлтая такая была кофточка, у Ольги) и вот высунула засос из-за воротника. Столько скандала было потом и всего-всего... (ГФС1954, жен, период обучения: 1961—1971)

Свидетельство эмоционального переживания в этом эпизоде — деталь: воспоминание конкретной желтой кофточки и жеста с воротником. Конкретный эмоциональный спектр вряд ли можно восстановить по этому нарративу, из косвенных указаний на переживаемые эмоции присутствуют только два слова: «стыдно» и «позорище». Можно предположить, что именно стыд, в том числе переживаемый всеми присутствующими за опозоренного одноклассника, был организующей эмоцией ритуала. Свидетельств воспитательной функции ритуала в этом нарративе нет, поведение одноклассницы никак не оценивается, однако отчетливую моральную оценку получают действия учительницы — «зверюга».

Как мне представляется, центральное место, которое занимает переживание стыда в школьных позорящих ритуалах, в большей степени сближает их с ритуалами опозоривания в традиционных общинах. Поэтому имеет смысл сопоставить прагматику традиционных и советских школьных позорящих ритуалов. Как пишет Джудит Роуботам, «для большинства мелких проступков опозоривание, особенно производившееся

общинной, заключалось в ритуальном унижении, которое было самоцелью, и само по себе прохождение через ритуал означало реабилитацию в глазах общины» (Роуботам, 2011, С. 109). Как показывают индивидуальные дисциплинарные истории, которые можно проследить по документам и воспоминаниям, для большинства советских школьников мелкие проступки и связанные с ними эпизоды позорящих наказаний не вытесняли их из школьной общины, а восстанавливали *status quo*.

* * *

Итак, в советской школе позор выступает значимым инструментом наказания, представленным в весьма разнообразных формах, в большей или меньшей степени ритуализованных. Эксплуатация школьного сообщества и сложившихся в нем квазисемейных отношений в качестве ресурса для осуществления позора, опора на социальную эмоцию стыда, и общая прагматика позорящих ритуалов позволяют сблизить их с позорящими наказаниями, известными в различных традиционных общинах. В качестве инструментов позора в советской школе используются выставление проступка на всеобщее обозрение (в форме изображения или текста, в рамках сатирического или административного дискурса) и публичное порицание — «обсуждение» на собрании.

Форма и коммуникативная структура публичного порицания — основание, на котором многие исследователи включали школьные обсуждения на собраниях в один ряд с советскими ритуалами проработки и чистки. Исследователи этих ритуалов обычно видели основную их функцию в воспитательном воздействии на коллектив и в давлении коллектива на своих членов. Однако подробный анализ свидетельств о школьных позорящих ритуалах в воспоминаниях и протоколах показывает, что как минимум не меньшее место в интерпретации прагматики школьных проработок должна занимать функция наказания, реализуемая через острое эмоциональное переживание стыда.

Использование позора в системе дисциплинарных инструментов трудно назвать новацией советской школы: в той или иной форме по-

зорящие наказания прослеживаются в течение всей истории школы Нового времени в Европе и в России. Ранние формы школьных позорящих наказаний, употреблявшиеся в XVII—XVIII веке, явно восходят к более широкой общинной дисциплинарной практике. В случае советского ритуала проработки наблюдается аналогичный процесс воспроизведения в школе дисциплинарной формы, свойственной более широкому обществу. Однако и сама партийная чистка и проработка может быть рассмотрена как ритуальная форма, родственная традиционным позорящим наказаниям. Так, Наталья Пушкарева указывает на преемственность между сельскими позорящими ритуалами, связанными с женским позором, и советскими обсуждениями на собраниях рабочих коллективов семейных кризисов, связанных с адюльтером (Пушкарева, 2011, с. 208-209). Более того, тенденция использовать позорящие ритуалы как способ общинного дисциплинарного давления, дополняющий наказания, назначенные властью, прослеживается не только в советском обществе и советских школах, но и, в частности, в британском уголовном процессе в XIX веке (Роуботам, 2011). Таким образом, позор в модернизированных обществах выступает точкой сотрудничества власти и общины, элементом дисциплинарного процесса, которым они управляют совместно.

Советская педагогика использовала для описания рассмотренных в настоящем разделе форм наказания и связанных с ними ситуаций понятие коллектива, стадий его развития и воздействия на своих членов. Эта терминология полностью элиминировала из описания категорию позора. Возвращение категории позора в описание советской школьной дисциплинарной практики и рассмотрение школьных позорящих наказаний в исторической и этнографической перспективе позволяет, с одной стороны, дать описание этих ритуалов, свободное от дискурсивных ограничений советской педагогики, и с другой стороны, дает возможность вскрыть истоки некоторых дискурсивных конструктов, составляющих советскую педагогическую догму о коллективе.

3.6 Исключение

Исключение как общий принцип дисциплинарного действия охватывает все ситуации, в которых учитель отделяет ученика от его группы (класса) и/или исключает его из ситуации, предписанной нормальным ходом школьной повседневности, будь то урок, перемена или уход домой после школы. В западной литературе этот же способ дисциплинирования обозначается общим термином *изоляция* (*isolation*). Исключение кажется предпочтительным термином, поскольку он позволяет охватить не только разные формы заключения, но и в некотором смысле противоположное им недопущение в школу или на урок.

Формы исключения, применявшиеся в советской школе, можно классифицировать по тем ситуациям, из которых исключают учеников.

Урок — ситуация, в рамках которой исключение было в советской школе одной из наиболее характерных форм дисциплинарного действия. Конкретные формы исключения включают как отделение от группы внутри урока (поставить стоять у парты, поставить стоять в угол), так и полное исключение из ситуации урока (удалить из класса).

Поставить стоять у парты или в угол — меры, ассоциированные прежде всего с младшими школьниками, мотивировкой которых выступает стремление успокоить слишком активного ребенка. В педагогических руководствах стояние в углу рассматривалось как мера, унижающая достоинство ученика (Коротов, 1977, С. 225), и не рекомендовалось. Сами же учителя если и видели недостатки этой меры, то отнюдь не в унижении достоинства, а в дисциплинарных рисках, связанных с выставлением беспокойного ученика на всеобщее обозрение: «А он будет стоять в углу и ещё языки показывать всем – нет, это не действительно было» (ГВА1940, жен, учитель 1965—2007). По всей видимости, поставить в угол ученика начальной школы для советского общества представляло собой воспитательную норму, допустимую и в школе. Однако если учитель ставил в угол учеников средней или старшей школы, это могло восприниматься учениками как нарушение возрастной воспитательной нормы и перерасти в конфликт с учителем:

Леша Ковтун был такой, учитель пения. А я же пение ненавидел, мне же медведь на ухо наступил. Помню, идут, Моисеенко.. Он только приходит, Леша Ковтун, в класс, мне сразу: Николаев — я. В тот угол. — Моисеенко — Да. — В тот угол. Сразу. Ага. Мы стоим, он чего-то, музыку включит. Сидят там, ноты записывают, всё. С карманов мусор на пластинку — раз. Бу-бу, готово: Вон отсюда! — Пошли, гулять. Всё. (АПК1958, муж, учитель 2010—)

Удаление из класса — форма исключения, включенная в официальный список наказаний (см. раздел 3.2) и не ограниченная возрастом ученика. Однако за общим названием этой формы наказания в практике советских школ скрывался круг вариантов его реализации, различающихся дальнейшей судьбой ученика после того, как он покидает класс. В правилах поведения и в методических рекомендациях зафиксировано, что удаленный из класса ученик должен немедленно отправиться к директору или завучу (см. раздел 2.1.3). Иными словами, в официальной системе наказаний удаление из класса рассматривается как форма делегирования наказания (см. раздел 3.4). Но в интервью учителей функция делегирования при удалении из класса либо вовсе не акцентируется, либо проблематизируется: удаленный ученик сам не пойдет к директору, его необходимо отвести, а это требует прерывания урока и может вызвать сопротивление со стороны ученика. «Нет, выгоняли — это обязательно за руку — и к директору» (ЛИА1956, жен, учитель 1973—); «Я говорю, что: уходи из класса, это. Потом пойдешь к директору. Ну к директору сам <нрзб> он не пойдет, и тащить его — это несерьезно просто. Надо или быть действительно таким уже амбалом, чтобы его тащить» (ГВФ1929, муж, учитель 1955—2002). Гораздо чаще, судя по описаниям учителей, удаленный из класса ученик оставался в коридоре. В этом положении он мог ждать окончания урока или попроситься через некоторое время обратно в класс:

Говорю: так, смотрю болтает раз, посмотрела два, посмотрела — никак. Говорю: выйдите за дверь, поговорите, потом придете. Две минуты и уже стук-стук, можно войти? Наговорились — хорошо, заходите. Или, например, что-то, успокоиться. Я говорю: так, выйди, не мешай нам, успокойся и придешь. И букваль-

но вот ребенок — две минуты. Он уже скребется в дверь и все.
(ГВ1956, жен, учитель 1975—)

Удаление в коридор могло использоваться и как косвенная форма делегирования наказания администрации школы. В ряде воспоминаний в интервью, относящихся в основном к 1950 — 1960-м годам, упоминается о директорах (завучах), имевших привычку ходить по коридорам школы во время уроков. Таким образом, удаленные с уроков ученики вынуждены были объясняться при встрече с директором в коридоре.

На перемене исключение как дисциплинарная стратегия занимала в советской школе гораздо более периферийное место, чем на уроке. Исключение ученика на перемене предполагает изоляцию его от свободно проводящих перемену одноклассников. В интервью упоминаются: приказание стоять в коридоре на перемене, запираение в классе и задержание в кабинете директора. Последние две дисциплинарные меры представляют собой формы заключения, прямо запрещенного в официальной советской системе школьных наказаний (см. раздел 3.2). Тем не менее в советской школьной традиции запираение в классе было достаточно легитимной дисциплинарной формой.

У нас был пример, я уже работать начинала. Мальчишек математик заперла в кабинете, на втором этаже, а сама пошла, это, есть, пока они там сидели. Ну, они пели патриотические песни — там, «Вихри враждебные веют над нами», вот. Ребята современные, они не очень, по идее, знают. Но они были так, сопротивлялись, то есть тому, что их оставили, они там должны были сидеть, слушать что-то кого-то. (ВБК1959, жен, учитель 1977—)

Впрочем, заметно и пограничное положение этой меры с точки зрения рассказчицы (во время описываемого эпизода еще молодой пионервожатой, всего на несколько лет старше школьников), которой в этой истории запомнилась именно форма символического сопротивления запертых учеников.

Задержание в кабинете директора — форма наказания, употреблявшаяся еще в российских гимназиях XIX века: гимназистов запирали в непротопленном кабинете директора в воскресный день (Пашкова, 2015).

Это наказание совмещало в себе заключение, лишение удовольствия (выходного дня) и телесное наказание (холодом). В советском педагогическом дискурсе все эти способы наказания были нелегитимными, но все же в школьной традиции задержание в кабинете директора могло применяться, хотя и в «невидимой» для официального воспитательного дискурса форме. Замечательный эпизод в одном из интервью показывает, как наказание заключением складывается из нескольких составляющих: учитель отправляет ученика к директору на перемене, а директор использует время перемены не для воспитательной беседы, а для задержания ученика у раскаленной печки.

Оо. Да, попадался Сергею Иванычу. У него обычно топилось две печки в кабинете. И он, сволочь, тебя ставил к печке, которая топится. Говорил: ну что тебя, Геккель, привели? Ты молчишь. Он тебе ничего не скажет, и он.. и ты ему ничего не говоришь. Постоишь целую перемену: ну иди! [смеется] А у тебя уже третий пот — у этой печки стоял [смеется] Ну иди! Ну, выходишь, там, классная — она там или кто там тебя до директора довел. И говорит: так, что тебе директор сказал? — Сказал: иди! Так, на следующей перемене опять к директору. — А сейчас тебя чего привели? — Откуда я знаю? — <нрзб> причина какая? На той перемене ты был, на этой пришел. — Не знаю, чего. — <нрзб> Опять молчишь. Он опять: иди! Ну а теперь не встретил учителя, который тебя туда свел — всё, кончилось на этом. Но уже ты больше туда не хочешь попадать. [смеется] (ГПП1949, муж, учитель 1995—2003)

Здесь мы находим все составляющие дореволюционного наказания: заключение, лишение удовольствия (перемены) и телесное наказание (жаром). Однако прикрытием для этих запретных форм воздействия служит возможность описать всю ситуацию во вполне законных терминах вызова в кабинет директора, и молчаливое согласие учеников признавать легитимность наказания с помощью раскаленной печки.

Момент прихода в школу в начале учебного дня — еще одна точка для реализации дисциплинарной стратегии исключения. Проверка внешнего вида учеников при входе в школу — одна из общепринятых форм

дисциплинарного контроля в советской школе. Стоящий при входе в школу дежурный учитель или завуч может не пустить ученика в школу, если считает его внешний вид или одежду отклоняющимися от нормы. Не пустив ученика в школу, учитель исключает его из школьного дня. Дальнейшие варианты развития событий для ученика симметричны ситуации удаления из класса: исправиться и вернуться либо пропускать школу и рисковать дисциплинарными столкновениями с родителями и учителями. Один из самых распространенных сюжетов о не пущенных в школу учениках связан с модой на длинные стрижки среди мальчиков в 1970-е. Типовая реакция на требование подстричься, о которой рассказывают бывшие ученики — стрижка налысо.

