

*Е.Е. Левкиевская*

## РЕБЕНОК И РЕВОЛЮЦИЯ: СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КРИЗИСНУЮ ЭПОХУ

Материалом для настоящей работы служит корпус сочинений, написанных в 1923–1925 гг. учениками русских эмигрантских гимназий в Турции, Болгарии, Югославии, Чехословакии. Тема сочинений — «Мои воспоминания с 1917 года до поступления в гимназию». Авторами сочинений стали дети от старшего подготовительного до седьмого класса (1603 мальчика и 781 девочка). Инициатором сбора и публикации детских воспоминаний о революции выступило Педагогическое бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, созданное в 1923 г. в Праге силами Всеэмигрантского съезда русских учителей. В 1925 г. в Праге опубликовали лишь часть из этих сочинений в книге «Дети эмиграции» под редакцией проф. В.В. Зеньковского (около 500 работ) — полностью опубликовать собранный корпус текстов не удалось по финансовым причинам. С 1923 по 1945 г. эти сочинения хранились в Русском заграничном историческом архиве в Праге. После Второй мировой войны фонд был вывезен в Советский Союз, распылен по многим архивам и засекречен.

Тексты сочинений, опубликованные В.В. Зеньковским, ныне переизданы<sup>1</sup>. По подсчетам Педагогического бюро, общее число детей русских беженцев школьного возраста к 1923–1925 гг. составляло около 18–20 тыс. человек. Эти цифры весьма приблизительны, т. к. никакой статистики общей численности русских эмигрантов не было. От 6 до 8 тыс. детей обучались в иностранных школах тех государств, в которых они оказались. Примерно 9 тыс. детей посещали русские школы, организованные в первые годы эмиграции от Турции и Балкан до Чехии, Франции и Латвии. Около половины школьников полностью содержали в интернатах на деньги жертвователей (в том числе на средства Красного Креста), остальные жили дома. При этом условия жизни в интернате были подчас лучше, чем материальное положение домашних детей.

С формальной точки зрения, анализируемые тексты являются школьными сочинениями, написанными детьми на уроке по заданию преподавателей и сохраняющими некоторые узнаваемые жанровые черты сочинения на вольную тему, особенно заметные у детей младших классов. По сути же это автобиографические воспоминания, эго-тексты, отразившие травматические исторические

---

<sup>1</sup> Дети русской эмиграции. М., 1997.

события, пережитые в рамках индивидуального жизненного опыта ребенка в период его личностного становления.

В процессе подготовки к данной работе были просмотрены почти все опубликованные сочинения. Для анализа был отобран корпус текстов (около 350 работ), более или менее репрезентативно представляющих детей разных возрастов. Сюда вошли все сочинения (37 текстов) из Английской школы для русских девочек на о. Проти (Турция), все сочинения (51 текст) из Английской школы для русских мальчиков в Эренкее (Турция), 33 сочинения мальчиков и девочек из Русской гимназии в Праге, 96 текстов из Русской гимназии в Моравской Тржебове, 72 сочинения из Русской гимназии в г. Шумене (Болгария), 22 сочинения из Реального училища Всероссийского Союза городов в г. Загребе (Югославия), 38 текстов из Реального училища Всероссийского союза городов в г. Земуне (Югославия).

Возрастной состав учащихся разных школ неодинаков. Если в подборке текстов из Английских школ в Турции преобладают в основном работы учеников младших и средних классов (с подготовительного по 3-й класс — 22 сочинения; 4–5-е классы — 8 сочинений; 6–7-е классы — 5 сочинений), то тексты из чехословацких гимназий написаны по большей части учениками старших классов (две трети из них юноши), возраст которых по объяснимым причинам нередко превышает обычный гимназический (нередко это молодые люди 18–22 лет, имевшие опыт участия в Гражданской войне). В частности, подборка работ из гимназии в Моравской Тржебове содержит 19 текстов детей от подготовительного до 3-го класса, 19 текстов учеников 4–5-х классов, и 51 сочинение учеников 6–8-х классов.

Корпус сочинений тематически ограничен одним хронологическим периодом (1917–1923/5 гг.), расположен по возрасту школьников от самых младших (которым на момент революции было 4–6 лет) до старшеклассников (к 1917 г. — 13–16 лет). Это дает возможность анализа текста с разных точек зрения (исторической, филологической, психологической, социальной). Для данной работы эти тексты важны с точки зрения становления личности и формирования ее самосознания — переживание Революции 1917 г., событий Гражданской войны и эмиграции как душевной травмы, личностной, семейной и (для старших детей) общенациональной трагедии. Изучение воспоминаний детей разных возрастов (гимназистов младших, средних и старших классов) позволяет исследовать проблему становления личности в условиях социальных катаклизмов в нескольких аспектах.

