

изоръ
К О Н



МАЛЬЧИК —
ОТЕЦ МУЖЧИНЫ

Игорь Семенович Кон

Мальчик – отец мужчины

Текст предоставлен издательством
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=183523
Мальчик – отец мужчины: Время; Москва; 2009
ISBN 978-5-9691-0469-3

Аннотация

Новая работа Игоря Кона развивает идеи, изложенные в его бестселлере «Мужчина в меняющемся мире». В конце XX в. человечество неожиданно обнаружило, что самым слабым звеном современного воспитания являются мальчики: они больше болеют, хуже учатся, чаще совершают преступления и рискованные поступки. Какова природа мальчишества как социокультурного явления? От чего зависят присущие или приписываемые мальчикам свойства? Всегда ли они одинаковы? Каково реальное положение мальчика в современной семье, школе и социуме? Каким он видит себя и свое тело? Как формируются и реализуются мальчишеские представления о мужественности? Каково приходится мальчикам, которые не могут или не хотят соответствовать предлагаемому нормативному канону? В каком направлении развивается современная гендерная педагогика? Обобщая данные мировых междисциплинарных исследований, ученый не дает педагогических рецептов, но его книга необходима каждому, кто готов думать над этими вопросами.

Содержание

К читательницам	4
Глава 1. Мальчишество как социокультурный проект	11
Что значит быть мальчиком?	13
Антропология мальчишества	16
Мальчишество в Новое время	42
Глава 2. Из чего сделаны мальчики?	72
От антропологии к психологии. Теории гендерного развития	72
Способности и интересы	90
Конец ознакомительного фрагмента.	98

Игорь Кон

Мальчик – отец мужчины

*Посвящается всем настоящим,
бывшим и будущим мальчикам,
похожим и непохожим на автора.*

К читательницам

*Суть жизни не в том, чтобы поднять самую большую тяжесть,
но в том, чтобы поднять самую большую из посильных тяжестей.*
Лидия Гинзбург

Название этой книги – перевод знаменитой строки английского поэта-романтика Уильяма Вордсворта «The child is father of the man» (1802). *The child* (ребенок) может быть как мальчиком, так и девочкой, а *man* обозначает не только мужчину, но и человека. Но статья «отцом» кого бы то ни было девочка не может, поэтому мой перевод абсолютно точен. Каков смысл этой метафоры и какие за ней скрываются проблемы?

В любом словаре мальчик определяется как ребенок мужского пола. Казалось бы, тут нет ни малейших неясностей. Но содержательно мальчика определяют преимущественно отрицательно: с одной стороны, он «недевочка», а с другой – «немужчина». И то и другое вроде бы ясно, но стоит нам перейти от отрицательных определений к положительным, как возникают вопросы.

Чем и насколько мальчик отличается от девочки?

Акушерке, которая первой определяет пол новорожденного, достаточно взглянуть на его половые органы. Но в действительности биологический пол и тем более его социальный эквивалент гендер ^[1] – сложные явления, их компоненты и признаки формируются в процессе индивидуального развития одновременно и не всегда соответствуют друг другу. Пока речь идет о репродуктивном поведении, продолжении рода, мужское и женское начала взаимодополнительны и альтернативны – одно или другое, но в большинстве других свойств, отношений и сфер деятельности они относительны и даже проблематичны. О каких бы телесных (соматических), психических или поведенческих «мальчиковых» свойствах мы ни говорили, необходимо уточнить:

а) насколько велики и всеобщи предполагаемые различия, является ли данное свойство, способность или деятельность исключительной прерогативой мальчиков, или оно типично преимущественно (насколько?) для них, или сама по себе данная черта гендерно-нейтральна, а степень ее распространенности у разнополых детей зависит от каких-то других (каких именно?) факторов;

б) можно ли зафиксировать эти особенности объективно, или это всего лишь стереотипные образы массового сознания;

в) как эти свойства изменяются с возрастом ребенка;

г) как соотносятся представления мальчика о себе и своей идентичности (образы Я) и те образы (имиджи), которые он предъявляет другим (представляемое, изображаемое Я).

Чем меньше человек знает, тем увереннее его суждения. Рассказывают, что однажды в трамвае человек пожаловался на зубную боль, и все пассажиры наперебой стали ему совето-

вать, как от нее избавиться. Единственный, кто промолчал, был зубной врач, который точно знал, что зубы болят по разным причинам и универсальных методов лечения не существует.

С половыми различиями дело обстоит точно так же.

Кто не знает, что мальчики и девочки писают по-разному? Наличие пениса позволяет мальчикам писать стоя, это даже создает своеобразную эстетику. По выражению известной американской писательницы Камиллы Палья, «мужское мочеиспускание – своего рода художественное достижение, кривая трансцендентности. Женщина просто увлажняет почву, на которой она стоит, тогда как мужская уринация – своего рода комментарий... Кобель, помечающий каждый кустик на участке, – это уличный художник, оставляющий при каждом поднятии лапы свою грубую подпись» (Paglia, 1990. Р. 20–21).

Недаром мальчики часто соревнуются, чья струя сильнее:

Вот команда: враз мочиться;
Все товарищи в кружок!
У кого сильней струится
И упруже хоботок.
М. Кузмин. «Купанье»

В этих соревнованиях присутствуют два типичных мужских мотива – соревновательность и потребность в достижении, а также их естественная производная – исполнительская тревожность: «А как это у меня получится?»

Казалось бы, девочки на такое анатомически неспособны. Но когда культуролог С. Б. Борисов попросил студенток шадринского пединститута описать свой детский опыт, нашлись девушки, которые рассказали, что в детстве они тоже соревновались с подругами – у кого струя сильнее (Борисов, 2002). Конечно, это не отменяет половых различий: то, что у мальчиков массово, у девочек – редкое исключение, возможно связанное с какими-то индивидуальными особенностями. Тем не менее, это обязывает к осторожности в обобщениях.

Чем и насколько мальчик отличается от взрослого мужчины?

Согласно периодизации жизненного пути, принятой Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), человек считается ребенком до 18 лет. Внутри этого периода выделяется несколько стадий или этапов развития: младенчество (от рождения до 2 или 3 лет), раннее детство (от 2–3 до 6 лет), среднее детство (от 6 до 12 лет), подростковый и юношеский возраст (от 12 до 18 или 19 лет). Однако их границы проблематичны. О каком же мальчике мы говорим – о младенце, маленьком ребенке, подростке или о юноше? И что, собственно, значит – «стать мужчиной»? То же самое, что «стать взрослым», или что-то еще? Психологические исследования показывают, что разные свойства и способности (умственные, эмоциональные, волевые и т. д.) имеют неодинаковые траектории развития, без учета которых ни о каких половозрастных различиях говорить нельзя. Какие именно свойства мы имеем в виду? Телесные, соматические характеристики (рост, вес, гормональный баланс)? Или какие-то поведенческие черты и фиксирующие их тестовые показатели? Или представления о том, каким должен быть мальчик данного возраста? Или то, как сами мальчики представляют и показывают себя другим, сверстникам или взрослым?

Все ли мальчики одинаковы?

Среднестатистического мальчика в природе не существует. Одни возрастные свойства в процессе развития закрепляются, становятся постоянными чертами личности, другие ослабевают и даже исчезают. Разные мальчики становятся разными мужчинами. Совпадают ли психологические типы мальчиков и мужские типы? Как вообще соотносятся психологические типы и индивидуальности? Что такое процесс индивидуализации и как он протекает у мальчиков и у девочек? Некоторые психологи утверждают, и не голословно, что мальчики более индивидуальны, чем девочки. Верно ли это, и если да, что из этого вытекает?

Являются «мальчиковые» черты биологически заданными или же представляют собой продукт специфической гендерной социализации, неодинакового воспитания мальчиков и девочек?

Многие характеристики, которые, на первый взгляд, кажутся всеобщими, тесно связаны с нормами конкретной культуры. Содержание понятия «мальчик» неотделимо от того, как данное общество представляет себе соотношение «мужского» и «женского» и «детского» и «взрослого». Эти нормы преломляются и в детском самосознании.

Все, или почти все, взрослые жили в другом мире, дышали другим воздухом, не таким, как мы, дети. То и дело они были не умнее нас, очень часто у них не было перед нами никакого преимущества, кроме их таинственной власти. Ну конечно, они были сильнее нас, они могли, не получая от нас добровольного повиновения, принуждать нас и надавать нам колотушек. Но разве это было настоящее превосходство? (Гессе, 1987. С. 32).

Мы с братом принадлежали к общности, называвшейся «мальчики», равно как другая общность, например, называлась «утки» (Мориак, 1986. С. 47).

Слова «ребенок» и «мальчик» не просто описывают хронологический возраст, но являются статусными категориями, выражают определенные, но крайне противоречивые социальные ожидания и притязания. Ребенок очень чувствителен к своему статусу, но какому – возрастному или гендерному? Утверждение «Я мальчик» в гендерном контексте звучит гордо, потому что мальчики ставят себя выше девочек, а в возрастном – уничижительно (мальчик – значит, невзрослый).

Обращаясь друг к другу, русские мальчики часто называют себя «мужиками», выражая тем самым претензию на взрослость. Взрослые мужчины нередко называют своих друзей и сверстников «ребятами», тем самым как бы возвращаясь к временам своей юности, но «мальчиками» они себя не называют, это слово обидное. Напротив, девочки никогда не называют себя «бабами», а взрослые женщины охотно называют себя «девочками». Почему? Для женщин молодость важнее статуса? Или есть другие причины? Проблемы статуса и старшинства возникают не только на макросоциальном, но и на микросоциальном уровне, в рамках отдельной подростковой тусовки. Знание символического мира и культуры детства дает для понимания социального поведения мальчиков не меньше, чем данные генетики или эндокринологии.

Как, насколько и почему групповые свойства и нормативные образы мальчиков изменяются в ходе истории?

Эволюционная биология и основанные на ней психологические и антропологические теории склонны видеть в процессе развития преимущественно реализацию, с теми или иными вариациями, одних и тех же фундаментальных закономерностей онтогенеза. Напротив, история (в том числе история детства) и культурная антропология (в том числе антропология детства) подчеркивают прежде всего историчность и изменчивость. Разумеется, научный спор не идет по формуле «или-или». Общие закономерности полового диморфизма распространяются и на человеческий род. Сравнение поведения мальчиков с поведением

детенышей мужского пола других биологических видов демонстрирует много общего в характере игр, взаимодействия друг с другом и т. д. Еще больше сходств в поведении мальчиков в разных человеческих обществах. Тем не менее, общественные и гуманитарные науки предостерегают против поверхностных обобщений, указывая, что тождественное или сходное поведение (например, силовая возня) может иметь в разных средах и контекстах совершенно разный социальный и личностный смысл. Выдающийся современный антрополог имел все основания сказать, что «любое предложение, начинающееся словами "Все общества имеют...", либо необоснованно, либо банально» (Geertz, 2000. Р. 135).

С чьей точки зрения описываются мальчики?

За сменой научной парадигмы часто стоит не столько накопление новой информации, сколько смена субъекта познания. В прошлом, когда наукой занимались исключительно мужчины, мужская модель развития, с одной стороны, абсолютизировалась – мужчины судили обо всем по собственному опыту, а с другой – была слабо отрефлексирована. Принимая собственный жизненный опыт за «естественный» и универсальный, мужчины не замечали его внутренней противоречивости и вариативности. Вопрос «каковы мальчики?» то и дело подменялся вопросом «каким *должен* быть мальчик, чтобы стать *настоящим* мужчиной?».

Женское равноправие и появление исследовательниц-феминисток радикально изменили взгляд на вещи. Жесткая поляризация мужского и женского постепенно уступает место более текучим и гибким «тонким различиям» (термин французского социолога Пьера Бурдьё). Эти сдвиги не могут не проявляться в особенностях гендерной социализации, воспитания и обучения мальчиков и девочек, порождая множество новых социально-педагогических проблем.

Что делать с возрастными и гендерными особенностями, от которых зависит «мальчиковый» характер и статус?

Хорошо или плохо удлинение периода детства? Долгое детство увеличивает время на самоопределение, выбор жизненного пути, у ребенка дольше сохраняется игровое начало, от которого зависит творческий потенциал личности. Но вместе с тем долгое детство продлевает зависимость ребенка от родителей, тормозит формирование чувства ответственности и задерживает трудовую и общественную самореализацию. Должны ли мы сохранять и поддерживать привычные, традиционные различия между полами, типа «мальчик всегда и во всем должен быть мальчиком!», или, напротив, ослаблять и корректировать их с учетом изменившихся условий? Тем более что сегодня все процессы и явления оцениваются не только с точки зрения интересов абстрактного социума (общества), но и с точки зрения субъективного благополучия конкретных личностей.

Эта книга – результат многолетней работы над проектом «Мужчина в меняющемся мире», главные выводы которого представлены в одноименной книге (Кон, 2009). Но там речь идет о взрослых мужчинах. Между тем ни социальные, ни психологические проблемы маскулинности невозможно понять без учета того, как мальчик становится мужчиной. Этому и посвящена данная книга.

В отличие от «нормальной» психолого-педагогической литературы, которая описывает, что взрослые делают и что нужно делать с мальчиками, меня больше интересует субъектная сторона дела: что мальчики делают сами с собой, друг с другом и прочими людьми.

Подобно книге «Мужчина в меняющемся мире», эта книга является междисциплинарной.

Первая глава, «Мальчишество как социокультурный проект», показывает, что значит «быть мальчиком» в разных человеческих обществах, каковы типичные мальчишеские статусы и идентичности, какими социальными институтами и методами они создаются и поддерживаются, как история мальчиков связана с историей других социально-возрастных групп и т. д. Заниматься историей сейчас немодно, да и какое значение имеют для нас сравни-

тельно-исторические данные о положении и воспитании мальчиков в каких-то архаических племенах или в средневековой Франции? Однако без таких данных вы никогда не поймете, чем современный мир отличается от прошлого и какие традиции сохраняются, а какие нет. Английская аристократическая школа, французский классический лицей, русский кадетский корпус и бурса – учреждения совершенно разные, но уже простое описание их жизни позволит вам почувствовать сходства, различия и проблемы, актуальные здесь и сейчас. Перечитать под новым углом зрения «Очерки бursы» и кадетские повести Куприна интересно и поучительно, тем более что эти сюжеты у нас никогда систематически не освещались.

Во второй главе, «Из чего сделаны мальчики?», я перехожу от истории и антропологии к психологии. Она открывается кратким обзором современных теорий гендерного развития, который интересен скорее для профессионалов (некоторые новейшие концепции в России не излагались и не рассматривались), чем для массового читателя, хотя, на мой взгляд, он написан достаточно популярно и удобоваримо. Зато сводка новейших мировых научных данных о специфике умственных способностей и интересов мальчиков и девочек, типичных для них игр и игрушек, эмоций и эмоциональной культуры, агрессивности, любви к риску и факторах их психического здоровья и нездоровья, включая пьянство, курение и наркозависимость, необходима каждому, кого эти темы волнуют.

Третья глава посвящена мальчишеской сексуальности: как соотносятся друг с другом маскулинность и сексуальность, что нового мы знаем о половом созревании и его влиянии на психику и личность подростка, какова динамика современной подростковой сексуальности, как происходит и почему ускоряется сексуальный дебют и, наконец, как влияют на психику мальчиков и юношей гомоэротизм и гомофобия.

В четвертой главе, «Какими они себя видят?», речь идет об особенностях мальчишеского самосознания. Как происходит формирование личности и открытие Я, какое место в системе детских самооценок занимают тело и внешность, у кого – мальчиков или девочек – выше и стабильнее самоуважение, и почему многие мальчики ощущают себя обманщиками и самозванцами?

Пятая глава, «Мальчик в семье», посвящена проблемам современного сыновства: имеют ли сыновья преимущество перед дочерьми, как складываются взаимоотношения мальчиков с родителями и другими членами семьи и как не нужно воспитывать мальчиков?

В шестой главе, «Между нами, мальчиками», обсуждается спонтанная игровая сегрегация мальчиков и девочек, ее возрастные границы и социально-психологические детерминанты, особенности внутригрупповых и межгрупповых отношений мальчиков, их представления о товариществе и дружбе.

Седьмая глава, «Мальчики в школе», открывается критическим анализом школы как социального института, какое место в ней занимают и как к ней относятся современные мальчики. Особый материал к размышлению «Куда исчез мужчина-воспитатель?» посвящен глобальной проблеме феминизации школы и образования. Детально, на базе мировой педагогической статистики, обсуждается наболевший вопрос: кому, мальчикам или девочкам, благоприятствует современная школа? Впервые в отечественной литературе подробно рассматривается острейшая проблема школьного насилия – буллинг (от англ. *bully* – хулиган, задира) и хейзинг (от амер. *to haze* – зло подшучивать, особенно над новичком; угнетать, изматывать, заставлять силой делать что-то неприятное, бить), а также плюсы и минусы совместного и раздельного обучения.

Последняя глава, «Мальчики в социуме», выводит нас из организованной и контролируемой взрослыми педагогической среды в макросоциальный мир, в котором живут и действуют современные мальчики. В центре внимания стоят молодежные субкультуры, тусовки и группировки, социальные и психологические факторы девиантного поведения и политического экстремизма, положительное и отрицательное влияние на формирование маскулинно-

сти физической культуры и спорта, а также гендерных аспектов массовой культуры и Интернета.

В заключении, «Берегите(сь) мальчиков», формулируются теоретические выводы проекта, объясняется, почему именно мальчики сегодня являются слабым звеном социально-педагогического процесса и что получается, если их не любят или недооценивают.

На кого рассчитана книга?

Как бывшему, давнопрошедшему мальчику мне, естественно, хотелось бы, чтобы ее читали мальчики, юноши и молодые мужчины, которым она могла бы помочь разобраться с некоторыми своими проблемами. Увы, современные мальчики мало читают, эта книга покажется им сложной и скучной. Мало надежды и на взрослых мужчин, за исключением профессионалов, читающих книги не для удовольствия, а по долгу службы. Так что доверительного разговора «в мужской компании», по которому ностальгирует едва ли не каждый мужчина, у меня не получится, главными читателями книги окажутся женщины. Но меня это не особенно огорчает.

Во-первых, женщины далеко не так глупы, как думают не самые умные мужчины.

Во-вторых, они значительно больше читают.

В-третьих, они абсолютно преобладают во всех гуманитарных науках и психологии, не говоря уже о педагогике.

В-четвертых, независимо от своей профессии, они живо интересуются мальчиками и мужчинами в качестве их матерей, жен и возлюбленных, не стесняются этого интереса и не требуют, чтобы сообщаемая информация была целиком комплиментарной.

Так что если моя книга поможет женщинам лучше понять мальчишескую психологию, мужчины и мальчики от этого только выиграют.

Как и предыдущие мои работы, эта книга имеет два адреса. С одной стороны, она адресована психологам, социологам, педагогам, специалистам в области гендерных исследований и социальным работникам. С другой стороны, она рассчитана на значительно более массовую аудиторию, включая учителей и родителей.

В принципе, это неправильно. Интересы профессионального и массового читателя не совпадают, то, что одному кажется примитивным, другому непонятно и скучно. Но у меня нет выбора. Многие рассматриваемые в этой книге вопросы в отечественной науке вообще не обсуждались или обсуждались крайне упрощенно. Поэтому я вынужден обращаться к широкому читателю через голову специалистов.

Я не просто рассуждаю о мальчиках, а обобщаю имеющиеся научные данные, но эти данные фрагментарны и противоречивы, разные дисциплины формулируют свои проблемы неодинаково. В одном случае решающее слово принадлежит биологии и физической антропологии, в другом – возрастной физиологии и психологии развития, в третьем – дифференциальной психологии, в четвертом – гендерным исследованиям, в пятом – социальной истории, в шестом – социальной педагогике, и выводы этих дисциплин сплошь и рядом не совпадают. А некоторые проблемы лучше схватываются художественным, чем научным познанием.

Эта книга не учебник, она рассчитана на свободное заинтересованное чтение. Чтобы не ограничивать свободу и стимулировать критическое мышление читателя, в книге использован особый стиль верстки. Основной текст книги набран одним шрифтом, специальные научные данные, теории и факты – другим, авторские размышления, выходящие за пределы эмпирической науки, некоторые чужие мудрые (и наоборот) мысли и афоризмы даны отдельными блоками. Это дает читателю свободу выбора. Тот, кого интересует лишь общая логика предмета, может читать основной текст, не обращая внимания на статистические данные и рассказы о научных экспериментах, подобно тому, как многие (едва ли не все) мальчики читают в романах лишь рассказ о событиях, пропуская описания природы. А профессио-

нальный читатель может пропустить лирические отступления и рассуждения, которые сам автор считает недоказанными, спекулятивными, но кому-то именно они покажутся самыми интересными.

Хотя по своему жанру это научно-популярная книга, она основана на изучении огромной литературы, прежде всего – иностранной. Почему иностранной? Отвлеченных «мальчиков вообще» в природе не существует, меня, как и читателя, волнует в первую очередь судьба наших собственных, российских, мальчиков, которых мы знаем и любим. Но все познается в сравнении.

Почти все интересующие меня глобальные социальные процессы появились и достигли зрелости на Западе раньше, чем в России, поэтому изучать их на западном материале легче, чем на русском. Как писал Маркс, анатомия человека – ключ к анатомии обезьяны, а не наоборот. Модное в нашей стране представление, что Россия развивается по своим собственным уникальным законам и при этом указывает путь в светлое будущее остальному человечеству, – всего лишь националистическая иллюзия, за которую нам постоянно приходится дорого платить.

На Западе «мужской» проблематикой заинтересовались значительно раньше, чем мы, научных исследований там гораздо больше, многие из них методически и методологически совершеннее наших, там быстрее обновляется понятийный аппарат, теснее междисциплинарные связи, лучше социальная статистика и значительно меньше идеологических догм и запретов.

Этим определяется и характер научного аппарата книги. Я ссылаюсь не вообще на «литературу по теме», чтобы не обидеть коллег, а только на такие работы, которые а) непосредственно посвящены обсуждаемому, б) отражают сегодняшний уровень социологии, антропологии и психологии развития, в) содержат новые научные данные, г) основаны, по возможности, на больших выборках, метаанализах и лонгитюдах, д) опубликованы в солидных научных журналах. В российских библиотеках этих изданий, как правило, нет, но заинтересованный читатель, при желании, может связаться с авторами по Интернету и электронной почте.

Книга подготовлена и написана по грантам РГНФ 01-06-00012а («Особенности развития и социализации мальчиков. Социально-педагогический анализ»), 05-06-06042а («Отцовство: социально-педагогическая перспектива») и 08-06-00001а («Телесные наказания в социально-педагогической перспективе») и при помощи Программы Президиума РАН «Историко-культурное наследие и духовные ценности России». Осуществленная с помощью Института Кеннана месячная командировка в Вашингтон (в мае 2008 г.) позволила мне ознакомиться с новейшей иностранной литературой по антропологии телесных наказаний, а полуторамесячная командировка в Париж, за счет Франко-Российского центра общественных и гуманитарных наук в Москве и Дома наук о человеке в Париже (в июне 2006 г.) – с французской литературой по истории семьи и детства. В ходе работы над книгой я неоднократно советовался с коллегами по Институту этнологии и антропологии РАН. Огромную помощь своими критическими замечаниями и советами оказали мне В. Е. Каган и М. М. Безруких. А. П. Яковлев подарил несколько ценных иностранных книг, которые я не смог бы достать иным путем. Не могу не вспомнить добрым словом многочисленных зарубежных ученых, безотказно присылавших мне электронные копии своих статей, без которых книга не состоялась бы. Всем этим людям и учреждениям я выражаю свою искреннюю благодарность. За возможные ошибки и недоработки отвечаю только я сам.

Игорь Кон Москва, январь 2009

Глава 1. Мальчишество как социокультурный проект

В настоящее время в науках о человеке быстро нарастает интерес к изучению мальчиков и мальчишества как особого социокультурного и психологического феномена. «Мальчиковедение» (boyhood studies) заявило о себе как об автономной предметной области историко-антропологических исследований совсем недавно, в начале XXI столетия, на основе развития, с одной стороны, истории и антропологии детства, а с другой – исследований мужчин (men's studies) и гендерных исследований.

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

Канадские специалисты по молодежным проблемам (а Канада одна из самых благополучных стран) говорят, что:

мальчики ответственны за 90 % правонарушений, связанных с алкоголем и наркотиками;

четверо из пяти подозреваемых в совершении преступлений несовершеннолетних – мальчики;

мальчики значительно чаще девочек обнаруживают неспособность к учению, поведенческие расстройства и синдром дефицита внимания и гиперактивности;

мальчики реже девочек оканчивают среднюю школу и продолжают образование в вузе;

мальчики совершают самоубийства в четыре раза чаще девочек;

70 % жертв несексуальных нападений моложе 12 лет – мальчики (Mathews, 2003).

