

МОСКОВСКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА
СОЦИАЛЬНЫХ И ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК («ШАНИНКА»)

ГОРОДСКИЕ ТЕКСТЫ И ПРАКТИКИ

ТОМ I

СИМВОЛИЧЕСКОЕ СОПРОТИВЛЕНИЕ

Составители
Александра Архипова,
Дарья Радченко,
Алексей Титков

Издательский дом «Дело»
Москва 2016

УДК 394.014
ББК 82.3(0)

С 37

Составители

Александра Архипова, Дарья Радченко, Алексей Титков

Дизайн обложки *Елены Югай*

Макет и верстка *Вадим Лурье*

Ответственный редактор *Елена Шумилова*

*Издание выполнено при поддержке Российского научного фонда
в рамках проекта № 16-18-00068 «Мифология и ритуальное поведение
в современном российском городе»*

**С 37 Городские тексты и практики. Том I: Символическое
сопротивление / Сост. А.С. Архипова, Д.А. Радченко,
А.Л. Титков. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. – 324 с.**

ISBN 978-5-7749-1217-9

Первый том двухтомника «Городские тексты и практики» – «Символическое сопротивление» – посвящен исследованию форм публичного и скрытого символического сопротивления в разных культурах и политических режимах. Читатель узнает, каким образом сопротивлялись государственной власти советские граждане и подданные английского короля, и чем отличается политический протест в современном большом городе и современной российской провинции. Коллективная монография адресована антропологам, историкам, культурологам, социологам и широкому читателю.

УДК 394.014
ББК 82.3(0)

ISBN 978-5-7749-1217-9

© Александра Архипова, Дарья Радченко, Алексей Титков, 2016
© Елена Югай, 2016
© Коллектив авторов, 2016
© Московская высшая школа социальных и экономических наук
(«Шанинка»), 2016

СОВЕТСКАЯ ШКОЛА В СВЕТЕ ТЕОРИИ СОПРОТИВЛЕНИЯ, ИЛИ БРИТАНСКИЕ РОСТКИ НА ПОСТСОВЕТСКОЙ ПОЧВЕ¹

Кирилл Маслинский

Повседневное сопротивление – понятие, продолжающее набирать популярность в сегодняшних социальных науках. Хотя сам термин обязан своим появлением и популярностью вполне определенной работе Джеймса Скотта [Scott 1985], недавний обзор показал, что даже в узких рамках социологии одного десятилетия за использованием слова *сопротивление* скрывается пестрая картина не очень согласованных друг с другом и не связанных со Скоттом понятий [Hollander, Einwohner 2004]. Картина была бы еще более пестрой, если бы хронологические и дисциплинарные рамки обзора были бы расширены. При поиске общего смыслового ядра среди различных пониманий сопротивления авторы обзора заключают, что им оказывается *оппозиционное поведение* по отношению к власти.

Поэтому, когда социальные науки берутся за описание феноменов повседневности в разных социальных нишах, где в той или иной форме представлена власть и имеются властвующие и подвластные, понятие сопротивления оказывается привлекательной конструкцией, придающей обсуждению интерес и остроту. Одной из таких социальных ниш выступает и школа. Опоздания, несделанные домашние задания, невнимание и болтовня на уроках, разнообразные проделки, направленные на учителя (кнопка на стуле, натертая воском доска, подброшенная в портфель крыса), анекдоты о школе, непристойные и просто дурацкие переделки произведений школьной программы – эти и многие другие узнаваемые черты школьной повседневности могут быть проинтерпретированы как формы повседневного сопротивления школьников. При этом описание оппозиционного поведения школьников как формы их сопротивления тем или иным социальным структурам и культур-

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №16-06-50098.

ным институтам началось задолго до публикации упомянутой выше книги Джеймса Скотта и продолжалось независимо от него.

Эта статья представляет собой обзорный очерк, в котором я хочу осветить, как оппозиционное поведение школьников стало предметом описания в терминах сопротивления в англо-американской традиции социологии образования, и как эта традиция перекликается с обсуждением советской школьной повседневности в отечественной науке уже в постсоветскую эпоху. Так сложилось, что два ключевых эпизода в этом очерке связаны с работами британских исследователей – Пола Уиллиса и Катрионы Келли.