Во-первых, это социопсихологический аспект, который исследует способность ребенка не просто помнить себя, но осознавать свое «я» в широком социальном контексте (выходящем за пределы ближайшего семейного круга) и интерпретировать происходившие исторические события с позиции той социокультурной группы, с которой ребенок себя соотносит и ценности которой усвоил. Таким образом, можно говорить о специфике формирования у детей разного возраста социальной идентичности в условиях политической катастрофы. Авторы сочинений, разумеется, принадлежали к достаточно разным социальным группам той части русского общества, которую можно назвать «чистой публикой». В большинстве случаев это дети служилого дворянства в широком смысле слова: офицеров, чиновников разных рангов. Несколько меньше среди них детей интеллигенции (инженеров, врачей, преподавателей и т. д.) и помещиков,

изредка встречаются представители низших слоев государственной власти (например, городских). В социокультурном смысле все эти дети происходят из семей с определенным экономическим уровнем, жизненным укладом, стандартами воспитания и образования ребенка через установленные институты (семья, школа, церковь).

Исследуемые тексты дают возможность обратить внимание на особенности социализации ребенка и подростка в условиях политической и национальной катастрофы, на средства этой социализации (нормы, ценности и знаки, посредством которых они передаются), а также на группы — трансляторы социального опыта, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей. Данные тексты позволяют говорить о травматической и отчасти деструктивной социализации в условиях революции, связанной с разрушением тех социальных групп и институций, которые формируют у ребенка соответствующую картину мира. Процесс установления социальной идентичности — это механизм социального познания, а именно познания себя в этом мире<sup>1</sup>. Этот процесс по мере взросления ребенка идет по нескольким составляющим: от категории «Я — семья» через «Я — социальная группа» к наиболее абстрактной категории «Я — Родина».

Как видно из текстов, в создавшейся ситуации почти единственным авторитетным транслятором норм и оценок, на основе которых ребенок интерпретирует происходящие события, остается семья и, прежде всего, родители. На их мнение ребенок опирается при формировании собственных суждений. Можно выявить определенную закономерность в выработке самостоятельных представлений о происходящих событиях в зависимости от возраста и личной социальной активности ребенка. Оценочные суждения учеников младших и средних классов о происходящих событиях полностью зависят от установок своей социальной среды, в основном — семьи. Девочки чаще формируют свое отношение к революционным событиям, ориентируясь на позицию матери: «Видела, что мама плакала, а так как верила маме и думала тогда, что мама никогда не может ошибиться, то внутренне решила, что революция принесет нам горе и что это нехорошо»<sup>2</sup>. Для мальчиков более важна позиция отца: «Отец... мне объяснил, что в городе большевики и что с ними нельзя разговаривать, что они хамы и воры» (ученик 3-го класса)<sup>3</sup>.

Трагедия разрушения семьи и физического уничтожения ее отдельных членов, описание испытаний голодом, нищетой, болезнями, смертями, обысками, арестами, унижением, через которые проходит семья до отъезда в эмиграцию, составляет основу всех воспоминаний младших и средних школьников и значительной части старшеклассников. Заявленная тема сочинения «Моя жизнь с 1917 г. ...» интерпретируется детьми этих возрастных групп как «Жизнь моей семьи...», поскольку личностное «Я» ребенка на данном этапе еще не отделено от родительского и общесемейного «Мы», а его собственная социальная активность сильно ограничена (ср.: «Выехав из России под изгнанием большевиков мы поехали с папой, мамой и братом Юрой в сопровождении офицеров и казаков...», —

<sup>1</sup> Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2000. С. 184.

<sup>2</sup> Дети... С. 5.

<sup>3</sup> Там же. С. 89.

девочка 1-го класса)<sup>1</sup>. Почти половина текстов детей среднего возраста весьма четко отражает разные формы того, что можно назвать «компрессией взросления» под влиянием экстремальных обстоятельств: дети, достигшие 10–12 лет на момент революции, почти мгновенно вынуждены из своей привычной роли пассивных объектов родительской заботы становиться субъектами активного действия и заботиться о своих близких. Многие сочинения отражают эту перевернутость социальных ролей — ребенок принимает на себя обязанности взрослого по отношению к ставшему беспомощным взрослому («Надо было доставать лекарства, нужно было пропитание, и на это все были нужны деньги, а где их взять?.. и даже я, 12-летняя девочка, знала, что значат деньги... Мне надо было ухаживать за мамой и работать дома...»)<sup>2</sup>. Таким образом, социопсихологический аспект социальной идентификации ребенка включает в себя еще одну важную проблему — социального взросления, происходящего не через стандартные этапы, а через ускоренную и патологическую социализацию (необходимость работать, добывать пищу в условиях голода, участвовать в военных действиях, вероятность подвергнуться насилию и т. д.).