Нас с другом не пустили в школу: мы как раз работали, летом не подстригались. И в клешах, рубашки сшили тут приталенные. Ну меня может она бы и пропустила бы – Вера Николаевна, а Игорь – он такой хулиганистый был, постарше. Ну и всё — мы пошли домой, налысо подстриглись. У меня фотография есть – в пионерских галстуках ещё, где-то 6—7-й класс... (ACC1963, муж, период обучения: 1970—1980)

Любой эпизод исключения имеет длительность, которая может варьироваться от краткого исключения на несколько минут (например, удаление из класса) до периодов исключения, растягивающихся на недели и месяцы. Учитель мог затягивать ситуацию исключения, не пуская ученика раз за разом на свои уроки.

Яркий пример уверенности учителя в своем праве в качестве дисциплинарной меры отказаться от работы с учеником или даже группой учеников дает запись в книге приказов директора пеньковской средней школы от 14 мая 1956 года. В тексте приказа директор подробно излагает обстоятельства конфликта, поэтому я процитирую запись целиком.

Приказ №37 по Пеньковской сред. школе от 14/V 56 г.

Преподавательница литературы Дорофеева Нина Андреевна допустила антипедагогический поступок по отношению к учащимся IX класса (группа уч-ся, состоящая из 9 человек), а именно: удалила их с урока литературы и не допускала к занятиям по

своему предмету в течение ряда уроков (4 ч.), причем сообщила классу, что данные уч-ся не будут допущены к экзаменам по литературе.

Тов. Дорофеева категорически отказалась выполнить указания администрации школы об урегулировании данного вопроса.

Такое формальное отношение к учащимся и к работе в самое ответственное время (период подготовки к экзаменам) является недопустимым и грубым нарушением правил педагогики.

Учитывая халатное отношение тов. Дорофеевой к обязанностям классного руководителя (в течение почти месяца не вела воспитательную работу в 8 классе), не довела до сведения родителей уч-а Курбашева (жалоба матери уч-а), невыполнение обязанностей дежурного преподавателя в школе, преподавательнице Дорофеевой объявляется выговор [с занесением в личное дело] — зачеркнуто — К. М.] Исправленному верить. Директор: <подпись>. Директор школы: <подпись>

Я не согласна с данным приказом, так он является необоснованным. Дорофеева

Выговор, объявленный директором в этом приказе явно мотивирован конфликтом вокруг учеников 9 класса, которых учительница отказалась пускать на уроки — текст приказа начинается с этого сюжета и его обстоятельства изложены наиболее развернуто. Но в качестве формальных оснований для выговора директор выдвигает пренебрежение другими обязанностями и в отношении другого класса и других учеников. Недостаточность инцидента с 9 классом для выговора, письменное несогласие учительницы в приказе, понижение меры взыскания (от выговора с занесением в личное дело к простому выговору) — все это говорит о том, что несмотря на апелляции директора к правилам педагогики, обычное право было на стороне учительницы.

Долго не пуская ученика на свои уроки, учитель, по существу, объявляет более или менее решительный отказ работать с учеником. Такой отказ может перерасти и в другие формы исключения, в зависимости от того, в какой формальной роли по отношению к ученику выступает данный учи-

тель, и какова степень накала конфликта. Так, учитель-предметник может не пускать ученика на свои уроки и не допустить до экзамена, классный руководитель — перевести ученика из своего класса в параллельный, директор, завуч, педсовет — настаивать на переводе ученика в другую школу, что эквивалентно исключению его из школы. Ученик, имеющий дурную дисциплинарную репутацию в школе, может оказаться в ситуации, когда последовательно отказывающиеся от него учителя будут предлагать все более строгие меры исключения, стремясь в конечном итоге вытолкнуть его из пределов школьного сообщества.

Был у меня такой случай: Игорь такой был, 7 класс — он очень подвижный, очень мешал на уроках, не слушал, и я выгнала его из класса, он долго не шёл... Я говорю: «Ну я позову тогда старшеклассников, они тебя выведут». Я пошла, вызвала их, говорю, на минуточку. Два парня — они только показались в дверях, и этот, конечно, пулей выскакивает и матом... ну и не громко, но я — слышала. Потом парни пошли на урок, он — ушёл куда-то, истерику, говорят, закатил, чего-то кричал, шумел. Ну и потом, за то что матом — я доложила директору, что так и так, не слушал, когда стали выгонять — матом. Говорю: «Я такого ученика учить не хочу и не буду и в класс его не пущу». И всё, и директор не стал уговаривать, ничего. Я сказала: «Нас слышали ученики, что он выругался матом — это не поощряется. Переводите в любой другой класс, но мне такой ученик не надо». И его сначала в параллельный класс, а в параллельном классный руководитель сказала: «Мне тоже не надо» — она тоже его знала. Тогда сказали: «В деревню — вот там Верхоянье, 8 км, — пусть ездит в деревню». И на педсовет мать вызывали, и меня, конечно, упрашивали всё, потом до РОНО дошло эти разговоры и дела. Ну как же, директор должен был доложить, что так и так, ученик вот такой. Но кончилось тем что, всё-таки — но он-то сам не извинялся, сказал: «Да я ничего не делал такого»... Ну он действительно, ничего не делал, просто не слушал, крутился, вертелся, мешал другим, чего-то разговаривал. И потом его всё-таки согласились в параллельный класс... (АНС1936, жен, учитель 1961—1967)

Предельная реализация принципа исключения — временное или постоянное исключение ученика из школы. В советской системе школьных наказаний исключение из школы занимало позицию крайней меры наказания. Право заведующего школой исключать учеников за проступки в советских документах впервые явно прописано в Уставе единой трудовой школы 1933 года:

а неисправимых учащихся, хулиганствующих, оскорбляющих учащий персонал, не выполняющих распоряжений администрации школы и педагогов, нарушающих школьный режим и портящих и расхищающих имущество школы, исключать из школы без права поступления в школу на срок от одного года до трех лет; (*Устав, 1933*)

Впоследствии, с появлением официальных списков разрешенных в школе наказаний, временное и окончательное исключение из школы стабильно занимают позицию наивысшей меры наказания. Но в действительности школьная администрация не располагала правом исключения из школы, так как решение об исключении (в 1930-е — принятое заведующим школой, с 1940-х — утвержденное педсоветом школы) не имело юридической силы без утверждения РОНО. Это распределение полномочий установлено уже в постановлении «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» 1935 года:

Установить, что право исключения учащихся за особые проступки предоставляется районным или городским отделам народного образования по мотивированному представлению директора (заведующего) школы. Прием исключенных учеников в школу производить в обычном порядке. (*Об организации... 1974, С. 171*)

Временное исключение из школы, фигурирующее в списках наказаний, встречается в доступных мне школьных архивных документах не позднее конца 1950-х годов. Один из самых поздних примеров временного исключения встречается в книге приказов директора пеньковской средней школы в приказе от 27 января 1958 года: «За грубое нарушение школьной дисциплины, выразившееся в написании письма нецензурного содержания в адрес учительницы ученик VII кл. Н-ов А. исключается

из школы сроком на 10 дней.» По всей видимости, временное исключение воспринималось в советском учительском сообществе в целом как педагогически нецелесообразная мера, и возможно, это предопределило его уход из практики советских школ начиная с 1960-х.

В то же время окончательно исключить ученика за плохое поведение было крайне затруднительно для советской школы, потому что исключение противоречило и политике всеобщего обучения, и представлениям о социальной ответственности школы за воспитание молодого поколения. В период подготовки дисциплинарных реформ и активного обсуждения ужесточения школьной дисциплины в 1943 году будущий министр просвещения Каиров довольно детально смоделировал типовую реакцию на желание школы исключить ученика:

Можно ли, например, в отдельных случаях исключать недисциплинированного ученика из школы? Можно. Но попробуйте это осуществить, как сейчас же вокруг этого поднимется нескончаемый разговор: «вы нарушаете закон о всеобуче»; «а все ли вами сделано для исправления ученика»; «а вот такого учителя за 40 лет его плодотворной работы не было ни одного случая исключения из школы, а вы и пяти лет не работаете и у вас уже второй случай»; «неужели вам не жаль ребенка» и т.д. и т.п. Если учитель мужественно выдержит эту моральную атаку, то ему все равно предложат оставить ученика «вышестоящая организация». Чаще всего учитель сам согласится на оставление и раз навсегда откажется от попыток в будущем даже поднимать вопрос о наказаниях. (Каиров, 1943, С. 24)

После войны исключение из школы было столь же, если не еще более затруднительным. Решение об исключении постепенно перешло в ведение специальных комиссий, которые с 1961 г. назывались комиссиями по делам несовершеннолетних, куда входили представители РОНО, администрации, милиции и общественности (Кудимов, 2000; Кара, Кара, 2015). Однако комиссия утверждала решение об исключении только при условии трудоустройства подростка или перевода в школу с особым режимом. Показательный пример практической невозможности исключения как дисциплинарной меры школы дают протоколы Черемухинской школы №1. 4

мая 1961 года педсовет обсуждает поведение ученика 7-б класса Смирнова Виктора, принимает решение его исключить и просить РОНО об утверждении решения. 27 марта 1962 года педсовет снова обсуждает поведение ученика 8-б класса Смирнова Виктора.

Случаи утвержденного окончательного исключения из школы в протоколах педсоветов крайне редки, и не связаны с собственно дисциплинарными причинами. Легитимными основаниями для исключения из советской школы оказываются полное отсутствие успехов в учебе (после многократного оставления на второй год), беременность школьницы, серьезное правонарушение вне школы.

Фактическое блокирование вышестоящими инстанциями исключения из школы за проступки и плохое поведение делало эту меру в советской школе не практическим инструментом дисциплинирования, но инструментом угрозы. В протоколах педсоветов той же Черемухинской школы №1 можно найти иллюстрацию того, как педсовет старался убедительно симитировать принятие решения об исключении для присутствующего ученика, используя эту имитацию как инструмент дисциплинарного давления:

Колбанёв П.И. отметил, что Васильев Иван не исправляется, дает обещания, но сразу же нарушает их. Он никому не подчиняется. Колбанёв П.И. вносит предложения:

1) поставить Васильеву Ивану по поведению 2; 2) исключить из школы; 3) просить комиссию при Исполкоме Райсовета направить Васильева И. в колонию.

Мать Васильева просит направить сына в колонию.

(Внесенное предложение учителя поддерживают, но после разъяснения Васильев Иван просит педсовет простить его в последний раз и обещает все правила выполнять, от всей уличной компании отстать.

А поэтому педсовет постановил:

За все допущенные проступки Васильева Ивана следует исключить, но учитывая его искреннее раскаяние, педсовет последний раз верит и дает еще последнее предупреждение.

Функция страшного наказания, которое выступает только в роли никогда не реализуемой на практике угрозы, описана Максом Глюкманом в традиции нуэров. Для урегулирования конфликта «человек земли» угрожает проклятьем, которого никто никогда не видел исполненным, но о котором рассказывают. Рассказ о проклятье несет функцию угрозы, поддерживающей интенцию к урегулированию конфликта (Gluckman, 1956). В точно такой же функции советские школьные учителя используют угрозу исключения из школы.

В целом прагматику всех дисциплинарных мер, реализующих принцип исключения, можно свести к трем основным функциям. Первая — «очистить» пространство, за порядок в котором отвечает данный учитель, удалив из него ученика-нарушителя. Вторая — оказать давление на ученика, исключив его из нормального течения школьной повседневности. Тем самым учитель запускает механизмы делегирования дисциплинарных действий, перемещая ученика в пространства, контролируемые другими дисциплинарными агентами (директором, родителями). Третья — наказать ученика, однако эта функция может быть реализована лишь в том случае, когда учитель располагает возможностью исключая ученика из ситуации лишить его удовольствия (например, задержать на перемене или после уроков). В более типовых случаях исключения (урок, начало школьного дня) это условие не выполняется, поэтому функция наказания оказывается периферийной для исключения как принципа дисциплинарного действия в школе.

Ресурсом для реализации функции исключения выступает пространственный контроль, когда учитель имеет возможность не впускать (выгнать) или не выпускать (запереть) ученика. Зоны пространственного контроля тесно связаны с социальной ролью, которую выполняет учитель в школьном сообществе по отношению к данному ученику (учитель, классный руководитель, завуч). Поэтому и конкретные формы исключений распределены по этим ролям: удаляет из класса учитель, задерживает после уроков классный руководитель, не допускает в школу завуч, исключает из школы педсовет.

3.7 Заключительные замечания

Система дисциплинарных инструментов советской школы представлена в этой главе с двух точек зрения: официальной репрезентации и повседневной практики. В фокусе описания находятся доступные советским учителям способы действия в ситуациях, которые они сами определяли как требующие дисциплинирующей реакции.