Теория сопротивления Пола Уиллиса и ее критика. Гордое название «теория сопротивления» (*resistance theory*) вошло в обиход социологии образования в связи с впервые вышедшей в 1977 г. и вызвавшей широкое обсуждение книгой британского исследователя Пола Уиллиса «Learning to labor: How working class kids get working class jobs» [Willis 1981]. Под сопротивлением в книге Уиллиса понимается активное оппозиционное поведение школьников по отношению к авторитету и требованиям школы, подразумевающее отрицание лежащей в их основе ценностной системы среднего класса. Поскольку книга Уиллиса остается широко цитируемой, я остановлюсь несколько подробнее на ее содержании и контексте ее написания, а затем перейду к обсуждению критики его концепции.

Категорию *сопротивление* в трактовке Уиллиса следует рассматривать в контексте интереса к школе как институту социального воспроизводства. Идея школы как воспроизводящего института приобрела остроту и актуальность в 1960-е – 1970-е годы, когда на фоне подъема социальной критики, в том числе неомарксистской, 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 1968; Coleman et al. 1966], показавший сильную зависимость успеха ученика в школе от социального статуса его семьи и подорвавший представление о школе как эгалитарном институте, уравнивающим социальные шансы.

Параллельно развивалось 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 маргинализует остальные [Бурдьё, Пассерон 2007]; *языковые* – школа ставит в выигрышное положение носителей развитого языкового кода, характерного для образованного среднего класса, и маргинализует детей из семей рабочего класса, в языковом опыте которых развитый код не занимает такого места [Bernstein 1975; Бернштейн 2008]. Если судить по тому, какие феномены попадают в сферу внимания в книге Уиллиса, ее следует отнести в группу исследований культурных механизмов социального воспроизводства. Однако для самого Уиллиса анализ сопротивления школьников был фундаментом, на котором строилась критика детерминистской трактовки социального воспроизводства в школе.

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 трудоустройство, 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 измерения. 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. Поскольку Уил-

лис защитил диссертацию и работал в Бирмингемском центре современных культурных исследований [Schulman 1993], внимание к групповым ценностям подростков и к стилю выражения групповой идентичности было не просто экстравагантным способом решения вопроса о социальном воспроизводстве в школе, но логично вписывалось в исследовательские программы центра, знаменитого, в частности, исследованиями молодежных субкультур.

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 школьников.

Значение идеи сопротивления, артикулированной Уиллисом, 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» [Dimitriadis 2011; Walker 1985]. По тексту его книги слишком очевидно, на чьей стороне были симпатии автора 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. В его интерпретации оппозиционное поведение подростков в школе представлено как сила, направленная против доминирующих групп и имеющая 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 [Giroux 1983]. Оппонен-

ты 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. Напротив, своим оппозиционным поведением подростки только закрепляют собственное подчиненное положение в обществе. Таким образом, заявленная Уиллисом и его последователями «теория сопротивления» (*resistance theory*) не настолько отличается от теории воспроизводства, как можно было бы подумать, судя по названию. Примечательно, что другие исследователи оппозиционного поведения школьников, не имевшие марксистских установок и не искавшие в сопротивлении классового смысла, в своих этнографических описаниях акцентировали не столько политические, сколько игровые и ритуальные функции практик сопротивления [Foley 1991; McFadden 1995; McLaren 1985].