В отличие от сочинений младших детей большая часть текстов мальчиков-старшеклассников содержит рассказ уже не о злоключениях семьи в целом, а о своей личной судьбе, в том числе и о том, что можно назвать «жизнью души»: «С этого времени (с 1918 г. — *Е.Л.*) у меня началась новая жизнь, почти самостоятельная, но полная тоски... Война меня в нравственном отношении изуродовала, я смотрел на жизнь с презрением, я не видел ничего святого вокруг себя...» (юноша 8-го класса)<sup>3</sup>. В рассказах мальчиков средней и старшей возрастных групп можно выделить две основные тенденции в развитии соотношения «Я — Мы». Во-первых, семейное «Мы» в тексте сменяется индивидуальным «Я». Это происходит тем раньше, чем раньше ребенок вынужден самостоятельно принимать решения и заботиться о себе: «После всех страданий я уехал в деревню в 3 верстах от Москвы. Там я жил у дедушки, где я работал; там, в деревне, школа была открыта, и я ходил оканчивать 4-й класс...» (в 1917 г. мальчик был в 3-м классе)<sup>4</sup>. Во-вторых, под влиянием политического кризиса у подростка формируется новое «Мы», т. е. новая социальная идентичность, соотносимая уже не с семьей, а с той взрослой группой, которую он сознательно или бессознательно выбирает в сложившихся обстоятельствах: «Я доброволец. Наконец пришли добровольцы. Все мои товарищи поступили в Добровольческую армию... С радостным лицом шли мы, добровольцы, в бой...» (юноша 21 года)<sup>5</sup>.

В ситуациях острых социальных кризисов семья оказывается для ребенка не просто той ячейкой, где сохраняется его безопасность, но и почти единственным источником формирования системы ценностей и картины мира. Основной травматический опыт, переживаемый ребенком и формирующий его отношение к новой политической силе, связан с разрушением семьи, и прежде всего с ги-

<sup>1</sup> Там же. С. 27.

<sup>2</sup> Там же. С. 358.

<sup>3</sup> Там же. С. 303.

<sup>4</sup> Там же. С. 111.

<sup>5</sup> Там же. С. 363.

белью или вынужденным отъездом отца, необходимостью скрываться от большевиков. Пришедшая к власти новая политическая сила осмыслиется ребенком резко отрицательно прежде всего потому, что проявляет враждебность и насилие по отношению к его семье и ее главе — отцу, т. е. к ближайшему окружению, через которое ребенок осмысливает себя в мире: «В ужасном потоке русской крови 18-года потекла кровь моего отца. Смерть моего отца пробудила меня от детской спячки, и я сознательно посмотрел на то, что творится» (мальчик репетиторского класса, без указания возраста)<sup>1</sup>. Именно агрессия со стороны новых политических сил по отношению к родителям и опыт переживания смерти близких служит тем травматическим катализатором, который ускоряет социальное взросление ребенка и его идентификацию: «Нас выгнали из собственного дома как жену белогвардейского офицера» (девочка 16 лет)<sup>2</sup>.

Некоторая часть старших учеников обнаруживает способность формировать собственные независимые суждения на основе личного опыта и собственной социальной деятельности, даже если они приходят в противоречие с установками их социальной группы. Сравни, например, высказывание юноши, принимавшего участие в Белом движении: «Голодные и измученные, мы вынуждены были добывать себе одежду и пищу, зачастую прибегая к насилию, а там, в тылу, толстые бары весело проводили время, забыв о том, что их веселье построено на костях мальчишек-гимназистов. Обещая освобождение освобожденному населению, мы, ничем не отличаясь от большевиков, грабили его» (ученик 6-го класса, 21 год)<sup>3</sup>. Чем больше социальный опыт молодого человека, тем больше независимость и зрелость его суждений. Здесь важен и гендерный аспект: девочки проявляют большую солидарность с семьей и социальной группой, ретранслируя их нормы и оценки, а мальчики демонстрируют большую способность к самостоятельным и независимым умозаключениям.

Для социальной идентификации ребенка чрезвычайно значимо соотношение когнитивной, ценностной и эмоциональной составляющих в процессе познания действительности и отождествления себя с определенной группой. Когнитивная составляющая — нейтральное знание о своей принадлежности к данной среде — обычно эксплицируется в начале сочинения. Для детей первых трех классов это знание часто ограничено базовым представлением ребенка о том, что у него есть родители и что жизнь с ними является нормой: «В 1917 году я жила с мамой и папой в Воронеже» (девочка 4-го класса)<sup>4</sup>; «Я жила с мамой и папой в городе Симферополе. Потом вечером моего папу позвали и убили» (девочка старшего приговорительного класса.)<sup>5</sup>. Однако это базовое знание для детей, переживших разрушение семьи, является не просто констатацией факта наличия родителей, но важной ценностной коннотацией, осмысляющей дореволюционную жизнь как социальный эталон, утраченный в политической катастрофе. При этом социальная идентификация, обычно происходящая через указание на профессиональный

<sup>1</sup> Там же. С. 186.

<sup>2</sup> Там же. С. 352.

<sup>3</sup> Там же. С. 363.

<sup>4</sup> Там же. С. 54.

<sup>5</sup> Там же. С. 25.