Озабоченность общества положением и судьбами мальчиков стимулирует не только многочисленные публикации в СМИ, но и научные исследования. Хотя все дружно говорят о катастрофической недооценке мальчишеской проблематики, ее библиография исчисляется многими сотнями. В самой подробной современной библиографии о мужчинах (Flood, 2007) есть специальный большой раздел «Как вырастают мужчины», включающий рубрики «Мальчики и маскулинность», «Школьное обучение мальчиков», «Мужчины учителя и социальные работники», «Матери и сыновья», «Гендер и образование». Особые разделы посвящены отцовству и работе с мальчиками, в последнем есть даже рубрика «Книги для мальчиков». С 2005 г. в Интернете существует созданный голландским антропологом Дидериком Ф. Янсенем специальный библиографический сайт «Мальчиковедение» (Janssen, 2005), насчитывающий 2 448 названий книг, статей и докладов. С 2007 г. под редакцией Майлса Грота и Дидерика Янсена выходит междисциплинарный журнал по изучению мальчишества «TNYMOS: Journal of Boyhood Studies».

Практические вопросы тесно связаны с научно-теоретическими. Оказалось, что мы плохо знаем, что такое «мальчик» и «мальчишество». Хотя почти (говорю «почти» не потому, что знаю исключения, а просто из осторожности, потому что исключения бывают всегда и во всем) во всех древних обществах существовала жесткая гендерная сегрегация, она не всегда формулировалась четко. Слова «мальчик» и «ребенок» нередко употреблялись как

синонимы. Много из того, что написано этнографами о «детях», молчаливо подразумевает мальчиков, в то же время именно мальчишеская специфика остается в тени.

Поэтому, как и при изучении мужчин и маскулинности, я начну с истории и антропологии, прежде всего – с этимологии слов «мальчик» и «мальчишество».

Что значит быть мальчиком?

Мы говорим «дети», «мальчики», не подозревая (при всей нашей образованности не подозревая), что слова эти давно затеряли свое множественное число в несчетной россыпи единиц.

Райнер Мария Рильке

Русское слово «мальчишество» не является научным термином и обозначает просто некие приписываемые мальчикам, а порой и взрослым мужчинам свойства: детскость, незрелость, отвагу, легкомыслие. Английское *boyhood* и немецкое *Knabenschaft* – понятия более серьезные. Они подразумевают не столько индивидуальные свойства, сколько социально-культурный, одновременно возрастной и гендерный, статус ребенка мужского пола. Историко-социологическое и антропологическое изучение «мальчишества» предполагает выделение, по крайней мере, трех автономных аспектов:

1. *Положение мальчиков в обществе*, их социальный статус, типичные формы жизнедеятельности, отношения со взрослыми, институты и методы воспитания и т. д.;
2. *Образы мальчиков* в культуре и массовом сознании, соционормативные представления об их возрастных свойствах, критериях зрелости и т. п.;
3. Собственно *мальчишеская культура*: внутренний мир мальчиков, их язык, направленность интересов, игры, общение друг с другом, восприятие взрослого общества, фольклор и т. д.

Ценные указания на сей счет можно найти в этимологических словарях.

Немного этимологии

Хотя половозрастные категории в разных языках существенно различны (Кон, 2003в), а этимология слова «мальчик» и близких к нему слов, таких как «отрок» или «парень», сложна и противоречива (см. Liberman, 2000; Janssen, 2007), в ней всегда присутствуют три оппозиции:

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

Древнегреческое слово *pais* (ребенок или мальчик, множественное число – *paides*) обозначало не только возраст, но и зависимый статус. Так называли не только детей, но и домашних рабов мужского пола или рецептивных партнеров в гомосексуальных отношениях. Латинское *pueg* (мальчик) применительно к взрослому мужчине также звучало презрительно.

Английское *boy* предположительно восходит к зафиксированному в 1154 г. слову *boie* – слуга, простолудин, раб, – происходящему, возможно, от старофранцузского *embuie* – закованный в кандалы, которое, в свою очередь, восходит к латинскому *boia* – колодки, ярмо, кожаный ошейник. Оно также близко к восточнофризскому *boi* – молодой джентльмен и, возможно, голландскому *boef* – раб (<http://www.etymonline.com/index.php?l=b&p=16>).

История английских слов, обозначающих мальчика и девочку, свидетельствует, что оба эти слова нередко имели негативный оттенок. Кроме того, они были асимметричными: слово «девочка» гораздо дольше, почти на всем протяжении среднеанглийского периода, сохраняет значение «ребенок», «дитя»; эти ассоциации переносятся и на соотношение понятий «муж» и «жена» (Curzan, 2003). Отголоски этого можно найти в обыденной русской речи:

независимо от соотношения их реального хронологического возраста, муж часто называет жену деткой или девочкой, обратное же было бы воспринято как оскорбление.

Немецкое *Der Knabe* (мальчик, паренек) восходит к общегерманскому *knabo* – мальчик, юноша, слуга – и связано со староанглийским *снара* – мальчик, юноша, слуга, старонорвежским *knapi* и голландским *кнаар* – юноша, слуга. В средне-верхнегерманском языке *knappe* означало также «молодой господин» и «оруженосец», но в 1215 г. оно уже имело также значение «жулик, мошенник» (<http://www.etymonline.com/index.php?l=k&p=2>).

Французское *gargon* (от слова *gars*, произносится как га), впервые зафиксированное в 1155 г., обозначало не только ребенка мужского пола, но и человека низкого происхождения. Напротив, благородный мальчик назывался *valet* или *varlet*. Позже оба слова стали обозначать не столько юный возраст, сколько низкий социальный статус (валет – лакей, невысокая карта). В XVI в. слово «гарсон» стало обозначать молодого человека, занимающего низкое положение на службе, обслуживающего кого-то; официант по-французски и сегодня гарсон. Третье значение слова – неженатый, холостяк (Le Grand Robert, 2001. С. 1204–1205, 1229). В современном французском языке слово *gars* значит «парень», «молодец», «парнишка».

Русское «мальчик» близко к словам «молодой» и «младенец» и обозначает нечто маленькое, недавно возникшее и требующее поддержки. Индоевропейской базой этого корня, по мнению большинства ученых-этимологов, является корень **meld-* / **mold-* / **meldh-*, имевший, вероятнее всего, значение «нежный, кроткий, мягкий». Об этом свидетельствуют восходящие к нему лексемы из неславянских языков: древнеиндийская *mdrdhati* – спадать, ослаблять, *mfdus* – мягкий, нежный, кроткий, греческая */tcdvcov* – изнеженный человек, гот. *mildeis* – кроткий, латинская *mollis* – мягкий, гибкий, верхненемецкая *Malz* – нежный, мягкий, вялый, слабый (http://subscribe.ru/archive/economics_education_slawianie/200607/22112923.html).

Слово «ребенок» происходит от древнерусского «робя» (славянское **oge*) и первоначально соотносилось с лексемами «работа», «раб», «рабство» (Трубачев, 1959). В славянских языках слова с корнем «робя», «робенок» обычно обозначают не столько маленького человека, сколько человека подневольного. Многие термины, обозначающие ребенка, применялись и по отношению к социально неравноправным слоям населения: челяди, рабам и т. п.

Русское «отрок», которое сегодня обозначает мальчика-подростка, восходит к праславянскому **ot(b)rok-* – не имеющий права говорить (из приставки «от» и «реку» (говорю)). Отрок – это младший дружинник или слуга, раб, работник, не имеющий права голоса в жизни рода или племени; отрочный, «тот, кому во многом отказывают» (Фасмер, 1971. Т. 3. С. 172–173). Та же взаимосвязь возрастных и статусных черт существует и в слове «холоп» (закабаленный, несвободный человек), которое близко к слову «хлопец» – мальчуган, мальчик, парень – и, возможно, произошло от корня **chol-*, из которого возникло и древнерусское прилагательное «холост, холостый», то есть неженатый, безбрачный.

Слово «молодец», употреблявшееся преимущественно в ритуально-праздничном контексте, подчеркивает не просто половозрастной статус (молодой мужчина), но и бойцовские качества, способность добиться своего в битве или в ухаживании за девушкой – удалый добрый молодец.

Слова «парень», «парни» происходят от иранского *parna*. В древнем Иране оно обозначало социально-возрастной класс юношей, молодых людей, которые выполняли особые функции на свадьбе как друзья жениха, а также имели особый групповой статус, связанный с воинскими и трудовыми функциями, пережиток древних мужских союзов. В русской письменности эти слова появились во второй половине XVIII в. и имели простонародное, бытовое значение. Слово «парень» первоначально обозначало молодого неженатого человека, а глагол «парневать» – быть холостяком (Топоров, 1972). Несolidность этого статуса

подчеркивалась уменьшительными вариантами слова: «паренёк», «парнишок», «парнёк» и т. п. Сходные ассоциации вызывают и такие просторечные слова, как «пацан» (Дьячок, 2007) или «оголец» – беспризорный, голый, обозначающее озорного мальчишку, а также несовершеннолетнего преступника.

Иными словами, мальчик, мальчишка – это всегда нечто ненадежное, опасное, проблематичное.

Антропология мальчишества

*В каком краю тебе бы ни везло,
Без детства своего ты всюду беден.
Александр Городницкий*

Вопрос, что значит быть мальчиком, имеет не совсем одинаковый смысл в разных обществах, и ответ на него также неоднозначен. Автономная история или антропология мальчишества и девичества могла возникнуть лишь на базе относительно развитой истории и антропологии детства.

Поскольку мужчины господствовали над женщинами и они же были летописцами и исследователями, они невольно принимали свой собственный, мужской путь развития за нормативный, единственно возможный. Во многих древних обществах возрастные категории, включая количество возрастных степеней, были разными для мужчин и женщин. Некоторые маскулинные культуры девочек в упор не замечали.

Столь же избирательна художественная литература. Анализ детских образов во французской литературе (романы и художественные автобиографии) XIX–XX вв. показал, что у авторов-мужчин 82 % детских персонажей – мальчики, тогда как 78 % персонажей авторов-женщин – девочки (Chombart de Lauwe, 1979. Р. 27). В детских образах сильнее всего проявляются собственные мечты, воспоминания и разочарования авторов, но женщины стали сочинять и оставлять о себе письменные документы значительно позже, чем мужчины. А если мы мало знаем о девочках, то и о мальчиках судить трудно – не с чем сравнивать.

Не легче и с изобразительным искусством. Некоторые люди убеждены, что обнаженных мальчиков ваяли и рисовали только художники, испытывавшие к ним сексуальное влечение. Но, как справедливо заметила Джермен Грир (Greer, 2003), это столь же абсурдно, как думать, будто художники, пишущие натюрморты, голодны или хотят заниматься сексом с моллюсками. В истории мирового изобразительного искусства мальчишеских образов гораздо больше, чем девичьих, и они значительно разнообразнее. Почему? Во-первых, мальчики всегда занимались более разнообразной деятельностью, чем девочки. Во-вторых, они имели более высокий социальный статус и привлекали к себе больше внимания. В-третьих, мужчин-художников (профессиональные художницы-женщины появились в Европе лишь в Новое время) привлекали в мальчиках собственные детские воспоминания. В-четвертых, нагота мальчиков меньше табуировалась.

Самой лучшей базой для сравнительного изучения мальчишества могут служить антропологические кросскультурные исследования (см. Кон, 2003в), в которых закодированы многие нормативные характеристики: социальный статус мальчика по сравнению с девочкой; как различались цели и задачи социализации мальчиков и девочек; кто и с помощью каких институтов социализировал мальчиков; каковы были средства и методы их дисциплинирования; чем инициации и обряды перехода для мальчиков отличались от девичьих, и как все это варьировало и изменялось в зависимости от характера общественных отношений. При всех различиях конкретных обществ здесь можно увидеть целый ряд кросскультурных универсалий.

1) Социальный статус

В подавляющем большинстве древних обществ мальчикам уделяют больше внимания, чем девочкам.

Отчасти это можно объяснить тем, что мальчики по природе более активны и беспокойны, их физическая сила, энергия и агрессивность требуют усиленной дисциплины и

социализации. Однако сравнительная социальная ценность и статус мальчиков и девочек зависят не столько от их поведения, сколько от социальной структуры общества и его гендерного порядка, от того, кому в данном обществе принадлежит власть и как в нем определяется происхождение. В большинстве патрилинейных обществ, где происхождение определяется по мужской линии, мальчиков считают более желанными, чем девочек. Наоборот, в матрилинейных обществах, исчисляющих происхождение по женской линии, девочек ценят выше, чем мальчиков. Билатеральные (сочетающие оба принципа) общества занимают промежуточное положение, в большинстве таких обществ мальчиков и девочек ценят более или менее одинаково, но мальчиков – несколько выше.

Один из показателей сравнительной ценности мальчиков и девочек – инфантицид новорожденных: если девочек убивали значительно чаще, чем мальчиков, значит, они были менее желанными.

Жизненный путь мальчиков и юношей всегда описывается более подробно, чем девочек и женщин. Солон, автор древнейшей греческой периодизации жизни, которую он разделил на 10 «седмиц», вообще говорит только о мужчинах:

Маленький мальчик, еще неразумный и слабый, теряет,
 Чуть ему минет семь лет, первые зубы свои;
 Если же бог доведет до конца седмицу вторую,
 Отрок являет уже признаки зрелости нам.
 В третью у юноши быстро завьется, при росте всех членов,
 Нежный пушок бороды, кожи меняется цвет.
 Всякий в седмице четвертой уже достигает расцвета
 Силы телесной, и в ней доблести явствует знак.
 В пятую – время подумать о браке желанном мужчине,
 Чтобы свой род продолжать в ряде цветущих детей.
 Ум человека в шестую седмицу вполне созревает
 И не стремится уже к неисполнимым делам.
 Разум и речь в семь седмиц уже в полном бывают расцвете,
 Также и в восемь – расцвет длится четырнадцать лет.
 Мощен еще человек и в девятом, однако слабеют
 Для веледоблестных дел слово и разум его.
 Если ж десятое бог доведет до конца семилетье,
 Ранним не будет тогда смертный конец для людей.

Славянские народы также отдавали предпочтение рождению мальчика (Маховская, 2004). Мужская работа признавалась более престижной и значимой, чем женская. Кроме того, считалось, что мальчик останется в своей семье, а девочка выйдет замуж и уйдет в чужую семью. Характерны русские пословицы: «Сына растить – кормильца вырастить»; «Дочь – чужое сокровище: холь да учи, да стереги, а все равно в люди отдашь»; «Сын – домашний гость, а дочь в люди пойдет».

Очень силен маскулинный крен у исламских народов. В арабском языке слов «ребенок», «дитя», одинаково приложимых к детям как мужского, так и женского пола, вообще нет, есть лишь отдельные обозначения мальчиков или девочек. Если отца хотят спросить, сколько у него детей, надо спрашивать, сколько у него сыновей и сколько дочерей. Когда рождается мальчик, в семье устраивают настоящий праздник; рождение девочки, как правило, встречают спокойно, просто как свершившийся факт. Арабские пословицы гласят: «Только юноши возводят палатки вокруг главной палатки»; «Девушка разрушает домашний очаг своей семьи, она создает его для кого-то другого» (Рощин, 2004).

В современном обществе родительские пожелания более эгалитарны, однако единой теории на сей счет не существует.

2) *Цели и задачи социализации*

Общие задачи социализации всегда производны от того, кем ребенок должен стать, что ему предстоит делать и какими морально-психологическими качествами он должен для этого обладать.

В традиционном обществе воспитание мальчиков и девочек с самого рождения было ориентировано на разные цели, соответствующие нормам общественного разделения труда между мужчинами и женщинами. Нередко формированием гендерно-нормативных черт начинали заниматься еще до появления ребенка на свет, используя для этого магические средства. Например, в белорусской деревне «мужскими» днями, благоприятными для зачатия мальчика, почитались понедельник, вторник, четверг и суббота, а также утренние часы. Считалось также, что пол будущего ребенка зависит от коитальной позы родителей: мальчиков зачинают на правом боку, а девочек – на левом (Кабакова, 2001. С. 206).

По многочисленным приметам люди старались не только угадать, кто родится, но и воздействовать в желаемом направлении. Чтобы ребенок мог достичь высоких результатов в труде, пуповину перерезали на предметах, наиболее характеризующих мужскую и женскую работу. Например, мальчику перерезали пуповину на дубовой или березовой щепке, полене или обухе топора. Чтобы ребенок вырос богобоязненным, в Центральной Беларуси под пуповину подкладывали молитвенник, а чтобы стал ученым – книгу. В Витебской губернии, чтобы мальчик вырос сильным и красивым, его первый раз купали в пиве. Стригли мальчиков и девочек тоже по-разному.

Так как привилегированной сферой маскулинности считалась война, в социализации мальчиков центральное место занимало воспитание мужества и практическое овладение боевыми искусствами. Однако по мере социального расслоения общества цели и задачи социализации дифференцировались не только по гендерному, но и по сословному принципу, воспитание княжеских сыновей и дружинников в Древней Руси отличалось от воспитания рабов и простолюдинов (Болушок, 2002; Долгов, 2006).

В поддержании установленного гендерного порядка участвовали и сами дети. Поскольку мужские роли определялись более жестко и ценились выше, чем женские, мальчиковые гендерные стереотипы, как правило, ригиднее девичьих. Этнографические данные свидетельствуют, что мальчики строже девочек охраняют принятый гендерный порядок. Это отчетливо проявляется в играх папуасских детей:

Девочка Ванай занималась изготовлением пирогов из грязи и попросила мальчика Каласику построить ей очаг, где их можно будет испечь. К игре присоединился мальчик Гва, и, хотя огня у детей не было, тестообразная масса была завернута в листья и положена в центр сооружения из камней. Ванай обнаружила, что ее бутылки для воды пусты и попросила мальчика Ниабулу наполнить их. «Нет, это женская работа, – заявил Гва. – Мы, мужчины, не трогаем таких вещей. Иди за водой сама» (Hogbin, 1946).

Сложнее обстоит дело с морально-психологическими чертами, такими как самостоятельность, ответственность и послушание. Хотя их считают положительными везде и всюду, в зависимости от своего способа производства материальных благ и социальной структуры, разные общества придают им неодинаковую гендерную ценность и соответственно выстраивают воспитание девочек и мальчиков.

Антропологи (Barry, Bacon, Child, 1957) сопоставили стиль социализации детей в 104 бесписьменных обществах – делают ли они акцент на воспитании самостоятельности и независимости или же ответственности и послушности ребенка – с преобладающим в этих обществах типом хозяйства (охота, собирательство, рыболовство, земледелие или животноводство). Стиль воспитания, отдельно мальчиков и девочек, был ранжирован по шести аспектам:

1. Обучение послушанию;
2. Обучение ответственности, обычно путем участия в хозяйственной деятельности и домашних делах;
3. Обучение заботливости, умению помогать младшим братьям и сестрам и другим зависимым людям;
4. Формирование потребности в достижении, обычно путем соревнования или оценки качества исполнения;
5. Обучение самостоятельности, умению заботиться о себе, не зависеть от помощи других в удовлетворении своих потребностей и желаний.
6. Обучение общей независимости, включающей не только удовлетворение собственных нужд, но и прочие формы свободы от внешнего контроля, господства и надзора (хотя индикаторы общей независимости тесно связаны с показателями самостоятельности, они не совпадают с ними).

При этом выявились как различия между разными типами обществ, так и гендерные различия. Как и предполагали исследователи, в обществах охотников и рыболовов обучение детей больше ориентировано на независимость и самостоятельность, тогда как земледельческие и животноводческие культуры сильнее нажимают на ответственность и послушание. Авторы объясняют это тем, что земледельцы и скотоводы должны производить и накапливать материальные ресурсы круглый год, что требует строгой дисциплины и ответственности, тогда как успех в охоте и рыболовстве в большей мере зависит от индивидуальной инициативы и самостоятельности.

Однако степень «социализационного давления» на мальчиков и девочек в направлении выработки соответствующих качеств неодинакова. Результаты двух крупнейших кросскультурных исследований представлены в следующей таблице.

Половые различия в социализационном давлении

Качества	Стадия детства	Требуют больше (%) от		Нет разницы	Число обществ
		мальчиков	девочек		
Смелость	раннее	18	1	81	130
	позднее	28	1	71	143
Агрессивность	раннее	18	2	80	116
	позднее	24	3	73	125

Уверенность в себе	раннее	24	3	74	151
	позднее	44	2	54	151
	в целом	85	0	15	82
Достижение	в целом	87	3	10	31
Предпри- имчивость	раннее	2	32	65	162
	позднее	4	48	47	173
Ответст- венность	раннее	3	24	73	147
	позднее	6	38	55	154
	в целом	11	61	28	84
Послушание	раннее	1	14	84	159
	позднее	3	13	84	158
	в целом	3	35	62	69
Сексуаль- ная сдер- жанность	раннее	1	23	76	152
	позднее	2	45	52	160
Заботли- вость	в целом	0	82	18	33

Источник: Ember, 1981, по данным (Barry, Josephson, Lauer, Marshall, 1976) и (Barry, Bacon, amp; Child, 1957).

Из этой таблицы видно, что на мальчиков оказывают значительно большее социализационное давление, чтобы сделать их смелыми, агрессивными, уверенными в себе и ориентированными на достижение, тогда как на девочек больше давят в направлении заботливости, послушания, ответственности и сексуальной сдержанности. В позднем детстве это давление, а следовательно, и гендерные различия в поведении усиливаются.

Тем не менее, абстрактное противопоставление социализации мальчиков как инструментальной (акцент на достижении и самостоятельности), а девочек как экспрессивной (акцент на заботливости и послушании) не совсем корректно. Тщательный анализ кросс-культурных данных по 30 обществам показал, что нельзя оценить гендерные различия целей и способов социализации детей без учета подразумеваемых сфер деятельности (Hendrix, Johnson, 1985).

Инструментальные и экспрессивные ценности не столько полюсы, сколько разные аспекты процесса социализации. Уровень соответствующих требований к мальчикам и девочкам неодинаков в разных обществах и в разных видах деятельности, причем стратегия гендерной социализации в одних случаях стремится утвердить различия, а в других – сходства. Более того, одни и те же свойства могут быть нормативными, социально желательными и ожидаемыми для одной социальной идентичности и ненормативными, случайными для другой.

Чем сложнее общество, тем больше в нем таких вариаций.

3) *Нормативные ожидания и реальное поведение* Очень важно иметь в виду, что нормативные ожидания и реальное поведение в этом вопросе, как и во всех других, не совпадают. 240 африканцам-масаям предложили оценить 13 личностных черт («послушный», «смелый», «реалистичный», «трудолюбивый», «социально компетентный», «игривый», «ленивый», «скромный, почтительный», «непостоянный», «наблюдательный», «умный», «застенчивый», «скупой») в общем виде, а затем в связи с конкретными социальными идентичностями, включая пол и возрастную степень (Kirk, Burton, 1978). Оказалось, что одни и те же черты по-разному воспринимаются в зависимости от того, кому они приписываются, причем имеет значение не только пол, но и возраст. Например, «игривость, несерьезность» в общем виде оценивается отрицательно, но для маленьких мальчиков это качество считается нормативным, ожидаемым. Напротив, «реалистичность» в общем виде положительна, но от маленьких мальчиков ее не ожидают. «Непослушание» в целом оценивается отрицательно, но для маленьких мальчиков оно считается вполне нормальным.

Хотя дифференцированные гендерно-возрастные ожидания существуют у всех народов, при системном рассмотрении в них обнаруживаются важные этнокультурные различия. Например, масайское представление о непослушности маленьких мальчиков, тогда как от девочек того же возраста ждут послушания, вполне совпадает с соответствующим европейским стереотипом. Зато масайское мнение, что маленькие девочки ленивы, а маленькие мальчики нет, в европейской культуре не имеет аналога и отражает специфику масайского стереотипа фемининности (к маленьким девочкам масаи предъявляют более высокие требования, чем к мальчикам).

По европейским представлениям, социальная ответственность индивида увеличивается с возрастом. Масаи же ожидают от старших мальчиков, еще не прошедших обрезания (олайн), большей социальной ответственности и послушания, чем от юношей-воинов (мораны), и это, на первый взгляд парадоксальное, мнение вполне согласуется с этнографическими описаниями. Масайские мальчики-подростки живут с родителями, выполняют важные обязанности в семье, пасут скот. Напротив, юноши-мораны (приблизительно между 14 и 20 годами) отделены от семьи, живут своими возрастными группами, занимаются военными упражнениями, кочуют с места на место, не имеют права жениться, а круг их социальных обязанностей за рамками собственной возрастной группы довольно узок, что и отражается в соответствующем стереотипе.