Но и позднее понятие сопротивления продолжало сохранять свою привлекательность для анализа поведения школьников. Например, Найт Абовиц предложила постмодернистскую трактовку сопротивления – как стратегии социального взаимодействия, необходимой, чтобы справляться с различными формами доминирования [Abowitz 2000]. При том, что у этой трактовки очень мало общего с сопротивлением по Уиллису, его влияние продолжает проследиваться в выборе исследовательского фокуса: в 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 подтолкнула 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 упомяну-

той 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, 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 оппозиционного поведения школьников 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 групповым осознанием² своего невыигрышного положения в экономически и социально неравноправном обществе. Если следовать этой логике, то нужно ожидать практически повсеместного проявления школьных контркультур среди маргинализированных групп. Однако эти ожидания не подтверждаются эмпирическими данными, и критики Уиллиса обратили внимание на экономические, социальные и культурные контексты, способствующие или препятствующие возникновению 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

² Трактовка Уиллисом сопротивления как сознательного противостояния воспроизводству (причем на групповом, а не на индивидуальном уровне) также было подвергнуто критике [McGrew 2011].

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 обесцениваются 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 стран вне Европы и Северной Америки, 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 условий (возможность трудоустройства без образования), он включает более сложные структурные факторы, 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 формирование 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 формулировать собственную индивидуальную позицию. Выражение своего мнения 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 заключение своего разбора объявил, что понятие *сопротивление* совершенно бесполезно и как аналитическая, и как политическая категория [Walker 1986]. Поскольку Уолкер был теоретическим оппонентом Уиллиса, категоричность его суждения можно счесть несколько преувеличенной, но учитывая рассмотренную выше критику, приходится согласиться, что понятие сопротивления, примененное к оппозиционному поведению школьников, несет в себе риски избирательного описания и 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.

О советской школе на языке сопротивления. Проблематика изучения сопротивления школьников (по крайней мере, с использованием этого слова) долгое время обходила исследования советской школы стороной. Причины этого прежде всего в том, что социоло-

гические и исторические исследования советской школы в советскую и постсоветскую эпоху были сформированы во многом иными «движущими силами», чем социальные исследования школ того же периода в англо-американской традиции.

Интерес к повседневному функционированию советских школ связан с несколькими ключевыми вопросами, объединяющими советологическую литературу эпохи холодной войны, в которой после запуска первого спутника впервые проявился интерес к советской школе, и постсоветскую отечественную и зарубежную литературу о функционировании советского общества и повседневной жизни советских людей.

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.

Другой исследовательский фокус связан с историей детства в советский период. Эта тема также имеет политическое значение, 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: 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.

При этом тема *воспроизводства неравенства* применительно к изучению советской школы никогда не занимала такого центрального положения, как в западной науке. Нельзя сказать, что эта тема не поднималась совсем, однако в советском случае исследователи акцентировали не столько роль школы в механизмах воспроизводства, сколько сам факт существования образовательного неравенства в СССР, расходящийся с позицией официальной советской пропаганды об эгалитаризме образования [Dunstan 1987; 1995; Gerber, Hout 1995; Константиновский 2008]. Периферийное положение темы социального воспроизводства и соответствующих теорий в исследованиях советской школы не дало почвы для развития темы *сопротивления* по отношению к поведению советских школьников. При этом сопротивление в более широком смысле – проблема отнюдь не чуждая советологической литературе, но главным предметом для обсуждения здесь выступает сопротивление граждан советскому режиму, в последнее время трактуемое, правда, скорее в пользу соучастия граждан [Chatterjee, Petrone 2008; Fitzpatrick 1996; 1999; Yurchak 2013].

По всей видимости, первым эпизодом, в котором риторика сопротивления оказалась в центре внимания при обсуждении повседневности советских школьников, стала публикация статьи Катрионы Келли «Школьный вальс: повседневная жизнь советской школы в послесталинское время» в журнале «Антропологический форум» [Келли 2004] и последовавшая за ней дискуссия, напечатанная в том же журнале [Обсуждение статьи 2006]. В статье было впервые предпринято описание советской школьной повседневности послесталинской эпохи как самостоятельной и целостной культурной системы. Однако последовавшая дискуссия показала, что построенная Катрионой Келли обобщенная модель советской школьной повседневности вызвала неожиданно резкую критику среди российских коллег, многие из которых объявили в своих отзывах об отказе применять предложенный Келли язык описания дисциплины к своему собственному советскому школьному опыту. Как мне представляется, эта дискуссия интересна сейчас прежде всего не высказанными в ней частными мнениями, а как показательный эпизод столкновения разных языков описания, одним из которых оказался язык теории сопротивления. Однако начнем по порядку.