В официальных документах, регламентирующих дисциплинарную практику советских школ, и в педагогической литературе эти способы действия почти полностью уложены в категорию наказаний. Официальная система наказаний очерчивает круг допустимых и недопустимых способов дисциплинарного действия. В сравнении с дореволюционной системой наказаний, которая для советской школы очень долгое время оставалась релевантной точкой отсчета, эта система наказаний очень гуманна. Среди разрешенных форм наказания доминируют разные формы словесного и формализованного порицания (замечания, выговоры, внушения), физические наказания, любые формы заключения и унижения прямо запрещены.

При анализе повседневной дисциплинарной практики категория наказания слишком сильно ограничила бы материал, так как многие способы действия в дисциплинарных ситуациях лишь с натяжкой могут быть названы наказаниями. Вместо этого для систематизации форм дисциплинарного действия я выделяю четыре общих принципа дисциплинарного действия. Эти принципы высвечивают четыре типа социальных ресурсов, которые учителя могли задействовать в целях дисциплинирования учеников. Принцип *дисциплинарного ответа* предполагает, что учитель совершает дисциплинирующее действие сам, ресурсом для его совершения служит собственный авторитет учителя. Принцип *делегирования* описывает возможность вовлечь в дисциплинарные действия других агентов, облеченных дисциплинарной властью над учеником, ресурсом в этом случае является авторитет этих дисциплинарных агентов и доступные им формы воздействия, которые могут быть недоступны самому учителю. Использование *позора* как дисциплинарного инструмента позволяет учителю задействовать в качестве ресурса моральную оценку членов школьного сообщества (и учеников, и учителей), привлекая их к конфликту в каче-

стве свидетелей. Наконец, принцип *исключения* позволяет использовать в качестве ресурса предписанные социальной ролью учителя возможности контроля над пространственным положением ученика и его участием в тех или иных ситуациях в стенах школы.

Названные принципы не представляют собой взаимоисключающих типов, напротив, примеры конкретных дисциплинарных практик демонстрируют, что учителя часто старались задействовать разные доступные им ресурсы для достижения желаемого воспитательного эффекта. Однако выбор принципа дисциплинарного действия в той или иной ситуации сильно зависел от расстановки сил в школьном сообществе. Учитель мог позволить себе определенные формы дисциплинарного ответа только если обладал достаточным авторитетом среди учеников, делегирование наказания требовало поддержки коллег и родителей, использование позора — согласия относительно моральных норм среди учеников и учителей, исключение — признания учеником предписанного социальными ролями права на пространственный контроль. Не менее значима и обратная связь: дисциплинарные действия учителя сказывались на его собственном авторитете и поддержке учителей и родителей.

Если сопоставить описание дисциплинарных практик советских школ с официальной системой школьных наказаний, обнаруживается, что все официальные формы наказания (кроме исключения) обнаруживаются и в практике, но в тени разрешенных школьных наказаний существуют и все прямо запрещенные советской педагогикой формы дисциплинирования: физические наказания, заключение, унижение. Практически все обнаруженные в источниках свидетельства о дисциплинарных практиках советской школы, в том числе и нелегитимных с официальной точки зрения, находят прямые и очень близкие параллели среди дореволюционных и европейских традиционных школьных дисциплинарных практик. Взятые в совокупности, официальная система наказаний и засвидетельствованные в источниках дисциплинарные практики советских школ еще раз подтверждают тезис о том, что педагогические теории и нормы, как палимпсест, пишутся поверх очень устойчивых во времени форм повседневной дисциплинарной практики.

Последний вопрос, который нужно обсудить в завершение этой главы, — существует ли и в чем заключается специфика системы дисциплинар-

ных инструментов советской школы. Если судить на основании сравнения конкретных дисциплинарных практик советской школы с другими историческими периодами и с другими национальными школьными традициями, то наиболее характерной чертой советской школьной дисциплины и для западных советологов, и для отечественных исследователей советского периода выступали коллективные порицания школьниками своих товарищей в рамках пионерских, комсомольских и классных собраний. Не менее характерным для советской системы в целом, и в том числе для школы, выступает давление на родителей школьников через «общественность». Если посмотреть на эти формы с точки зрения выделенных принципов дисциплинарного действия, то за ними стоят делегирование наказаний (в том числе школьникам — товарищам дисциплинируемого) и эксплуатация механизмов позора. Однако и эти два принципа, и дисциплинарное действие и исключение являются вполне универсальными механизмами, реализацию которых в похожих или отличающихся дисциплинарных формах можно обнаружить в любых школьных системах Нового времени.

Наверное, можно говорить о том, что специфика советской системы дисциплинарных инструментов в том, что делегирование и позор реализовывались в более разнообразных дисциплинарных практиках, применялись чаще и к более широкому спектру нарушений. Этот специфический акцент советской школы на делегировании и позоре отзывается в рефлексиях бывших советских учителей, успевших поработать в постсоветской школе, ностальгическими рассуждениями о том, как поддерживаемая советским обществом система школьного давления помогала решать их повседневные дисциплинарные задачи:

Вот с этой точки зрения школа сломалась: и влияния родителей не стало, и влияния предприятия не стало. Ну, и комсомол в свое время довольно это, так.. воздействовал. Потому что — даже половина комсомольцев если было, то все равно, скажем, собрание если комсомольское, там, поручения было. И такой, это уже такой.. не товарищеский, такой вроде как бы контроль политический был. Но в то же время это такая сама среда воздействовала. (ГВФ1929, муж, учитель 1955—2002)

Заключение

Это исследование началось с интереса к повседневному советскому школьному опыту долгой послевоенной эпохи (с начала 1950-х до конца 1980-х) как удивительно целостной традиции, одновременно многообразной и в то же время всегда узнаваемой в своих главных чертах. Дисциплинарные практики — неперенная составляющая этого опыта, нагруженная эмоциональными смыслами для носителей традиции и политическими смыслами для исследователей советского общества. В этой работе я стремился найти тот уровень описания и объяснения, который позволил бы сбалансировать эмоциональные и политические интерпретации советской школьной дисциплины и в то же время ухватить существенные черты, делающие ее узнаваемой.

В исследованиях советского общества сложилась объяснительная формула, непременно включающая в себя государство в качестве агента влияния и контроля. Поэтому точкой отсчета в моей работе выступает идея о том, что дисциплинарные практики в советских школах во многом зависимы от государственной идеологии и централизованной воспитательной политики. Катриона Келли в своем описании послевоенной школьной повседневности представляет эту зависимость как двуступенчатую: государство контролирует учителей, которые, в свою очередь, контролируют учеников. Учителя занимают в этой модели положение «между двух огней», вынужденные балансировать между требованиями сверху и сопротивлением учеников. Эта модель хорошо описывает источники дисциплинарного напряжения в школьной повседневности, но не объясняет, почему это напряжение реализуется в форме тех или иных дисциплинарных практик.

В данном исследовании я предлагаю включить в уравнение школьного контроля еще одну переменную — школьную дисциплину как устойчивую и общую для послевоенной школы систему норм и поведенческих практик, на языке которой выражаются внутришкольный контроль и конфликты учителей с учениками. Центральный вопрос исследования — каким образом система школьной дисциплины опосредует функции контроля за поведением советских школьников, предписанные ролью советского учителя.

Главными героями в этом исследовательском сюжете выступают учителя рядовых советских школ малого города и села.

Учителя советских школ имели дело со школьной дисциплиной в двух ее ипостасях: официальной и повседневной. С одной стороны, учителя были прямыми адресатами системы одобренных государством нормативных представлений о школьной дисциплине. С другой стороны, они играли роль «исполнителей» школьной дисциплины как системы повседневных практик регуляции поведения по отношению к своим ученикам (а кроме того — и друг к другу, и к школьному начальству). Для описания этих двух ипостасей школьной дисциплины в исследовании использованы два рода источников: официальные нормативные документы о дисциплине (правила поведения, инструкции и методические рекомендации учителям, педагогическая литература) и воспоминания бывших советских учителей и школьников о школьной повседневности и дисциплинарных эпизодах и документы школьных архивов (протоколы педсоветов, приказы директора).

Сопоставление репрезентации системы советской школьной дисциплины в ее официальной и повседневной ипостасях, сделало очевидным, что контроль со стороны государства далеко не в полной мере определял границы и облик советской школьной дисциплины. Как дисциплинарные нормы, так и практики в двух ипостасях дисциплинарной системы совпадают лишь частично. При сопоставлении норм, закрепленных в правилах поведения (типовых требованиях к учащимся), и манифестированных в повседневной дисциплинарной практике, обнаруживается, что регулирование определенных форм поведения (прежде всего связанных с внешним видом и прической) определялось не писанными правилами, а представлениями советских учителей о морали и гендерных образцах. Напротив, часть из официально зафиксированных норм (прежде всего касающиеся поведения дома и вне школы) не подтверждается свидетельствами о регулирующих практиках. Аналогично обстоит дело с дисциплинарными практиками: бывшие учителя и школьники свидетельствуют о дисциплинарных практиках, связанных с применением физического воздействия, унижения и заключения школьников, что было прямо запрещено в официальной системе школьных наказаний. Такие практики могли существовать в советской школе за счет толерантности к ним в окружающем школу ло-

кальном сообществе, если они воспринимались как адекватные воспитательные практики в семье или поддерживались школьной дисциплинарной традицией. Ярким примером существования школьной дисциплинарной традиции, независимой от советской образовательной политики, служит удивительно устойчивое воспроизведение дисциплинарных практик, известных еще в гимназиях XIX века, в частности, заключения провинившегося ученика в кабинете директора в некомфортных условиях (у горячей печки). Напротив, среди официально санкционированных дисциплинарных практик есть такие, которые употреблялись исключительно редко и занимали маргинальное положение в повседневной версии школьной дисциплины (в частности, исключение из школы). Таким образом, среди источников советской школьной дисциплинарной практики, помимо государственного регулирования, оказываются школьная дисциплинарная традиция, семейные воспитательные установки и советская мораль.

Поставленная в исследовании задача описания дисциплинарных практик в советских школах на протяжении длительного периода как единой традиции ставит методологические проблемы, связанные с выделением инварианта и описанием вариативности. Предложенный подход к описанию и обобщению этого материала я условно назвал «лингвистическим» стилем описания. В рамках этого подхода школьная дисциплина рассматривается как система норм и поведенческих практик, организованная по сходным принципам в советской школе и в других национальных школьных традициях. Описание этой системы предполагает фиксацию всего инвентаря норм и практик, известных в рамках традиции, но преимущественное внимание уделяется наиболее частотным из них. Анализ официальных документов и свидетельств советских учителей и школьников показал, что на протяжении всего периода 1950-х — 1980-х действительно можно говорить о едином и очень устойчивом каноне как школьных дисциплинарных норм, так и дисциплинарных практик.

Однако для ответа на центральный вопрос исследования — каким образом система школьной дисциплины опосредует дисциплинарное поведение учителей — недостаточно простой инвентаризации практик, необходимо обобщение принципов функционирования этой системы. Ключом к ответу здесь послужила одна из особенностей государственного регулирования школьной дисциплинарной практики в советской школе изучаемого

периода. Официальная репрезентация школьной дисциплины детально регулировала формы дисциплинарной практики, но полностью оставляла на усмотрение учителей как определение того, что является проступком, так и выбор меры воздействия в конкретной ситуации, обеспечивая таким образом значительную зону автономии советского учителя в дисциплинарной сфере. Существование такой автономии позволяет рассматривать систему школьной дисциплины как *пространство выбора*, структурирующее поле возможностей для дисциплинарных действий учителя. Место дисциплинарных норм в этом пространстве занимает более абстрактная категория *сферы регулирования*, не включающая конкретных предписаний, но охватывающая круг ситуаций, в принципе подлежащих регулированию. В работе я выделяю ситуативную, телесную, коммуникативную и предметную сферы регулирования. Для советского учителя выбор заключался не в изменении границ сферы регулирования, а в большем или меньшем внимании к деталям единого дисциплинарного канона. Место дисциплинарных практик в пространстве выбора занимают *принципы дисциплинарного действия*. В работе описаны принципы непосредственного дисциплинарного ответа, делегирования наказания, использования ритуальных форм позора и пространственного исключения ученика. Пространство выбора для советского учителя здесь заключалось в предпочтении тех или иных принципов дисциплинарного действия в разных ситуациях, причем эти предпочтения зависели как от конкретных социальных отношений, связывающих учителя со школьным и локальным сообществом (авторитета), так и от более широкого общественного контекста советской эпохи.

Для меня особенно важно, что выступающее общим местом и послужившее отправной точкой и для моего исследования представление о школьной дисциплине как о системе, преследующей прежде всего цели контроля поведения, по завершении исследования стало выглядеть слишком односторонним пониманием этой неременной стороны школьной повседневности. Контроль — лишь декларируемая цель в официальной ипостаси школьной дисциплины. Но, обращаясь к документам и воспоминаниям о повседневном опыте учителей и школьников, мы обнаруживаем, что традиционная система практик, известная нам как *школьная дисциплина*, оказывается видимой в них прежде всего тогда, когда заявленной цели контроля достичь как раз не удастся. Именно ситуации сбоя, уси-

лия, предпринимаемые к тому, чтобы «удержать дисциплину», как сказали бы об этом советские и постсоветские учителя, и оказываются нишей, в которой существуют *дисциплинарные практики*. Рассмотренные в антропологическом свете, дисциплинарные практики выступают для учителя не столько инструментом контроля, сколько средством манифестации конфликтов, утверждения идентичностей, оформления эмоций, и, в конечном итоге, служат тем культурным языком, который позволяет *учителю* найти одобряемый школьным сообществом ответ на вызовы ситуаций, которые воспринимаются как нарушение писанных и неписанных школьных норм. Внимание к этим сторонам школьной дисциплины позволяет рассеять сложившийся в публичном дискурсе и отчасти в исследовательской литературе демонический ореол вокруг дисциплинарных практик советских учителей и более адекватно оценить специфические и универсальные черты в советской школьной дисциплине.