О несовпадении нормативных ожиданий и реального поведения свидетельствует и знаменитый «Проект шести культур» Беатрисы и Джона Уайтинг (Whiting, Whiting, 1975; см. Кон, 2003в). При всех различиях между описанными обществами, девочки 3–6 лет всюду обнаружили более высокие показатели, чем мальчики, по таким качествам, как зависимость и эмоциональная теплота. У 7-11 – летних детей эта разница исчезает, зато по «заботливости» в младшем возрасте гендерных различий не наблюдалось, а в 7-11 лет девочки значительно опередили мальчиков. По гнездам «агрессивность» и «доминантность/зависимость» показатели мальчиков большей частью выше, чем девочек. Дружественное и просоциальное поведение статистически не связано с полом и зависит скорее от возраста – девочки развиваются в этом отношении, как и во многих других, быстрее мальчиков.

Короче говоря, девочки кажутся более теплыми и зависимыми, чем мальчики, но эти различия статистически значимы только для 3-6-летних; девочки также более заботливы, особенно в 7-11 лет. Для мальчиков же характерны повышенная доминантность и значительно большая агрессивность.

Однозначно объяснить эти различия нельзя. Возможно, что более высокие показатели 3-6-летних девочек по поведению типа «ищет помощи» и «прикасается» связаны с тем, что от них не так настойчиво, как от мальчиков, требуют оставить эти привычки, которые в раннем детстве типичны для всех детей. Более высокие показатели мальчиков этого возраста по поступкам типа «добивается господства» и «нападает» также отражают меньшее социализирующее давление на них в этом направлении, но это может быть и следствием врожденных половых различий. Беатриса Уайтинг уже ранее высказывала предположение, что тактильные контакты (поведение, связанное с прикосновением к другому) у девочек и силовая игра, возня мальчиков являются, возможно, врожденными альтернативными способами поиска и предложения физического контакта; их половая дифференциация у людей та же, что и у молодых животных.

В старших возрастах разница между мальчиками и девочками кажется скорее воспитанной, чем врожденной, хотя трудно сказать, создается ли она с помощью а) непосредственного обучения, или б) путем специфического распределения заданий, или в) путем идентификации ребенка со взрослой мужской или женской моделью.

Поскольку во всех шести культурах девочкам чаще, чем мальчикам, поручают ухаживать за младшими детьми, они совершают больше поступков, воспринимаемых наблюдателями как «проявление заботы». Плюс специфическое «ролевое моделирование»: во всех шести обществах девочки проводят в обществе матерей больше времени, чем мальчики. Девочки значительно больше мальчиков заняты уборкой дома, приготовлением пищи и другими домашними делами под присмотром и руководством матерей. Цель этой работы – благополучие других членов семьи; выполняя ее, девочки тем самым привыкают предвосхищать и удовлетворять нужды других – поведение, которое повсеместно ассоциируется с «заботливостью».

То, что такое предрасположение является скорее воспитанным, чем врожденным, показывают наблюдения Кэрл Эмбер (Ember, 1973) среди народности луо (Юго-Западная Кения). Хотя гендерное разделение труда и стереотипы маскулинности/фемининности выражены у луо вполне отчетливо, исследовательница наблюдала случаи, когда мальчики, у которых не было в доме старших сестер, были вынуждены выполнять традиционно женские обязанности (ухаживать за малышами, делать домашнюю работу, приносить воду и топливо, молоть зерно и т. п.). Социальное поведение этих мальчиков по целому ряду параметров выглядело «промежуточным» между поведением «нормальных» мальчиков и девочек. Они обнаруживали меньше эгоизма, агрессивности и эгоистической зависимости и больше про-социальных черт. «Женская» работа вне дома не только не уменьшала, а даже усиливала у мальчиков некоторые стереотипно-маскулинные реакции (возможно, чтобы лучше выглядеть в глазах сверстников). Напротив, «внутренние» фемининные функции, особенно уход за малышами, вызывали у мальчиков определенную психологическую перестройку, делая их в каком-то смысле мягче.

Во многих архаических обществах требование «сделать из мальчиков мужчин» означает, прежде всего, воспитание агрессивных и бесстрашных воинов. Но какие конкретные свойства это предполагает? Разрабатывая кросскультурные коды, антропологи выделили особую категорию стойкость (*toughness*), включив в нее три черты: силу духа (*fortitude*), агрессивность и соревновательность (Barry et al., 1976).

Сила духа обозначает способность подавлять видимую реакцию на боль, страх или усталость, агрессивность означает агрессию, направленную на людей или животных, а соревновательность – достижение превосходства над другими людьми, особенно равными, например в соревновательном спорте. Сравнение 186 обществ показало, что социализация в направлении стойкости практикуется по отношению к мальчикам значительно чаще, чем по отношению к девочкам, но сила этих корреляций варьирует в зависимости от а) степени воинственности сравниваемых обществ, б) возраста мальчиков и в) конкретных измеряемых черт (Broude, 1990).

Затем возник еще более сложный вопрос: как эти черты связаны с а) «маскулинистской идеологией» (культ сильного агрессивного мужчины) и б) гипермаскулинным поведением мальчиков, которое часто бывает антинормативным, девиантным и даже преступным? Оказалось, что внушение мальчикам разных возрастов агрессивности существенно и даже сильно коррелирует с обоими этими качествами. Что же касается силы духа и соревновательности, то здесь корреляций меньше и они значительно слабее (Chick, Loy, 2001).

Короче говоря, хотя в представлениях о целях и задачах социализации мальчиков существуют определенные кросскультурные константы, они не везде и не всегда одинаковы, а реальные социальные и психологические результаты социализации многообразны и проблематичны.

4) *Агенты социализации*

Различие целей и задач социализации мальчиков и девочек дополняется и материализуется дифференциацией соответствующих социальных институтов, благодаря которой общество, с одной стороны, оформляет, узаконивает и закрепляет спонтанную сегрегацию и взаимное избегание мальчиков и девочек, а с другой – реализует свои принципы гендерной социализации. Сейчас нас интересует только второй, нормативный аспект.

Мы привыкли считать ключевыми фигурами воспитания ребенка родителей. Но в древнейших родоплеменных обществах дети принадлежат не столько родительской семье, сколько всему родственному сообществу, в котором они родились, вскармливаются и воспитываются. Это в полном смысле слова коллективное воспитание.

Независимо от характера социальной организации общества и пола ребенка, первоначальную социализацию и физический уход за ним, как правило, осуществляют собственная мать и другие женщины (Barry et al., 1977). Однако в дальнейшем, особенно в период полового созревания, мальчиков обязательно стараются вывести из-под материнского и вообще женского влияния.

«Этнографический атлас», содержащий сведения о более чем тысяче человеческих обществ, кодирует сведения о сегрегации мальчиков-подростков от женщин в период полового созревания по пяти градациям:

1. Отсутствие сегрегации – мальчики живут и спят в том же помещении, что их матери и сестры.
2. Частичная сегрегация – мальчики живут или питаются со своими семьями, но спят отдельно от них.
3. Полная сегрегация – мальчики уходят жить к родственникам за пределы своей нуклеарной семьи.
4. Полная сегрегация – мальчики уходят жить к неродственникам, например к племенному вождю или в качестве учеников к ремесленникам.
5. Полная сегрегация – мальчики живут с группой своих сверстников, например в мужских домах или возрастных селениях.

Естественно, что чем строже сегрегация, тем сильнее мальчики должны отличаться от девочек и женщин, тем больше у них своих собственных тайн и секретов, даже если это секреты Полишинеля.

Дифференцируются по полу и агенты социализации, то есть люди, осуществляющие обучение и воспитание детей. Антропологи подразделяют их на ряд категорий:

1. Компаньоны, участвующие в совместной с ребенком деятельности на более или менее равных правах.
2. Сожители, находящиеся в доме, где ребенок спит и питается.
3. Лица, осуществляющие уход за ребенком, удовлетворяющие его физические и эмоциональные потребности.
4. «Властные фигуры»-люди, обладающие авторитетом и прививающие ребенку какие-то черты и культурные ценности.
5. Дисциплинаторы – лица, распределяющие наказания.
6. Воспитатели – лица, подготавливающие ребенка к взрослой деятельности путем обучения, передачи соответствующих знаний и навыков.

Среди людей, непосредственно ухаживающих за ребенком, как правило, преобладают женщины. Компаньоны и воспитатели обычно бывают того же пола, что и ребенок, тогда как в роли властных фигур, и особенно дисциплинаторов, чаще выступают мужчины. При этом в воспитании старших мальчиков неродители играют гораздо большую роль, чем в воспитании девочек того же возраста.

Положение и статус этих мужчин-воспитателей может быть разным. Например, в жизни юных яванцев особую роль играет наставник – гуру, о котором образно говорят, что он учит подрастающее поколение «глядеть в прозрачную воду». На вопрос, зачем мальчики посещают гуру, можно получить ответ: «Иначе им трудно узнать, как стать взрослым мужчиной и мужем» (Оглоблин, 1988. С. 27). Сходные институты существуют у многих других народов.

Гендерные вариации в характере агентов социализации зависят от целого ряда социальных факторов, включая структуру семьи и систему родства. Например, роль воспитателей, не являющихся родителями, важнее для мальчиков, чем для девочек, в 47 % (34 из 71) патрилинейных, 44 % (11 из 25) матрилинейных и только в 24 % (16 из 66) билатеральных обществ. Тем не менее, повышенное число внесемейных социализаторов свидетельствует, что а) мальчики получают более разнообразное воспитание, чем девочки, и б) их больше готовят к внесемейной деятельности и потому предоставляют им больше автономии.

В сложных классовых обществах гендерные различия зависят от социального положения детей. Например, в древнегреческих полисах у знатных мальчиков были частные учителя, а начиная с V в. до н. э. – также школы, гимназии, палестры, в которых мальчики от 6 до 14 лет проводили большую часть своего времени. Девочки же целиком находились во власти и под опекой матерей и старших женщин, формального образования им не давали. Герой одной из комедий Менандра говорит, что обучать женщину грамоте – то же самое, что давать дополнительный яд опасной змее. Единственное древнегреческое государство, в котором воспитанию девочек уделяли почти столько же внимания, что и мальчикам, – Спарта, но это было типично воинское воспитание.

Воспитательство и опекуновство. Исторический экскурс

Все, что услышал от деда, я тебе повторяю, мой мальчик. От деда и дед мой услышал. Каждый дед говорит. Каждый слушает внук.

Внуку, милый мой мальчик, расскажешь все, что узнаешь! Говорят, что седьмой внук исполнит.

Николай Рерих

В предклассовом, раннеклассовом и феодальном обществе широко распространен институт воспитательства, обычай обязательного воспитания детей вне родной семьи (см. Першиц, Трайде, 1986; Гарданов, 1973; Adoption et fosterage, 1999). Обычай воспитания ребенка в семье другого члена общины (fosterage – буквально «опекунство») существовал у многих кельтских, германских, славянских, тюркских и монгольских народов.

Одна из его форм – кавказское аталычество. Слово «аталык» (от тюркского *ата* – отец) буквально означает лицо, заменяющее отца, выступающее в роли отца. «Воспитание ребенка в семье аталыка в принципе не отличалось от воспитания в родительском доме. Разница была лишь в том, что, по обычаю, аталык должен был воспитывать ребенка еще более тщательно, чем собственных детей. Впоследствии обоим предстоял своего рода экзамен: воспитанник должен был публично показать все, чему его научили. Происходило это уже в родительском доме, куда у адыгов юноша обычно возвращался, по одним данным, с наступлением совершеннолетия, по другим – ко времени женитьбы. У части адыгских групп и других народов, у которых аталычество было выражено слабее, в частности у осетин, ребенка могли вернуть значительно раньше.

За все эти годы ребенок виделся с родителями не более одного-двух раз. При этом родители, следуя обычаям избегания, при свидании никак не проявляли своих чувств и даже делали вид, будто не узнают сына. Тот, со своей стороны, зачастую даже не знал, кому его привезли показывать. Поэтому воспитывающийся у аталыка юноша возвращался в родительский дом как в чужую семью, и должны были пройти годы, прежде чем он привыкал к родне. Между братьями, которые всегда воспитывались у разных аталыков, сохранялась отчужденность. Напротив, с семьей аталыка у воспитанников устанавливалась близость, приравнивавшаяся адатами к кровной, если не большей» (Смирнова, 1983. С. 78–79).

Ученые объясняют этот феномен по-разному.

Одни выдвигают на первый план социально-педагогические мотивы: сыновей отсылают из дома, чтобы не разбаловать их и одновременно избежать конфликтных ситуаций, как Эдипов комплекс, соперничество отца и сына и т. п.

Другие связывают возникновение института воспитательства с трансформацией матриархальных порядков под воздействием отцовского права.

Третьи дополняют эту мысль указанием на первобытную общность детей, которая в более сложных обществах пережиточно сохраняется в виде специфических правил избегания, нормативно ограничивающих личные контакты между родителями и детьми.

Четвертые подчеркивают, что передача детей на воспитание в чужую семью способствует развитию искусственного родства, укреплению внутриобщинных связей, а также феодальной взаимозависимости.

Пятые выдвигают на первый план функции ученичества, необходимость обучения детей определенным занятиям, которыми трудно овладеть в родительской семье.

Если сравнить нормативные характеристики а) ребенка, отдаваемого на воспитание, б) лиц, которым поручается ребенок, в) выполняемых ими функций и г) социального статуса воспитанника, картина выглядит довольно запутанной.

В одних обществах в чужие семьи передают всех детей, в других – преимущественно или исключительно мальчиков.

Сильно варьирует возраст передачи ребенка. У черкесов и ряда других народов Кавказа детей отдавали в чужую семью сразу после рождения, а в токугавской Японии это делали, когда ребенку исполнилось 10–11 лет.

В средневековой Европе обязательных общих правил на сей счет, видимо, не было. Одних детей отдавали в чужие семьи в три года, других – в семь, третьих – в 9-10 лет. Многие дети воспитывались в монастырях, а также в закрытых школах и университетах. Хотя внесемейное воспитание не было всеобщим, оно было довольно массовым и длительным. В Англии XVI–XVII вв. вне родительской семьи воспитывались, по подсчетам Лоуренса Стоуна (Stone, 1979), две трети мальчиков и три четверти девочек. Но дворяне и богатые люди отдавали своих 7-13-летних детей в закрытые школы-интернаты, тогда как отпрыски простых и менее состоятельных семей воспитывались на правах учеников или домашних работников в соседских или более состоятельных семьях. Нередко в первые 12–18 месяцев жизни ребенка выкармливали наемные кормилицы в лоне родительской семьи, а в 10–12 лет дети отправлялись жить в чужие семьи, откуда к родителям уже не возвращались. Европейские крестьяне и ремесленники начала Нового времени отдавали детей в ученики в более состоятельные или равные по статусу семьи, тогда как выкармливание младенцев практиковалось бедными семьями за специальную плату.

На Кавказе обычай аталычества первоначально был, очевидно, всеобщим и задержался надолго. В Абхазии отдельные случаи передачи крестьянами своих детей на воспитание аталыкам известны даже в конце XIX – начале XX в., у других народов Кавказа обычай сохранился в это время только среди феодалов. В феодальной Черкесии детей отдавали в семьи, стоявшие по сословному положению ниже семьи родителей ребенка, причем строго по рангу: княжеские дети воспитывались у дворян первой степени, дети дворян первой степени – у дворян второй степени, дети дворян низшей степени – в семьях простых крестьян (Гарданов, 1973).

В средневековой Европе аристократические семьи чаще отдавали своих отпрысков в высшестоящие княжеские дома, где мальчики проходили первые этапы феодального служения в качестве пажей, оруженосцев и т. д.; например, английский поэт Джеффри Чосер (1344(40?)-1400), с 12 до 17 лет прослужил при дворе графини Ольстерской.

Взаимоотношения между семьями опекуна и родителей ребенка, равно как и положение опекаемого ребенка, определялись их социальным статусом. При передаче «сверху вниз» ребенок был не только равноправным, но и привилегированным членом семьи – ему уделяли даже больше внимания, чем собственным детям, за него несли повышенную ответственность, в нем видели будущего покровителя всей семьи. В кавказском аталычестве эти отношения приравнивались к кровному родству, причем отец ребенка, занимая более высокое положение, чем аталык, автоматически становился покровителем всей семьи аталыка. Западноевропейские формы «воспитательства» выглядят более отчужденными и функциональными; хотя они создают определенную взаимозависимость семей, «породнения» при этом не происходит. Связь между ребенком и его молочными братьями имеет здесь скорее характер индивидуальной привязанности, не распространяясь на остальных членов семьи. При более или менее равном семейном статусе приемный ребенок пользуется теми же правами, что и остальные дети. А при ремесленном ученичестве или воспитании за плату статус ребенка является зависимым, с ним часто обращаются жестоко, его труд безжалостно эксплуатируют и т. д.

Для уточнения конкретных функций воспитательства терминологический анализ практически бесполезен, так как слово «воспитание» во многих языках неразрывно связано с понятиями «выращивание» и «выкармливание». Но хотя функции выкармливания, воспитания и обучения нередко совмещаются, они могут быть и самостоятельными, а от этого зависит, кто является ключевой фигурой процесса: а) приемная мать-кормилица, б) заменяющий отца наставник-аталык или в) хозяин, мастер, учитель.

Похоже на то, что одним и тем же термином «воспитательство» часто обозначаются принципиально разные институты, причем важен именно гендерный аспект. В одном случае

воспитательство подразумевает замену матери (искусственное материнство), а в другом – замену отца (искусственное отцовство). В первом случае акцент делается на выкармливании и физическом выхаживании ребенка, который может быть как мальчиком, так и девочкой. Во втором случае это сугубо мужское отношение, с которым связано значительно больше социальных обязательств.

Эти различия убедительно проследил В. К. Гарданов (Гарданов, 1959, 1960, 1961) на материале Древней Руси.

В русских летописях существуют две пары категорий: «кормилица» и «кормиличиц» (сын кормилицы) и «кормилич» и «кормиличич» (сын кормилича). Хотя эти термины похожи, они имеют совершенно разный смысл. Кормилица – простая женщина, как правило рабыня, которая выкармливает княжеских детей. Кормилица никогда не приравнивалась к матери, а ее собственные дети, «кормиличицы», не считались родственниками князя. Напротив, «кормилич» – воспитатель, опекун княжеских детей, лицо, заменяющее знатному мальчику отца. «Кормилич» и «кормиличич» (сын кормилича) принадлежат к верхушке феодального общества. Это почетная должность, предполагающая родство. В XIII в. появляется новый термин «дядька», который со временем вытесняет слово «кормилич». Дядька – родственник, доверенный боярин, которого князю не нужно опасаться и который в случае необходимости заменяет княжеским детям отца, выступает в роли их опекуна. Это высокий титул, употреблявшийся в официальных документах, вплоть до дипломатической переписки. Некоторые бояре упоминаются в летописях под прозвищами Кормилича или Няньки, их воспитанниками могли быть только княжеские сыновья.

В позднем Средневековье и в Новое время эти тонкие нормативные нюансы утратили былое значение, а понятие «опекунство» приобрело более формальный, юридический смысл.

5) *Гендерная сегрегация и мужские сообщества* Практически все древние общества убеждены в том, что воспитанием и обучением мальчиков должны заниматься преимущественно и даже исключительно мужчины. Эта норма обеспечивается как соответствующим, преимущественно мужским, составом индивидуальных агентов социализации, так и наличием специфически мужских, закрытых для женщин, сообществ и организаций.

В древних обществах закрытые мужские сообщества (мужские дома, возрастные группы и т. п.) и связанные с ними обряды были институционализированы и имели священное, сакральное значение. Мужские дома и тайные союзы всегда связаны с наличием особых мужских культов, выражающих мужские сексуальные страхи перед женщинами, от которых мужчинам необходимо защищаться. Мужские культы, как правило, сексуальны, агрессивны и направлены против женщин, утверждая принцип мужского верховенства и власти. В них сильно выражены мотивы сексуального насилия, как индивидуального, так и группового. Кроме того, для этих культов характерно представление, что мальчик становится мужчиной только благодаря другим мужчинам. Отделение мальчиков от женщин – главное условие их социализации.

У некоторых народов, например в Меланезии, маскулинизация мальчика, приобщение его к мужской культуре, предполагает сексуальный контакт со старшими мужчинами или юношами; передача мужской силы и опыта осуществляется в форме «осеменения» мальчиков, которое считается необходимым условием развития и даже физического роста. Формы этого акта у разных племен различны, а их интерпретация неоднозначна (см. подробнее Кон, 2003а). Одни антропологи видят в них просто способ разрядки юношеской сексуальной энергии, пока мальчик социально не созрел для брака и продолжения рода. Другие считают их

средством поддержания мужской групповой солидарности и обеспечения социального контроля старших над младшими. Третьи связывают их с необходимостью высвободить мальчиков из-под материнского влияния, под которым они находились в детстве: «осеменение» – не простой физический акт, а одухотворение, которое может осуществить только мужчина, тем самым приобщая мальчика к мужскому сообществу. Четвертые отмечают связь этих обычаев с символической культурой, космогоническими и религиозными представлениями соответствующих племен. Иногда «осеменение» рассматривается как аналог дарения, где даритель всегда имеет более высокий статус; это также создает между разными поколениями мужчин нерасторжимую родственную связь. Очень важно учитывать воинственность папуасских обществ, в которых социализация мальчиков целиком подчинена воинскому обучению. Жесткая гендерная сегрегация, взаимное недоверие и зависть (женщины завидуют мужской власти, а мужчины – женской магии и детородной силе) порождают потребность в самодостаточности, так что общая цель всех подобных ритуалов – маскулинизация мальчиков.

Социализация путем интенсивного общения мальчика со старшими мужчинами считается необходимым условием формирования или обретения маскулинности во многих, причем самых различных, обществах. Например, у буддистов необходимое условие социального созревания мальчика – пребывание в течение определенного времени в монастыре.

Жизнь бирманского мужчины не может считаться полной и правильной, если между 7 и 19 годами он не побывал послушником. Пострижение мальчика в монахи – шин-бью – огромное событие в жизни самого мальчика и всей его семьи (Поздеева, 1988).

У тайцев ритуальным оформлением готовности молодого человека к своей мужской роли является вступление в монахи, знаменующее переход из состояния *дил* – сырого в состояние *сук* – зрелое. Минимальный срок пребывания в монастыре три месяца. За это время должна произойти значительная работа над личностью юноши. Мужская натура, по представлениям тайцев, изначально жестока, агрессивна, похотлива и властолюбива. Пребывание в монастыре, связанное с ограничением в еде, лишением возможности удовлетворять сексуальные потребности, усердным изучением священных книг, помогает молодому человеку постигнуть науку сострадания и милосердия. Только после этого он становится полноправным членом общества, получает право жениться, стать отцом, имеет право на свершение магических ритуалов для достижения власти над духами, людьми, природой (исключения, конечно, есть: те, кто не был в монастыре до брака, реализуют возможность пребывания там позже, иногда после 55 лет!). Поднявшийся на первую ступень зрелости благодаря трехмесячному монашеству, молодой человек, долго не вступающий в брак, называется *кхон кханг* (буквально – незаконченный, неполный). Холостой мужчина, ушедший из монастыря, где он получил высокий духовный сан, уважаем в обществе больше, чем богатый человек, но возможности его выдвижения в деревенском обществе ограничены: ему нельзя быть старостой, его не пригласят на роль свата или ведущего свадебный ритуал из опасения, что его «бесплодие» передастся другим (Иванова, 1988. С. 72).

Следует подчеркнуть, что социализация мальчиков везде и всюду осуществляется не только по вертикали (взрослые мужчины социализируют мальчиков), но и по горизонтали, через принадлежность мальчика к группе сверстников. Обобщение этнографических данных по 186 доиндустриальным обществам (Schlegel, Barry, 1991) показало, что группа однополых сверстников играет в жизни мальчиков значительно большую роль, чем в жизни девочек. Мальчики раньше девочек отделяются как от родительской семьи, так и от общества взрослых мужчин и имеют больше внесемейных обязанностей. Мальчише-

ские группы отличаются высокой внутригрупповой и межгрупповой соревновательностью и имеют выраженную иерархическую структуру и дисциплину. Кроме того, девичьи группы обычно функционируют на основе принятых в данном обществе норм и правил, тогда как юношеские группы открыто конфликтуют со взрослыми, у мальчиков значительно больше антинормативного поведения, и сами взрослые признают это нормальным.