Исследование Келли базируется на большом и разнообразном материале личных свидетельств и документов. Смысл ее метода состоит в реконструкции повседневных школьных практик на осно-

вании анализа свидетельств и воспоминаний бывших рядовых советских учителей и учеников. Главное преимущество этого способа описания даже не столько в возможности зафиксировать редкие детали и черты повседневного образа, которых 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. Общая тональность представленных в статье воспоминаний характеризует школу как институт прежде всего репрессивный, а отношение учеников к ней как оппозиционное. В рамки описания попали ритуалы и повседневные практики позднесоветской школы, в том числе связанные с дисциплиной.

В отношении дисциплины Келли фиксирует главным образом неформальный пласт практик, направленных на контроль поведения и не санкционированных официальной советской педагогикой: фактическое применение физических наказаний (мелкие побои учеников, например, линейкой по рукам), сарказм, возможность поставить ученика стоять на уроке, пересадить или не пустить в туалет.

Описание этих практик в основном не встретило возражений в дискуссии, но сделанный Келли обобщающий переход к описанию репрессивного облика советской школы вызвал волну критической реакции у тех дискуссионщиков, 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: 44]. Этот род претензий, не связанных с фактической стороной вопроса, со стороны российских участников дискуссии показывает, что предложенная Келли модель описания советской школы не соответствовала их ожиданиям на более глубоком, дискурсивном уровне – уровне постановки вопросов и языка описания. Именно на этих уровнях в работе Келли прослеживаются наиболее отчетливые параллели с изучением оппозиционного поведения подростков в школе в русле теории сопротивления.

Необходимо подчеркнуть, что менее всего следует считать Кэтрину Келли сторонником или продолжателем теории сопротивления Пола Уиллиса. Ирония заключается в том, что один из центральных тезисов ее статьи прямо предполагает отказ от сопротивления как ключевой категории для описания взаимоотношений учителей

и школьников. По мнению Келли, гораздо продуктивнее видеть в повседневных стратегиях взаимодействия учителей и учеников не противостояние, а «сговор», призванный обеспечить должный фасад порядка для главного репрессивного агента – государства³. Так, аналитическое движение от видимого противостояния к обнаружению сотрудничества между учениками и учителями переводит проблему в плоскость классической для исследований советского общества оппозиции обывателей и государства – вполне логичный синтез британской традиции изучения школьных контркультур и советологического интереса к роли государства в повседневности.

Однако названный выше тезис не был замечен оппонентами, так что Келли артикулировала его заново в авторской реплике в дискуссии [Келли 2006: 116–117]. Напротив, в наибольшей степени критика сосредоточилась в плоскости противостояния учеников и учителей, послужившей отправной точкой для рассуждений. По всей видимости, здесь сработала разница академических традиций. Для Келли восходящие к теории сопротивления исследовательский фокус и язык описания послужили чем-то вроде общего места, от которого можно оттолкнуться, частью давно отгремевшей классики, важной уже не столько идеями, сколько вниманием к феноменам гегемонии и оппозиционного поведения в школе. Для ее российских оппонентов имплицитные идеи теории сопротивления, присутствующие в языке описания, оказались новым способом писать о советской школе, достойным критического обсуждения.

При том, что основная доля несогласия в дискуссии сконцентрирована вокруг интерпретации практик сопротивления, ни в статье, ни в дискуссии идеи теории сопротивления не обсуждаются явно. Келли не ссылается на Джеймса Скотта (хотя ее тезис о «сговоре» учителей и учеников против государства вполне мог бы быть вписан в рамки «оружия слабых»), но мимоходом указывает на Пола Уиллиса в качестве примера исследования, описывающего ритуальный характер школьного бунта, не меняющий статус-кво соотношения сил.