Список литературы

Источники

1. *Абакумов А. А., Кузин Н. П., Пузырев Ф. И., Литвинов Л. Ф.*, сост. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917—1973 гг. — М. : Педагогика, 1974.
2. *Белькович О. В.* и др. *Спутник школьника.* — Москва, Смоленск : Западное областное государственное издательство, 1933.
3. *Болдырев И. Л.*, ред. Организация и воспитание [школьного] ученического коллектива. — М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1959.
4. *Болдырев Н.* Директор — организатор воспитательной работы // Народное образование. — 1955. — № 1. — С. 35—46.
5. *Болдырев Н. И.* Методика воспитательной работы в школе. — М. : Просвещение, 1974. — Допущено Мин. просв. СССР в качестве учебного пособия для студентов педагог. ин-тов.
6. *Болдырев Н. И.* Методика воспитательной работы в школе. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. — 2-е, испр. и доп. — М. : Просвещение, 1981.
7. *Брюнелли Е. Л.* О воспитании сознательной дисциплины у учащихся. — Л. : Изд-во ленгороно, 1933.
8. *Воспитание сознательной дисциплины.* — Трудрезервиздат, 1949.
9. *Ганзен А. А.* О единых педагогических требованиях в школе // Воспитательная работа в школьном коллективе / под ред. Л. И. Новикова. — М. : Издательство Академии пед. наук РСФСР, 1958. — С. 93—102.
10. *Гмурман В. Е.* Дисциплина в школе. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958.
11. *Гордин Л. Ю.* Поощрения и наказания в воспитании детей. — М. : Педагогика, 1971.
12. *Гордин Л. Ю., Козлов Э. П.*, ред. Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения школьников: Метод. рекомендации учителям-стажерам и студентам-практикантам общеобразовательных средних школ. — 2-е изд. — Таганрог : Таганрогский ГПИ, 1981.

13. *Гордин Л. Ю., Кротов В., Лихачев Б.* Методика педагогического воздействия. — М. : Просвещение, 1967.
14. *Дейнеко М. М.*, сост. Справочник директора школы. Сб. постановлений, приказов, инструкций и др. руководящих материалов о школе. — М. : Учпедгиз, 1954.
15. *Дмитриев Н. С.* 7-я лекция. Воспитание сознательной дисциплины. — Ставропольский государственный педагогический институт, 1948.
16. *Долинская И. С.*, сост. Единые педагогические требования к учащимся. Сборник документов. Выпуск 3. — Издательство «Педагогика», 1972.
17. Единые педагогические требования к учащимся средней школы № 105, принятые педагогическим советом 07.01.84 г. — 1984.
18. Единые педагогические требования к учащимся школ города Хмельницкого. — Хмельницкий, 1957. — Областная типография.
19. Единые требования. — Бауск. — Бауская тип.
20. Единые требования к учащимся. — 1956.
21. Единые требования к учащимся. — Вологда, 1960а.
22. Единые требования к учащимся Новопашийской средней школы. — 1961а.
23. Единые требования к учащимся Селятинской средней школы № 2. — 1978.
24. Единые требования к учащимся средней политехнической школы № 7 Свердловской ж. д. — Свердловск, 1960б. — Типография изд-ва «Уральский рабочий».
25. Единые требования к учащимся Теплогорской средней школы. — 1961б.
26. Единые требования к учащимся школ города Москвы. Проект. —, 1957. — 32 с.
27. Единые требования коллектива 140 школы г. Москвы. — Москва, 1968. — Типография изд. «Связь» Комитета по печати при Совете министров СССР.
28. Единые требования школы и семьи к учащимся рижской средней школы № 20. — Рига, 1965.
29. Единые требования школы к учащимся. — Симферополь, 1954. — Типография Крымиздата.

30. *Есипов Б. П.* Правила поведения учащихся и их выполнение // Советская педагогика. — 1943. — № 7. — С. 16—21.
31. Инструкция о выставлении оценки поведения учащимся средней общеобразовательной школы : Утверждено министром просвещения СССР 31 декабря 1970 г. // Справочник директора школы: Сб. законодат., руководящих и инструкт. материалов / сост. Ф. И. Пузырев. — М. : Просвещение, 1983. — С. 74—76. — (Библиотека директора школы).
32. *Каиров И. А.* К вопросу об укреплении дисциплины в школе // Советская педагогика. — 1943. — № 7. — С. 21—26.
33. *Колмакова М. Н.* От составителя / вступ. ст. М. Н. Колмакова // Борис Петрович Есипов (1894—1967): Библиографический указатель / сост. С. Ф. Батракова. — М., 1992.
34. *Коротков В. М.* Педагогическое требование. — М. : Просвещение, 1966.
35. *Коротов В. М.*, сост. Воспитательная работа в школе. Сборник документов. — М. : Просвещение, 1977.
36. *Коротов В. М.*, сост. Единые педагогические требования к учащимся. Выпуск № 2. — Москва : 1968.
37. *Коротов В. М.*, сост. Справочник классного руководителя. — М. : Просвещение, 1979.
38. *Крупская Н. К.* Организационное и воспитательное влияние школы // На путях к новой школе. — 1928. — № 5/6. — С. 3—11.
39. *Крутецкий В. А., Лукин Н. С.* Воспитание дисциплинированности у подростков. — М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во мин-ва просвещения РСФСР, 1960.
40. *Кузин Н. П., Колмакова М. Н.*, ред. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917—1980). — М. : Педагогика, 1986. — 288 с.
41. *Лебедева В. Е., Коротов В. М.*, сост. Единые педагогические требования к учащимся. Сборник документов. Вып. 1. —, 1967.
42. *Луначарский А. В.* Основные принципы единой трудовой школы : От Государственной комиссии по просвещению. 16 октября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917—1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М. : Педагогика, 1974. — С. 137—145.

43. *Магарик Н. Е.* Место наказаний в нашей системе воспитания // Советская педагогика. — 1943. — № 7. — С. 13—16.
44. *Магсумов Т. А.* Правовые акты как источник по истории среднего профессионального образования в дореволюционной России // Вопросы правоведения. — 2011. — № 3. — С. 353—362.
45. *Малышев М. П.* Родителям о школьной дисциплине. — М. : Гос. уч.-педагог. изд-во, 1934.
46. *Марьенко И. С.*, ред. Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения школьников. — М. : Просвещение, 1982.
47. *Марьенко И. С.*, ред. Воспитательная работа с учащимися IX-XI классов. — М. : Издательство Академии пед. наук РСФСР, 1961.
48. *Моносзон Э. И.* Воспитание сознательной дисциплины у учащихся. — М., Л. : Издательство АПН РСФСР, 1947.
49. *Новикова Л. И.*, ред. Воспитательная работа в школьном коллективе. — М. : Издательство Академии пед. наук РСФСР, 1958.
50. О начальной и средней школе : Постановление ЦК ВКП(б). — 25 августа 1931 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917—1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М. : Педагогика, 1974. — С. 156—160.
51. О новых правилах для учащихся. Методические рекомендации // Справочник классного руководителя / под ред. В. М. Коротов. — М. : Просвещение, 1979. — С. 102—108.
52. О поощрениях и наказаниях учащихся в школе. Методическое письмо : подготовлено НИИ общих проблем воспитания АПН СССР и одобрено Главным управлением школ Министерства просвещения СССР 20 сентября 1974 г. // Воспитательная работа в школе. Сборник документов / сост. В. М. Коротов. — М. : Просвещение, 1977. — С. 225—242.
53. О правилах для учащихся. — [М.] : Наркомпрос РСФСР, 1944.
54. О правилах для учащихся. Проект для обсуждения. — НКП РСФСР, 1943.
55. О работе пионерской организации (к 10-летию пионерорганизации) : Постановление ЦК ВКП(б) от 21 апреля 1932 г. // Директивы и документы по вопросам пионерского движения / сост. В. С. Ханчин. —

- М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. — С. 49—56.
56. О состоянии школ повышенного типа : Положение СНК РСФСР от 23 июля 1927 г. — 1927. — URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=17063> (дата обр. 23.08.2014). — Консультант-Плюс.
57. О стрижке волос и прическах учащихся школ // Справочник директора школы. Сб. постановлений, приказов, инструкций и др. руководящих материалов о школе / сост. М. М. Дейнеко. — М. : Учпедгиз, 1954. — С. 420—421.
58. Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе : Из постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) 3 сентября 1935 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917—1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М. : Педагогика, 1974. — С. 170—172.
59. Об укреплении дисциплины в школе : из приказа народного комиссара просвещения РСФСР 21 марта 1944 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917—1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М. : Педагогика, 1944. — С. 180—181.
60. Об укреплении дисциплины в школе : Из приказа министра просвещения РСФСР № 1092 от 12 декабря 1951 г. // Справочник директора школы. Сб. постановлений, приказов, инструкций и др. руководящих материалов о школе / сост. М. М. Дейнеко. — М. : Учпедгиз, 1954. — С. 178—187.
61. Об утверждении устава советской политехнической школы : Постановление СНК РСФСР от 19 сентября 1933 г. — 1933. — URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=24134> (дата обр. 23.08.2014). — Консультант-Плюс.
62. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе : Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917—1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М. : Педагогика, 1974. — С. 161—164.

63. Объяснительная записка в дополнение к правилам для учеников гимназий и прогимназий и к правилам о взысканиях // Журнал министерства народного просвещения. — 1874. — Часть CLXIII. — С. 186—204.
64. Памятка для учителей и родителей по работе над «Правилами для учащихся». — Томск : 1957. — 29 с.
65. Памятка учащимся школы им. Камо. — Ереван, 1960. — 6-ая типография Армпполиграфиздата.
66. Педагогический совет — орган коллективного руководства деятельностью школ и учебно-производственных комбинатов. — М., 1984.
67. *Пирогов Н. И.* Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа // Циркуляр по Управлению Киевским учебным округом. — 1859. — № 8. — С. 2—13.
68. Положение о классном руководителе : Утверждено министерством просвещения РСФСР 21 июля 1947 г. // Справочник директора школы / сост. М. М. Дейнеко. — М. : Учпедгиз, 1954. — С. 80—82.
69. Положение о педагогическом совете общеобразовательной школы. Утверждено приказом министра просвещения СССР № 94 от 16 декабря 1970 г. // Справочник директора школы. — М. : Просвещение, 1974. — С. 101—102.
70. Положение о родительском комитете начальной, семилетней и средней школы : Утверждено министерством просвещения РСФСР 2 ноября 1947 г. // Справочник директора школы. Сб. постановлений, приказов, инструкций и др. руководящих материалов о школе / сост. М. М. Дейнеко. — М. : Учпедгиз, 1954. — С. 119—122.
71. Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики : Утверждено на заседании ВЦИК 30 сентября 1918 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917—1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М. : Педагогика, 1974. — С. 133—137.
72. Правила для учащихся : Приложение к приказу НКП РСФСР №58а от 5 августа 1943 г. Утверждены постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. // Справочник директора школы / сост. М. М. Дейнеко. — М. : Учпедгиз, 1954. — С. 174—175.

73. Правила для учеников гимназий и прогимназий ведомства министерства народного просвещения : утверждены г. министром народного просвещения 4 мая 1874 г. // Журнал министерства народного просвещения. — 1874. — Часть CLXIII. — С. 168—180.
74. Правила культурного поведения школьников // Воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения школьников / под ред. И. С. Марьенко. — М. : Просвещение, 1982. — С. 128—156.
75. Правила поведения для учащихся: (70 средняя школа г. Воронежа). — Воронеж, 1972. — Типогр. изд-ва «Коммуна».
76. Правила поведения учащихся на 1940-41 уч. год. — Свердловск, 1940. — Типолаборатория КИЖ.
77. Правила поведения учащихся Хасав-юртовской Средней школы № 1 имени Максима Горького. — Хасав-юрт. — Гостипография № 4.
78. Приказ народного комиссара просвещения РСФСР № 205 от 21 марта 1944 г. Об укреплении дисциплины в школе; Инструкция о применении поощрений и наказаний в школе. — Симферополь, 1948. — тип. Крымиздата.
79. *Раскин Л. Е.* Воспитание дисциплинированности: Пособие для учителей. — М. : Учпедгиз, 1946.
80. *Ривес С. М.* О некоторых вопросах воспитания дисциплины // Советская педагогика. — 1943. — № 7. — С. 6—13.
81. *Сиповский В. Д.* К вопросу о школьной дисциплине. — СПб. : Типография училища глухонемых, 1891.
82. Типовые правила для учащихся : Утверждены приказом Министерства просвещения СССР 9 февраля 1972 г. // Справочник директора школы: Сб. законодат., руководящих и инструкт. материалов / сост. Ф. И. Пузырев. — М. : Просвещение, 1983. — С. 73—74. — (Библиотека директора школы).
83. Устав единой трудовой школы : Декрет СНК РСФСР от 18 декабря 1923 г. — 1923. — URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=18588> (дата обр. 23.08.2014). — Консультант-Плюс.
84. Устав средней общеобразовательной школы : Одобрено постановлением Совета Министров СССР от 8 сентября 1970 г. // Справочник директора школы: Сб. законодат., руководящих и инструкт. матери-

алов / сост. Ф. И. Пузырев. — М. : Просвещение, 1983. — С. 46—61. — (Библиотека директора школы).