статус отца, начинает встречаться в сочинениях детей очень рано, уже с первых классов: «Когда мы жили в Смоленске, там был госпиталь, папа был старший врач» (девочка 2-го класса)<sup>1</sup>. При этом сознательное усвоение своего социального положения в рамках травматической социализации формируется быстрее и острее, т. к. осознается через противостояние враждебным реалиям новой политической ситуации. Это положение в условиях политической катастрофы маркируется как положение гонимого: «Мой папа был офицером, и ему угрожали большие опасности, и поэтому папа должен был уехать от нас в деревню...» (девочка старшего приготовительного класса)<sup>2</sup>; «После роспуска войск папа вернулся к нам с фронта, но пробыл с нами недолго. Большевики шли, и ему, как офицеру, которого искали, пришлось скрываться» (девочка 7-й класс)<sup>3</sup>; «Мне казалось, что все они (соседи по вагону. — *Е.Л.*) как-то косятся на меня, так как от моего спутника они узнали, что я дочь морского офицера» (девочка 6-й класс)<sup>4</sup>. Для среднего возраста уже свойственно оценочное осмысление социального статуса своей семьи и среды, а также ее позитивное восприятие как носителя определенной нормативной системы, противопоставленной «чужому» большевистскому окружению.

Нужно подчеркнуть, что эмоциональная значимость принадлежности к определенной группе важнее ее когнитивной составляющей. Принадлежность к своей семье, принятие ее ценностей проявляется в основном через эмоциональное переживание по поводу близких (гордость, тревогу, жалость, заботу) — и эта черта объединяет тексты учеников любого возраста. При этом чувства старших учеников по поводу их близких выражены более интенсивно и отчетливо, чем эмоциональные проявления у младших. Это связано, во-первых, с формированием зрелых, осознанных чувств у подростков, а во-вторых, с умением и способностью их выражать. Младшие дети горестные чувства по поводу трагических событий обычно выражают одним способом — указанием на естественную физиологическую реакцию, т. е. слезы: «Потом через несколько дней мама заболела и умерла. Я очень плакала» (девочка старшего приготовительного класса)<sup>5</sup>.

Формирование позитивной идентичности часто происходит через сравнение с другими позитивными группами, а также с негативными группами<sup>6</sup>: «Начали со всех сторон появляться противные оборванные большевики, нахальным образом входили в дома, разбивали окна магазинов и грабили... К нам пришли офицеры, всегда обращались очень вежливо, с ними же приехал папа... мы, конечно, все были рады...» (девочка 2-го класса)<sup>7</sup>.

В воспоминаниях детей среднего возраста последовательно упоминаются внешние знаки и атрибуты, через которые не просто идентифицируются представители «своих» и «чужих», но через которые осуществляется ценностная категоризация «своего» мира как социальной нормы и «чужого» мира как кар-

<sup>1</sup> Там же. С. 35.

<sup>2</sup> Там же. С. 33.

<sup>3</sup> Там же. С. 68.

<sup>4</sup> Там же. С. 66.

<sup>5</sup> Там же. С. 25.

<sup>6</sup> Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2000. С. 186.

<sup>7</sup> Дети... С. 39.

навального перевертыша, отменяющего и разрушающего эталонную систему ценностей. К числу знаков «своей» группы чаще всего относятся детали русской военной атрибутики (погоны, офицерские кокарды, медали, трехцветный флаг): «Все они (добровольцы. — *Е.Л.*) были прилично одеты, у всех были погоны и кокарды» (мальчик 4-го класса)<sup>1</sup>. К числу «чужих» знаков относятся красные банты и флаги, пятиконечные звезды, разнообразные формы символического уничтожения и осквернения знаков старого мира: «Меня поразило, что солдаты снимали с себя медали и вешали их собакам» (девочка 3-го класса)<sup>2</sup>.

Интересно, что в текстах гораздо реже упоминаются другие важные для ребенка институции, транслирующие социальный опыт, — церковь и гимназия. В воспоминаниях очень мало ссылок на суждения учителей, священников и других авторитетных личностей в связи с интерпретацией событий. Есть немногочисленные указания, свидетельствующие о том, что гимназия, казавшаяся оплотом и транслятором социальных и моральных норм, в условиях политического слома не выдержала испытания и стала одним из первых мест формирования новой идеологии. Ответственность за это, как видно из сочинений, лежит на конформизме учителей, не обладавших устойчивыми убеждениями и не способных отстаивать их в решающую минуту: «Беспорядок, внесенный в русскую жизнь революцией, не замедлил сказаться в классной жизни... Наши наставники, которые раньше были иногда даже слишком строги, не находили в себе гражданского мужества разяснить нам наши ошибки, а зачастую доходили до низости восхвалять нашу глупость и подстраиваться под настроение „молодых деятелей“» (юноша 21 года)<sup>3</sup>.