Тем не менее в российской исследовательской традиции существует литература, в рамках которой идея символического противостояния школьников и школы как института служила общепринятой

³ Эта идея сближает описание советской школы с теми западными исследованиями, где описаны стратегии вступления в сделку с учениками для сохранения видимости порядка [Metz 1978; Morris 2005; Pace, Hemmings et al. 2006], но этот пласт литературы совершенно не связан с теорией сопротивления.

отправной точкой. Это работы фольклористов, посвященные описанию различных форм школьного фольклора и традиционных форм детской культуры [Белоусов и др. 2005; Белоусов 1992; 1996с].

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 1996а; 1996b; Лурье 1996а; 1996b]. Здесь прослеживается характерный для ранней постсоветской науки интерес к неофициальной культуре и описание ее в терминах противостояния с официальной культурой.

Слово «сопротивление» Келли употребляет единственный раз в своей статье (и во всей дискуссии), сопоставляя традиционные исторические исследования советской школы и работы российских фольклористов о школьном фольклоре: «Вместе эти две традиции порождают самобытную, хотя и несколько упрощенную модель школы как места, в котором царят, с одной стороны, взрослые амбиции, а с другой – детское сопротивление» [Келли 2004: 110]. Поставив на одну доску эти две никогда не учитывавшие друг друга традиции, она как раз и выстроила рамку, соответствующую категории сопротивления. Со стороны британской традиции они естественно смотрелись как две стороны одной медали.

И в то же время участвовавшие в обсуждении статьи фольклористы не только не проводили параллелей с исследованиями школьного фольклора, но резко раскритиковали описание повседневного опыта советских школьников в терминах противостояния. Интересно поразмышлять о причинах такого, казалось бы, очевидного разрыва в преемственности идей. Возможно, дело 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. Показательна в этом отношении реплика Александра и Елены Лярских в дискуссии по поводу статьи, в которой они комментируют свою неготовность обобщать в терминах сопротивления школе эпи-

зод с подкладыванием кнопки на стул учителю, предлагая взамен описание в терминах личных отношений: «нам просто не нравилась конкретная русичка» [Обсуждение статьи 2006: 46].

Два эпизода из истории изучения повседневного сопротивления в школе, представленные в настоящем очерке, могут показаться связанными довольно искусственно, если сравнивать позиции ключевых авторов – Пола Уиллиса и Катрионы Келли. Действительно, между объектами изучения, историческими контекстами и идеями этих авторов можно найти гораздо больше различий, чем сходств. Однако если сопоставить направления, по которым разворачивалась критика этих исследований, то становится понятнее, что сближает исследования Келли и Уиллиса и какие различия между британским и постсоветским академическим контекстами послужили причиной неприятия риторики сопротивления в применении к советской школе у многих российских антропологов и историков.

Возвращаясь к работе Пола Уиллиса, я хочу подчеркнуть тот момент, который никогда не вызывал возражений у его критиков – сам факт существования школьной контркультуры, послужившей ему предметом для построения теории сопротивления. У этой контркультуры, представленной двенадцатью «парнями», есть выраженный гендерный и классовый профиль, понятный исторический контекст и узнаваемый стиль оппозиционного поведения в школе. «Политическая» задача Уиллиса состояла в том, чтобы придать символическим формам этого противостояния значение социальной борьбы. Как раз те идеи Уиллиса, которые были связаны с этой задачей, не выдержали испытания временем: критики нашли экономические, структурные и культурные детерминанты, приводящие к формированию школьной контркультуры и далеко выходящие за рамки идей классовой борьбы. Иначе говоря, спорили с интерпретациями описанной контркультуры, но саму субкультуру критики легко «узнавали» и факт нанесения этого объекта на карту социальных исследований школы остался неоспоримым достижением и частью классического наследия Пола Уиллиса.

Совсем иная ситуация с описанием школьной контркультуры сложилась в российском контексте. В советском официальном дискурсе любые интерпретации оппозиционного поведения школьников очень жестко удерживались в рамках дискурса индивидуальных девиаций [Гальмарини 2015]. Любая попытка обосновать систем-

ный характер и социальную подоплеку подобных явлений в духе исследования Пола Уиллиса была бы попросту невозможной. Это ограничение имело долгосрочный эффект, и к моменту, когда Кэтриона Келли опубликовала свою статью о советской школе, традиция видеть в стенах школы контркультурные группы с выраженным социальным профилем в российской антропологии так и не сформировалась.