85. *Фармаковский В. И.* Методика школьной дисциплины. — 5-е изд. — Одесса : типография Фесенко, 1914.
86. *Ягодкин В. Н.*, сост. Учебно-воспитательный процесс в школе. Сборник документов. — М. : Просвещение, 1981.

Исследования

1. *Dobrenko E.* НАДЗИРАТЬ—НАКАЗЫВАТЬ—НАДЗИРАТЬ: Соцреализм как прибавочный продукт насилия // *Revue des études slaves*. — 2001. — Т. 73, № 4. — С. 667—712.
2. *Балашов Е. М.* Политика в области школьного, профессионально-технического и среднего специального образования, 1917—1941 годы: Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи — СССР (конец 1880-х — 1930-е годы) // *Расписание перемен: / под ред. А. Н. Дмитриев.* — М. : Новое литературное обозрение, 2012. — С. 435—493. — (Серия «История науки»).
3. *Балашов Е. М.* Школа в российском обществе 1917-1927 гг: становление нового человека. — СПб. : Дмитрий Буланин, 2003.
4. *Белова Н. А.* Повседневная жизнь учителей. — М. : ИЭА РАН, 2015.
5. *Белоусов А. Ф.* Вовочка // *Антимир русской культуры. Язык. Фольклор. Литература.*—М.: Ладомир. — 1996а. — С. 165—184.
6. *Белоусов А. Ф.*, ред. Русский школьный фольклор: От «вызываний» пиковой дамы до семейных рассказов. — Москва : Ладомир, АСТ, 1996b.
7. *Белоусов А. Ф.* «Садистские стишки» // *Русский школьный фольклор: От «вызываний» пиковой дамы до семейных рассказов / под ред. А. Ф. Белоусов.* — Москва : Ладомир, АСТ, 1996с. — С. 545—577.
8. *Белоусов А. Ф.*, ред. Школьный быт и фольклор. Учебный материал по русскому фольклору. Ч. 1. — Таллинн : Таллинский педагогический институт им. Э. Вильде, 1992.

9. *Белоусов А., Головин В., Кулешов Е., Лурье М.* Детский фольклор: итоги и перспективы изучения // Первый Всероссийский конгресс фольклористов: Сб. докл. М.: ГРЦРФ. — 2005. — Т. 1. — С. 215—242.
10. *Бенедикт Р.* Хризантема и меч // М.: Росспэн. — 2004.
11. *Бернстейн Б.* Класс, коды и контроль: Структура педагогического дискурса. — М. : Просвещение, 2008.
12. *Беттони А.* Фама, позорящие наказания и история правосудия (XVI—XVII вв.) Сборник статей // Вина и позор в контексте становления современных европейских государств (XVI—XX вв.) / под ред. М. Г. Муравьевой. — СПб. : Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2011. — С. 17—38.
13. *Богданов К. А.* Из истории клякс. Филологические наблюдения. — М. : Новое Литературное Обозрение, 2014.
14. *Богданов К. А.* Из истории клякс. Уроки чистописания в советской школе и медиальная антропология // Антропологический форум. — 2010. — № 13. — С. 217—241.
15. *Бурдьё П., Пассерон Ж.-К.* Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. Н. А. Шматко. — М. : Просвещение, 2007.
16. *Быков Д. Л.* Школа жизни. Честная книга. Любовь – друзья – учителя – жесть. — АСТ, 2015. — (Народная книга).
17. *Веселова И. С.* Первое сентября и последний звонок: принцип ритуальной анфилады : сборник статей // Комплекс Чебурашки, или Общество послушания / под ред. И. С. Веселовой. — СПб. : Пропповский центр, 2012. — Гл. 7. С. 199—239.
18. *Гальмарини М. К.* Морально дефективный, преступник или психически больной? Детские поведенческие девиации и советские дисциплинирующие практики: 1935—1957 : Коллективная монография // Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940—1980-е) / под ред. И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов. — М. : Новое литературное обозрение, 2015. — С. 35—106. — (Библиотека журнала «Неприкосновенный запас»).
19. *Данилов С. Ю.* Проработка и дебаты: коммуникативные практики идеологического взаимодействия // Культурные практики толерантности в речевой коммуникации. — Екатеринбург : Издательство УрГУ, 2004. — С. 346—363.

20. *Данилов С. Ю.* Речевой жанр проработки в тоталитарной культуре : phdautoref. — Екатеринбург : Уральский государственный университет им. А. М. Горького, 2001.
21. *Джексон Ф.* Жизнь в классе / под ред. А. Сидоркин, Т. Соколова. — М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2016.
22. *Добренко Е. А.* «...Весь реальный детский мир» (школьная повесть и «наше счастливое детство») // «Убить Чарскую...»: Парадоксы советской литературы для детей 1920-е — 1930-е гг. / под ред. М. Р. Балина, В. Ю. Вьюгин. — Санкт-Петербург : Алетейя, 2013. — С. 189—230.
23. *Елфимов А. Л.* Антропология в разных измерениях: Предисловие составителя // Антропологические традиции: Стили, стереотипы, парадигмы / под ред. А. Л. Елфимова. — М. : Новое литературное обозрение, 2012. — С. 5—18.
24. *Зубкова Е. Ю.* Послевоенное советское общество: политика и повседневность, 1945—1953. — М. : РОССПЭН, 2000.
25. *Илюха О. П.* Школа и детство в карельской деревне в конце XIX — начале XX века. — СПб. : Дмитрий Буланин, 2007.
26. *Илюха О. П.* Повседневная жизнь сельских учителей и школьников Карелии в конце XIX — начале XX века: Очерки. Документы. Материалы. — Петрозаводск : КарНЦ РАН, 2010.
27. *Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц.* — 4-е изд. — М. : Новое литературное обозрение. — С. 3—32.
28. *Кара С. В., Кара И. С.* Этапы создания специальных учебно-воспитательных учреждений для несовершеннолетних правонарушителей в России советского и постсоветского периода // Вестник Брянского государственного университета. — 2015. — № 2. — С. 219—226.
29. *Келли К.* Реплика автора // Антропологический форум. — 2006. — № 4. — С. 108—119.
30. *Келли К.* Школьный вальс: Повседневная жизнь постсталинской советской школы // Антропологический форум. — 2004. — № 1. — С. 104—155.
31. *Козлов Д.* Неофициальные группы советских школьников 1940—1960-х годов: типология, идеология, практики : Коллективная монография // Острова утопии: Педагогическое и социальное проектиро-

- вание послевоенной школы (1940—1980-е) / под ред. И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов. — М. : Новое литературное обозрение, 2015. — С. 451—494. — (Библиотека журнала «Неприкосновенный запас»).
32. *Козлов Д. С.* Комсомол и самоидентификация молодежи в условиях «оттепели» 1950—1960-х гг. (На материале европейского Севера СССР) : phdautoref. — Архангельск : Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, 2013.
33. *Константиновский Д. Л.* Неравенство и образование: опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е — начало 2000-х). — М. : Центр социального прогнозирования, 2008.
34. *Константиновский Д. Л.* Молодежь в системе образования: динамика неравенства // Социологический журнал. — 1997. — № 3. — С. 92—123.
35. *Кошелева О. Е.* Провинности и наказания в воспитании российского юношества в XVIII столетии: Сборник статей // Вина и позор в контексте становления современных европейских государств (XVI—XX вв.) / под ред. М. Г. Муравьевой. — СПб. : Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2011. — С. 177—189.
36. *Кудимов А. Ф.* Историческая справка о создании и организации пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних правонарушителей // Актуальные проблемы исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних. — М. : «Права человека», 2000. — С. 18—28.
37. *Кукулин И., Майофис М., Сафронов П.* Намывая острова: позднесоветская образовательная политика в социальных контекстах : Коллективная монография // Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940—1980-е) / под ред. И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов. — М. : Новое литературное обозрение, 2015а. — С. 35—106. — (Библиотека журнала «Неприкосновенный запас»).
38. *Кукулин И., Майофис М., Сафронов П., ред.* : Коллективная монография. — М. : Новое литературное обозрение, 2015b. — (Библиотека журнала «Неприкосновенный запас»).

39. *Лебина Н. Б.* Повседневная жизнь советского города. 1920-е — 1930-е годы. — СПб. : Журнал «Нева», «Летний сад», 1999.
40. *Лебина Н. Б.* Повседневность эпохи космоса и кукурузы: деструкция большого стиля: Ленинград 1950–1960-е годы. — СПб. : Крига, 2015.
41. *Леонтьева С. Г.* Дети и идеология: пионерский случай // Какорея. Из истории детства в России и других странах / сост. Г. В. Макаревич. — Москва, Тверь, 2008а. — С. 124–138. — (Труды семинара РГГУ «Культура детства: нормы, ценности, практики». Выпуск 1).
42. *Леонтьева С. Г.* Советская школьная форма: канон и повседневность // Теория моды. — 2008b. — № 9. — С. 47–79.
43. *Леонтьевой С. Г., Маслинского К. А., Ромашовой М. В., ред.* Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики : Сборник статей. — Пермь : Пермский государственный университет, 2010.
44. *Литовская М. А.* Школьная повесть как инструмент анализа повседневности советской школы // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики. — Пермь : Пермский гос. ун-т, 2010. — С. 278–291.
45. *Лурье В. Ф.* «Школьная хроника» // Русский школьный фольклор: От «вызываний» пиковой дамы до семейных рассказов / под ред. А. Ф. Белоусов. — Москва : Ладомир, АСТ, 1996а. — С. 399–429.
46. *Лурье М. Л.* Пародийная поэзия школьников // Русский школьный фольклор: От «вызываний» пиковой дамы до семейных рассказов / под ред. А. Ф. Белоусов. — Москва : Ладомир, АСТ, 1996b. — С. 430–517.
47. *Лярская Е. В.* Северные интернаты и трансформация традиционной культуры (На примере ненцев Ямала) : дис. ... док. ист. наук. — СПб., 2003. — 309 с.
48. *Лярская Е. В.* «У них же все не как у людей...»: Некоторые стереотипные представления педагогов Ямало-Ненецкого округа о тундровиках // Антропологический форум. — 2006. — № 5. — С. 242–258.
49. *Майофис М.* Решающий рецепт: автономизация школьной системы в позднесталинском СССР // Вестник Православного Свято-

- Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. — 2014. — Т. 4, № 2. — С. 65—82.
50. *Майофис М., Кукулин И.* Математические школы в СССР: генезис институции и типология утопий : Коллективная монография // Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940—1980-е) / под ред. И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов. — М. : Новое литературное обозрение, 2015. — С. 241—316. — (Библиотека журнала «Неприкосновенный запас»).
51. *Мид М.* Культура и мир детства: Избранные произведения / под ред. И. С. Кон ; пер. с англ. Ю. А. Асеева. — М. : Наука, 1988. — (Этнографическая библиотека).
52. *Муравьевой М. Г.*, ред. Вина и позор в контексте становления современных европейских государств (XVI—XX вв.) Сборник статей. — СПб. : Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2011. — 296 с.
53. *Николаев О. Р.* Сельский учитель советской эпохи: контуры социокультурного поля (по материалам учительской письменности) : Сборник статей // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики / под ред. С. Г. Леонтьевой, К. А. Маслинского, М. В. Ромашовой. — Пермь : Пермский государственный университет, 2010. — С. 61—84.
54. Обсуждение статьи Катрионы Келли «Школьный вальс» // Антропологический форум. — 2006. — № 4. — С. 7—107.
55. *Пашкова Т. И.* Гимназии и реальные училища дореволюционного Петербурга. 1805-1917 гг. : исторический справочник. — СПб. : Серебряный век, 2015.
56. *Пашкова Т. И.* Организация учебной дисциплины в петербургских мужских гимназиях первой половины XIX в. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 15. — С. 726—730. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/96057.htm> (дата обр. 01.06.2016).
57. *Пушкарева Н.* Позорящие наказания для женщин в России XIX — начала XX в. Сборник статей // Вина и позор в контексте становления современных европейских государств (XVI—XX вв.) / под ред. М. Г. Муравьевой. — СПб. : Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2011. — С. 190—216.