Из истории мальчишеских сообществ

Лучше бы люди, когда им исполнилось десять, но еще не стукнуло двадцать три, вовсе не имели возраста. Лучше бы юность проспала свои годы, потому что нет у нее другой забавы, как делать бабам брюхо, оскорблять стариков, драться и красть.

Уильям Шекспир

Разновозрастные, но преимущественно подростково-юношеские, мужские группы и союзы в разных формах и под разными названиями («мальчишества», «аббатства молодежи», «королевства шутов») существовали не только в первобытных, но и едва ли не во всех средневековых обществах. Подробнее всего они описаны в швейцарских источниках (Schindler, 1994).

Во многих странах Северной и Центральной Европы «парни» (*Gars*) представляли собой автономную социальную группу, особенно в схватках с чужаками, выступавшими в роли их конкурентов на брачном рынке. Их главные официально признанные функции – защита чести и нравственности своей общины, особенно молодых девушек, и устранение потенциальных сексуальных конкурентов («наши» против «чужих»).

Эти объединения молодых холостяков были важной частью деревенской культуры, не имели ни строгих возрастных границ, ни фиксированных правил поведения. Они присваивали себе определенные военно-полицейские функции, выступая в роли народной дружины или полиции нравов, причем они старались контролировать не только девушек, но и взрослых, женатых мужчин. В то же время это была часть карнавальная культура, с характерной для нее буффонадой, грубыми шутками, розыгрышами, пьяными драками, поножовщиной и убийствами.

Названия таких групп часто были откровенно вызывающими, гротескными, типа «Корпорация свиней», «Парламент дураков», «Общество великого, могущественного и непреодолимого Совета». Эти сообщества защищали традиционную христианскую мораль, супружескую верность и т. п., но делали это самовольно, часто нарушая церковные предписания и осмеивая духовенство. Отсюда их напряженные отношения и нередко открытые конфликты с церковью. Служители культа постоянно жаловались, что парни приходят в церковь немытые и непричесанные, ведут себя вызывающе и т. д.

У девушек подобных союзов не было. Иногда незамужние девушки пытались завоевать себе место на улице и вести себя более вольно. Например, в Нюрнберге в 1485 г. «девушки изобрели новый обычай – ходить вечерами по улице, чтобы объявить о своей помолвке», но такие попытки быстро пресекались: «молодым девушкам это не пристало» (Schindler, 1994).

Помимо выполнения своих «официальных» функций, «плохие мальчишки» постоянно озорничают, шумят, пьют, дерутся, нападают на дома горожан, разбивают стекла, переворачивают скамейки, играют в снежки, издеваются над случайными прохожими. Молодежь считала, что ночные улицы принадлежат ей. На крики жертв, как правило, никто не выходил – люди боялись. В городке Солёр с 1493 до 1540 г. было издано девять постановлений против организаторов ночных беспорядков, но ничего не помогало. Не случайно жертвами грубых

насильственных шуток и оскорблений часто были священники и проповедники, которым устраивали кошачьи концерты под окнами.

Очень часто в шаривари (кошачьем концерте) участвовали ремесленные подмастерья. Это настолько беспокоило старших, что иногда ученические контракты даже предусматривали специальные ограничения на сей счет: «Ты не будешь играть на музыкальных инструментах и шуметь по ночам, после того как пробьет колокол». В качестве дисциплинарных мер против юных озорников кое-где даже строили рядом с церковью специальные маленькие тюрьмы, «чтобы плохо воспитанных парней можно было содержать под замком покаяния» (Ibid.).

В судебных архивах Болоньи XV – начала XVI в. мальчики от 12 до 20 лет часто фигурируют как в роли жертв, так и в роли преступников. Наряду с воровством, насилием и грабежом, предметом судебных разбирательств часто бывали опасные игры. Мальчики то и дело бросаются камнями друг в друга и в прохожих, между бандами подростков происходят настоящие битвы. По словам современника, «это почти общий обычай городских мальчиков – делиться на команды и драться камнями» (Niccoli, 2002). Взрослые придавали этим дракам большое значение, иногда по их исходу даже пытались предсказать результаты раздиравших Италию феодальных войн. Хотя суды наказывали зачинщиков, это мало помогало.

Столь же агрессивным, несмотря на свой религиозный статус, было средневековое студенчество, причем почти все драки и насилия оправдывались необходимостью «защиты чести» в ответ на оскорбление. Повод для драки мог быть самым незначительным, типа «почему ты на меня смотришь?».

Если отвлечься от частных случаев, главная функция мальчишеских групп и объединений, говоря современным языком, – социализация мальчиков в духе гегемонной маскулинности.

Четкое организационное оформление таких групп было необязательно, они могли существовать и на бытовом уровне.

Например, в полесской деревне взаимное избегание мальчиков и девочек начиналось примерно с 10 лет (Кабакова, 2001). Тех, кто этого не делал, особенно мальчиков, наказывали. Застигнутым в обществе девочек мальчикам давали презрительные прозвища: дывочур, подевичник. Особенно издевались над такими мальчиками старшие парни: мальчику могли разрезать пояс, побить или подвесить вниз головой.

В 16–18 лет мальчики объединялись в особые группы (молодецка громада). Иногда для вступления в громаду мальчику требовалось согласие отца. Членство в громаде давало парню больше автономии в семье. С этого момента за провинности его наказывал уже не отец, а деревня. Младшие были обязаны обращаться к нему на вы. Громада охраняла свою территорию и следила за нравственностью девушек (защита от конкурентов). Устроена она была как большая семья, члены которой называли друг друга братьями (братуха) или, как взрослые, по имени-отчеству. Дух братства сохранялся на все время пребывания в громаде. Более прочные, на всю жизнь, узы дружбы скреплялись особым обрядом: молодые люди должны были проколоть друг другу руки и слизнуть появившуюся кровь. Юношеские группы были структурированы лучше девичьих и существовали дольше, потому что девушка стремилась поскорее найти жениха и выйти замуж, а парням спешить было некуда, да и после женитьбы личные отношения с друзьями юности сохраняли свое значение.

Сходные структуры существовали и в русской деревне (Бернштам, 1988).

Специфические мальчишеские пространства и формы жизнедеятельности присутствуют и в развитых городских культурах.

6) Обряды перехода и инициации

Переход из одной возрастной стадии в другую обычно оформляется специальными обрядами (*rites de passage*), которые у мальчиков направлены на формирование маскулинности, а у девочек – фемининности. У многих народов, в том числе восточных славян, маленький ребенок первоначально считался существом бесполом, к нему применяли термины среднего рода, типа *дитя*. По мере взросления ребенка культура с помощью специальных обрядов присваивает ему новый гендерно-возрастной статус.

Символическое оформление перехода может быть разным. Многие культуры осуществляют его путем манипуляций с волосами ребенка.

Большинство еврейских мальчиков-хасидов подвергаются первой стрижке после трех лет, эта церемония называется *upsherenish* или *upsherin*. У некоторых американских индейцев первая стрижка сопровождается ритуальными танцами.

У восточных славян был широко распространен ритуал «пострига» (Байбурин, 1991). Время его проведения у разных народов различно: русские делали его на втором году жизни, белорусы – на третьем, сербы – на третьем, пятом или седьмом, поляки – на седьмом. Магические манипуляции с волосами нередко производились и над девочками, но это были разные ритуалы: например, мальчиков стригли, а девочкам впервые заплетали косу. По летописным данным, обряд пострига над княжескими детьми и ритуальное посажение мальчика на коня происходило в возрасте двух-трех лет. В более поздние периоды основными моментами пострига были: посажение ребенка на или рядом с объектом, символизирующим мужскую или женскую сферу жизнедеятельности (для мальчиков – конь, топор, борода, сабля, различные «мужские» инструменты; для девочек – веретено, прялка, чесальный гребень, пряжа и др.); обстрижение волос мальчику и заплетание косы девочке; переодевание их соответственно в мужскую или женскую одежду, мальчик впервые надевал штаны или шапку, а девочка – юбку, иногда платок; угощение всех участников ритуала.

Важным гендерно-дифференцирующим признаком всегда была и остается одежда.

Все дело в штанах. Интерлюдия

Это может показаться невероятным, но весь ход человеческой истории подтверждает ту неоспоримую истину, что стоит только человеку расстаться с юбкой, как он сразу становится мужественнее и решительнее. Не знаю, существовали ли у брюк какие-нибудь традиции, которые я продолжил, или у меня у самого были такие склонности, которым, чтобы проявиться, требовались только брюки, но стоило мне их надеть, как я сразу же стал таким сорванцом и разбойником, что меня уж не пугали ни облавы, ни преследования, ни угрозы. Пока я носил юбку, вся моя деятельность протекала в комнате, теперь же я перенес всю активность во дворы нашего и всех соседних домов. Я считал, что брюки именно для того и придуманы, чтобы легче было перескакивать через заборы, и для меня уже не существовало границ между нашими и соседскими огородами.

Бронислав Нушич

В полесской деревне мальчиков и девочек до 6–8 лет одевали одинаково, в подпоясанную рубашку. Позже появляются штаны или юбки. Если мальчик после этого будет про-

должать носить рубашку без штанов, его будут дразнить. Строго запрещается надевать на одежду предметы или украшения другого пола (Кабакова, 2001).

Поскольку мальчики обязаны отличаться от девочек, они с раннего возраста стоят на страже знаков маскулинности.

Мальчик двух с половиной лет пытался расстегнуть застежку на ожерелье, когда к нему подошла воспитательница.

– Ты хочешь это надеть?

– Нет, это для девочек.

– Чтобы носить такое, необязательно быть девочкой. Короли также носят такое на шее.

Ты можешь играть в короля.

– Я не король. Я мальчик!

Гендерные аспекты эволюции детской одежды недостаточно изучены, хотя истории мальчиковой одежды с 1500 г. посвящен созданный в 1998 г. специальный платный веб-сайт, содержащий свыше 10 тысяч страниц текста и 13 тысяч разнообразных иллюстраций (BoysHistoricalClothing).

Если не вдаваться в детали, можно сказать, что хотя все народы различают мужскую и женскую одежду, на детей этот принцип распространяется не сразу. Почти у всех народов мира дети обоего пола до определенного возраста ходят голышом, затем им начинают закрывать гениталии, а еще некоторое время спустя дифференциация одежды приобретает символическое значение, обозначая одновременно пол и возраст ребенка.

Как и все остальное, детская одежда социально стратифицирована. В дворянско-рыцарской среде гендерно-возрастных градаций было, естественно, больше, чем в крестьянской. В Средние века маленькие дворянские мальчики, как и девочки, носили платья. Мальчиков постарше одевали по тогдашней сословной моде, часто с некоторым отставанием во времени. В эпоху Возрождения, когда мужская одежда стала особенно роскошной, католическая церковь и некоторые правители пытались оградить подростков и юношей от модных веяний. Во Флоренции в 1496/7 г. при Савонароле был даже издан специальный указ, запрещавший мальчикам моложе 14 лет носить золото, серебро, шелк и кружева. Особое негодование церковников вызывали короткие куртки и обтягивающие штаны, в которых щеголяли юные пажи.

С появлением в XVIII в. специальной детской одежды возникла и отдельная «мальчиковая» мода. Забавно, что некоторые различия, которые сегодня считаются общепринятыми, например что мальчикам подходит голубой цвет, а девочкам розовый, на самом деле возникли совсем недавно. Например, в США цветовая дифференциация детской одежды появилась лишь в начале XX в., причем с прямо противоположным знаком. В 1918 г. журнал TheInfant'sDepartment в передовой статье «Розовое или голубое?» писал: «На этот счет были разные мнения, но общепринятое правило – розовое для мальчика и голубое для девочки. Причина этого в том, что розовый цвет, как более насыщенный и сильный, больше подходит мальчику, а голубой, как более нежный и изысканный, лучше для девочки». Как и когда это изменилось – никому неизвестно. В 1939 г. журнал ParentsMagazine еще рекомендовал красные тона, символизирующие

энергию и смелость, мальчикам, а голубые, символизирующие верность и постоянство, – девочкам (Kimmel, 1996. Р. 160–161).

В отличие от цветовой гаммы, где значения голубого и розового исторически менялись, штаны стали общим для всех европейских народов знаком маскулинности, соединяющим в себе гендерные и возрастные ценности. В Новое время со штанами связаны многочисленные социально-педагогические конфликты. Желая продлить период невинного (и зависимого) детства, многие родители продолжали одевать своих растущих сыновей по девчачьему образцу, а мальчики, наоборот, стремились как можно скорее достичь взрослого статуса и ни в коем случае не походить на девочек. То и другое достигалось посредством штанов. Позже на первый план выходят их фасон и длина. Воспоминания о первых штанах часто фигурируют в мужских автобиографиях XIX–XX веков.

«Наконец-то и у меня панталоны со штрипками, настоящие!» – мечтал я, вне себя от радости, осматривая со всех сторон свои ноги. Хотя мне было очень узко и неловко в новом платье, я скрыл это от всех, сказал, что, напротив, мне очень покойно и что ежели есть недостаток в этом платье, так только тот, что оно немножко просторно», – рассказывает в «Детстве» Лев Толстой (Толстой, 1958. Т. 1. С. 55).

«Меня одевали, как девочку, в будние дни – в... полотняное платьице, в праздники, или если в гости идти – в белую матроску с галстучком и в темную плиссированную юбочку, под которой прятались белые кружевные панталончики, коленки оставались голыми, на ноги обувались ботинки или туфельки с бантиками... До пяти лет меня так одевали. Став мало-мальски сознательным, я возненавидел и юбочку, и панталончики», – вспоминает князь Сергей Михайлович Голицын (1909–1989) (Голицын, 1993. С. 24–25).

«Мы даже завидовали некому Фектистке, рябому ученику жестянщика. Фектистка презирал нас за наши короткие штаны», – вторит ему Лев Кассиль (Кассиль, 1957. С. 28).

Этот вопрос не потерял значения и позже. Во второй половине 1940-х советские мальчики «ходили в школу кто во что горазд. Но как ни экономили на одежде, мальчишки любого класса носили брюки. Ходить в коротких штанишках считалось неприличным» (Андреевский, 2003. С. 371).

Строгое сравнение гендерно-возрастного символизма затрудняется многозначностью таких понятий, как обряды перехода и возрастные инициации. Обряд перехода (*ritedepassage*), в самом общем значении слова, это обряд, оформляющий переход индивида из одной фазы жизненного цикла в другую, который предполагает утрату старой и создание новой идентичности, так сказать второе рождение. Для нашей темы особенно важны пубертатные обряды, связанные с наступлением половой зрелости. Инициация (*initiation*) буквально означает посвящение, вступление лица в какую-то закрытую корпорацию, религиозное сообщество или объединение.

Абстрактно-теоретически инициации и пубертатные обряды – совершенно разные явления. «В отличие от возрастных инициации, которые вводят человека в определенную корпорацию – возрастную группу или возрастной класс, посвящают в духовное достояние этой корпорации (чаще всего религиозного содержания) и воспринимаются как события большого социального значения, пубертатные обряды лишь отмечают факт индивидуального полового созревания, имеющий физиологические проявления (например, первая менструация у девушки или появление третичного волосяного покрова у юноши), и рассматриваются преимущественно как события частной, а не общественной жизни» (Рэдк-

лифф-Браун, 2001. С. 179. Комментарии). Но во многих архаических обществах, где события личной и общественной жизни не различались, пубертатные обряды и возрастные инициации нередко совпадали, поэтому и в современной антропологической литературе эти явления не всегда различаются.

Особенно сложен вопрос о степени распространенности мужских и женских инициаций. Считается, что мужские инициации встречаются чаще женских. Маргарет Мид объясняла скудость сведений о женских инициациях тем, что женщина не нуждается в искусственном социокультурном структурировании своего жизненного цикла, так как имеет для этого естественные биологические рубежи: начало менструаций, потерю девственности, рождение первого ребенка (Мид, 2004). Иногда это связывают также с социальной зависимостью женщин, развитию которых «мужская» культура уделяет меньше внимания. Впрочем, кросс-культурные исследования (Schlegel, Barry, 1979) показывают, что в большинстве древних обществ подростковые инициации отсутствуют, а там, где они проводятся, девочек иницируют даже чаще, чем мальчиков: только девочек иницируют в 39, только мальчиков – в 17, тех и других – в 46 обществах.

**Кросскультурные данные об инициациях мальчиков
и девочек в разных обществах ***

	Мальчики		Девочки	
	Число обществ	%	Число обществ	%
1. Наличие обряда	182	100	183	100
Отсутствует	119	64	98	54
Присутствует	63	36	85	46
2. Время проведения	62	100	83	100
до полового созревания	13	21	9	11
при первых признаках полового созревания	18	29	11	13
одновременно с половым созреванием	6	10	57	69
в течение года после полового созревания	17	27	5	6
позже 18 лет	8	13	1	1
3. Число одновременно иницируемых	63	100	84	100
один	29	47	73	87
маленькая группа (до 5—6 чел.)	7	11	6	7
большая группа	27	43	5	6
4. Длительность церемонии	63	100	84	100
краткая (до трех дней)	28	44	36	43
средняя (до трех недель)	7	11	21	25
длительная (свыше нескольких недель)	28	44	27	32

* Schlegel, Barry, 1979.

5. Круг участников	61	100	84	100
члены семьи	7	12	40	48
локальная группа	25	41	29	35
большая группа	29	48	15	18
6. Пол участников	63	100	84	100
оба пола	12	19	10	12
преимущественно того же пола, что и иницируемые	17	27	28	33
исключительно того же пола, что и иницируемые	34	54	46	55

К сожалению, все подобные подсчеты сильно зависят от того, как определяется само понятие инициации. Зато качественные различия между подростковыми инициациями мальчиков и девочек очевидны.

Во-первых, **мальчиковые инициации, как правило, бывают групповыми и происходят в присутствии большего числа людей**, что, естественно, привлекает к ним больше внимания. Групповой характер мужских инициации, возможно, отчасти обусловлен тем, что признаки полового созревания у мальчиков менее отчетливы, чем у девочек; это позволяет откладывать проведение церемонии, соединяя в ней мальчиков разного возраста и находящихся на разных стадиях индивидуального развития. Кроме того, групповой характер мужских инициации, в сочетании с акцентом на мужскую исключительность, способствует созданию и поддержанию однополых мужских групп и союзов. В выборке Барри и Шлегель тенденция к созданию тесных однополых союзов коррелирует с 37 % мужских и только с 7 % женских инициации. Это связано с повышенной гомосоциальностью мужчин – склонностью поддерживать общение и контакты преимущественно с лицами собственного пола.

Во-вторых, **различия мужских и женских инициации обусловлены гендерной стратификацией и соответствующим культурным символизмом**. Культуры, в которых существуют подростковые инициации, больше других склонны подчеркивать разницу между мальчиками и девочками уже в раннем детстве; инициация не отменяет и не создает заново, а лишь усиливает гендерную сегрегацию и ассоциирующиеся с ней ценностные ориентации (Barry, Schlegel, 1980).

В-третьих, **мужские и женские инициации различаются своим символическим содержанием**. Шлегель и Барри выделили в обрядах инициации несколько ведущих тем: фертильность – плодородие, репродуктивные способности; сексуальность – сексуальные способности или привлекательность; доблесть – смелость, проявляемая на войне или при родах; мудрость – знания и опыт, прежде всего в духовных делах; ответственность – осозна-

ние важности взрослых обязанностей, особенно трудовых. Главные темы, общие для обоих полов, – фертильность и сексуальность. Но мужские инициации сильнее всего подчеркивают момент социальной ответственности, на втором месте стоят фертильность и сексуальность, а за ними следуют доблесть и мудрость. Напротив, в женских инициациях больше всего подчеркивается фертильность, затем идет ответственность и лишь после этого – сексуальность.

Четвертое отличие мужских инициации от женских – в них чаще имеет место **причинение боли, жестокость и членовредительство, в том числе операции на гениталиях**. Сама по себе подобная практика не является всеобщей. По данным «Этнографического атласа», болезненные операции на гениталиях (обрезание, подрезание или надрезание крайней плоти у мальчиков, удаление клитора или его части у девочек) практиковались лишь в 10 % изученных обществ, главным образом – в Африке, Австралии и Океании. Но мальчиков им подвергали значительно чаще, чем девочек. Например, в выборке Барри и Шлегель, генитальные операции над мальчиками проводились в 32 %, а над девочками – только в 8 % обществ, имеющих инициации.

На вопрос, почему мужские инициации часто включают в себя хирургические манипуляции с гениталиями, однозначного ответа нет.

Медицински ориентированный здравый смысл объясняет это гигиеническими соображениями (сmegма, собираясь под крайней плотью, часто вызывает воспаление и т. п.). Но такое объяснение неприменимо к подрезанию. Психологически ориентированный здравый смысл утверждает, что мучительные испытания, которые мальчик должен вынести с достоинством, проверяют и укрепляют его мужество. Но почему для этого используются гениталии?

Ответы предлагаются разные (Munroe, Munroe, Whiting, 1981). Зигмунд Фрейд считал обрезание символической заменой кастрации, направленной на предотвращение инцеста и сохранение сексуальных прав отца. Маргарет Мид видела в нем средство психологического высвобождения мальчика из-под влияния матери, символический водораздел между детством, когда ребенок находится во власти женщин, и взрослостью, когда он вступает в мир мужчин. Некоторые антропологи объясняют мужские инициации необходимостью создания особого мужского статуса и поддержания групповой солидарности мужчин в противовес женскому началу, связывая эти ритуалы с наличием замкнутых мужских союзов и тайных обществ.

Суровые обряды мужской инициации служат необходимым противовесом детской идентификации с женским началом. Удаляя крайнюю плоть, которая символически рассматривается как женский рудимент (подобно тому, как клитор у девочек считается мужским рудиментом), взрослые мужчины «спасают» мальчика от гендерной неопределенности, и в этом смысле именно они, а не мать, делают его мужчиной, давая ему соответствующую гендерную и сексуальную идентичность: отныне он принадлежит к обществу мужчин. Однако Шлегель и Барри статистической связи мужских инициации с патрилинейностью не обнаружили.

Маскулинизирующая функция мужских инициации – своеобразный социокультурный эквивалент «принципа Адама», средство «дефеминизации» мальчиков, освобождения их из-под женского влияния. Мужские инициации подчеркивают прежде всего момент прерывности, отделения, смены социального статуса, роли и идентичности, причем мальчик осуществляет эту трансформацию исключительно благодаря другим мужчинам. Напротив, женский жизненный цикл, несмотря на наличие четких физиологических цезур, выглядит органическим и непрерывным. Папуасы верят, что девочка созревает естественно, и женские пубертатные церемонии ритуально оформляют ее созревание, тогда как мужские инициации служат необходимой предпосылкой созревания. Подобные представления типичны не только для Меланезии.

При всей стабильности ритуальной символики реальное значение этих обрядов может изменяться. Это хорошо видно на примере некоторых народов Южной и Юго-Восточной Африки.

Старые обряды в новых условиях. Антропологический экскурс

Английский антрополог Сюзетт Хелд подробно описала обряд инициации у живущей в Восточной Уганде и принадлежащей к народу банту народности гишу (гису, масаба, бамасаба, багишу, багису), среди которых она прожила 20 лет (Heald, 1999). У своих соседей мужчины гишу имеют репутацию агрессивных и драчливых. Мужчины ганда говорят: «Ганда просто воруют, а гишу приходят с ножами и убивают». Количество убийств у гишу больше, чем у всех прочих племен Уганды, причем факты насилия воспринимаются как фатальная неизбежность, убийц не осуждают.

Гишу часто называют «народом обрезанных мужчин». Их самоназвание *basani* означает «мужчины», все остальные народы они презрительно называют *basinde* («мальчики»). Главный обряд, посредством которого мальчика гишу делают мужчиной, – обрезание. Торжественный ритуал происходит раз в два года, после него мальчик сразу получает статус взрослого мужчины. Обряд требует большого терпения и мужества. Пока ему удаляют крайнюю плоть, мальчик должен стоять совершенно спокойно – ни стоны, ни вскрика, даже моргнуть нельзя. Проявив в этот момент слабость, юноша покрывает позором не только себя, но и всех своих родственников. Чаще всего обрезание делают юношам в 18–25 лет. Некоторые мальчики просят, чтобы процедуру сделали раньше, но обычно им в этом отказывают. Однако Хелд стала свидетелем, как двое 15-летних мальчиков сами обрезали свою крайнюю плоть, тем самым вынудив отцов позвать профессионального резника.