Для Келли само существование школьной контркультуры не является предметом для сомнений, вопрос в ее статье заключался в том, какие формы принимает школьное сопротивление и как его интерпретировать. Два обстоятельства сыграли против этой позиции. Во-первых, для ее российских оппонентов в советской школе не находилось такой узнаваемой школьной контркультуры, с которой можно было бы соотносить приведенные ею примеры практик и нарративов, вместо этого оппоненты соотносили эти практики со своим собственным опытом. Во-вторых, в отличие от сфокусированного на узкой группе школьников исследования Уиллиса, работа Келли охватывает гораздо более широкий объект и претендует на описание опыта советских школьников в целом. При этом естественно размываются социальные характеристики объекта. Оба обстоятельства дали участникам дискуссии почву для возражений: «у нас было иначе». В своей реплике в дискуссии Келли, нащупывая контркультурную социальную почву для своих обобщений, указывает на то, что ее информанты сильно отличаются по уровню образования от участников дискуссии и могли иметь другой опыт. Обратив внимание на рабочее происхождение своих информантов, Келли добавила еще одну черту, сближающую ее работу с исследованием сопротивления Пола Уиллиса. Если бы участники дискуссии продолжили конструктивный диалог, они могли бы договориться, к какой именно социальной группе советских школьников и в какой мере применимы сделанные обобщения. Но пока вопрос, можно ли говорить, что в советской школе существовала подобная контркультура, остается открытым. Можно ли записать городскую и сельскую шпану семидесятых годов (завсегдаев педсоветов и первых кандидатов на вылет в ПТУ и на производство) в советских собратьев британских рабочих «парней», разделявших их социальную и политическую судьбу?

После приведенных выше рассуждений можно было бы заключить, что для советской школы не нашлось своего Пола Уиллиса, но это заключение было бы неверным. Потому что на эту роль с полным правом может претендовать Александр Федорович Белоусов, работы которого неоднократно цитировались в этом обзоре. Одной из объединяющих идей масштабного проекта по изучению современного школьного фольклора, развернутого им в конце 1980-х – в 1990-е годы, было как раз изучение символических форм, в которых неформальная детская и подростковая культура (если угодно, контркультура) противостоит официальной взрослой культуре школы, пародируя и снижая ее. Иначе говоря, Келли совершенно справедливо указала на него в своей статье как на российского исследователя школьного сопротивления.

Дьявол, однако, в деталях. В подходе к описанию школьной контркультуры между Белоусовым и Уиллисом есть принципиальное различие. Исследование Уиллиса – этнографическое, он выделяет в школьном сообществе узкую группу и описывает их поведение и высказывания как целостную контркультуру. В силу особенностей задач и дизайна исследования Уиллиса в его изложении тема сопротивления волей-неволей получилась лейтмотивом всего школьного опыта для каждого из «парней». Работы Белоусова – фольклористические, его понимание контркультуры объединяет тексты, а не людей. В силу новизны материала и описанного выше советского наследия исследователи русского школьного фольклора могли позволить себе быть нечувствительными к социальной дифференциации носителей и описывать максимально широкие социальные группы, по существу включающие всех школьников. Но в то же время сопротивление остается в рамках этого подхода принадлежностью фольклорной традиции, и эта семантика не захватывает всей повседневности школьников. Образно говоря, рассказал на перемене неприличный анекдот про Вовочку – и пошел на урок послушно отвечать домашнее задание. Для Белоусова и других исследователей русского школьного фольклора записанные ими тексты гораздо более непосредственно и безусловно выражали сопротивление, чем исполнявшие их школьники. Интересно, что этот подход сохраняет свои позиции и в современной российской науке, о чем можно судить хотя бы по тому, что в подзаголовке настоящего сборника (посвященного сопротивлению), *тексты* занимают первое место.