58. *Пушкарева Н.* Позорящие наказания для женщин: истоки и последствия гендерной асимметрии в русском традиционном и писаном праве // Бытовое насилие в истории российской повседневности / под ред. М. Г. Муравьевой, Н. Л. Пушкаревой. — СПб. : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2012. — С. 11—51.
59. *Реброва И. В., Чащухин А. В.* Советский учитель-интеллигент: миссия просвещения // Профессии социального государства / под ред. П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова. — М. : ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2013. — Гл. 9. С. 178—196.
60. *Ромашова М. В.* Советское детство в 1945 — середине 1950-х гг.: Государственные проекты и провинциальные практики (по материалам Молотовской области) : pdhautoref. — Пермь : Пермский государственный университет, 2006.
61. *Роуботам Д.* Изменчивая сущность порицания: пересмотр подходов к перераспределению вины и опозориванию в системе английского уголовного правосудия: Сборник статей // Вина и позор в контексте становления современных европейских государств (XVI—XX вв.) / под ред. М. Г. Муравьевой. — СПб. : Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2011. — С. 99—118.
62. *Сергиенко И. А.* Школьный мир на страницах школьной повести 1920-х — 1980-х годов // Литературные явления и культурные контексты: Материалы коллоквиума молодых ученых-гуманитариев Санкт-Петербурга и Даугавпилса / под ред. М. Л. Лурье. — Санкт-Петербург, 2005. — С. 59—67.
63. *Славко А. А.* Детские колонии для несовершеннолетних правонарушителей в России в 1933—1952 годы // Вестник Тюменского государственного университета. — 2009. — № 7. — С. 140—146.
64. *Татарникова Н. М.* Координация первичного и вторичного речевых жанров в официально-деловом стиле речи (На примере допроса и протокола допроса) : дис. ... док. филол. наук. — Иркутск, 2004.
65. *Татарникова Н. М.* Становление термина протокол: развитие вторичного жанра // Лингвистический ежегодник Сибири. — Красноярск, 2002. — С. 70—78.
66. *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / под ред. И. Борисовой ; пер. с фр. В. Наумова. — М. : Ad Marginem, 1999.

67. *Хархордин О. В.* Обличать и лицемерить: генеалогия российской личности. — 2002.
68. *Чащухин А. В.* Легкости перевода. Рец. на кн. Е. Томас Юинг «Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы 1930-х» // *Ab Imperio*. — 2012a. — № 2. — С. 552—558.
69. *Чащухин А. В.* «На месткоме проведем очную ставку!» Школьные конфликты поздней сталинской эпохи : Сборник статей // *Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики* / под ред. С. Г. Леонтьевой, К. А. Маслинского, М. В. Ромашовой. — Пермь : Пермский государственный университет, 2010. — С. 10—18.
70. *Чащухин А. В.* «Не чувствуя контроля ни со стороны родителей, ни со стороны школы... занимаются озорством и хулиганством». Юношеская преступность в первой половине 1950-х гг. филология, история, антропология /// под ред. М. Р. Балиной, В. Г. Безрогова, С. Г. Маслинской, К. А. Маслинского, М. В. Тендряковой, С. Шеридана. — М., СПб. : Азимут, Нестор-История, 2011a. — С. 398—412. — (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Выпуск 9).
71. *Чащухин А. В.* «Пример Маленкова подсказывает нам...»: политические практики в жизненном мире советского педагога 1950-х годов // *Незамеченный термидор. Очерки провинциального быта* / под ред. А. В. Бушмаков, О. Л. Лейбович, А. С. Кимерлинг. — Пермь : Пермский государственный институт искусства и культуры, 2012b. — Гл. 5. С. 130—164.
72. *Чащухин А. В.* Школьный учитель в эпоху позднего сталинизма как агент репрессивной политики : Материалы международной научной конференции. Смоленск, 9—11 октября 2011 г. // *История сталинизма: Репрессированная российская провинция* / под ред. Е. В. Кордина. — М. : РОССПЭН, 2011b. — С. 390—399.
73. *Чащухин А. В., Реброва И. В.* «Человеку с прекрасной душой»: Идентичность советского учителя в зеркале собственной биографии // *Социальная история: ежегодник. 2012* / под ред. Н. Л. Пушкарева. — СПб. : Алтейя, 2013. — Гл. 8. С. 196—223.
74. *Чистов К. В.* Традиция и вариативность // *Советская этнография*. — 1983. — Т. 2. — С. 14—22.

75. *Шабурова О. В.* Школьная открытка как ритуал и дисциплинарная практика : Сборник статей // Антропология советской школы: Культурные универсалии и провинциальные практики / под ред. С. Г. Леонтьевой, К. А. Маслинского, М. В. Ромашовой. — Пермь : Пермский государственный университет, 2010. — С. 97—110.
76. *Шпаковская Л. Л.* Советская образовательная политика: социальная инженерия и классовая борьба // Журнал исследований социальной политики. — 2009. — Т. 7, № 1. — С. 39—64.
77. *Шубкин В. Н., Астафьев Я. У.* Социология образования в СССР и России // Мир России. — 1996. — Т. 5, № 3. — С. 161—178.
78. *Юинг Е. Т.* Учителя эпохи сталинизма: Власть, политика и жизнь школы 1930-х гг. — М. : РОССПЭН, 2011.
79. *Юрчак А.* Это было навсегда, пока не кончилось: Последнее советское поколение : пер. с англ. / предисл. А. Беляева. — М. : Новое литературное обозрение, 2014. — 664 с.
80. *Abowitz K. K.* A pragmatist revisioning of resistance theory // American Educational Research Journal. — 2000. — Vol. 37, no. 4. — P. 877–907.
81. *Adzahlie-Mensah V.* Being ‘nobodies’: school regimes and student identities in Ghana : PhD thesis. — University of Sussex, 2014.
82. *Alpert B.* Students’ resistance in the classroom // Anthropology & Education Quarterly. — 1991. — Vol. 22, no. 4. — P. 350–366.
83. *Anderson-Levitt K. M., ed.* Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling. — New York, Oxford : Berghahn Books, 2011.
84. *Anderson-Levitt K. M.* The schoolyard gate: Schooling and childhood in global perspective // Journal of social history. — 2005. — Vol. 38, no. 4. — P. 987–1006.
85. *Anttila E., Väänänen A.* From authority figure to emotion worker: attitudes towards school discipline in Finnish schoolteachers’ journals from the 1950s to the 1980s // Pedagogy, Culture & Society. — 2015. — Vol. 23, no. 4. — P. 555–574.
86. *Arum R.* Judging school discipline. — Cambridge, MA, London : Harvard University Press, 2003.
87. *Avis G., ed.* The making of the Soviet citizen: Character formation and civic training in Soviet education. — London et al. : Croom Helm, 1987.

88. *Baker B. M., Heyning K. E.* Introduction: Dangerous coagulations? Research, education, and a travelling Foucault // Dangerous coagulations?: The uses of Foucault in the study of education. Vol. 19 / ed. by B. M. Baker, K. E. Heyning. — New York et al. : Peter Lang, 2004. — P. 1–79. — (Eruptions. New thinking across the disciplines).
89. *Ball S. J.* Introducing Monsieur Foucault // Foucault and education: Disciplines and knowledge / ed. by S. J. Ball. — London, New York : Routledge, 1990. — P. 1–10.
90. *Bauer R. A., Inkeles A., Kluckhohn C.* How the Soviet system works. — Harvard University Press, 1957.
91. *Benito A. E.* The school in the city: School architecture as discourse and as text // Paedagogica historica. — 2003. — Vol. 39, no. 1. — P. 53–64.
92. *Bereday G. Z.* American and Soviet scientific potential // Social Problems. — 1957. — P. 208–219.
93. *Bernstein B.* Class, codes, and control. Vol. 3. — London : Routledge, 1975.
94. *Black J. L.* Perestroika and the Soviet General School. The CPSU Loses Control of the Ideological Dimension of "Vospitanie" // Canadian Slavonic Papers. — 1991. — Vol. 33, no. 1. — P. 1–18.
95. *Boostrom R.* The nature and functions of classroom rules // Curriculum inquiry. — 1991. — Vol. 21, no. 2. — P. 193–216.
96. *Bowditch C.* Getting Rid of Troublemakers: High School Disciplinary Procedures and the Production of Dropouts // Social Problems. — 1993. — P. 493–509.
97. *Bowles S., Gintis H.* Schooling in capitalist America. — New York : Basic Books, 1976.
98. *Bronfenbrenner U.* Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample. // Journal of Personality and Social Psychology. — 1970. — Vol. 15, no. 3. — P. 179.
99. *Bronfenbrenner U.* Response to pressure from peers vs adults among soviet and American school children // International Journal of Psychology. — 1967. — Vol. 2, no. 3. — P. 199–207.
100. *Bronfenbrenner U., Condry Jr J. C.* Two worlds of childhood: US and USSR. — 1970.

101. *Byford A., Jones P.* Policies and Practices of Transition in Soviet Education from Revolution to the end of Stalinism // *History of Education*. — 2006. — Vol. 35, no. 4. — P. 419–426.
102. *Chatterjee C., Petrone K.* Models of Selfhood and Subjectivity: The Soviet Case in Historical Perspective // *Slavic Review*. — 2008. — P. 967–986.
103. *Chiu M. M., Chow B. W. Y.* Classroom Discipline Across Forty-One Countries: School, Economic, and Cultural Differences // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. — 2011. — Vol. 42, no. 3. — P. 516–533.
104. *Coldrey B.* ‘A most unenviable reputation’: the Christian Brothers and school discipline over two centuries // *History of education*. — 1992. — Vol. 21, no. 3. — P. 277–289.
105. *Coleman J.* The concept of equality of educational opportunity // *Harvard Educational Review*. — 1968. — Vol. 38, no. 1. — P. 7–22.
106. *Coleman J. S.* et al. Equality of educational opportunity: research report / National Center for Educational Statistics. — Washington, 1966.
107. *Collins J.* Social reproduction in classrooms and schools // *Annual Review of Anthropology*. — 2009. — Vol. 38. — P. 33–48.
108. *Delamont S.* The parochial paradox: Anthropology of education in the anglophone world // *Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling* / ed. by K. M. Anderson-Levitt. — New York, Oxford : Berghahn Books, 2011. — P. 49–70.
109. *Delamont S., Atkinson P.* The Two Traditions in Educational Ethnography: sociology and anthropology compared // *British Journal of Sociology of Education*. — 1980. — Vol. 1, no. 2. — P. 139–152.
110. *Delamont S., Galton M.* Inside the Secondary Classroom. — London, New York : Routledge, 1986.
111. *Dimitriadis G.* Studying resistance: some cautionary notes // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. — 2011. — Vol. 24, no. 5. — P. 649–654.
112. *Dunstan J.* Soviet Schooling in the Second World War. — London, New York : Macmillan Press, St. Martin’s Press, 1997a.
113. *Dunstan J.* Clever children and curriculum reform: The progress of differentiation in Soviet and Russian state schooling // *Education and society in the New Russia*. — 1995. — P. 75–102.

114. *Dunstan J.* Equalisation and differentiation in the Soviet school 1958-1985: a curriculum approach // *Soviet education under scrutiny*. — 1987. — P. 32–69.
115. *Dunstan J.* Soviet Moral Education in Theory and Practice 1 // *Journal of Moral Education*. — 1981. — Vol. 10, no. 3. — P. 192–202.
116. *Dunstan J.* *Soviet Schooling in the Second World War*. — St. Martin's Press, 1997b.
117. *Eddy E. M.* Theory, research, and application in educational anthropology // *Anthropology & Education Quarterly*. — 1985. — Vol. 16, no. 2. — P. 83–104.
118. *Eggermont B.* The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary schools, 1880-1940 // *History of Education*. — 2001. — Vol. 30, no. 2. — P. 129–140.
119. *Eklof B.* Worlds in conflict: patriarchal authority, discipline and the russian school, 1861-1914 // *Slavic Review*. — 1991. — P. 792–806.
120. *Eklof B., Holmes L. E., Kaplan V.*, eds. *Educational reform in post-Soviet Russia: Legacies and prospects*. — Routledge, 2004.
121. *Eklof B., Seregny S.* Teachers in Russia: state, community and profession // *Educational reform in post-Soviet Russia: Legacies and prospects* / ed. by B. Eklof, L. E. Holmes, V. Kaplan. — Routledge, 2004. — P. 197–220.
122. *Ember C. R., Ember M.* Explaining Corporal Punishment of Children: A Cross-Cultural Study // *American Anthropologist*. — 2005. — Vol. 107, no. 4. — P. 609–619.
123. *Ewing E. T.* Restoring teachers to their rights: Soviet education and the 1936 denunciation of pedology // *History of Education Quarterly*. — 2001. — Vol. 41, no. 4. — P. 471–493.
124. *Ewing E. T.* Stalinism at Work: Teacher Certification (1936–39) and Soviet Power // *The Russian Review*. — 1998. — Vol. 57, no. 2. — P. 218–235.
125. *Ewing E. T.* The repudiation of single-sex education: Boys' schools in the Soviet Union, 1943–1954 // *American Educational Research Journal*. — 2006. — Vol. 43, no. 4. — P. 621–650.
126. *Ewing E. T.* *The teachers of Stalinism: Policy, practice, and power in Soviet schools of the 1930s*. Vol. 18. — New York : Peter Lang, 2002.
127. *Ferguson A. A.* *Bad boys: Public schools in the making of black masculinity*. — University of Michigan Press, 2000.