Мальчик гишу идет на операцию добровольно, он сам выбирает год своей инициации, а перед процедурой обрезания доказывает свою силу энергичным танцем. Желание танцевать должно возникнуть в сердце самого мальчика. В отличие от обрядов, принятых у многих других племен, когда новичка-иницианта похищают и отделяют старшие мужчины, а ему отводится пассивная роль реципиента, у гишу все происходит открыто и публично, без отделения мальчика от членов его собственной семьи. Впрочем, существования необрезанных мужчин гишу не допускают, так что если юноша затягивает с решением, его обрезают насильно, что считается крайне постыдным.

Ритуал проходит в три этапа, после длительной подготовки. Сначала все мужчины, и юноша вместе с ними, танцуют, иногда целую ночь и день. В момент обрезания родные держат его, но его подчинение должно быть добровольным, это упражнение в смелости. Обрезание можно сделать и в больнице, но это означает потерю лица. Обрезание – драматизация, подготовка к суровой жизни воина. Хотя современным гишу воевать уже не с кем и незачем, нужно уметь терпеть боль. В процессе подготовки к обрезанию мальчика учат щипать свою крайнюю плоть, привыкать к боли и для этого самому причинять ее себе.

Инициация с обрезанием – завершающее звено длительного религиозно-нравственного и сексуального воспитания. Однако с изменением социальных условий эта связь нередко разрывается, делая практические последствия ритуала проблематичными.

Сегодня главной угрозой выживанию народов Африки южнее Сахары является ВИЧ, которым здесь заражены 5 % людей от 15 до 49 лет, у некоторых народов это число доходит до трети всего населения. Одним из важнейших способов профилактики ВИЧ в этих местах является обрезание, снижающее риск инфицирования гетеросексуальных мужчин на 50–60 %. Всемирная организация здравоохранения всячески поддерживает эту практику (Sharlip, 2008). Исследования показывают, что обрезание не только предохраняет мужчин от ВИЧ, но и повышает их сексуальное благополучие. Из 2 744 опрошенных кенийцев 64 % обрезанных мужчин сказали, что эта процедура повышает чувствительность головки пениса и 54,5 % – что она улучшает качество оргазма. У многих народов этого региона обрезание является традиционным. Казалось бы, нужно просто поддерживать древний обычай? Увы, не все так просто.

У южноафриканского народа ксоза, как и у многих его соседей, ритуальное обрезание мальчиков обязательно; необрезанный мужчина не имеет права ни жениться, ни наследовать собственность, ни ритуально общаться с предками, его считают несовершеннолетним мальчиком и презируют. Поэтому даже ксоза, живущие в городах, свято соблюдают древний обычай. Хотя операцию можно сделать в больнице, традиционная культура ксоза, как и культура гишу, этого категорически не принимает, требуя, чтобы все делалось по-старому. Возможности для этого есть. В одной только провинции ЮАР, населенной ксоза, в 2005 г. существовало 3 556 традиционных «школ инициации». Но занимающиеся этим люди сплошь и рядом не соблюдают необходимых правил гигиены, используют один и тот же нестерилизованный нож на нескольких мальчиках и т. п., что приводит к многочисленным несчастным случаям, даже со смертельным исходом. Еще важнее – изменение содержательной стороны процесса инициации. Хотя мифология и техника обрезания остались прежними, время, которое юноши проводили в специальных хижинах под руководством старших наставников, сократилось с нескольких месяцев до трех недель. Раньше акт обрезания был завершением сложного процесса религиозно-нравственного воспитания, в ходе которого мальчиков обучали особенностям мужской социальной роли, правилам ухода за гениталиями, рассказывали о связанных с сексом опасностях, учили сдержанности и ответственности. С ослаблением ритуально-педагогической стороны дела многие юноши ксоза стали рассматривать обрезание лишь как разрешение на ничем не ограниченную сексуальную жизнь. Отсюда – стремление сделать себе обрезание как можно раньше, издевательства обрезанных юношей над необрезанными, рост сексуального насилия и т. п. В итоге получается, что медицински оправданная традиционная практика порой не только не мешает распространению ВИЧ, но даже способствует ему (Vincent, 2008).

В сложных и динамичных современных обществах гендерная поляризация утрачивает свое былое всеобъемлющее значение, уступая место более тонким социальным классификациям. Обретение взрослого статуса (совершеннолетие) рассматривается в нынешних условиях не как нечто одноразовое, а скорее как серия параллельных, автономных друг от

друга социальных переходов (гражданское совершеннолетие, начало трудовой деятельности, вступление в брак и т. п.). Каждый из этих обрядов оформляется своим собственным локальным обрядом, значение которого неизмеримо меньше, чем древние возрастные инициации.

Многомерность характерна и для многих религиозных обрядов. Например, в иудаизме мальчик в 13 лет становится бар мицва (сын заповедей), что накладывает на него дополнительные религиозные обязанности и оформляется одноименным ритуалом. В некоторых синагогах мальчика допускают к чтению Торы, только если он предварительно сдал экзамен. То есть обряд служит дополнительным стимулом, побуждающим мальчиков работать над собой, чтобы достичь требуемого уровня. Но, в отличие от древних ритуалов, эта церемония не создает нового социально-возрастного статуса и новой идентичности, а лишь оформляет, узаконивает уже достигнутое. Такова же роль католического обряда конфирмации.

Некоторые древние народные обычаи, утратившие свою обязательность и сакральность, сохраняются в юношеской среде и передаются из поколения в поколение как полугишковые локальные обряды. Например, в Полесье при посвящении мальчика-подростка в конюхи, взрослый парень берет новичка за член и обводит вокруг костра, а остальные парни следуют за ними, держа в руках зажженные головни (Кабакова, 2001. С. 142). Многие молодежные субкультуры создают свои собственные обряды включения и посвящения, по форме напоминающие древние инициации. Нам еще придется вернуться к этому в связи с так называемым хейзингом.

7) Дисциплинарные практики

Дифференциация целей, агентов и институтов гендерной социализации дополняется различием ее методов и дисциплинарных форм. Здесь также есть транскультурные универсалии (Barry, Bacon, Child, 1957; Barry et al., 1977).

Чем жестче гендерная стратификация и поляризация маскулинности и фемининности, тем больше различий в теории и практиках социализации мальчиков и девочек. Эта разница не столько количественная, сколько качественная. Мальчикам, начиная с раннего детства, предоставляют больше автономии в том, что касается внесемейной активности, к которой их готовит не столько родительская семья, сколько группа сверстников и старшие мужчины. Напротив, девочкам с самого раннего возраста предъявляются повышенные требования относительно участия в домашней работе, уходе за младшими детьми и т. д., в результате чего у них остается значительно меньше времени для свободной игры, чем у мальчиков.

Соответственно варьируют и дисциплинарные установки. При всех межкультурных различиях взрослые предоставляют мальчикам больше самостоятельности, чем девочкам, и в то же время проявляют по отношению к ним значительно больше суровости, чаще и строже наказывают.

Во-первых, мальчикам предъявляют более высокие и разнообразные требования, выполнение которых предполагает больше усилий как со стороны самого ребенка, так и со стороны его социализаторов.

Во-вторых, социально-педагогические установки в отношении мальчиков внутренне противоречивы: от них ждут одновременно самостоятельности и послушания.

В-третьих, мальчики, при поддержке своих возрастных групп, активнее девочек сопротивляются оказываемому на них социализационному давлению, в результате чего их воспитание часто становится насильственной ломкой характера, ибо осуществляется по формуле: телеграфный столб – это хорошо отредактированная сосна.

В-четвертых, социализацией мальчиков занимаются главным образом мужчины, которые значительно суровее женщин и чаще склонны прибегать к насилию, тем более что вза-

имоотношения с сыновьями или воспитанниками нередко переживаются мужчинами как соперничество, кто кого «обломает».

Отсюда – широкая распространенность и даже культ телесных наказаний. По словам Платона, «...ребенка гораздо труднее взять в руки, чем любое другое живое существо. Ведь чем меньше разум ребенка направлен в надлежащее русло, тем более становится он шаловливым, резвым и вдобавок превосходит дерзостью все остальные существа. Поэтому надо обуздывать его всевозможными средствами...» (Законы, 808d).

Таковы же и библейские правила: «Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына; а кто любит, тот с детства наказывает его»; «Не оставляй юноши без наказания; если накажешь его розгою, он не умрет»; «Розга и обличение дают мудрость; но отрок, оставленный в небрежении, делает стыд своей матери» (Притчи Соломоновы, 13:24, 23:13, 29:15) Эти установки широко представлены и в русской народной педагогике.

Тем не менее, при всей их распространенности, эти нормы не являются всеобщими. Например, японская традиционная педагогика, в целом весьма суровая, считает телесные наказания маленьких детей недопустимыми. Их необходимость оказалась под вопросом, начиная с эпохи Возрождения, и в Западной Европе.

Чтобы выяснить кросскультурные константы мальчишества, я до сих пор говорил о его антропологии, оглядываясь преимущественно на первобытность и традиционные общества. Но чем сложнее становится и чем быстрее развивается общество, тем больше семейное и общинное воспитание дополняется специализированными институтами социализации, а жизненные пути конкретных мальчиков индивидуализируются. Это существенно меняет характер мальчишества.

Мальчишество в Новое время

Мама привела меня в гимназию; в первый раз в жизни из уютной и тихой семьи я попал в толпу гладко остриженных и громко кричащих мальчиков; мне было невыносимо страшно чего-то, я охотно убежал бы или спрятался куда-нибудь... Главное же чувство заключалось в том, что я уже не принадлежу себе, что я кому-то и куда-то отдан и что так впредь и будет.

Александр Блок

В Средние века воспитание детей было сословным и практически ориентированным. Чтобы стать рыцарем или придворным, мальчик должен был послужить пажом или оруженосцем при дворе вышестоящего феодала, духовная карьера предполагала послушничество в монастыре, а ремесленная – цеховое ученичество. Длительность периода ученичества, равно как и критерии его успешности, варьировали в зависимости от рода занятий и социального происхождения ребенка. Сколько-нибудь общих, стандартных критериев социальной зрелости или возраста ее наступления практически не было.

Как справедливо замечает В. Г. Безрогов (История педагогики, 2007; Школа и педагогическая мысль, 1991), средневековая педагогика исходила из принципа божественной определенности развития человека, имеющего два измерения: человека как такового, самого по себе перед Богом, и человека как занимающего определенное место в социальной иерархии, как представителя сословно-корпоративного устройства средневекового общества, имевшего множество субкультур, групповых обычаев, традиций, норм воспитания, способов и методов обучения. Таким образом, можно реконструировать, с одной стороны, средневековую религиозную монопедагогику, единую для всей эпохи и всего общества, а с другой – множество частных сословных и корпоративных педагогических субкультур (крестьянскую, рыцарскую, монашескую, городскую и т. д.).

Второй момент, отмеченный В. Г. Безрозовым, – раннее Средневековье почти не знало чисто педагогической деятельности, образовательная деятельность совмещалась с духовной или, в некоторых случаях, светской миссией или службой. Педагогический процесс во всех слоях и группах проходил в основном в формах ученичества. Регулярная школа дополняла его формальным образом, но тоже еще была близка к типу неинституализированного ученичества, поскольку отсутствовала строгая классная система и жесткая программированность времени обучения. Ученики, перенимающие пример, даваемый им наставником в непосредственном с ним общении, – такова была основная педагогическая технология в эпоху Средневековья.

Хотя средневековые мальчики очень долго находились под властью и контролем своих родителей, особенно отцов, рыцарские романы XIV–XVI вв., подобно древнегреческим и иным мифам, нередко повествуют о раннем взрослении своих героев. Большей частью это просто способ прославления героя, выделения его из массы, но известны и реальные случаи раннего социального взросления. Чаще всего изменение статуса мальчика было связано со смертью его отца, что вследствие низкой продолжительности жизни мужчин нередко случалось очень рано. Карл VIII Французский стал королем в 13 лет, Карл I Испанский – в 16, Франциск II Французский – в 15, Генрих VIII Английский – в 18 лет. Рано заняв волею судеб высокое положение, королевские особы и знатные подростки старались ему соответствовать, и у некоторых это получалось очень даже неплохо (Orme, 2001; Premodern Teenager, 2002).

Например, Эдуард Черный Принц в 16 лет командовал центром английской армии в битве при Креси (1346) и прославился мужеством и воинским мастерством. Будущий Генрих

III Французский в ранней юности одержал ряд блестящих военных побед. Некоторые подростки преуспевали в семейном бизнесе (например, Марко Поло или юный Боккаччо, учившийся финансовому делу в банке Барди), искусстве и науке. Итальянский гуманист Анджело Полициано в 13 лет перевел на латинский язык две главы из «Илиады», в 16 лет стал личным секретарем Лоренцо Великолепного, а в 20 лет – воспитателем его детей. Очень рано началась художническая карьера Микеланджело. Дюрер в 13 лет написал свой первый знаменитый автопортрет, а Монтень в 6 лет свободно говорил по-латыни.

Впрочем, ранняя самостоятельность не была общим правилом и распространялась не на все сферы жизни. Даже самые талантливые и успешные мальчики очень долго пребывали в социальной зависимости от родительской семьи, которая, в частности, определяла род их занятий. По-настоящему взрослым юноша становился лишь после женитьбы, которая также зависела от его семьи.

В начале Нового времени перед молодыми людьми постепенно открывались новые возможности. Хотя самые ответственные решения по-прежнему принимали родители, в Италии XV–XVII вв. аристократические мальчики, в отличие от девочек, уже имели определенную возможность выбора карьеры. Например, в знатной семье Спада, генеалогия которой восходит к X веку, в XVII в. было шесть сыновей, каждому из которых выбирали путь с учетом его интересов и способностей. Старшего, маркиза Бернардино, отправили учиться в Испанию, чтобы в дальнейшем решить, по какому пути он пойдет. Второго сына, Альвиано, который не интересовался учебой, но имел способности к военной жизни, отправили пажом ко двору великого герцога Тосканского. Третьему, слабому здоровьем Фабрицио, уготовили духовную карьеру и т. д. То есть при выборе жизненного пути учитывались не только интересы семьи, но и индивидуальные склонности сыновей (Ago, 1994).

Индивидуализация условий жизни требовала от юношей (для девушек это время еще не пришло) большей самостоятельности в принятии решений. Этому способствовали, в частности, изменение институциональной структуры образования, повышение роли школы и появление критического отношения к телесным наказаниям.

До XV–XVI вв. воспитание и обучение дворянских мальчиков проходило преимущественно в лоне родительской семьи, с помощью наемных учителей и воспитателей. Школы и университеты, которые в Средние века были исключительно церковными, играли вспомогательную роль. В начале Нового времени роль школы заметно возрастает.

По словам Монтеня, «всеми разделяется мнение, что неразумно воспитывать ребенка под крылышком у родителей» (Монтень, 1958. Т. 1. С. 198). Отдавая своих сыновей в школы-интернаты и университеты, родители как бы делились властью с учителями, которые обучали и воспитывали их детей *in locoparentis* – вместо родителей.

Изначально учительская власть была еще более жестокой, чем родительская. Наказания рассматривались как естественное и богоугодное дело. Карл Великий в одной из своих капитулярий требовал лишать нерадивых учеников пищи. В церковных школах царила палочная дисциплина, учеников били по щекам, губам, носу, ушам, спине и по голому телу. В XIV–XV вв. розгу, палку и плеть отчасти заменил бич, который в XV в. стал вдвое длиннее, чем в предшествующее время.

Учебные заведения Нового времени полностью унаследовали прежний дисциплинарный порядок. Коллежи – «это настоящие тюрьмы для заключенной в них молодежи... Зайдите в такой коллеж во время занятий: вы не услышите ничего, кроме криков – криков школьников, подвергаемых порке, и криков учителей, ошалевших от гнева» (Там же. С. 215). Кроме учительской власти в школе существовала вторая, не менее жестокая, власть мальчишеского коллектива, который был территориально и социально значительно сплоченнее, чем средневековые уличные сообщества. Тем не менее, выведение мальчиков из-под непосредствен-

ного контроля родительской семьи расширяло их информационное поле и повышало степень их личной автономии от домашних условий.

Очень важным фактором, который в равной мере затрагивал и семью и школу, стала критика телесных наказаний. В XV–XVI вв. палочная дисциплина была еще всеобщей, распространяясь даже на принцев крови. Будущего Людовика XIII впервые выпороли уже в два года и в дальнейшем делали это регулярно. Его отец Генрих IV, который был добрым человеком и любящим отцом, писал воспитательнице королевских принцев госпоже де Монглан: «Я должен сделать Вам замечание: Вы не сообщили мне, что высекли моего сына розгами. Я желаю и приказываю Вам пороть его каждый раз, как только он проявит упрямство или непослушание, зная очень хорошо по себе, что ничто в мире не принесет ему столько пользы, как это. Я знаю по собственному опыту, что розги были мне очень полезны, потому что в его возрасте меня часто пороли. Вот почему я Вас прошу сечь его и заставить его понять, за что» (Hunt, 1970. Р. 135). Эту практику не изменило даже вступление Людовика на престол: 15 мая 1610 г. мальчик был коронован, а 17 сентября того же года «довольно жестоко высечен». Надо полагать, что мальчиков некоролевской крови пороли не меньше.

Гуманисты начали эту систему критиковать.

По мнению Монтеня, розги приносят детям только вред и порождают ненависть, причем особенно бережно нужно относиться к мальчикам, которые самой природой «предназначены к известной независимости» (Монтень, 1958. Т. 2. С. 72). «Обучение должно основываться на соединении строгости с мягкостью, а не так, как это делается обычно, когда, вместо того чтобы приохотить детей к науке, им преподносят ее как сплошной ужас и жестокость. Откажитесь от насилия и принуждения...» (Там же. Т. 1. С. 214).

«Не следует приучать ребенка к ударам... Тело постепенно становится нечувствительным к тумакам, а дух – к упрекам... Будем настаивать, повторять, твердить! Вот какую палкой нужно сокрушать детские ребра!» – пишет Эразм Роттердамский (1469–1536).

Знаменитый английский педагог Роджер Эшем (1515–1568) доказывает, что мальчиков лучше поощрять к учению лаской, чем битьем.

По словам чешского мыслителя-гуманиста Яна Амоса Коменского (1592–1670), воспитывать детей необходимо «хорошими примерами, ласковыми словами и всегда искренним благорасположением». «Я решительно стою за то, что розги и палка, эти орудия рабства, совершенно не подходящие для людей свободных, совсем не должны иметь места в школах, должны быть изгнаны из них». Исключением, по его мнению, могут быть лишь случаи, когда ученик допустил богохульство или строптивость.

Джон Локк в знаменитом трактате «Некоторые мысли о воспитании» (1693), выдержавшем до 1800 г. 25 изданий, не отрицая телесных наказаний в принципе, требовал применять их умеренно, так как рабская дисциплина формирует рабский характер. «Этот метод поддержания дисциплины, который широко применяется воспитателями и доступен их пониманию, является наименее пригодным из всех мыслимых» (Локк, 1988. Т. 3. С. 442). Порка в качестве средства убеждения «порождает в ребенке отвращение к тому, что воспитатель должен заставить его полюбить» (Там же. С. 443), исподволь превращая его в скрытное, злобное, неискреннее существо, чья душа оказывается, в конечном счете, недоступна доброму слову и позитивному примеру.

Одновременно Локк возражает против мелочной регламентации поведения ребенка. Юное существо просто не в состоянии запомнить многочисленные правила, которые предписывает этикет, добиваться от него их запоминания с помощью телесных наказаний неразумно и предосудительно с этической точки зрения. Локк убежден, что ребенок должен быть естественен в своих проявлениях, ему не нужно копировать в своем поведении взрослых. «Кто желает, чтобы его сын относился с уважением к нему и его предписаниям, тот должен сам относиться с большим уважением к своему сыну» (Там же. С. 465).

В XVIII в. эти идеи приобретают популярность у родителей и воспитателей. В 1711 г. Джонатан Свифт написал, что порка ломает дух благородных юношей, в 1769 г. его поддержал Уильям Шеридан. Сэр Филип Фрэнсис, вручая в 1774 г. своего единственного сына воспитателю, писал: «Поскольку моя цель – сделать его джентльменом, что предполагает свободный характер и чувства, я считаю несовместимым с этой целью воспитание его в рабской дисциплине розги... Я абсолютно запрещаю битье». Сходные инструкции давал лорд Генри Холланд: «Не надо делать ничего, что могло бы сломить его дух. Мир сам сделает это достаточно быстро» (Цит. по: Stone, 1979. Р. 278–280).

Реализация этих идей потребовала нескольких столетий, но слово было сказано...

Однако меня интересует не теория воспитания, а его практика. Прежде всего – как повлияло на культуру мальчишества сосредоточение мальчиков в школе?

Английская аристократическая школа

Первые средневековые школы, в которых обучались преимущественно бедные мальчики, создавались при церквях или монастырях; главными учебными предметами кроме религии были чтение, письмо, элементарная латынь и пение. Знаменитые на весь мир английские публичные школы – Винчестерский колледж (основан в 1382 г.), Итонский колледж (основан в 1440 г.), Харроу (основан в 1572 г.) и другие – первоначально также предназначались для бедных, но постепенно приобрели настолько высокую репутацию, что в них стали отдавать своих сыновей знатные аристократические семьи, после чего эти школы стали элитарными. Все они были интернатами, мальчики не только учились, но и жили вместе; в Итоне это правило сохраняется до сих пор.

Публичные (или грамматические) школы давали мальчикам не только отличное, по тогдашним критериям, общее образование, в которое вскоре был включен соревновательный спорт, но и необходимые навыки общения с себе подобными и сохранявшиеся на всю жизнь социальные связи, обеспечивавшие в дальнейшем карьерный успех. Подобно членам архаических возрастных групп, бывшие соученики всячески культивировали чувство «Мы» и групповую солидарность – один класс против другого, колледж против колледжа, школа против школы – и считали себя обязанными всячески поддерживать друг друга и в последующей жизни. В Англии XVIII–XIX вв. «хорошая школа» была главным, после благородного происхождения, признаком джентльмена и залогом его жизненного успеха.

Однако эта школа была нелегкой (Chandos, 1984; Gibson, 1978; Raven, 1986). Первое, с чем мальчик сталкивался в школе, были жестокость и злоупотребление властью со стороны учителей. Воспитанников поролли буквально за все. Например, в 1660 г., когда школьникам в качестве средства профилактики чумы предписали курение, одного итонского мальчика выпороли, «как никогда в жизни», за... некурение.

Некоторые знаменитые британские учителя, например директор Итонского колледжа в 1534–43 гг. Никлас Юдалл, были самыми настоящими садистами. Но личные связи Юдалла оказались столь высоки, что даже после того, как его уволили и осудили за содомию, он через несколько лет возглавил другой – Вестминстерский колледж. Тщательно разработанный ритуал публичной порки пробуждал вполне определенные, хотя, возможно, разные сексуальные чувства у всех участников действия. Эпиграмма XVII в. гласит: «Почесывая в штанах у школьника, педант удовлетворяет свой собственный зуд».

Впрочем, дело было не в личных склонностях. Самый знаменитый итонский директор доктор Кит, лично жестоко поровший мальчиков целыми классами, в быту отличался добрым и веселым нравом и пользовался уважением воспитанников, для которых это была своеобразная игра. Многие мальчики воспринимали порку как законную расплату за проиг-

рыш, за то, что не удалось обмануть учителя, и одновременно – как подвиг в глазах одноклассников. Мальчики даже хвастались друг перед другом своими рубцами.

Особое значение имела публичность наказания. Для старших, 17-18-летних, мальчиков унижение было страшнее боли. Капитан итонской команды гребцов, высокий и сильный юноша, которому предстояла порка за злоупотребление шампанским, слезно умолял директора школы, чтобы тот наказал его наедине, а не под взглядами толпы любопытных младших мальчиков, для которых он сам был авторитетом и даже властью. Директор категорически отказал, объяснив, что публичность порки – главная часть наказания.

Еще тяжелее было, когда наказание назначали и осуществляли старшие соученики.

От первого лица. Говорят бывшие итонцы:

«Меня поймали в часовне за распеванием грубых, непристойных стихов на мотив псалма и вызвали на расправу к Младшему Мастеру. Ты должен был снять брюки и трусы и стать на колени на колодку. Двое служителей тебя держали. Тебя пороли розгами по голой попе. Я все время дрожал, белый, как лист бумаги, абсолютно напуганный. Получил шесть ударов, в результате появилась кровь. Когда я вернулся обратно в класс, все закричали: „А где кровь, где кровь?“ Мне пришлось задрать подол рубашки и показать кровавые пятна».

Некоторые мальчики считали битье палкой через брюки (*caning*) более болезненным, чем розги. Этот способ порки практиковался особенно часто.