Религиозный аспект идентичности проявляется в большинстве случаев опосредованно, скорее, как бессознательное следование определенной культурной модели поведения (привычка молиться, посещать богослужения, отмечать религиозные праздники), усвоенной с раннего возраста, чем как осознанная религиозность. Безусловно, почти все дети были воспитаны в рамках православной картины мира (одно сочинение написано мусульманкой и несколько — детьми из польских католических семей), базовые постулаты которой воспринимается ими в качестве онтологической данности и не вызывают рефлексий (в частности, существование Бога). Осознанное религиозное убеждение проявляется как протестная реакция на атеистическое притеснение новых властей: «Не помню хорошо, на каком уроке к нам ввалились какие-то комиссары и, указывая на иконы, говорят: „А это что за украшение, ни в каких учреждениях не должно быть украшений, если хотите, можете украшать свои комнаты этими безделушками“. В ужасном состоянии были все учителя, не говоря об учениках» (девочка 5-го класса)<sup>4</sup>. Характерно, что причиной неприятия новой, советской школы часто является именно ее безбожие: «В школе перестали учить Закон Божий, и я перестал ходить в нее» (мальчик 3-го класса)<sup>5</sup> или: «Я... не учился, потому

<sup>1</sup> Там же. С. 91.

<sup>2</sup> Там же. С. 42.

<sup>3</sup> Там же. С. 362.

<sup>4</sup> Там же. С. 227.

<sup>5</sup> Там же. С. 89.

что Закон Божий отменили, а вместо молитвы пели „Интернационал“» (мальчик 3-го класса)<sup>1</sup>.

Однако нормальное функционирование социальных институций (прежде всего возможность учиться) воспринимается детьми как знак социальной стабильности и нормы. Особенно очевидно это проявляется в сочинениях мальчиков. Для них начало учебы в гимназии (и вообще начало регулярных занятий или возвращение к ним) воспринимается как важный этап взросления и перехода в более престижную возрастную группу, часто отмечаемый в воспоминаниях («Но я опять увидел учеников, идущих из гимназии. И я обратился к маме с просьбой, чтобы меня отдали поскорей в гимназию», мальчик 4-го класса)<sup>2</sup>. Напротив, начало революционного хаоса связывается с прекращением деятельности социальных институций (закрытие церквей, отмена занятий в гимназиях) или изменением их идеологических постулатов. В последнем случае чаще всего указываются отмена Закона Божьего, орфографическая реформа 1918 г., замена прецедентных знаков прежней системы (икон, портретов царя и т. д.) на знаки новой политической системы (красные флаги, портреты новых вождей и др.). Частичная стабилизация, наступившая в эмиграции, в ряде текстов связывается с восстановлением религиозных и культурных институций в рамках диаспоры: «Приблизительно в 1920 году мы эвакуировались за границу из Новороссийска... Первое впечатление было ужасное. Но понемногу стали сживатьься, устроили церковь, гимназию, театр» (девочка 15 лет)<sup>3</sup>.

«Выпадение» из социальных структур в период Гражданской войны, вернее, невозможность ими воспользоваться из-за их полного или частичного паралича остро ощущается учениками всех возрастов. Поэтому начало жизни в эмиграции и частичное восстановление стабильности связывается детьми именно с возможностью возобновить учебу и обрести новую социальную группу, выступающую суррогатом семьи, полностью или частично утраченной (русские школы в эмиграции отчасти функционировали по принципу интернатов).

Как ни парадоксально, но в условиях, когда наиболее важные гражданские институции (церковь и гимназия) демонстрировали неспособность противостоять новой идеологии и оставаться носителями нравственных и социальных ценностей, источником таких ценностей для детей разных социальных групп и возрастов стали представители здравомыслящей части простого народа. Апелляция к мнению «людей из народа» по поводу того или иного спорного вопроса как к своеобразному третейскому судье не так уж редка в текстах старшей возрастной группы: «„Слыш, Митрич, — говорит старый сторож, — ни Бог им не даст слобоженья, ни царь и ни ерой... Царь и ерой, хоть и грешно, да куда ни шло, а вот ежели за Господа Бога так, это бесовское дело... не к добру, братцы“... Впоследствии каждый раз, когда я вспоминал эти слова, я мысленно говорил: «Дядя, дядя Андрей, ты прав — не к добру“» (юноша 21 года)<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Там же. С. 84.

<sup>2</sup> Там же. С. 201.

<sup>3</sup> Там же. С. 359.

<sup>4</sup> Там же. С. 261.