128. *Fitzpatrick S.* Education and social mobility in the Soviet Union 1921-1934. Vol. 346. — Cambridge University Press, 2002.
129. *Fitzpatrick S.* Everyday Stalinism: ordinary life in extraordinary times: Soviet Russia in the 1930s. — Oxford University Press, 1999.
130. *Fitzpatrick S.* Stalin's peasants: Resistance and survival in the Russian village after collectivization. — Oxford University Press, USA, 1996.
131. *Foley D.* The rise of class culture theory in educational anthropology // *Anthropology & Education Quarterly.* — 2010. — Vol. 41, no. 3. — P. 215–227.
132. *Foley D. E.* Rethinking school ethnographies of colonial settings: a performance perspective of reproduction and resistance // *Comparative Education Review.* — 1991. — Vol. 35, no. 3. — P. 532–551.
133. *Fürst J.* Stalin's last generation: Soviet post-war youth and the emergence of mature socialism. — Oxford : Oxford University press, 2010.
134. *Gallagher M.* Are schools panoptic? // *Surveillance & Society.* — 2010. — Vol. 7, no. 3/4. — P. 262–272.
135. *Gerber T. P., Hout M.* Educational stratification in Russia during the Soviet period // *American Journal of Sociology.* — 1995. — P. 611–660.
136. *Giroux H. A.* Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. — South Hadley, MA : Bergin Press, 1983.
137. *Gluckman M.* Custom and conflict in Africa. — Blackwell Oxford, 1956.
138. *Gorlizki Y.* Delegalization in Russia: Soviet comrades' courts in retrospect // *The American Journal of Comparative Law.* — 1998. — Vol. 46. — P. 403–425.
139. *Grant N.* Education in the Soviet Union: the last phase // *Compare.* — 1992. — Vol. 22, no. 1. — P. 69–80.
140. *Gregory A., Skiba R. J., Noguera P. A.* The Achievement Gap and the Discipline Gap Two Sides of the Same Coin? // *Educational Researcher.* — 2010. — Vol. 39, no. 1. — P. 59–68.
141. *Haggerty K. D.* Tear down the walls: on demolishing the panopticon // *Theorizing surveillance: The panopticon and beyond / ed. by D. Lyon.* — Collumpton : Willan Publishing, 2006. — P. 23–45.
142. *Halstead J. M.* Moral and spiritual education in Russia // *Cambridge Journal of Education.* — 1994. — Vol. 24, no. 3. — P. 423–438.

143. *Hanushek E. A., Rivkin S. G.* Harming the best: How schools affect the black-white achievement gap // *Journal of Policy Analysis and Management*. — 2009. — Vol. 28, no. 3. — P. 366–393.
144. *Hargreaves A.* The emotional practice of teaching // *Teaching and teacher education*. — 1998. — Vol. 14, no. 8. — P. 835–854.
145. *Heath S. B.* Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms. — Cambridge : cambridge university Press, 1983.
146. *Hein G. E.* The social history of open education: austrian and soviet schools in the 1920s // *The Urban Review*. — 1975. — Vol. 8, no. 2. — P. 96–119.
147. *Holmes B., Read G. H., Voskresenskaya N.* Russian education: Tradition and transition. Vol. 906. — Taylor & Francis, 1995.
148. *Holmes L. E.* Stalin's school: Moscow's model school No. 25, 1931–1937. — University of Pittsburgh Pre, 1999.
149. *Holmes L. E.* The Kremlin and the schoolhouse: Reforming education in Soviet Russia, 1917-1931. — Indiana University Press, 1991.
150. *Irby D., Clough C.* Consistency rules: a critical exploration of a universal principle of school discipline // *Pedagogy, Culture & Society*. — 2015. — Vol. 23, no. 2. — P. 153–173.
151. *Jackson P. W., Boostrom R. E., Hansen D. T.* The moral life of schools. — Jossey-Bass, 1993.
152. *Jones A.* Teachers in the Soviet Union // *Professions and the State: Expertise and Autonomy in the Soviet Union and Eastern Europe* / ed. by A. Jones. — Philadelphia : Temple University press, 1991. — P. 152–166.
153. *Kafka J.* The history of “zero tolerance” in American public schooling. — New York : Palgrave Macmillan, 2011. — (Palgrave series in Urban education).
154. *Karp A.* Schools with an advanced course in mathematics and schools with an advanced sourse in the humanities // *Russian mathematics education: Programs and practices*. Vol. 5 / ed. by A. Karp, B. R. Vogeli. — New Jersey, London, Singapoure, et al. : World Scientific, 2011. — Chap. 7. P. 265–318. — (Series on Mathematics Education).
155. *Kaser M.* Resources for Russian education: Soviet strategies in historical context // *History of Education*. — 2006. — Vol. 35, no. 4/5. — P. 561–583.
156. *Kelly C.* Children's world: growing up in Russia, 1890-1991. — Yale University Press, 2007.

157. *Kelly C.* Refining Russia: Advice literature, Polite culture, and Gender from Catherine to Yeltsin. — Oxford, New York : Oxford University Press, 2001. — 438 p.
158. *Kerr S. T.* The experimental tradition in Russian education // / ed. by B. Eklof, L. E. Holmes, V. Kaplan. — Routledge, 2004. — P. 102–128.
159. *Keubart F.* The political socialization of schoolchildren // Soviet Youth Culture / ed. by J. Riordan. — Houndmills; London : Macmillan, 1989. — P. 103–121.
160. *Kipnis A.* Articulating school countercultures // Anthropology & education quarterly. — 2001. — Vol. 32, no. 4. — P. 472–492.
161. *Kirschenbaum L. A.* Small comrades: Revolutionizing childhood in Soviet Russia, 1917–1932. — N.-Y., L. : RoutledgeFalmer, 2001.
162. *Kupchik A.* Homeroom security: School discipline in an age of fear. — New York, London : New York University Press, 2010.
163. *Labov W.* Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular. Vol. 3. — University of Pennsylvania Press, 1972.
164. *Landahl J.* The eye of power (-lessness): On the emergence of the panoptical and synoptical classroom // History of Education. — 2013. — Vol. 42, no. 6. — P. 803–821.
165. *Lauglo J.* Soviet Education Policy 1917-1935: from ideology to bureaucratic control 1 // Oxford Review of Education. — 1988. — Vol. 14, no. 3. — P. 285–299.
166. *Leitch R.* The Shaming Game: The Role of Shame and Shaming Rituals in Education and Development. — Montreal, Canada, 1999. — Paper presented at the American Educational Research Association.
167. *Levinson B. A., Foley D. E., Holland D. C., eds.* The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice. — SUNY Press, 1996.
168. *Levinson B. U.* We are all equal: Student culture and identity at a Mexican secondary school, 1988–1998. — Duke University Press, 2001.
169. *Liarskaya E.* Boarding school on Yamal: history of development and current situation // Sustaining indigenous knowledge: learning tools and community initiatives for preserving endangered languages and local cultural heritage. — Verl. der Kulturstiftung Sibirien/SEC Publications, 2013. — P. 159–180.

170. *Liarskaya E.* Northern residential schools in contemporary Yamal Nenets culture // *Sibirica: Journal of Siberian Studies*. — 2005. — Vol. 4, no. 1. — P. 74–87.
171. *Livschiz A.* Growing up Soviet: Childhood in the Soviet Union, 1918–1958 : Ph. D. — Stanford University, 2007.
172. *Livshiz A.* Pre-Revolutionary in Form, Soviet in Content? Wartime Educational Reforms and the Postwar Quest for Normality // *History of Education*. — 2006. — Vol. 35, no. 4/5. — P. 541–560.
173. *Macleod G., MacAllister J., Pirrie A.* Towards a broader understanding of authority in student–teacher relationships // *Oxford Review of Education*. — 2012. — Vol. 38, no. 4. — P. 493–508.
174. *MacLure M., Jones L., Holmes R., MacRae C.* Becoming a problem: Behaviour and reputation in the early years classroom // *British Educational Research Journal*. — 2012. — Vol. 38, no. 3. — P. 447–471.
175. *Margolis E.* Looking at discipline, looking at labour: photographic representations of Indian boarding schools // *Visual Studies*. — 2004. — Vol. 19, no. 1. — P. 72–96.
176. *Margolis E., Fram S.* Caught napping: Images of surveillance, discipline and punishment on the body of the schoolchild // *History of Education*. — 2007. — Vol. 36, no. 2. — P. 191–211.
177. *Markowitz F.* Coming of age in post-Soviet Russia. — Urbana, IL : University of Illinois Press, 2000.
178. *Mathiesen T.* The Viewer Society: Michel Foucault’s “Panopticon” Revisited // *Theoretical criminology*. — 1997. — Vol. 1, no. 2. — P. 215–234.
179. *Matsudo K.* Obshchestvennost’ in the Struggle against Crimes: The Case of People’s Vigilante Brigades in the Late 1950s and 1960s // *Obshchestvennost’ and Civic Agency in Late imperial and Soviet Russia: Interface between State and Society* / ed. by Y. Matsui. — New York : Palgrave Macmillan, 2015. — P. 152–170.
180. *Matthews M.* Education in the Soviet Union: Policies and institutions since Stalin. Vol. 9. — Routledge, 2011.
181. *McFadden M. G.* Resistance to schooling and educational outcomes: questions of structure and agency // *British Journal of Sociology of Education*. — 1995. — Vol. 16, no. 3. — P. 293–308.

182. *McGrew K.* A Review of Class-Based Theories of Student Resistance in Education Mapping the Origins and Influence of Learning to Labor by Paul Willis // Review of Educational Research. — 2011. — Vol. 81, no. 2. — P. 234–266.
183. *McLaren P. L.* Classroom Symbols and the Ritual Dimensions of Schooling // Anthropologica. — 1985. — Vol. 27, no. 1. — P. 161–189.
184. *Mead M.* The School in American Culture. — Cambridge, Mass. : Harvard Univ. Press, 1951.
185. *Mead M.* The School in American Culture // Society. — 2001. — Vol. 39, no. 1. — P. 54–62.
186. *Merrett F., Wilkins J., Houghton S., Wheldall K.* Rules, sanctions and rewards in secondary schools // Educational Studies. — 1988. — Vol. 14, no. 2. — P. 139–149.
187. *Merrett F., Jones L.* Rules, sanctions and rewards in primary schools // Educational Studies. — 1994. — Vol. 20, no. 3. — P. 345–356.
188. *Metz M. H.* Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools. — Berkeley, CA : University of California Press, 1978.
189. *Middleton J.* The experience of corporal punishment in schools, 1890–1940 // History of Education. — 2008. — Vol. 37, no. 2. — P. 253–275.
190. *Millar J. R.* Politics, work, and daily life in the USSR: A survey of former Soviet citizens. — Cambridge University Press, 1987.
191. *Millei Z. J.* The discourse of control: Disruption and Foucault in an early childhood classroom // Contemporary Issues in Early Childhood. — 2005. — Vol. 6, no. 2. — P. 128–139.
192. *Mitter W.* The teacher and the bureaucracy: Some considerations concluded from a Soviet case // Compare. — 1987. — Vol. 17, no. 1. — P. 47–60.
193. *Monroe C. R.* African American boys and the discipline gap: Balancing educators' uneven hand // Educational Horizons. — 2006. — Vol. 84, no. 2. — P. 102–111.
194. *Morris E. W.* “Tuck in that shirt!” Race, class, gender, and discipline in an urban school // Sociological Perspectives. — 2005. — Vol. 48, no. 1. — P. 25–48.

195. *Muckle J.* Portrait of a Soviet School under Glasnost. — New York : St. Martin's Press, 1990. — 206 p.
196. *Muckle J.* The new Soviet child: Moral education in Soviet schools // The making of the soviet citizen / ed. by G. Avis. — L. et al. : Croom helm, 1987. — P. 1–22.
197. *Nash D., Kilday A.-M.* The history and theory of shame — Then and now // Cultures of shame: exploring crime and morality in Britain 1600-1900. — London : Palgrave Macmillan, 2010. — Chap. 1. P. 1–25.
198. *Nolan K. M.* Oppositional behavior in urban schooling: Toward a theory of resistance for new times // International Journal of Qualitative Studies in Education. — 2011. — Vol. 24, no. 5. — P. 559–572.
199. *Norlin B.* School jailhouse: discipline, space and the materiality of school morale in early-modern Sweden // History of Education. — 2016. — P. 1–22.
200. *O'Connor K. E.* “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity // Teaching and teacher education. — 2008. — Vol. 24, no. 1. — P. 117–126.
201. *Ortner S. B.* New Jersey dreaming: capital, culture, and the class of '58. — Duke University Press, 2003.
202. *Ortner S. B.* Theory in Anthropology since the Sixties // Comparative studies in society and history. — 1984. — Vol. 26, no. 1. — P. 126–166.
203. *Pace J. L., Hemmings A., eds.* Classroom authority: Theory, research, and practice. — Mahwah, NJ, London : Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
204. *Pace J. L., Hemmings A.* Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research // Review of Educational Research. — 2007. — Vol. 77, no. 1. — P. 4–27.
205. *Pace J. L., Hemmings A., et al.* Understanding classroom authority as a social construction // Classroom authority: Theory, research, and practice. — 2006. — P. 1–32.
206. *Pane D. M.* Viewing classroom discipline as negotiable social interaction: A communities of practice perspective // Teaching and teacher education. — 2010. — Vol. 26, no. 1. — P. 87–97.
207. *Partlett W.* Breaching Cultural Worlds with the Village School: Educational Visions, Local Initiative, and Rural Experience at ST Shatskii's Kaluga