«Порка была просто частью жизни. После вечерней молитвы старшие мальчики официально вызывали тебя в Библиотеку. Хотя за мной не числилось особых провинностей, Капитан Дома решил, что я веду себя вызывающе и заслуживаю избиения. Это было чрезвычайно больно – настоящая старомодная порка до крови».

«Не помню, чтобы когда-нибудь в жизни я был так напуган, чем когда сидел в своей комнате, зная, что мне предстоит порка. Мой фагмастер (*fag*– слуга, *master*– хозяин». – И. К.) сказал мне утром: «Боюсь, что ты заслуживаешь побоев», и весь день я ожидал этого наказания. Будучи маленьким и хилым, я боялся особенно сильно. «Спускайся к Библиотеке и подожди». Они заставили меня ждать четыре или пять минут. «Входи». Тыходишь и видишь, что вопрос решен, никакие оправдания тебя не спасут. Капитан Дома уже стоит со своей палкой. «Это непростительно, ты трижды не зажег свечу своего фаг-мастера. Выйди». И снова ты должен ждать. Это была изощренная пытка. «Входи!» А затем они бьют тебя палкой, как будто выколачивают ковер».

«Каждая часть школы имела собственный эшафот, деревянную ступеньку, на которую жертва становилась на колени со спущенными брюками, чтобы получить свое наказание по голой попе. В этом положении его удерживали два человека, в обязанности которых входило держать подол рубашки, пока он не получит всех назначенных ему ударов. Церемония называлась, довольно точно, казнью» (Somememories...)

Власть соучеников была еще более жестокой и капризной, чем учительская власть. Школьное сообщество было разновозрастным. Возраст, когда мальчиков отправляли в школу, колебался в XVI–XVIII вв. от 8–9 до 16–17 лет. Неравенство в силе, возрасте и стаже пребывания в школе создавало жесткую вертикаль власти.

Знаменитый историк Эдуард Гиббон (1737–1794) и дома чувствовал себя одиноким, детство у него ассоциировалось преимущественно с отрицательными эмоциями: «О новорожденном нельзя сказать: «Он мыслит, следовательно, существует», можно утверждать лишь одно: "Он страдает, следовательно, существует"». Когда 9-летнего мальчика отдали в школу, стало еще хуже: «В жизни нет более значительной перемены, чем та, когда ребенок от роскоши и свободы богатого дома попадает в школу с ее скудным питанием и строгой субординацией, от ласк родителей и подобострастия слуг переходит к грубой фамильярности сверстников, надменной тирании старших по возрасту учащихся, к розге педагога, быть может жестокого и капризного... Мою пугливую застенчивость потрясли толкотня и суматоха школы...» (Память детства, 2001. С. 105, 109).

В школе практически негде было уединиться. Во многих школах мальчики даже спали по двое в одной постели (в Харроу это отменили лишь в 1805 г.), туалеты и ваннные комнаты не закрывались, иногда в них даже не было дверей (чтобы затруднить мастурбацию).

Особенно страшно было в спальне. В знаменитой Длинной Палате в Итоне, где спали 52 разновозрастных школяра, происходили не только жестокие, в том числе сексуальные, игры, но и самые настоящие пытки. Когда в 1826 г. некий доктор Оукс пришел наниматься в страховую компанию и походя упомянул, что восемь лет спал в Длинной Палате, президент компании, сам бывший итонец, сказал, что больше у него нет вопросов: человек, прошедший такую школу, в проверке не нуждается.

«Ты понятия не имеешь, как жестоки мальчики», – писал в 1824 г. матери из Итона будущий известный политик Джеймс Милне Гаскелл (1810–1873).

Будущий знаменитый историк Джеймс Энтони Фруд (1818–1894) вспоминал, что в Вестминстерской школе он был «рабом и игрушкой более сильных сверстников. Никто не вмешивался: таково было правило Заведения, и считалось, что это хорошо для нас». Мальчика избивали, ночью прижигали ему лицо сигарой, насильно поили. Обеспокоенные родители на несколько месяцев даже взяли сына из школы, но потом все продолжалось по-старому (Richards, 1988. Р. 9).

После того как хрупкий 12-летний будущий великий поэт Перси Биши Шелли (1792–1822) наотрез отказался стать фагом старшего мальчика, над ним издевались все подряд, подростка спасали только приступы неукротимой ярости (Gathorne-Hardy, 1977. Р. 63).

Жизнь школы была насквозь пронизана сексом. «Каждый симпатичный мальчик имел женское имя и был либо публичной проституткой, либо «сукой» (*bitch*) одного из старших учеников. «Сукой» назывался мальчик, отдававшийся другому для любви. Разговоры в спальнях и в классах были невероятно грязными. Там и сям можно было видеть онанизм, взаимную мастурбацию, возню голых мальчиков в постели. Во всем этом не было ни утонченности, ни чувства, ни страсти, одна только животная похоть» (Symonds, 1984. Р. 94).

Вечером, с 8.30 до 9.30, маленьких мальчиков отправляли спать, но вместо этого собирали их в пустом классе, и старшие мальчики в течение этого часа делали то, что они называли «цирком». Он состоял в том, что маленьких мальчиков заставляли стоять на головах, бить друг друга платяными щетками, прыгать с высоких шкафов; их поджаривали у открытого огня; заставляли раздеваться догола и засовывали «в их анатомию» острые предметы (Leinster-McKay, 1985. Р. 157).

Это была не просто спонтанная мальчишеская жестокость, а продуманная система социализации, основанная на абсолютной власти старших над младшими. Поскольку воспитателей было мало, значительную часть их дисциплинарной работы брала на себя иерархи-

ческая организация мальчиков, самоуправление с четко разграниченными правами и обязанностями. Эта корпоративная власть была одновременно групповой (каждый старшеклассник мог приказывать любому младшему) и индивидуальной. Старшеклассник мог сделать младшего мальчика своим фагом, который беспрекословно обслуживал хозяина (чистил его обувь, убирал постель и т. п.) и за это пользовался его покровительством. Быть фагом авторитетного шестиклассника было почетно, а наличие красивого фага, в свою очередь, повышало статус его хозяина, фаг-мастера.

В разных школах система была неодинаковой. В Винчестере префект Дома (мальчики жили в нескольких домах) имел абсолютную власть над всеми его обитателями. В Итоне всем правил старший, шестой, класс и префекты домов из числа старших учеников. Капитан школы мог наказывать весь младший класс. Власть всегда порождает злоупотребления, по поводу которых периодически возникали скандалы. В 1854 г. в «Тайме» появилась заметка, что в Харроу один ученик выпорол другого настолько жестоко, что жертве понадобилась помощь врача, и это была не драка или избиение, а именно порка, то есть законное наказание.

Автор одной из популярнейших английских школьных повестей «Мираж юности» (1917) Алек Во (1898–1981) в своей автобиографической книге без тени смущения рассказывает, как его пороли старшие ребята, а потом как он сам, став префектом, наказывал других (Waugh, 1955). В истории английской школьной литературы Во имеет репутацию страшного бунтаря. Но даже если отдельное перенесенное им наказание кажется ему несправедливым, никаких сомнений в правомерности самой порки и иерархической системы у него не возникает. По его словам, в школе можно делать все, единственное, что никогда не прощается, – это попасться. В случае публичного скандала никто из товарищей за тебя не заступится.

Все это было подготовкой к жизни. Английская школа успешно формировала у мальчиков патриотизм и вертикаль власти. Преданность своей школе и одноклассникам органически перерастала в преданность королеве и Британской империи, которую нужно было защищать и расширять всеми возможными способами, не щадя жизни.

Ориентированная на воспитание будущих лидеров школьная система сознательно культивировала гегемонную маскулинность. Кроме старшинства авторитет и власть над соучениками давали спортивные успехи или принадлежность к элитарным сообществам. Центром школьной жизни были не учебные занятия, а соревновательные игры (регби, футбол и т. д.), от участия и успеха в которых официальный статус мальчика в школе и отношение к нему соучеников зависели значительно сильнее, чем от учебных достижений.

Говорили, что спорт – это истинная мера мальчика. В спортивных играх, удовлетворявших потребность мальчиков в телесных контактах, была и достаточно выраженная гомоэротика, жаловаться на которую было не принято.

Английская публичная школа была одновременно сколком и прообразом общества. Все в ней было организовано строго иерархически, мальчиков приучали к соблюдению правил и одновременно к соревновательности. Каждый стремился попасть наверх. Особенно строгому контролю подвергались эмоции. «Хорошее общество» ненавидит сцены и считает любую эксцентричность манер и демонстративность поведения дурновкусием. Школы следовали этому правилу, идеальной нормой поведения, на которую ориентировался мальчик из Итона или Харроу, было хладнокровие.

При всей ее жесткости эта система отношений была по-своему демократичной. Мальчишеское самоуправление и групповая солидарность служили противовесом власти учителей и школьной администрации. Одновременно они до некоторой степени нивелировали различия в социальном происхождении мальчиков. Самый знатный и богатый мальчик, будь он граф или герцог, подчинялся старшим так же беспрекословно, как и все остальные. Ува-

жение и авторитет у одноклассников нужно было заработать самому, заносчивость и высокомерие жестоко наказывались.

Гегемонная маскулинность предполагает умение не только командовать, но и терпеливо сносить боль и подчиняться, вымещая свои обиды на более слабых. Жаловаться отцам было бесполезно: сами прошедшие эту суровую школу мужчины считали ее нормальной. Со временем так начинали думать и сами мальчики, во всяком случае их большинство. В воспоминаниях, автобиографиях и классической английской школьной повести школьная жизнь, как правило, описывается в восторженных тонах.

Во-первых, юношеское прошлое ретроспективно почти всегда кажется лучше, чем в тот момент, когда оно реально переживалось.

Во-вторых, вспоминать и тем более публично рассказывать о своих неприятных и постыдных переживаниях социально успешным мужчинам не хотелось.

В-третьих, школа, в которой учились несколько поколений мужчин одной и той же семьи, становилась неотъемлемой частью их семейной традиции, которая по определению не могла быть плохой, тем более что и эта семья, и эта школа были элитарными. Того, кто осмеливался выносить сор из избы и плохо отзываться о своей школе, бывшие соученики считали предателем и подвергали остракизму, а так как они были люди влиятельные, это могло иметь не только моральные последствия.

Култ мальчишеской солидарности, товарищества и дружбы красной нитью проходит через всю английскую литературу о школьной жизни. Школьные повести и рассказы, начиная со знаменитых книг Томаса Хьюза «Школьные годы Тома Брауна» (1857) и Фредерика Уильяма Фаррера «Эрик, или мало-помалу» (1858), – один из самых популярных жанров английской литературы второй половины XIX – начала XX в. Их герои Том и Эрик – на первый взгляд, антиподы. Том – воплощение спортивного азарта, силы характера и мальчишеского кодекса чести. Эрик к спорту относится критически и озабочен не столько «школьным духом», сколько нравственным самовоспитанием. Многим англичанам середины XIX в. образ Эрика казался слишком нежным для «настоящего мальчика». Фактически оба автора, Хьюз и Фаррер, были близкими друзьями, полемики между ними не было, они просто отделили разные стороны одного и того же стереотипа мальчишества.

Самой влиятельной и популярной в мире английской школьной повестью, вероятно, была книга Редьярда Киплинга «Столки и К» (1899), оказавшая огромное влияние на последующую «мальчишковую литературу». Киплингу, которому всегда импонировал култ силы и войны, законопослушный Эрик определенно не нравился. Описанные Киплингом трое друзей-мальчишек не рефлексируют, а весело озорничают, что не мешает им иметь совершенно четкий кодекс мальчишеской чести, развитое чувство долга, патриотизма и т. п. Интересно, что, хотя многие описанные в книге эпизоды автобиографичны, сам Киплинг не походил на своих героев. В школе он был типичным аутсайдером. По воспоминаниям одноклассника, будущий писатель «был настоящим книжным червем, поглощенным жизнью книг, неспортивным, необщительным и – грустно сказать – определенно толстым» (Richards, 1988. P. 159). Так что «Столки и К» – не воспоминание о счастливом детстве, а скорее материализация мечты о «настоящей мальчишеской жизни», которой у автора не было. Для школьных повестей и мемуаров это довольно типичный случай.

Прекрасный очерк истории английских школьных рассказов написал в 1939 г. Джордж Оруэлл, сам окончивший Итон:

«Надо ли говорить, что эти рассказы фантастически не похожи на жизнь реальной публичной школы. Хотя они строятся по разным образцам, обычно это рассказы развлекательного, сенсационного типа, где все вращается вокруг силовой возни, розыгрышей, грубых шуток, драк, порки, футбола, крикета и еды. Постоянно повторяется рассказ о мальчишке, которого обвиняют в проступке, совершенном другим, но герой слишком благороден, чтобы

открыть истину. «Хорошие» мальчики «хороши» в чисто английском традиционном духе: они добросовестно тренируются, тщательно моют уши, никогда не бьют ниже пояса и т. д. и т. п., отличаясь этим от «плохих» мальчиков... которые матерятся, курят сигареты и посещают публичные дома. Все эти мальчики постоянно находятся на грани исключения, но если бы хоть один из них был на самом деле исключен, это потребовало бы смены персонажей, поэтому никто из них никогда не попадает на действительно серьезных проступках. Например, кража как мотив встречается редко. Секс, особенно в той форме, в какой он реально присутствует в публичных школах, – абсолютное табу... Даже плохие мальчики предполагаются совершенно асексуальными, а уж о мастурбации и гомосексуальности и речи быть не может» (Orwell, 1946).

Кто читал эти повести и рассказы? По мнению Оруэлла, мальчики, которые сами учились в публичных школах, переставали воспринимать такие рассказы всерьез уже в 12–13 лет. Зато мальчикам из бедных семей, которым Итон мог только сниться, они позволяли мысленно приобщиться к «настоящей» аристократической жизни. Это обеспечивало школьной повести стабильную массовую аудиторию и одновременно культивировало ложный, приукрашенный образ мальчишества.

Недавняя «культурная история» английской мальчиковой повести с 1855 до 1940 г. (Boyd, 2003) подробно анализирует эволюцию ее идейного содержания. Главным героем Викторианской эпохи был мальчик аристократического происхождения, маскулинность которого неразрывно связана с патриотизмом, любовью к своей стране, пропагандируя идею, что истинное мужество рождается только в среде господствующей элиты. В 1890–1920 гг. этот аристократический индивидуализм ослабевает, образ маскулинности демократизируется, героями школьной повести становятся мальчики из среды квалифицированных рабочих, приобретающие авторитет благодаря своему умению «играть в команде», а идейный акцент переносится на самопожертвование и общинные ценности в рамках иерархически организованного общества. После Первой мировой войны этот процесс продолжился, но теперь мальчики из бедной среды обретают маскулинность не столько благодаря совместным действиям с ровесниками, сколько следуя примеру взрослых, особенно учителей.

Английская публичная школа «выстраивает» маскулинность не только спортивными играми, но и соревновательностью процесса обучения. В XVIII – начале XIX в., пока школа и даже университет еще не стали институтами профессионального образования (богачам и аристократам было достаточно общей культуры), соревновательность в учебе не особенно ценилась. В начале XIX в. хорошая успеваемость еще не входит в базовый джентльменский набор мужских ценностей, мальчишеская культура воспринимает экзамены главным образом как неприятность, где не стыдно и словчить. В середине XIX в. картина меняется. Одной из существенных характеристик маскулинности становится престижная профессия, для получения которой нужно уметь соревноваться и побеждать не только в спорте, но и в учебе. Способность победить на интеллектуальном конкурсе теперь важна не только прагматически, например для получения стипендии, но и как доказательство сильного, мужского характера. Эти качества в полной мере проявляются у студентов Оксфорда и Кембриджа (Deslandes, 2002).

На этой основе в студенческой среде формируется цементируемое компетентностью мужское сообщество будущих профессионалов, и одновременно начинается борьба за недопущение в это сообщество женщин, которые к такой работе якобы неспособны и она им даже вредна. Интересно, что английские педагоги XIX в. по-разному оценивают честолобие у мальчиков и девочек. У мальчика честолобие, как правило, одобряют, видя в нем «дух соперничества, который поощряет стремление к высшим достижениям». Поэтому соперничество между мальчиками – важный положительный стимул к учебе. Напротив, на девочек честолобие влияет отрицательно: способные девочки перенапрягаются и портят свое здо-

ровье, а девочки средних способностей под влиянием честолюбия утрачивают интерес к учебе и становятся более пассивными. В одном английском учебнике моральной философии 1823 г. добродетельная девочка особо благодарит своего учителя, который приложил «большие усилия к тому, чтобы унять у нас дух соперничества и конкуренции», убедив девочек в том, что им лучше бороться «за то, чтобы превосходить самих себя, нежели других» (Cohen, 1998).

Французская мужская школа

Как ни специфичны английские школы, сходные тенденции обнаруживаются и в континентальной Европе.

Подобно своим британским современникам, французские родители XVII–XVIII вв. постоянно жалуются на неэффективность семейного воспитания и растущее непослушание сыновей. Некоторые мыслители даже находят этому историко-социологическое объяснение. По мнению Монтескье, у древних народов воспитание было гармоничнее и прочнее, чем теперь, потому что «последующая жизнь не отрицала его. Эпаминонд и в последние годы своей жизни говорил, видел, слышал и делал то же самое, чему его учили в детстве. Ныне же мы получаем воспитание из трех различных и даже противоположных друг другу источников: от наших отцов, от наших учителей и от того, что называют светом. И уроки последнего разрушают идеи первых двух» (Монтескье, 1955. С. 191). В то же время выросшие сыновья дружно сетуют на недостаток тепла и внимания со стороны родителей, особенно отцов (см. подробнее Кон, 2009. С. 325).

Поскольку обеспечить систематическое образование мальчиков в семье слишком дорого и сложно, всеобщим институтом воспитания и обучения становятся коллежи. Первые коллежи были созданы в середине XV в. при Сорбонне и Наваррском университете, затем они постепенно отпочковывались в самостоятельные учебные заведения повышенного общего образования. В XVII в. особенно высокую репутацию имели иезуитские коллежи, сеть которых распространилась по всей католической Европе. Обучение в коллеже считалось гарантией хорошего образования, дисциплинированности и отсутствия нежелательных и опасных для нравственности мальчиков контактов с домашней прислугой.

Подобно английским публичным школам, французские коллежи были однополыми разновозрастными интернатами. Первоначально в одном и том же классе могли заниматься мальчики и подростки разного возраста. Например, в списке учеников 3-го класса иезуитского коллежа в Шалоне в 1618–1620 гг. числятся «мальчики» от 9 до 24 лет, в 5-м классе – от 8 до 18 лет, причем ни одна возрастная группа не составляет даже пятой части общего состава учащихся. Позже возраст учащихся стали регулировать, но психолого-педагогические проблемы не исчезли. Не говоря уже о том, что мальчики поступали в коллеж с разным уровнем домашней подготовки, возрастные различия нередко были одновременно социальными. Во многих аристократических семьях старших сыновей, первенцев, будущих наследников, сначала воспитывали в семье, а уже потом отдавали в коллеж, где они сразу же становились старшими, что давало им определенные социальные преимущества. Младших сыновей отдавали в школу раньше, они проводили там значительно больше времени и подвергались большим унижениям со стороны старших учеников.

За изменением соотношения семейного и школьного воспитания стояли не только педагогические соображения, но и макросоциальные процессы. Усложнение общественно-трудовой деятельности, в которой предстояло участвовать мальчикам, объективно требовало расширения круга «социализаторов» и типов образовательных учреждений. Растет не только число коллежей, но их разнообразие. В первой половине XIX в. во Франции наряду с традиционными католическими школами появляются престижные государствен-

ные, «королевские», а также более дешевые и демократические общинные коллежи. За 27 лет число учащихся в них удвоилось. В 1820 г. их было 50 000, в 1836 – 83 000, а в 1847 – 100 000 (Houbre, 1997. Р. 33). Престижность школьного обучения подчеркивается тем, что его принимает королевская семья. Раньше принцев крови воспитывали дома, но в 1819 г. герцог Орлеанский, будущий король Луи-Филипп, отдал на полупансион в коллеж Генриха IV своего старшего сына, 9-летнего герцога Шартрского, позже он отдал в коллеж и своих младших сыновей.

Первоначально коллеж понимали как временную замену или дополнение родительской семьи, а власть учителя считалась эманацией отцовской власти. Но вертикальная власть и трансмиссия культуры от учителей к ученикам с самого начала уравниваются, а в некоторых вопросах даже перевешиваются влиянием соучеников.

Как и в Англии, жизнь в мужской школе-интернате была для мальчика трудным испытанием. Поступив в коллеж десяти- или двенадцатилетним, мальчик оставался там до 18–20 лет, выходя на свободу лишь на время каникул, всего 6–7 недель в году.

Нравы коллежа были достаточно суровыми и жестокими. Вот как описывает Бальзак Вандомский коллеж в своей, во многом автобиографической, повести «Луи Ламбер»:

«Между учителями и учениками постоянно шла борьба, беспощадная борьба...<...>

Не считая крупных проступков, для которых существовали другие наказания, ремень был в Вандоме *Pultima ratio partum* <...> Нужно было подняться со скамьи и стать на колени около кафедры под любопытными, часто насмешливыми взглядами товарищей. <...> В зависимости от своего характера одни кричали, плача горькими слезами, до или после удара, другие претерпевали боль со стоическим спокойствием, но в ожидании наказания даже самые мужественные едва могли подавить конвульсивную гримасу на лице».

Напряженными были и отношения между соучениками. «В этом возрасте неопытная душа боится и смеха и сочувствия – двух видов насмешки. В коллеже, как и в обществе, сильный презирает слабого, еще не понимая, в чем состоит истинная сила».

Особенно тяжело приходилось новичкам и слабым. «Нас было примерно восемьдесят чертенят, смелых, как хищные птицы. Хотя мы все прошли жестокие испытания поступления в коллеж, но никогда не давалось пощады новичку, и язвительный смех, вопросы, дерзости сыпались на голову неопытного для его посрамления. Таким образом испытывались его привычки, сила и характер» (Бальзак, 1960. Т. 19. С. 231, 232, 230, 224).

В зависимости от своего возраста, характера и отношений с родителями, мальчики неодинаково переживали поступление в коллеж. Для многих это была мучительная драма расставания с семьей, особенно с матерью, вызывавшая горький плач и душераздирающие письма с просьбой забрать их домой. Кроме того, избалованных богатых мальчиков пугали суровые условия жизни. Двенадцатилетнего будущего историка Эдгара Кине (1803–1875) в лионском королевском коллеже поразили «черные здания, мрачные своды, запертые двери, сырые часовни, закрывавшие небо высокие стены» (Houbre, 1997. Р. 36). Жалобы на холодные спальни, грязные столовые и туалеты повторяются в письмах многих мальчиков, вызывая сочувствие любящих матерей, но значительно реже – отцов.

Тем не менее, травма насильственного отрыва от родительской семьи смягчается и в большинстве случаев перекрывается радостью неограниченного общения со сверстниками, которых в родительской семье зачастую не было (или были только сестры). Да и отношения с соучениками складывались по-разному. Более сильные и энергичные мальчишки легко становились вожаками и навязывали свою волю другим, тогда как нежным и застенчивым контакты со сверстниками давались трудно (Ibid. Р. 92–94).

Будущий историк Жюль Мишле (1798–1874) в письме своему другу Эдгару Кине описывал свою первую встречу с товарищами как «ужасный переход от уединения к толпе»: «Я

оказался среди них, как сова на свету, страшно испуганный. Они находили меня смешным, и сегодня я думаю, что они были правы». Будущий политик и писатель граф Шарль де Ремюза (1797–1875) писал, что коллеж отличала «постоянная забота о том, чтобы не допускать никакой оригинальности и избегать всякого своеобразия» (Ibid). «Мы страдали не только от гнета учителей, – вспоминает граф д'Альтон-Се. – Старшие или более сильные ученики, которых называли «большими», безнаказанно тиранили нас» (Ibid. Р. 94). Жестокие розыгрыши, расправы и издевательства описывает и Мишле.

За личными обидами часто стоит социальное неравенство. Насмешки над бедными, провинциалами или теми, кто одевается иначе, чем другие, характерны для всякой мальчишеской субкультуры. Будущего поэта Альфреда де Мюссе в коллеже травили за длинные белокурые локоны и узорчатый воротник. Юному Феликсу де Ванденесу (Бальзаку) также выпала на долю нелюбовь соучеников. Чтобы отстоять свое достоинство, мальчику приходилось драться, а это автоматически вызывало неприязнь к нему со стороны учителей: «Видя меня постоянно грустным, нелюдимым, одиноким, учитель подтвердил предвзятое мнение родителей о моих якобы дурных наклонностях» (Бальзак, 1958. Т. 8. С. 10–11). Позже, в коллеже конгрегации ораторианцев, отчужденность мальчика от одноклассников усугубляется бедностью, отсутствием денег.