Одним из ключевых показателей развития личности ребенка является становление его национальной идентичности и формирование образа Родины, связанное с осознанием своей принадлежности к русской культуре и государственности, т. е. наиболее высокая ступень социальной идентификации личности. Анализ текстов показывает, что осознанное представление о Родине как о безусловной и высшей ценности, а также эмоциональные рефлексии по поводу происходящих с ней трагических событий проявляются достаточно поздно, примерно с 4–5-х классов. До этого в детских текстах представление о родине сводится исключительно к когнитивному аспекту — к знанию о принадлежности к определенной национальной группе. Ребенок знает, что его родная страна — Россия, а сам он — русский (это представление распространяется не только на этнических русских, но и детей других национальностей — украинцев, татар, немцев, поляков). Примерно со 2–3-го класса дети указывают в своих сочинениях на символические знаки национальной идентичности и соотносят себя с ними. Прежде всего это касается трехцветного русского флага, который в условиях политического слома становится символом не только национальной, но и социальной идентичности, противопоставленным «чужому» красному флагу. Однако в этот возрастной период данное знание обычно не связано с ценностным аспектом, т. е. оно не формирует оценочных коннотаций принадлежности к России и эмоциональных переживаний по этому поводу. В частности, это проявляется в том, что вынужденный отъезд из России в текстах детей с подготовительного по третий класс просто констатируется как обычный переезд из одного пункта в другой, но эмоционально никак не обозначается: «Потом мы поехали в Одессу, там жили не помню сколько у знакомых... Потом мы приехали со знакомыми, Васильевыми, в Константинополь» (девочка 1-го класса)<sup>1</sup>.

Бессознательное членство в группе «русских», характерное для младших детей, примерно с 4–5-х классов сменяется сознательным осмыслением, оценочным и эмоциональным приятием факта своей национальной принадлежности и формированием позитивной русской идентичности, обостренной травматическим разрывом с родиной. Одной из составляющих социального взросления личности является формирование самого образа Родины как высшей символической ценности, через сопричастность к которой человек осознает свое «Я». С другой стороны, родина воспринимается как особое личностное и персонафицированное начало (ср. стереотипный образ Родины-матери), которое, во-первых, наделяется определенными ценностными качествами (Родина великая, могучая, гордая, богатая, Святая Русь и т. д.), во-вторых, обладает способностью испытывать человеческие реакции (она страдает, мучается, она поругана, разграблена, ждет помощи от своих сынов) и, в третьих, по отношению к которому человек ощущает свою ответственность и переживает те или иные эмоции: «Почему все так тоскливо и как будто прощально, почему? Потому что мы — сыны могучей России, покидаем свою дорожную, родную Родину, и все наши сердца скорбят о ней — великой и могучей... Дорогая измученная Родина! Неужели я тебя больше не увижу!» (ученик 5-го класса)<sup>2</sup>. Момент расставания с Родиной

<sup>1</sup> Там же. С. 30.

<sup>2</sup> Там же. С. 216.

в абсолютном большинстве работ учеников старших классов воспринимается как доминантная травма в рамках общей катастрофы. Этот момент оценочно и эмоционально маркирован в текстах: «Я как будто чувствовал, что это последнее мое присутствие в родной стороне. Мне казалось странно, что я русский, а приходится оставлять ее... Воспоминания и картины роились в моей голове, и жалко было расставаться с Родиной» (юноша 18 лет)<sup>1</sup>.

Для учеников старших классов категория «русскости» главенствует в их идентичности, перекрывающей социальную и семейную составляющие: «Ведь я люблю Россию своей пылкой любовью мальчика, а взрослые, неужели они ее не любят? Неужели они могут допустить, чтобы она была побеждена? И, кажется, да, они допустят позор России, безжалостно подталкивая ее на Голгофу... Борьба уничтожала благосостояние России, уже подорванное войной, и, естественно, я, как член России, должен был чувствовать это...» (юноша 21 года)<sup>2</sup>.

Второй аспект становления личности в кризисную эпоху связан с формированием определенной картины мира и системы ценностей, которые прослеживаются практически во всех представленных текстах. Исследуемые воспоминания подтверждают связь ребенка со своей социальной средой и транслируемой ею совокупностью норм, суждений и оценок, формирующих картину мира. Практически для всех текстов характерны общие составляющие этой картины мира, описанные через трехчленную структуру воспоминаний. Обычно сочинения начинаются с преамбулы, рассказывающей о жизни ребенка до революции и содержащей элементы самоидентификации. Преамбула включает указание на то, что можно назвать устоями, системой ценностей, принятой в данной семье и разрушенной последующим хаосом. Благополучное прошлое интерпретируется как потерянный рай, как некое стабильное, блаженное состояние, воспринимаемое сквозь призму пережитого трагического опыта. Этот период трактуется как библейское изобилие плодов, полнота жизни и полнота семьи: «В 1917 г. я жила в Петрограде с мамой и сестрой и училась в Институте. Тихо и мирно жилось мне, ни горя ни беды не знала я тогда. Часто вспоминается мне это последнее светлое время в России. Но вскоре все переменилось...» (девочка 6-го класса)<sup>3</sup>. «Блаженное» прошлое в России интерпретируется через совокупность повторяющихся деталей, важных для детей, переживших голод, разруху и потерю близких. Поэтому, говоря о времени до 1917 г., дети вспоминают в первую очередь именно сытость этой жизни: «Меня постоянно закармливали всякими котлетками, индейками, пирожными». Это не столько описание благополучного прошлого, сколько аксиологическая оценка этого прошлого, ибо оно включает в себя связанную с ним систему нравственных и бытийных устоев, обычаев и норм поведения, значимых для рассказчика и подлежащих сохранению вопреки всем обстоятельствам.