- School System, 1919-1932 // *The Slavonic and East European Review*. — 2004. — P. 847–885.
208. *Pongratz L.* Freedom and discipline: transformations in pedagogic punishment // *Why Foucault?: New directions in educational research*. Vol. 292 / ed. by M. A. Peters, T. Besley. — New York et al. : Peter Lang, 2007. — P. 29–42. — (New directions in educational research).
209. *Popkewitz T. S.* Curriculum history, schooling and the history of the present // *History of Education*. — 2011. — Vol. 40, no. 1. — P. 1–19.
210. *Prochner L., Hwang Y.* 'Cry and you cry alone' Timeout in early childhood settings // *Childhood*. — 2008. — Vol. 15, no. 4. — P. 517–534.
211. *Quinn N.* Universals of child rearing // *Anthropological Theory*. — 2005. — Vol. 5, no. 4. — P. 477–516.
212. *Raby R. L., Holmes L. E.* Kirov's School No. 9: Power, Privilege, and Excellence in the Provinces, 1933-1945. —, 2009.
213. *Reed-Danahay D.* Education and identity in rural France: The politics of schooling. Vol. 98. — Cambridge University Press, 1996.
214. *Riordan J.* The role of youth organizations in communist upbringing in Soviet school // *The making of the soviet citizen* / ed. by G. Avis. — L. et al. : Croom helm, 1987. — P. 136–160.
215. *Rosen S. M.* Problems in evaluating Soviet education // *Comparative Education Review*. — 1964. — Vol. 8, no. 2. — P. 153–165.
216. *Ross L. W.* Some aspects of Soviet education // *Journal of Teacher Education*. — 1960. — Vol. 11, no. 4. — P. 539–552.
217. *Rousmaniere K.* Losing patience and staying professional: women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s // *History of Education Quarterly*. — 1994. — Vol. 34, no. 1. — P. 49–68.
218. *Sarangapani P. M.* Childhood and schooling in an Indian village // *Childhood*. — 2003. — Vol. 10, no. 4. — P. 403–418.
219. *Schrag F.* Why Foucault now? // *Journal of Curriculum Studies*. — 1999. — Vol. 31, no. 4. — P. 375–383.
220. *Skiba R. J., Michael R. S., Nardo A. C., Peterson R. L.* The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment // *The Urban Review*. — 2002. — Vol. 34, no. 4. — P. 317–342.

221. *Southgate E.* Punishing powrplays: Emotions, discipline and memories of school life // Re-theorizing discipline in education: problems, politics, & possibilities. Vol. 34 / Z. Millei, T. G. Griffiths, R. J. Parkes. — Peter Lang, 2010. — P. 90–102.
222. *Southgate E.* Remembering School: Mapping continuities in power, subjectivity, & emotion in stories of school life. — New York : Peter Lang, 2003.
223. *Spindler G. D.* Anthropology and education: An overview // Education and anthropology / ed. by G. D. Spindler. — Stanford, CA : Stanford University Press, 1955. — P. 5–22.
224. *Stearns P. N., Stearns C.* American schools and the uses of shame: an ambiguous history // History of Education. — 2016. — Pre-published.
225. *Stebbins R. A.* The meaning of disorderly behavior: Teacher definitions of a classroom situation // Sociology of Education. — 1971. — P. 217–236.
226. *Steiner-Khamsi G.* US Social and Educational Research During the Cold War: An Interview with Harold J. Noah // European Education. — 2006. — Vol. 38, no. 3. — P. 9–18.
227. *Thornberg R.* A categorisation of school rules // Educational Studies. — 2008. — Vol. 34, no. 1. — P. 25–33.
228. *Thornberg R.* The moral construction of the good pupil embedded in school rules // Education, citizenship and social justice. — 2009. — Vol. 4, no. 3. — P. 245–261.
229. *Tomiak J. J.*, ed. Soviet education in the 1980s. — London, Canberra, New York : Croom Helm, St. Martin's press, 1983.
230. *Trafzer C. E., Keller J. A., Sisquoc L.*, eds. Boarding school blues: Revisiting American Indian educational experiences. — Lincoln, London : University of Nebraska Press, 2006.
231. *Van Zanten A.* et al. L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue. — Presses universitaires de France, 2001.
232. *Walker J. C.* Rebels with our applause? A critique of resistance theory in Paul Willis's ethnography of schooling // Journal of Education. — 1985. — P. 63–83.
233. *Walker J.* Romanticising resistance, romanticising culture: problems in Willis's theory of cultural production // British Journal of Sociology of Education. — 1986. — Vol. 7, no. 1. — P. 59–80.

234. *Willis P.* Learning to labour: How working class kids get working class jobs. — N.-Y. : Columbia Univ. Press, 1981. — 226 p.
235. *Wolcott H. F.* The man in the principal's office: An ethnography. — Updated edition. — Walnut creek et al. : Altamira press, 2003.
236. *Wrong D. H.* Power: Its forms, bases, and uses. — 5th ed. — New Brunswick, London : Transaction publishers, 2009.
237. *Yon D. A.* Highlights and overview of the history of educational ethnography // Annual Review of Anthropology. — 2003. — P. 411–429.
238. *Yurchak A.* Everything was forever, until it was no more: The last Soviet generation. — Princeton University Press, 2013.
239. *Zajda J.* The moral curriculum in the Soviet school // Comparative Education. — 1988. — Vol. 24, no. 3. — P. 389–404.

Список процитированных интервью

1. АЛ, муж, 1973 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1980—1990. — Дата интервью 03.08.2010. — Интервьюеры : К. А. Маслинский, П. Черкас, К. Федорова.
2. АМС, муж, 1968 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1975—1985. — Дата интервью 03.08.2010. — Интервьюеры : М. Глошкина, Е. Егорова, Л. Алейник.
3. АНС, жен, 1936 г. р. — Калиновская школа № 1. — Период обучения: 1942—1952. — сотрудник НИИ, учитель математики, позднее преподаватель вуза 1961—1967. — Дата интервью 06.07.2012. — Интервьюеры : Л. Алейник, П. Черкас.
4. АПК, муж, 1958 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1965—1975. — Учитель ОБЖ 2010—. — Дата интервью 03.08.2010. — Интервьюеры : К. А. Маслинский, К. Черкаева.
5. АСС, муж, 1963 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1970—1980. — Дата интервью 02.04.2011. — Интервьюеры : К. А. Маслинский, Е. Лекаревич.
6. АЮ, муж, 1963 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1970—1980. — Дата интервью 02.04.2011. — Интервьюеры : К. А. Маслинский, Е. Лекаревич.
7. ВАП, жен, 1931 г. р. — Бряхимовская школа № 9. — Период обучения: 1939—1949. — Учитель физкультуры, с 1967 — учитель русского языка и литературы 1954—2005. — Дата интервью 16.11.2010. — Интервьюеры : М. Л. Лурье, И. А. Сергиенко.
8. ВВК, жен, 1959 г. р. — Черемухинская школа №1. — Период обучения: 1966—1976. — Пионервожатая, затем учитель истории и обществознания, училась заочно 1977—. — Дата интервью 26.07.2011. — Интервьюеры : Л. Алейник, Е. Иванова.
9. ВНБ, жен, 1954 г. р. — Черемухинская школа №1. — Период обучения: 1961—1971. — Учитель 1979—. — Дата интервью 01.08.2011. — Интервьюеры : Е. Лекаревич.

10. ВНФ, жен, 1949 г. р. — Калиновская школа №1. — Период обучения: 1956—1966. — Учитель физики 1970—. — Дата интервью 09.07.2012. — Интервьюеры : К. А. Маслинский, А. Кассирова.
11. ВСГ, жен, 1965 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1971—1981. — Дата интервью 03.08.2010. — Интервьюеры : С. Г. Леонтьева, Е. Егорова, Л. Алейник.
12. ГВ, жен, 1956 г. р. — Калиновская школа №1. — Период обучения: 1963—1971. — Пионервожатая, затем учитель начальных классов, завуч 1975—. — Дата интервью 07.07.2012. — Интервьюеры : П. Черкас, В. Илющенко.
13. ГВА, жен, 1940 г. р. — Черемухинская школа № 1. — Период обучения: 1948—1958. — Учитель английского языка 1965—2007. — Дата интервью 24.07.2011. — Интервьюеры : С. Г. Маслинская, В. Чупина, А. Кассирова.
14. ГВФ, муж, 1929 г. р. — Черемухинская железнодорожная школа № 37. — Период обучения: 1935—1945. — Учитель физики 1955—2002. — Дата интервью 30.07.2011. — Интервьюеры : К. А. Маслинский, В. Чупина, А. Кассирова.
15. ГНМ, жен, 1955 г. р. — Черемухинская школа № 1. — Период обучения: 1962—1972. — Учитель, завуч 1977—. — Дата интервью 25.07.2011. — Интервьюеры : С. Г. Маслинская, К. А. Маслинский.
16. ГПК, жен, 1960 г. р. — Черемухинская школа №37. — Период обучения: 1967—1977. — Учитель русского языка и литературы 1983—. — Дата интервью 25.07.2011. — Интервьюеры : В. Чупина, А. Кассирова.
17. ГПП, муж, 1949 г. р. — Черемухинская школа № 4. — Период обучения: 1956—1966. — Преподаватель сельхозтехники в ПТУ 1995—2003. — Дата интервью 26.07.2011. — Интервьюеры : К. А. Маслинский.
18. ГФС, жен, 1954 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1961—1971. — Дата интервью 03.08.2010. — Интервьюеры : К. Черкаева, М. Карин, А. Кассихина.
19. ДЮН, муж, 1957 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1964—1974. — Дата интервью 02.08.2010. — Интервьюеры : Л. Алейник, М. Карин, А. Кассирова.

20. ЕЮК, жен, 1973 г. р. — Черемухинская школа №1. — Период обучения: 1980—1990. — Дата интервью 10.08.2011. — Интервьюеры : Е. Лекаревич.
21. ЗОИ, жен, 1961 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1968—1978. — Дата интервью 30.03.2011. — Интервьюеры : Е. Лекаревич, М. Карин.
22. ЗСМ, жен, 1950 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1957—1967. — Учитель истории сельской школы-восьмилетки, вблизи Пеньков 1970—1979. — Дата интервью 04.08.2010. — Интервьюеры : В. Чупина, А. Кассирова.
23. ИНН, жен, 1952 г. р. — Черемухинская школа №1. — Период обучения: 1959—1969. — Учитель биологии 1983—. — Дата интервью 30.07.2011. — Интервьюеры : Е. Лекаревич.
24. КВБ, жен, 1950 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1957—1966. — Дата интервью 29.03.2011. — Интервьюеры : А. Стародубцев, Л. Алейник.
25. ЛАЛ, жен, 1950 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1957—1967. — Учитель русского языка и литературы, позднее также учитель истории 1971—. — Дата интервью 03.08.2010. — Интервьюеры : К. А. Маслинский, П. Черкас, К. Федорова.
26. ЛЛА, жен, 1956 г. р. — Берендеевпосадская школа № 7. — Период обучения: 1956—1966. — химия 1973—. — Дата интервью 21.11.2011. — Интервьюеры : А. А. Сенькина, И. А. Сергиенко, К. А. Маслинский.
27. ММП, жен, 1956 г. р. — Берендеевпосадская школа №7. — Период обучения: 1963—1973. — Учитель географии 1979—. — Дата интервью 21.11.2010. — Интервьюеры : М. Л. Лурье, С. Г. Леонтьева.
28. НВШ, жен, 1957 г. р. — Черемухинская школа №1. — Период обучения: 1964—1974. — Учитель ИЗО и черчения 1979—. — Дата интервью 26.07.2011. — Интервьюеры : Е. Лекаревич.
29. НЗ, жен, 1973 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1980—1990. — Дата интервью 06.08.2010. — Интервьюеры : К. А. Маслинский, М. Глошкина.

30. ОАИ, муж, 1967 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1975—1985. — Дата интервью 31.03.2011. — Интервьюеры : Е. Иванова, П. Черкас.
31. СА, жен, 1945 г. р. — Пеньковская средняя школа-интернат. — Период обучения: 1952—1962. — Учитель начальной школы 1966—. — Дата интервью 04.08.2010. — Интервьюеры : М. Глошкина.
32. САШ, жен, 1960 г. р. — Черемухинская школа №1. — Период обучения: 1967—1975. — Дата интервью 31.07.2011. — Интервьюеры : Е. Лекаревич.
33. СВЛ, жен, 1963 г. р. — Черемухинская школа №1. — Период обучения: 1970—1980. — Учитель химии 1985—1997. — Дата интервью 31.07.2011. — Интервьюеры : Е. Лекаревич.
34. ТДП, жен, 1951 г. р. — Бряхимовская школа № 9. — Период обучения: 1959—1969. — Учитель русского языка и литературы 1973—. — Дата интервью 13.11.2010. — Интервьюеры : К. А. Маслинский, И. А. Сергиенко.
35. ФДС, муж, 1957 г. р. — Берендеевпосадская школа № 7. — Период обучения: 1964—1974. — Учитель информатики 1997—. — Дата интервью 21.11.2011. — Интервьюеры : М. Л. Лурье, А. А. Сенькина.