Безрадостно описывает свои школьные годы и Стендаль («Жизнь Анри Брюлара»). Для 12-летнего мальчика поступление в школу было освобождением от одиночества и тирании в родительской семье, но прелесть этой новой свободы, пишет автор, «была совсем не та, о которой я мечтал; вместо веселых, милых, благородных товарищей, каких я себе представлял, я нашел очень эгоистичных сорванцов».

«Я не имел никакого успеха у своих товарищей <...> На их жестокий эгоизм я отвечал своими понятиями испанского благородства. Я очень страдал, когда они не принимали меня в свои игры; в довершение несчастья, я не знал этих игр <...> Окончательно роняло меня то, что я был робок с учителем...»

Чувство оскорбленного самолюбия вызывает у честолюбивого подростка «страстное желание – лопнуть или продвинуться», а его главной эмоциональной потребностью становится задушевная «основанная на полной искренности» дружба с ровесником: «Я нуждался в дружбе и возможности говорить откровенно: сердце мое было изранено бесконечными преследованиями, предметом которых, справедливо или нет, я себя считал» (Стендаль. 1959. Т. 13. С. 154, 156, 159, 185).

Разумеется, не все французские мальчики были столь эгоцентричны, как Анри Бейль, который к тому же рассказывает нам не столько свою реальную, сколько воображаемую автобиографию. Но чувство одиночества и непонятости и связанный с ним страстный поиск интимной дружбы типичны для мальчиков из этой среды. Семнадцатилетний будущий писатель Шарль де Монталамбер (1810–1870) пишет своему школьному другу Леону Корнюдэ: «Мне нужно открыть свое сердце, соединиться с душой, которая поняла бы меня, и я выбрал тебя, чтобы утешиться и чтобы любить тебя» (Houbre, 1997. Р. 95). Семнадцатилетний Антуан-Фредерик Озанам (1813–1853), будущий католический мыслитель, причисленный в 1997 г. к числу блаженных, исповедуется своему однокласснику Огюсту Матерну: «Я сказал тебе все, открыл тебе мое сердце, ты знаешь меня целиком. Теперь ты знаешь, хочешь ли ты продолжать нашу дружбу, порвать ее или укреплять» (Ibid. Р. 96).

Такие чувства неоднократно описывались в классической французской литературе XIX–XX вв. («Жан Кристоф» Ромена Роллана, «Семья Тибо» Роже Мартен дю Гара и др. (см. Кон, 2005).

Серьезной проблемой церковных школ и коллежей была однополая любовь. С одной стороны, мальчиков, часто с помощью принуждения, совращали их наставники. По словам одного француза XVIII в., «содомитская практика в коллежах кажется настолько всеобщей,

что можно только удивляться, встречая детей, которых их учителя пощадили». С другой стороны, запертые в школе мальчики охотно развлекались друг с другом и по-настоящему влюблялись. В бумагах французского министра полиции XVIII в. Морепа сохранилось донесение о том, как из-за десятилетнего младшего сына княгини де Полиньяк, мальчика редкой красоты, на почве ревности жестоко подрались двое пятнадцатилетних лицеистов, д'Ормессон и Каз. Мальчишеским влюбленностям и романам начала XX в. целиком посвящены романы Роже Пейрефитта «Особенная дружба» и Анри де Монтерлана «Мальчики».

Воспитание мальчиков в дореволюционной России

В феодальной Руси школа преследовала единственную цель – обучение грамоте и церковному пению ради подготовки к духовному званию. Но церковных школ было мало, вопрос о пользе знания вызывал у православной церкви большие сомнения – до самого конца XVII века знание считалось опасным для веры. Только потребности самой веры заставляют московские власти признать необходимость изучения, по крайней мере, грамматики и древних языков.

До конца XVIII – начала XIX в. основное первоначальное образование дворянские мальчики получали дома, в родительской семье, чаще всего – с помощью наемных иностранных учителей и гувернеров. В самой семье дети занимали подчиненное положение. «Между родителями и детьми господствовал дух рабства, прикрытый ложною святостью патриархальных отношений... Чем благочестивее был родитель, тем суровее обращался с детьми, ибо церковные понятия предписывали ему быть как можно строже... Слова почитались недостаточными, как бы убедительны они ни были... Домострой запрещает даже смеяться и играть с ребенком» (Костомаров, 1887. С. 155). Даже в Петровскую эпоху, когда педагогика «сокрушения ребер» стала подвергаться критике, строгость и суровость с детьми остается непререкаемой нормой. Хотя бытовая практика была разнообразнее педагогических теорий, русские дворяне XVIII – начала XIX в. тепло вспоминают о материнской нежности и ласке (нередко их функции выполняли крепостные няни вроде пушкинской Арины Родионовны), тогда как отцы обычно рисуются суровыми и отчужденными, причем это не ставится им в вину (Кон, 2009).

А. Т. Болотов: «Что принадлежит до нас, детей его, то любил он нас потопику, сколько отцу детей своих любить должно, но без дальнего чадолубия и неги. Он сохранил от всех детей своих к себе любовь, однако и страх и почтение».

С. А. Тучков: «Отец мой был всегда занят предприятиями по службе его, был несколько угрюм и не всегда приветлив: такова была большая часть военных людей его времени; притом и не любил много заниматься своими детьми в малолетстве их. Но он был совсем иначе к ним расположен в другом нашем возрасте». Впрочем, и тогда «отец мой мало имел времени рассматривать склонности детей своих и заниматься их образованием».

Н. П. Огарев: «Несмотря на мягкость, он был деспотом в семье; детская веселость смолкала при его появлении. Он нам говорил «ты», мы ему говорили «вы»... Внешняя покорность, внутренний бунт и утайка мысли, чувства, поступка – вот путь, по которому прошло детство, отрочество, даже юность. Отец мой любил меня искренне, и я его тоже; но он не простил бы мне слова искреннего, и я молчал и скрывался».

А. И. Герцен: «Отец мой не любил никакого abandon (фр. – вольности, несдержанности), никакой откровенности, он все это называл фамильярностью, как всякое чувство – сентиментальностью. Он постоянно представлял из себя человека, стоящего выше всех этих мелочей; для чего, с какой целью? в чем состоял высший интерес, которому жертвовалось сердце? – я не знаю».

Качество домашнего воспитания и образования дворянских мальчиков в разных семьях было неодинаковым, и выросшие дети вспоминали о нем по-разному. Но даже в самой теплой помещичьей семье мальчик испытывал гнетущее влияние крепостного права. «В России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное; ребенок окружен одними холопами, видит одни гнусные примеры, своевольничает или рабствует, не получает никаких понятий о справедливости, о взаимных отношениях людей, об истинной чести. Воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных языков и начальным основанием всех наук, преподаваемых каким-нибудь нанятым учителем. Воспитание в частных пансионах не многим лучше; здесь и там оно кончается на 16-летнем возрасте воспитанника» (Пушкин, 1958. Т. 7. С. 357). По-настоящему образованные люди были редки и достигали всего самостоятельно, или им повезло с наставниками.

Как и на Западе, история русского мальчишества тесно переплетается с историей школы. К сожалению, последняя слабо изучена и крайне идеологизирована. Если в советской истории педагогики господствовали негативные стереотипы (зубрежка, казарменная дисциплина и т. п.), то сейчас ее сменила откровенная апологетика православия, самодержавия и народности. Некритически пересказывая официальные декларации о ценностях и целях воспитания, многие авторы не дают себе труда подумать, как, насколько и за чей счет эти задачи осуществлялись, а любой критический взгляд отбрасывается как «очернительство нашего славного прошлого». Тем не менее, общая картина достаточно понятна (Очерки истории школы, 1989; Леонтьев, 2001; История педагогики, 2007).

Светское образование возникло в России лишь при Петре I, создавшем, наряду с духовной славяно-греко-латинской академией, несколько военных школ, требовавших математической подготовки. При любимом детище Петра, Академии наук, был учрежден первый российский университет в Санкт-Петербурге, а при нем – гимназия. Сначала учеников там было очень мало, в основном это были дети дворян или живших в России иностранцев, но вскоре были введены стипендии и особые места для «казеннокоштных» студентов, среди которых были разночинцы и даже крестьяне (например, М. В. Ломоносов). В 1755 г. аналогичный университет с двумя гимназиями при нем (для дворян и для разночинцев) был открыт в Москве. Курс дворянской гимназии включал русский язык, латынь, арифметику, геометрию, географию, краткую философию и иностранные языки; в гимназии для разночинцев учили главным образом искусствам, музыке, пению, живописи, преподавали и технические науки.

Продолжая петровские реформы в духе европейских традиций, Екатерина II поставила перед школой задачу не только учить, но и воспитывать. Воспитательная концепция, разработанная И. И. Бецким (1704–1795), требовала максимальной изоляции детей от семьи и передачи их в руки профессиональных учителей (Веселова, 2004). С этой целью планировалось создать сеть воспитательных училищ для детей обоего пола (разумеется, раздельнополых), брать туда детей не старше 5–6 лет, когда ребенка еще можно воспитать в добродетели, и держать их там до 18–20 лет безвыходно, чтобы даже самые близкие родственники могли видеть воспитываемых лишь в назначенные дни, и притом не иначе, как в самом училище и в присутствии начальников, «ибо неоспоримо, что частое с людьми без разбора обхождение вне и внутри онаго (училища) весьма вредительно, а наипаче во время воспитания такого юношества, которое долженствует непрестанно взирать на подаваемые примеры и образцы добродетелей».

Максимально закрытым было военное образование, которое считалось самым, а то и единственно подходящим для дворянских мальчиков. Например, в уставе Санкт-Петербургского сухопутного шляхетного кадетского корпуса (1766 г.) говорилось: «Родителям, кои пожелают детей своих записать в Шляхетный корпус, должно дать от себя письменное объявление, что они по собственному своему произволению отдают их в наш императорский дом корпуса не меньше, как на пятнадцать лет, и что до истечения сего времени отнюдь ни

под каким видом их обратно, ниже на временные отпуска, требовать не будут» (Цит. по: Хрестоматия по истории педагогики, 1938. С. 144).

План этот был явно утопическим. Взять на себя полностью и в массовом порядке воспитание детей государство не могло, а результаты никак не могли соответствовать завышенным ожиданиям. Тем не менее, екатерининская реформа сыграла значительную роль в развитии российского образования. С 1786 по 1800 г. общее число школ в стране выросло с 40 до 315, а число учащихся в них – с 4 900 до 19 900. Конечно, это была капля в море, самое многочисленное сословие – крестьянство доступа к образованию практически не имело, да и в остальных школах центр внимания уже в 1780-х годах был перенесен с воспитания на обучение.

Многочисленные русские образовательные реформы XIX в. двигались по принципу маятника: это касалось и принципа сословности школы (должна ли она быть только дворянской или всесословной), и содержания учебных планов, и степени автономии школы от церкви и государства, и характера школьной дисциплины (отношение к телесным наказаниям). В целом, система школьного образования была сложной и запутанной. Начальная школа включала в себя одноклассные начальные училища с трех- или четырехлетним курсом обучения, двухклассные начальные училища с пятилетним (иногда шестилетним) сроком обучения, четырехклассные высшие начальные училища. Над ней стояли школы повышенного типа: высшие начальные училища, мужские и женские прогимназии, духовные училища, торговые школы и т. д. Средняя школа включала в себя мужские (8 лет) и женские (6–7 лет) гимназии, реальные (6–7 лет) и коммерческие (7–8 лет) училища. Для дворянских детей существовали лицеи, училища правоведения, пажеский корпус, кадетские корпуса, институты благородных девиц. Духовенство обучало своих детей, в основном, в духовных и епархиальных училищах и духовных семинариях. Уровень оплаты труда педагогов, качество и характер обучения и соответственно престиж воспитанников разных типов учебных заведений были разными.

Главной бедой российской школы была ее сословность. Принятый при Александре I Гимназический устав 1804 г. ставил перед гимназией две задачи: во-первых, «приготовление к университетским наукам юношества, которое по склонности к оным... пожелает усовершенствовать себя в университетах»; во-вторых, «преподавание наук, хотя начальных, но полных», для тех, кто намеревался, окончив гимназию, работать. В губернских городах были учреждены первые открытые для детей всех сословий четырехклассные гимназии, через четыре года их число было доведено до 32, а еще через пятнадцать лет – до 49. Однако царское правительство, особенно при Николае I, которому нужны были «не умники, а верно-подданные», боялось всесословного и открытого образования (Гершензон, 2001^[21]).

В рескрипте от 19 августа 1827 г. на имя Шишкова император прямо заявил, что для полного соответствия народного воспитания потребностям и положению государства необходимо, чтобы «повсюду предметы учения и самые способы преподавания были по возможности сообразуемы с будущим вероятным предназначением обучающихся, чтобы каждый, со здоровыми, для всех общими, знаниями о вере, законах и нравственности, обретал познания, наиболее для него нужные, могущие служить к улучшению его участи, и, не быв ниже своего состояния, также не стремился чрез меру выситься над тем, в коем, по обыкновенному течению, ему суждено оставаться». Для выходцев из низов образование опасно, потому что «отличнейшие из них, по прилежности и успехам, приучаются к роду жизни, к образу мыслей и понятиям, не соответствующим их состоянию. Неизбежные тягости оного для них становятся несносны, и оттого они нередко в унынии предаются пагубным мечтаниям или низким страстям».

В результате гимназическое образование на долгие годы стало привилегией дворян и чиновников, до конца XIX в. более половины всех учеников классических гимназий прихо-

дилось на их детей. Кроме того, школа подверглась жесткой централизации, были введены единые программы, учебники, пятибалльная система отметок и форма одежды. «Отечественное, природное, не чужое, заемное воспитание» обернулось жесткой клерикализацией всего и вся. Незадолго до своей смерти Николай I прямо сказал депутации Московского университета: «Учение и ученость я уважаю и ставлю высоко; но еще выше я ставлю нравственность. Без нее учение не только бесполезно, но может быть вредно, а основа нравственности – святая вера».

Самодержавное государство не могло иметь свободной и демократической школы, покушение на любую власть воспринималось как угроза государству. В результате неизбежные локальные внутришкольные конфликты между мальчиками и их учителями были в России острее, чем на Западе, и им чаще приписывали политический характер.

То же самое можно сказать по поводу телесных наказаний. Как мы уже видели, телесные наказания были достаточно суровыми и в самых лучших западноевропейских школах. В России положение осложнялось наличием крепостного права, позволявшего пороть и даже забивать насмерть не только преступников и детей, но и взрослых мужчин и женщин, причем ни каратели, ни жертвы ничего противоестественного и унижительного в этом не видели. Дискутировались лишь а) вопрос о допустимой мере жестокости, понимаемой как «строгость», и б) сословные привилегии: можно ли пороть дворян и представителей духовенства?

Древнерусское право практически не делало в этом отношении сословных различий (Евреинов, 1917; Schrader, 2002). Торговой казни и битью батогами подвергались и высшие духовные особы, и занимавшие высшие государственные должности светские чины; таким «подбатожным» равенством сословий особенно отличалась эпоха Петра Великого. Привилегированные социальные группы тех, кого нельзя было высечь, потому что они обладали сословным достоинством и самоценностью, появляются в России лишь в конце XVIII в. Жалованная грамота дворянству от 21 апреля 1785 г. постановляла, что «телесное наказание да не коснется благородного». В том же году это изъятие было распространено на купцов первых двух гильдий и именитых граждан, а в 1796 г. – на священнослужителей.

На детей, независимо от их происхождения, льготы не распространялись. Бесправные и сами неоднократно поротые воспитатели с особым удовольствием вымещали свою ярость на беззащитных детях. Эту преемственность поколений хорошо показал Василий Курочкин:

Розги – ветви с древа знания!
Наказанья идеал!
В силу предков завещания
Родовой наш капитал!

Мы до школы и учителей,
Чуть ходя на помочах,
Из честной руки родителей
Познавали божий страх.

И с весною нашей розовой
Из начальнических рук
Гибкой, свежей, березовой
Нам привили курс наук.

И потом, чтоб просвещением
Мы не сделались горды,
В жизни отческим сечением

Нас спасали от беды.

А чем авторитарнее отношение воспитателей к воспитуемым, тем более жестоки нравы мальчишеской культуры, в которой тоже были сословные различия.

Особенно нещадно, в традициях авторитарной семьи и в соответствии с православным каноном, пороли семинаристов. У них даже был собственный гимн «Семинарское горе» (Позднеев, 2001. С. 201):

О горе, о беда!
Секут нас завсегда!
И розгами по бедрам
И пальцами по щекам.

Самое яркое художественно и исторически достоверное описание семинарских нравов дал в своих знаменитых «Очерках бursы» Николай Герасимович Помяловский (1835–1863), который во время обучения в церковной школе сам был наказан 400 раз и даже задавал себе вопрос: «Пересечен я или еще недосечен?» Современного читателя «Очерки бursы», поражают своей «социологичностью».

Очерки бursы

Первое, что бросается в глаза при чтении книги, – тупые садисты-учителя, которым противостоит сообщество столь же жестоких и агрессивных школяров, мальчиков и юношей от 12 до 24 лет, иерархическое устройство которых создается и поддерживается прежде всего с помощью насилия.

«Каждое учебное заведение имеет свои предания. Аборигены училища, насильно посаженные за книгу, образовали из себя «товарищество», которое стало во враждебные отношения к «начальству» и завещало своим потомкам ненависть к нему. Начальство, со своей стороны, также стало во враждебные отношения к товариществу и, чтобы сдерживать его в границах "училищной инструкции" (кодекс правил для поведения и учения), изобрело целую бурсацко-бюрократическую систему. Зная, что всякое царство, разделившееся на ся, не устоит, оно отдало одних товарищей под власть другим, желая внести в среду их междоусобие. Такими властями были: "старшие спальные"-из второуездных; "старшие дежурные" – из спальных, справляя недельную очередь по всему училищу; «цензора» – надзирающие за поведением в классе; «авдитора» – выслушивающие по утрам уроки и отмечающие баллы в «нотатах» (особой тетради для баллов); наконец, последняя власть и едва ли не самая страшная – «секундатор», ученик, который, по приказанию учителя, сек своих товарищей. Все эти власти выбирались из "второкурсных"».

Есть и другие принципы деления. Например, «на городских товарищество смотрело презрительно, называло бабами; они любят маменек да маменькины булочки и пряники, не умеют драться, трусят розги, народ бессильный и состоящий под покровительством начальства».

Бурсацкая солидарность цементируется прежде всего общей ненавистью к начальству. Особенно выделяются в этом отношении «отпетые».

«Все, что исходило от начальства, он презирал и ставил ни во что; поэтому розги, оплеухи, лишения обеда, стоянье на коленях, земные поклоны и т. п. для него положительно не имели никакого морального значения. Наказание было до такой степени дело не позорное, лишенное смыслу и полное только боли и крику, что Гороблагодатский, сеченный публично в столовой, пред лицом пятисот человек, не только не стеснялся сразу же после порки явиться перед товарищами, но даже похвалялся перед ними. Полное бесстыдство пред начальнической розгой создало местную поговорку: "Не репу сеют, а секут только"».

Жестокие игры юных разновозрастных самцов не только дают им всем эмоциональную разрядку, но и помогают устанавливать и поддерживать иерархические отношения, определяя индивидуальный статус каждого из них.

Важный элемент этой системы – круговая порука, которая особенно ярко проявляется при расправе с фискалом:

«Раздался пронзительный, умоляющий вопль, который, однако, слышался не оттуда, где игралась "мала куча", и не оттуда, где "жали масло".

– Братцы, что это? братцы, оставьте!.., караул!..

Товарищи не сразу узнали, чей это голос... Кому-то зажали рот... вот повалили на пол... слышно только мычанье... Что там такое творится? Прошло минуты три мертвой тишины... потом ясно обозначился свист розог в воздухе и удары их по телу человека. Очевидно, кого-то секут. Сначала была мертвая тишина в классе, а потом едва слышный шепот...

– Десять... двадцать... тридцать... Идет счет ударов.

– Сорок... пятьдесят...

– А-я-яй! – вырвался крик...

Теперь все узнали голос Семенова и поняли, в чем дело...»

Бывали расправы и похуже порки:

«Все три фигуры отправились в угол и там остановились около кровати Семенова... Один из участников держал в руках сверток бумаги в виде конуса, набитый хлопчаткою. Это и была пфимфа, одно из варварских изобретений бursы. Державший пфимфу босыми ногами подкрался к Семенову. Он зажег вату с широкого отверстия свертка, а узким осторожно вставил в нос Семенову. Семенов было сделал во сне движение, но державший пфимфу сильно дунул в горящую вату; густая струя серного дыму охватила мозги Семенова; он застонал в беспамятстве. После второго, еще сильнее дуновения он соскочил, как сумасшедший. Он усиливался крикнуть, но вся внутренность его груди была обожжена и прокопчена дымом. Задыхаясь, он упал на кровать. Участники этого инквизиторского дела тотчас же скрылись. Слышалось глубокое храпенье Семенова, прерываемое тяжкими стонами. На другой день его замертво стащили в больницу. Доктор понять не мог, что такое случилось с Семеновым, а когда сам Семенов очутился и получил способность говорить, то оказалось, что он сам не помнит, что с ним было. Начальство подозревало, что враги Семенова что-нибудь да сделали с ним, но разыскать

ничего не могло. На другой день были многие пересечены в училище, и многие напрасно...»

Разновозрастное мальчишеское сообщество немыслимо без гомосексуальных контактов, для легитимации которых вырабатываются специальные ритуалы. Были они и в бурсе:

«Вечер закончился блистательным скандалом. Тавля женился на Катьке. Достали свеч, купили пряников и леденцов, выбрали поезжан и поехали за Катькой в Камчатку. Здесь невеста, недурной мальчик лет четырнадцати, сидела одетая во что-то вроде импровизированного капота; голова была повязана платком по-бабьи, щеки ее были нарумянены линючей красной бумажкой от леденца. Поезжане, наряженные мужчинами и бабами, вместе с Тавлей отправились к невесте, а от ней к печке, которую Тавля заставил принять на себя роль церкви. Явились попы, дьяконы и дьяки, зажгли свечи, началось венчанье с пением "Исайе, ликуй!". Гороблагодатский "отломал апостол", закричав во всю глотку на конце: "А жена да боится своего мужа". Тавля поцеловал у печки богом данную ему сожительницу».

Помяловский не рассказывает подробностей, но можно не сомневаться, что одним поцелуем дело не ограничивалось. Да и «куча мала» давала для запретных сексуальных прикосновений не меньше возможностей, чем английский регби.

После публикации «Очерков бурсы» некоторые критики обвиняли автора в очернительстве и сгущении красок. Но сходные нравы, особенно во взаимоотношениях старших и младших, вспоминают многие воспитанники церковных школ и училищ:

«Великовозрастные второгодники жили в училище только для того, чтобы бездельничать и издеваться над младшими <...>. Старшие ученики – это отребье ученического мира нашего времени: неряхи в одежде, с тупыми дикими взглядами, отъявленные табакуры, кулачные бойцы. До прихода наставника они тешились над младшими учениками: били их, щекотали до истерики. От таких шуток были освобождены только самые лучшие ученики <...>, потому что к ним великорослые обращались, преподаватели перекладывали часть своих воспитательных функций, особенно во внеурочное время, на учеников за помощью в приготовлении уроков. <...> Смотря на великорослых, и младшие ученики, когда назначались, так называемыми, старшими, принимали их манеру и драли своих подчиненных за уши и волосы, сколько хотели».

«Видя на каждом шагу только грубость и насилие, бедный школьник ожесточался, черствел и грубел <...>. Видя, как много малолетним и слабосильным ученикам приходится терпеть от грубости великовозрастных воспитанников, школьник приучался ценить больше всего физическую силу; пред большим и здоровым кулаком школьник преклонялся и благоговел. Идеалом школьника почти всегда был какой-нибудь училищный «силач», кулачный боец; высшим желанием ученика было – приобрести большую физическую силу и прослыть "силачом"» (Розов, 2007. С. 145).

В позднейшие времена нравы деревенской школы стали мягче. Тем не менее, соученик Есенина по второклассной учительской школе в с. Спас-Клепики рассказывает о своеобразном обряде посвящения новичков старшими учениками: «С дневного солнечного света в широком коридоре показалось темновато. Мне указали на комнату, в которой буду жить, и я

направился прямо к серой двери. Неожиданно что-то темное накрыло меня сверху, и я почувствовал, как со всех сторон на меня посыпались кулачные удары. Я не знал, что так встречали всех новичков. А ударили сильно» (Цит. по: Самоделова, 2004. С. 39). Через несколько минут в спальню вошел побитый Есенин, но, сам будучи с детства известным драчуном, он не заплакал и не издал ни звука.