Литература

- Белоусов 1992 – Школьный быт и фольклор. Учебный материал по русскому фольклору / Сост. А. Белоусов. Ч. 1. Таллинн: Таллинский педагогический институт им. Э. Вильде, 1992.
- Белоусов 1996a – Белоусов А.Ф. «Садистские стишки» // Русский школьный фольклор: От «вызываний» пиковой дамы до семейных рассказов / Под ред. А.Ф. Белоусова. М.: Ладомир; АСТ, 1996. С. 545–577.
- Белоусов 1996b – Белоусов А.Ф. Вовочка // Антимир русской культуры. Язык. Фольклор. Литература. М.: Ладомир, 1996. С. 165–184.
- Белоусов 1996c – Русский школьный фольклор: От «вызываний» пиковой дамы до семейных рассказов. М.: Ладомир; АСТ, 1996.
- Белоусов и др. 2005 – Белоусов А. и др. Детский фольклор: итоги и перспективы изучения // Первый Всероссийский конгресс фольклористов: Сб. докл. М.: ГРЦРФ. 2005. Т. 1. С. 215–242.
- Бернштейн 2008 – Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: Структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008.
- Бурдье, Пассерон, 2007 – Бурдье П., Пассерон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.
- Гальмарини 2015 – Гальмарини М.К. Морально дефективный, преступник или психически больной? Детские поведенческие девиации и советские дисциплинирующие практики: 1935–1957: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) // Острова утопии / Под ред. И. Кукулина, М. Майофис, П. Сафронова. М.: Новое литературное обозрение, 2015. С. 35–106.
- Келли 2004 – Келли К. Школьный вальс: Повседневная жизнь постсталинской советской школы // Антропологический форум. 2004. № 1. С. 104–155.
- Келли 2006 – Келли К. Реплика автора // Антропологический форум. 2006. № 4. С. 108–119.
- Константиновский 2008 – Константиновский Д.Л. Неравенство и образование: опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е – начало 2000-х). М.: Центр социального прогнозирования, 2008.
- Лурье 1996a – Лурье В.Ф. «Школьная хроника» // Русский школьный фольклор: От «вызываний» пиковой дамы до семейных рассказов / Под ред. А.Ф. Белоусова. М.: Ладомир; АСТ, 1996. С. 399–429.
- Лурье 1996b – Лурье М.Л. Пародийная поэзия школьников // Русский школьный фольклор: От «вызываний» пиковой дамы до семейных рассказов / Под ред. А.Ф. Белоусова. М.: Ладомир; АСТ, 1996. С. 430–517.
- Обсуждение статьи 2006 – Обсуждение статьи Катрионы Келли «Школьный вальс» // Антропологический форум. 2006. № 4. С. 7–107.
- Abowitz 2000 – Abowitz K.K. A pragmatist revisioning of resistance theory // American Educational Research Journal. 2000. Т. 37. № 4. С. 877–907.
- Alpert 1991 – Alpert B. Students' resistance in the classroom // Anthropology & Education Quarterly. 1991. Т. 22. № 4. С. 350–366.