По этим трем категориям сытого и безопасного существования, целостности семьи (здесь важно наличие отца, с которым ребенок себя ассоциировал и от которого зависело благополучие семьи), наличия стабильных социальных коммуникаций (сюда входит учеба в гимназии, общение с друзьями, поездки к родным)

<sup>1</sup> Там же. С. 377.

<sup>2</sup> Там же. С. 361.

<sup>3</sup> Там же. С. 64.

преамбула противопоставлена второй части воспоминаний, касающихся Революции 1917 г. и Гражданской войны. Эту вторую часть сочинения можно назвать булгаковским словом «Бег». Этот период травматической социализации характеризуется разрушением всех трех важных для ребенка составляющих — целостности семьи (начинающейся с потери отца, смерти близких и кончающейся часто полным сиротством и одиночеством), нормальных социальных институций и экономического благополучия. Важная категория, через которую у детей всех возрастов реализуются представления о состоянии мира этого времени, — его разделенность, расколотовость на «своих» и «чужих». Это единственные социальные группы, через которые описывается состояние русского общества данного периода. Во всех без исключения текстах под «своими» понимаются участники Белого движения, под «чужими» — большевики.

В этот период времени сформировавшаяся ранее картина мира и ценностные устои подвергаются серьезному испытанию на прочность, что связано со стремительным и травматическим взрослением ребенка через болезненное приобретение им социального опыта часто негативного и разрушительного для его психики (например, вынужденное наблюдение расстрелов, случаев людоедства, трупов на улицах). Здесь необходимо обратить внимание на две составляющие. Во-первых, дети любого возраста, как правило, вполне искренне сообщают о своих колебаниях, ошибках и отступлениях от эталонов перед лицом испытаний и соблазнов. Это касается как ментальных постулатов (первоначальный соблазн идеями революции), так и поведенческих норм (например, невозможность соблюдать гигиенические правила, необходимость в условиях голода есть «нечеловеческую» пищу — собак, кошек, ранний опыт приобщения к самогону, кокаину). Во-вторых, довольно рано дети обнаруживают способность к самой жесткой и честной самооценке своего поведения, а также рефлексий по поводу утраты нравственных норм и поведенческих устоев, которые ими усвоены в семье. Важно, что революционный хаос не отменяет значимости и непреложности этих норм в глазах ребенка, а их нарушение окружающими (прежде всего представителями «чужих») воспринимается как антагонистическое поведение, которому сам ребенок не намерен следовать.

Третья часть сочинения посвящена началу эмигрантского пути, которое выражается в определенной стабилизации жизни — в частичном восстановлении на новом месте утраченных институций (русской церкви, образовательных и общественных учреждений, формировавшихся русскими в эмиграции) и обретению новых социальных структур, замещающих «потерянный рай» (прежде всего школы, где учится и живет ребенок, воспринимаемой им как островок стабильности в новом незнакомом мире).

Одним из важнейших аспектов, через который фиксируется социальное взросление ребенка, является формируемый в текстах образ ключевого момента катастрофы — революции, и ее адептов — большевиков. Общим для подавляющего числа воспоминаний детей младшего и среднего возраста является социальная инфантильность, непонимание реальных причин революции: катастрофа приходит внезапно и, с точки зрения ребенка, беспричинно, как непредсказуемое стихийное бедствие. Поэтому в большинстве сочинений большевики описаны не как социальная составляющая, возникшая внутри русского общества,

а как внешняя по отношению к этому обществу сила. Характерно, что приход большевиков часто описывается как приход внешних завоевателей, посягнувших на целостность и ценности русского мира («С 1920 года Россию заняли большевики, и пришлось уехать за границу», мальчик 15 лет)<sup>1</sup>.

Для исследуемых текстов характерно личностное, персонифицированное описание «своих» (по именам, по родству, званию, социальному статусу) и изображение большевиков как безликой, недискретной и внесоциальной силы, в которой неразличимы отдельные лица. Это правило сохраняется, даже если речь идет о небольшой группе, с которой приходится вступать в прямую коммуникацию (например, в ситуации обыска, расстрела): «Однажды, когда к нам пришли большевики и спрашивали меня, где твой папа...» Этот принцип аналогичен изображению внешних врагов в русских фольклорных текстах («литвы», «татарвы» и др.). Индивидуализированные образы большевиков, как и указание на их лица, начинают появляться лишь в сочинениях учеников 3–4-х классов.