- Bernstein 1975 – *Bernstein B.* Class, codes, and control. London: Routledge, 1975.
- Bowles, Gintis 1976 – *Bowles S., Gintis H.* Schooling in capitalist America. New York: Basic Books, 1976.
- Chatterjee, Petrone 2008 – *Chatterjee C., Petrone K.* Models of selfhood and subjectivity: The Soviet case in historical perspective // *Slavic Review*. 2008. C. 967–986.
- Coleman 1968 – *Coleman J.* The concept of equality of educational opportunity // *Harvard Educational Review*. 1968. T. 38. № 1. C. 7–22.
- Coleman at al 1966 – *Coleman J.S. and others.* Equality of educational opportunity. Washington: National Center for Educational Statistics, 1966.
- Collins 2009 – *Collins J.* Social reproduction in classrooms and schools // *Annual Review of Anthropology*. 2009. T. 38. C. 33–48.
- Delamont 2011 – *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. K.M. Anderson-Levitt. New York; Oxford: Berghahn Books, 2011. C. 49–70.
- Dimitriadis 2011 – *Dimitriadis G.* Studying resistance: some cautionary notes // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2011. T. 24. № 5. C. 649–654.
- Dunstan 1987 – *Dunstan J.* Equalisation and differentiation in the Soviet school 1958–1985: a curriculum approach // *Soviet education under scrutiny*. 1987. C. 32–69.
- Dunstan 1995 – *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. C. 75–102.
- Fitzpatrick 1996 – *Fitzpatrick S.* Stalin's peasants: Resistance and survival in the Russian village after collectivization: Oxford University Press, USA, 1996.
- Fitzpatrick 1999 – *Fitzpatrick S.* Everyday Stalinism: ordinary life in extraordinary times: Soviet Russia in the 1930s. Oxford University Press, 1999.
- Foley 1991 – *Foley D.E.* Rethinking school ethnographies of colonial settings: a performance perspective of reproduction and resistance // *Comparative Education Review*. 1991. T. 35. № 3. C. 532–551.
- Gerber, Hout 1995 – *Gerber T.P., Hout M.* Educational stratification in Russia during the Soviet period // *American Journal of Sociology*. 1995. C. 611–660.
- Giroux 1983 – *Giroux H.A.* Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. South Hadley, MA: Bergin Press, 1983.
- Hollander, Einwohner, 2004 – *Hollander J.A., Einwohner R.L.* Conceptualizing resistance // *Sociological forum*. 2004. T. 19. № 4. C. 533–554.
- Kipnis 2001 – *Kipnis A.* Articulating school countercultures // *Anthropology & education quarterly*. 2001. T. 32. № 4. C. 472–492.
- Livschiz 2007 – *Livschiz A.* Growing up Soviet: Childhood in the Soviet Union, 1918–1958 // 2007.
- McFadden 1995 – *McFadden M.G.* Resistance to schooling and educational outcomes: questions of structure and agency // *British Journal of Sociology of Education*. 1995. T. 16. № 3. C. 293–308.

- McGrew 2011 – *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. T. 81. № 2. С. 234–266.
- McLaren 1985 – *McLaren P.L.* Classroom symbols and the ritual dimensions of schooling // *Anthropologica*. 1985. T. 27. № 1. С. 161–189.
- Metz 1978 – *Metz M.H.* Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools. Berkeley, CA: University of California Press, 1978.
- Morris 2005 – *Morris E.W.* «Tuck in that shirt!» Race, class, gender, and discipline in an urban school // *Sociological Perspectives*. 2005. T. 48. № 1. С. 25–48.
- Nolan 2011 – *Nolan K.M.* Oppositional behavior in urban schooling: Toward a theory of resistance for new times // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2011. T. 24. № 5. С. 559–572.
- Pace, Hemmings et al 2006 – *Pace J.L., Hemmings A., others.* Understanding classroom authority as a social construction // *Classroom authority: Theory, research, and practice*. 2006. С. 1–32.
- Schulman 1993 – *Schulman N.* Conditions of their own making: an intellectual history of the Centre for Contemporary Cultural Studies at the University of Birmingham // *Canadian Journal of Communication*. 1993. T. 18. № 1.
- Scott 1985 – *Scott J.C.* Weapons of the weak: Everyday forms of peasant resistance. New Haven; London: Yale University Press, 1985.
- Walker 1985 – *Walker J.C.* Rebels with our applause? A critique of resistance theory in Paul Willis's ethnography of schooling // *Journal of Education*. 1985. С. 63–83.
- Walker 1986 – *Walker J.* Romanticising resistance, romanticising culture: problems in Willis's theory of cultural production // *British Journal of Sociology of Education*. 1986. T. 7. № 1. С. 59–80.
- Willis 1981 – *Willis P.* Learning to labour: How working class kids get working class jobs. N.-Y.: Columbia Univ. Press, 1981.
- Yurchak 2013 – *Yurchak A.* Everything was forever, until it was no more: The last Soviet generation: Princeton University Press, 2013.