Третьим аспектом становления личности в условиях социальной катастрофы является проблема памяти. Применительно к детским воспоминаниям важна способность памяти взрослеющего человека удерживать определенные маркированные события в жизни личности и социума, воспроизводить их в рассказах о прошлом. Нарративная функция памяти лежит в основе создания тех или иных структур, культурных моделей, по которым воспроизводится и выстраивается рассказ о прошлом. Личное, автобиографическое прошлое, безусловно, индивидуально для каждого человека. Но культурная модель, т. е. то, что в данной социальной группе считается важным для удержания в памяти и последующего воспроизведения в рассказе, задается коллективной памятью и в конечном счете определяется особенностями национального сознания. Такой тип памяти, когда прошлое представляется как череда личных и общенациональных травм и неудач, принято называть травматической памятью, а тексты, воплощающие в себе травматический опыт, — «травматическими нарративами» (“*narratives of trauma*”): «Травматические нарративы могут быть поняты как культурные конструкции персональной и исторической памяти»<sup>2</sup>. Основная особенность исследуемых воспоминаний заключается в том, что эти тексты в полной мере являются отражением детской травматической памяти и содержат культурную модель отбора и интерпретации кризисных событий, прямо определяющую становление и идентификацию личности.

Воспоминания детей-эмигрантов содержат определенные формы аберрации памяти. Наиболее распространена хронологическая реверсия жизненного опыта. Осмысляя прошедшее, ребенок приписывает себе тогдашнему оценки и умозаключения, сформированные в более поздний период. Таким образом, в глазах потенциального читателя он стремится представить себя более взрослой и опытной личностью, чем он был на самом деле. Но в большинстве случаев дети средней и старшей школьных групп довольно объективно описывают свои эмоции и суждения на период описываемых событий и фиксируют переоценку тех же событий, сделанную в более взрослый период. Особенно часто это касается оцен-

<sup>1</sup> Там же. С. 325.

<sup>2</sup> *Kirmayer J. Landscapes of Memory: Trauma, Narrative, and Dissociation // Tense Past. Cultural Essays in Trauma and Memory. New York; London, 1996. P. 177.*

ки детьми таких ключевых событий, как начало революции и момент отъезда из России (первоначально революция воспринимается не как зло, а как «праздник непослушания», когда можно не ходить в гимназию, а эмиграция — как интересное путешествие на поезде или пароходе). В этих случаях ребенок стремится подчеркнуть разницу между своим «детским неведеньем» и более взрослой позицией, выработанной в последующий период. Такая ретроспективная переоценка в основном характерна для детей средней и старшей возрастных групп: «Я была, можно сказать, совсем еще ребенок, мне — 10–11 лет в то время; когда люди умирали, я веселилась, не думая о будущем, вернее, думая о том, как я летом буду купаться в речке...» (девочка 16 лет)<sup>1</sup>.

Дети этого возраста, успевшие к началу революции сформировать определенный круг убеждений, свидетельствуют об «утраченных иллюзиях», связанных с разрушением прежних ценностных систем: «Помню частые обыски в нашей квартире, производимые солдатами с винтовками за плечами, с угрюмыми и озлобленными лицами, но я тогда никак не могла понять, что неужели это те самые „милые солдаты“, которым я ... посылала подарки на фронт и писала письма, полные верой в их героизм и любовь к Родине» (ученица 5-го класса)<sup>2</sup>.

Одна из наиболее очевидных форм, в которой эксплицируется травматичность социализации ребенка, — это язык исследуемых воспоминаний, поскольку для анализа исследуемых текстов важно не только **что** выражено, но и **как** выражено. Язык сочинений отражает травматический способ социализации соединением типичного детского круга лексики со специфическими выражениями и оценочными эпитетами, взятыми из «взрослого» языка: «чрезвычайка», «чернь», «поставить к стенке» и др. Ребенок осваивает страшные, экстремальные реалии жизни как повседневную и даже бытовую реальность: «Однажды к нам пришли большевики и спрашивали меня, где твой папа, но я говорила, что не знаю, где мой папа. Тогда они поставили меня к стенке...» (девочка 1-го класса)<sup>3</sup>; «Большевики пришли за ним (отцом. — *Е.Л.*) и хотели взять его в чрезвычайку, но, узнав, что его нет, ушли и старались всячески узнать, где он» (девочка 3-го класса)<sup>4</sup>.

Приведенный обзор детских сочинений позволяет говорить о специфике формирования у детей разных возрастов социальной идентичности в условиях политической катастрофы. Травматическая социализация ребенка формируется как осмысление принадлежности к своей социальной группе и декларируемым ею ценностям через столкновение с агрессией «чужой» политической силы, которая отрицается как антипод нравственным нормам и эталонам, как разрушитель этих норм. Эмоциональное восприятие «своей» и «чужой» групп у детей всех возрастов превалирует над когнитивной составляющей. Испытания, которым подвергается ребенок в условиях политической катастрофы, являются тем экстремальным катализатором, который переводит бессознательное следование определенным нормам, усвоенным от родителей, в убеждения, осознаваемые как ценность и формирующие личность ребенка.

<sup>1</sup> Дети... С. 358.

<sup>2</sup> Там же. С. 57.

<sup>3</sup> Там же. С. 34.

<sup>4</sup> Там же. С. 49.