В государственных гимназиях все выглядело более благопристойно. Прежде всего, они не были интернатами, мальчики только учились вместе, поэтому здесь было меньше возможностей для произвола. Кроме того, социальный состав учащихся был другим. В первых дворянских гимназиях розги вообще не применялись. При Николае I их восстановили, но в середине XIX в. против них началась активная кампания, в ходе которой палочную дисциплину прямо связывали с крепостным правом.

Достоверной общенациональной статистики о степени распространенности телесных наказаний нет. Однако и выборочные цифры впечатляют. Например, по данным, собранным по заданию попечителя учебного округа знаменитого хирурга Н. И. Пирогова (1810–1881), который был убежденным противником розги, в киевском учебном округе в 1857–59 гг. розгам подверглись от 13 до 27 % всех учащихся в гимназиях. Многое зависело от личного усмотрения директоров гимназий: в 1858 г. в 11 гимназиях из 4 108 учеников было высечено 560, то есть каждый седьмой, а из 600 учеников одной житомирской гимназии порке подверглись 220 – почти половина!

В статье «Нужно ли сечь детей?» (1858) Пирогов горячо доказывал, что применение розог антипедагогично, что телесные наказания уничтожают в ребенке стыд, возвращают детей и должны быть отменены. Но русскому обществу этот взгляд казался слишком радикальным. Это побуждает Пирогова к сдержанности. В циркуляре по Киевскому учебному округу «Основные начала правил о поступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа» (1859), принципиально отвергая розгу, Пирогов, тем не менее, считает невозможным полностью обойтись без нее и лишь советует применять ее в гимназиях нечасто и в каждом отдельном случае – лишь по постановлению педагогического совета.

Н. А. Добролюбов язвительно высмеял этот циркуляр в стихотворении «Грустная дума гимназиста лютеранского исповедания и не киевского округа» (1860):

Выхожу задумчиво из класса,
Вкруг меня товарищи бегут;
Жарко спорит их живая масса,
Был ли Лютер гений или плут.
Говорил я нынче очень вольно, —
Горячо отстаивал его...
Что же мне так грустно и так больно?
Жду ли я, боюсь ли я чего?
Нет, не жду я кары гувернера,
И не жаль мне нынешнего дня,
Но хочу я брани и укора,
Я б хотел, чтоб высекли меня!..
Но не тем сечением обычным,
Как секут повсюду дураков,
А другим, какое счел приличным
Николай Иванович Пирогов;
Я б хотел, чтоб для меня собрался
Весь педагогический совет

И о том, чтоб долго препирался, —
 Сечь меня за Лютера иль нет;
 Чтоб потом, табличку наказаний
 Показавши молча на стене,
 Дали мне понять без толкований,
 Что достоин порки я вполне;
 Чтоб узнал об этом попечитель, —
 И, лежа под свежелою лозой,
 Чтоб я знал, что наш руководитель
 В этот миг болит о мне душой...

Это стихотворение, в свою очередь, вызвало оживленную полемику. Либеральный школьный устав 1864 г. декларировал всесловность образования, расширил права педагогических советов и преподавателей при выборе учебных программ и отменил телесные наказания. Важным достижением стало появление частных школ и гимназий, которые были гораздо свободнее и более гибкие, чем государственные. Лучшие частные гимназии, вроде знаменитой петербургской гимназии Карла Ивановича Мая (1820–1895), работавшей по принципу Яна Амоса Коменского «Сперва любить – потом учить» и уважавшей индивидуальность своих учащихся, и московской гимназии Л. И. Поливанова, «становились настоящими оазисами гуманизма в пустыне официальной авторитарной педагогики того времени» (История педагогики, 2007).

Тем не менее, телесные наказания в школах не исчезли и в начале XX в. В обзоре педагогической практики за пять лет, с 1899 по 1903 г., приводилось немало примеров такого рода (Телесные наказания детей в России, 1905). Например, в Бежецке Тверской губернии надзирательница сиропитательного дома, бывшая учительница, подвергла телесному наказанию 11-летнего воспитанника в присутствии других воспитанников и воспитанниц. В Юрьеве Владимирской губернии учитель из семинаристов рвал ученикам уши, даже до крови, бил их линейкой; одного так ударил, что он без шапки убежал домой в село. В олекминской церковноприходской школе учитель употреблял розги, бил учеников по рукам, плечам и голове; он так избил одного ученика, что родители обратились в суд. В Тюмени законоучитель сильно выдрал ученицу за уши и волосы и так ударил по голове, что разбил пополам ее гребенку. В барнаульском доме призрения из 26 воспитанников остались несечеными только 4 мальчика, да и то из малолетних. В чудовском приюте бесприютных детей в Москве смотритель нанес тяжелые побои 14-летнему мальчику, на теле которого найдено было более 30 кровавых полос и пятен. Смотритель не отрицал своей виновности и был привлечен к суду. Наверное, этот смотритель-крестьянин совершенно был сбит с толку: в деревне каратели, с разрешения суда и закона, секут даже взрослых, а он не смеет наказать провинившегося мальчика?! В Ростове в детском приюте употреблялось наказание розгами, причем дети должны сечь друг друга. В Гапсале кистер прихода М. на уроке приготовляющихся к конфирмации мальчиков приказал остальным ученикам растянуть одного, не знавшего урока, и бить его костью, причем кость при битье сломалась. В старобельский училищный совет поступила жалоба крестьянина на учительницу земской школы за то, что она подвергла телесному наказанию его сына, ученика школы. Однако речь идет не о гимназиях, а о приютах или сельских школах, где нравы были более патриархальными.

Характер взаимоотношений между учащимися зависел как от индивидуального стиля учебного заведения, так и от индивидуальности ребенка. Для домашнего мальчика первый контакт с соучениками всегда труден. «Затерявшийся и конфузящийся новичок, в первый день поступления в школу (в какую бы то ни было), есть общая жертва: ему приказывают, его дразнят, с ним обращаются как с лакеем» (Достоевский. «Подросток». Т. 13. С. 7).

В учреждениях интернатного типа психологический шок особенно силен. В дальнейшем он компенсируется личной автономией от семейной опеки и появлением общества сверстников, которого многим мальчикам не доставало дома. Расширение круга общения радовало не только общительных, компанейских мальчиков, легко сходившихся со сверстниками, но и тех, кому это давалось трудно.

Интересны в этом смысле воспоминания С. Т. Аксакова (1791–1859) и его повесть «Детские годы Багрова-внука». Застенчивый, нежный и болезненный мальчик, очень близкий с матерью, маленький Сережа «не дружился со сверстниками, тяготился ими» (Аксаков, 1955. Т. 1. С. 392) и настолько трудно переносил гимназический интернат, что родители вынуждены были забрать его оттуда домой. Но когда позже его вернули в гимназию (правда, уже не в интернат), он вполне благополучно к ней адаптировался. В 1805 г. пятнадцатилетнего Сергея, вместе со всем старшим классом, перевели в университет, о котором, как и о гимназии, мальчик сохранил самые светлые воспоминания. Особенно – об отношениях с товарищами: «Я убежден, что у того, кто не воспитывался в публичном учебном заведении, остается пробел в жизни, что ему недостает некоторых, не испытанных в юности, ощущений, что жизнь его не полна...» (Там же. Т. 2. С. 163).

Более активные дети обходятся без особых проблем. 16-летний Герцен воспринял поступление в Московский университет (правда, он жил не в интернате) как настоящее освобождение от ласковой семейной женской тирании (мальчика до семи лет водили за руку по крутой внутренней лестнице, а до одиннадцати лет его мыла в корыте няня): «Итак, наконец, затворничество родительского дома пало. Я был *au large* (фр. – на просторе) вместо одиночества в нашей небольшой комнате, вместо тихих и полускрываемых свиданий с одним Огаревым, – шумная семья в семьсот голов окружила меня. В ней я больше оклиматился в две недели, чем в родительском доме с самого дня рождения» (Герцен, 1956. Т. 4. С. 116).

Короче говоря, судить об исторической эпохе и даже о стиле конкретного учебного заведения только по воспоминаниям отдельных мальчиков нельзя, здесь слишком много субъективных вариаций. Это верно и относительно такого специфически мужского института, как кадетский корпус.

Мальчики в военных училищах

Военно-учебные заведения везде и всюду отличаются от гражданских повышенной строгостью, суровостью и корпоративностью. Первые русские кадетские корпуса в 1732–66 гг. набирали мальчиков, начиная с 5–6-летнего возраста, и воспитывали их в изоляции от внешнего мира в течение 15 лет. Затем возраст поступления повысился, а продолжительность учебы уменьшилась. Кадеты представляли собой заметную группу в структуре русского мальчишества. К 1917 г. в России существовало 27 кадетских корпусов (кроме Морского корпуса и Пажеского корпуса) с общим числом кадетов свыше 10 тысяч человек (Воробьева, 2003).

Уровень образования в кадетских корпусах был не ниже, а то и выше гимназического. Сухопутный шляхетный кадетский корпус в XVIII в. даже называли «рыцарской академией». Это было одно из лучших образовательных заведений России. Не говоря уже о многочисленных военачальниках, его закончили А. П. Сумароков, М. М. Херасков, Я. Б. Княжнин и другие известные деятели культуры, многие видные государственные чиновники и будущие участники декабристского движения. Под руководством И. И. Бецкого (1765–1782) и барона Фредерика Августа фон Ангальта (1786–1794) в корпусе предпринимались даже попытки воспитывать учащихся в духе идей романа Ж. Ж. Руссо «Эмиль». Кадеты были в курсе всех политических и литературных новостей, читали последние русские и зарубежные периодические издания, в корпусе поощрялось чтение и обсуждение прочитанного вместе с

наставниками, в атмосфере открытости и терпимости. В курсе наук упор делался на изучение греко-римской классики и французской культуры, но наряду с этим заучивались народные русские поговорки, чтобы тем самым свести к минимуму кастовые дворянские предрассудки. Кадеты понуждались к проявлениям нравственной чистоты, любви, храбрости, доброты, благородства, оценке людей не по положению в обществе или в военно-бюрократической иерархии, а по их нравственным достоинствам. Сентиментальность, нравственный самоанализ ставились в центр обучения. Товарищи по корпусу образовали «общество любителей русской словесности», где в свободные часы читали друг другу свои произведения. Будущий генералиссимус А. В. Суворов тоже посещал кадетский корпус и водил знакомство со всем «обществом любителей русской словесности» (Киселева, 1982).

Но так было далеко не всегда и далеко не везде. Закрытость военно-учебных заведений, их непроницаемость для внешнего мира и отсутствие у индивида возможности покинуть данный микросоциум иначе, как с санкции (или по принуждению) власти, делали зависимость мальчиков от учителей и начальников практически абсолютной (Королев, 2003). Правда, в отличие от других «тотальных учреждений», кадеты находились в училище добровольно, это было даже привилегией. Происходя из военного сословия, мальчики чувствовали себя продолжателями семейной традиции, это поднимало общий дух элитарности и корпоративности, позволяя легче переносить любые трудности, включая телесные наказания и тиранию старших.

Но из песни слова не выкинешь. В военно-учебных заведениях телесные наказания были неотъемлемой частью воспитательного процесса. В своих заметках «О народном воспитании» Пушкин писал, что «кадетские корпуса, рассадник офицеров русской армии, требуют физического преобразования, большого присмотра за нравами, кои находятся в самом гнусном запущении», и особо подчеркивал, что «уничтожение телесных наказаний необходимо. Надлежит заранее внушить воспитанникам правила чести и человеколюбия. Не должно забывать, что они будут иметь право розги и палки над солдатом. Слишком жестокое воспитание делает из них палачей, а не начальников» (Пушкин. Т. 7. С. 358–359).

В первые годы существования кадетских корпусов нравы некоторых из них были откровенно варварскими.

«Способ исправления состоял в истинном тиранстве. Капитаны, казалось, хвастались друг перед другом, кто из них бесчеловечнее и безжалостнее сечет кадет. Каждую субботу подавались ленивые сотнями, и в дежурной комнате целый день вопль не прекращался. Один прием наказания приводил сердца несчастных детей в трепет. Подавалась скамейка, на которую двое дюжих барабанщиков растягивали виновного и держали за руки и за ноги, а двое со стороны изо всей силы били розгами, так что кровь текла ручьями и тело раздиралось в куски. Нередко отсчитывали до 600 ударов и более, до того, что несчастного мученика относили прямо в лазарет» (Записки В. И. Штейнгеля, 1981. С. 174).

В дальнейшем наказания стали мягче и были регламентированы, в некоторых корпусах их практически вообще не стало, но многое зависело от произвола воспитателей, среди которых было немало садистов.

Значительно сложнее было с так называемым цуком (Королев, 2003; Вергелис, 2006). В прямом смысле «цукать» – значит погонять лошадь, издавая при этом особый звук, напоминающий звук «ц», а в переносном – понукать младшего, подчинять его своей воле. Во многих кадетских корпусах и военных училищах «пук» был органической частью училищных традиций. В большинстве училищ обучение длилось два года, и воспитанники четко разделялись на старших и младших. В кадетских корпусах ценился так называемый «старый

закал», который смотрел на всех исподлобья, говорил грубым басом, ходил вразвалку, носил широкую куртку и длинные, волочащиеся по земле брюки, не умывался и не пользовался гребенкой, демонстрируя окружающим лихого рубаку, бывальца, получившего спартанскую закалку. Антиподы «старого кадета», старавшиеся прилежно учиться, скромно себя вести и выглядеть по-человечески, получали оскорбительные прозвища – «девки» или «мазочки», а тех, кто ни разу не подвергся телесным наказаниям, за мужчин вовсе не считали. Социально-возрастная иерархия оформлялась соответствующими ритуалами и дополнялась элементарной эксплуатацией.

Вспоминая о своем пребывании в 1790-х годах в Морском корпусе, В. И. Штейнгель указывает на «господство гардемарин и особенно старших в камерах над кадетами»: «Первые употребляли последних в услугу, как сущих своих дворовых людей: я сам, бывши кадетом, подавал старшему умываться, снимал сапоги, чистил платье, перестилал постель и помыкался на посылках с записочками... Иногда в зимнюю ночь босиком по галерее бежишь и не оглядываешься. Боже избави послушаться! – прибьют до полусмерти. И все это, конечно, от призору наставников. Зато какая радость, какое счастье, когда произведут в гардемарины: тогда из крепостных становишься уже сам барином, и все повинуются!» (Записки В. И. Штейнгеля, 1981. С. 175).

«Первый год в училище, – вспоминал писатель Д. В. Григорович (1822–1899), учившийся в Главном инженерном училище в Петербурге, – был для меня сплошным терзанием... Представить трудно, чтобы в казенном, и притом военно-учебном, заведении могли укорениться и существовать обычаи, возможные разве в самом диком обществе». «В этой атмосфере... товарищи были суровее, беспощаднее, чем само начальство». Вновь принятых воспитанников («кондукторов») подвергали самым изощренным и изобретательным унижениям. Возмущившихся или прибегнувших к сопротивлению жестоко избивали, так что они порой оказывались после этого в лазарете. Новичков в училище называли «рябцами» (в другой транскрипции – «репцами»), словом, производным от «рябчика», как тогда военные называли штатских. Это презрение к штатским, «шпакам», «штафиркам» было общей чертой учащихся военно-учебных заведений и в значительной степени офицерского корпуса (Цит. по: Королев, 2003).

Будущий ученый и путешественник П. П. Семенов-Тян-Шанский (1827–1914), обучавшийся в 40-х годах XIX в. в школе гвардейских прапорщиков, писал: «С новичками обращались, унижая их достоинство: при всех возможных предложениях не только били их нещадно, но иногда прямо истязали, хотя и без звериной жестокости. Только один из воспитанников нашего класса, отличавшийся жестокостью, ходил с ремнем в руках, на котором был привязан большой ключ, и бил новичков этим ключом даже по голове. <...> У нас в школе, кроме упомянутых приставаний, с новичков еще брались поборы, т. е. их притеснители прямо заставляли привозить себе разные лакомства» (Семенов-Тян-Шанский, 1990. С. 468, 469).

С. Н. Глинка (1776–1847) вспоминает, что в их кадетском корпусе были «человек шесть силачей: они задирали и обижали слабых» (Цит. по: Кошелева, 2000. С. 296). Когда юный Глинка спрятал от них очередную жертву, до крови избили его самого.

Многие ритуалы были откровенно сексуальными. На I съезде офицеров – воспитателей кадетских корпусов в 1908 г. рассказывали, что «в одном из кадетских корпусов главари средней роты установили обычай подвергать младших товарищей периодическому циничному осмотру. Цинизм этих осмотров не знал пределов: один из главарей, например, обучил маленького кадета онанизму и заставлял его перед всеми предаваться этому пороку; на почве той деспотии товарищества, как это показало расследование в том же корпусе, выросли случаи педерастии». В другом корпусе в рекреационном зале днем под охраной собственных часовых собирались группы из 20–30 кадетов, и «там происходило демонстрирование онанизма, один кадет над другим проделывал гнусные манипуляции, а все остальные с любо-

пытством смотрели на это зрелище. Дежурный офицер подходил к кадетам, заранее предупрежденным часовыми, и спрашивал их: чем они заняты? Те весело и бойко ему отвечали: "Мы играем, господин капитан, в новую игру: "Здравствуй, осел!" и "Прощай, осел!" Очень интересно!"» (Цит. по: Кащенко, 2003. С. 50, 124).

Весьма изощренным был «пук» в знаменитом Николаевском кавалерийском училище, где в свое время обучался М. Ю. Лермонтов. Младшие там именовались «зверями», старшие – «корнетами», а второгодники – «майорами». «Цук» был откровенным издевательством старших над младшими: от младших требовали не полагающегося юнкерам старших классов отдания чести; заставляли делать приседания, выть на луну; им давались оскорбительные прозвища; их многократно будили ночью и т. д.

Князь Владимир Сергеевич Трубецкой (1892–1937) рассказывал: «Бывало, если ночью старшему хотелось в уборную, он будил своего «зверя» и верхом на нем отправлялся за своей естественной нуждой... Если старшему не спалось, он нередко будил младшего и развлекался, заставляя последнего рассказывать похабный анекдот или же говорил ему: "Молодой, пулей назовите имя моей любимой женщины" или "Молодой, пулей назовите полчок, в который я выйду корнетом". В случае неправильного ответа старший тут же наказывал «зверя», заставляя его приседать на корточках подряд раз тридцать или сорок, приговаривая: "а-а-а, а-а-а, а-а-а". Особенно любили заставлять приседать в сортире у печки». «Зверь» обращался к старшему юнкеру не иначе как «господин корнет». «Господа корнеты» беспощадно муштровали своих младших товарищей, бдительно следили за их поведением и внешним видом. Не в последнюю очередь благодаря этому николаевцы всегда отличались отменной выправкой. Видя в «дублении» молодых юнкеров дополнительный воспитательный фактор, училищное начальство относилось к «цуку» скорее одобрительно и если прямо его не поощряло, то в лучшем случае смотрело на цук сквозь пальцы. (Трубецкой, 1991. С. 81–82).

«Цук» существовал и в самом привилегированном военно-учебном заведении Российской империи – Пажеском корпусе. Князь П. А. Кропоткин (1842–1921) рассказывал, что старшие воспитанники, камер-пажи, «собирали ночью новичков в одну комнату и гоняли их в ночных сорочках по кругу, как лошадей в цирке. Одни камер-пажи стояли в круге, другие – вне его и гуттаперчевыми хлыстами беспощадно стегали мальчиков. «Цирк» обыкновенно заканчивался отвратительной оргией на восточный манер. Нравственные понятия, господствовавшие в то время, и разговоры, которые велись в корпусах по поводу «цирка», таковы, что чем меньше о них говорить, тем лучше».

Корпусное начальство все знало, но никаких мер не принимало: «Система полковника заключалась в том, что он предоставлял старшим воспитанникам полную свободу, он приговаривался, что не знает даже о тех ужасах, которые они проделывают; зато через камер-пажей он поддерживал строгую дисциплину».

Конечно, это было против правил. После того, как однажды младшеклассники взбунтовались и побили старших, избивание хлыстами прекратилось. Тем не менее, «самый младший класс, состоявший из очень молодых мальчиков, только что поступивших в корпус, должен был подчиняться мелким капризам камер-пажей». За неповиновение били, стегали подтяжками и т. п. (Кропоткин, 1966. С. 104–106). Между тем в корпусе обучались выходцы из очень знатных аристократических семейств, их кандидатуры утверждал сам государь император.

Отношение к «цуку» в начальственных и офицерских кругах было противоречивым. У него было немало противников. Различные комиссии констатировали, что самыми ревностными блюстителями традиции «подтяжки» были самые слабые по своему умственному развитию, ничем не блещущие воспитанники. Но даже недвусмысленно выраженное неприятие «цука» некоторыми членами царской семьи, вплоть до великого князя Константина Константиновича (он же поэт К. Р.), который много лет курировал военно-учебные заведения и отличался гуманизмом, не могло коренным образом изменить ситуацию. По мнению Гри-

горовича, начальство Главного инженерного училища знало о «своеволии между воспитанниками», но поскольку оно само находилось «под гнетом страха и ответственности», то «на шалости, происходившие у себя дома, в закрытии, смотрели снисходительно, лишь бы, как я уже заметил, в данный момент воспитанники были во всем исправны: не пропустили на улице офицера, не отдав ему чести, выходной билет был бы на месте между второй и третьей пуговицей... молодцами прошли бы на майском параде» (Цит. по: Кошелева, 2003. С. 11). Многие офицеры-воспитатели были уверены, что «подтяжка дает младшему классу дисциплину и муштровку, а старшему – практику пользования властью» (Зайончковский, 1973. С. 326).

Сами кадеты воспринимали «пук» не как унижение, а как элемент нормальной корпоративной практики, который они принимали добровольно, хотя и под давлением социальной среды. Когда вчерашний кадет, гимназист или студент попадал в стены училища, старшие прежде всего спрашивали его, как он желает жить – «по славной ли училищной традиции или по законному уставу?» Изъявивший желание жить «по уставу» избавлялся от «цука», зато «своим» его не считали, называли «красным» и относились к нему с презрением. К «красному» с особой дотошностью придирались командиры низшего звена – взводные юнкера и вахмистры, а главное – по окончании училища его не принимал в свою офицерскую среду ни один гвардейский полк. Поэтому подавляющее большинство юнкеров предпочитало жить по «традиции», издержки которой списывались на товарищескую спайку.

С течением времени, особенно после свержения самодержавия, корпусные отношения стали казаться бывшим воспитанникам и вовсе идеальными. Окончивший Воронежский кадетский корпус перед Первой мировой войной генерал-майор А. Л. Марков, автор известной книги «Кадеты и юнкера», пишет, что «нигде в России чувство товарищеской спайки так не культивировалось и не ценилось, как в старых кадетских корпусах, где оно достигало примеров воистину героических. Суворовский завет "сам погибай, а товарища выручай" впитывался в кадетскую плоть и кровь крепко и навсегда» (Марков, 2001).

А как насчет «цука»? Сам Марков поступил в корпус прямо в старший класс, где его, естественно, никто не избивал, но ему пришлось заботиться о своем младшем брате Евгении:

«Гуляя затем с ним и тремя его друзьями по длинному коридору, мне пришлось выслушать длинное повествование о горькой судьбе и злключениях бедных новичков-первоклассников, которых „по традиции“, на правах старших, жестоко обижали „майоры“-второгодники, уже не говоря о старших классах. Приемы этого младенческого „цука“ поражали своим разнообразием и оригинальностью и были, очевидно, выработаны целыми поколениями предшественников. Суровые „майоры“ первого класса заставляли новичков в наказание и просто так „жрать мух“, делали на коротко остриженных головах „виргуля“ и „смазку“, и просто заушали по всякому случаю и даже без того».

Пришлось тут же, не выходя из коридора, вызвать к себе нескольких наиболее свирепых угнетателей первого класса и пригрозить им "поотрывать головы", если они впредь посмеют тронуть хотя бы пальцем Маркова 3-го и его друзей. Перед лицом правофлангового строевой роты, бывшего втрое выше их ростом, свирепые «майоры» отчаянного вида, сплошь покрытые боевыми царапинами, труслили до того, что один даже икнул, и поклялись на месте не дотрагиваться больше до моих "протезов"» (Там же).

Самое яркое и психологически достоверное описание кадетской и юнкерской жизни предреволюционной России принадлежит А. И. Куприну.

Кадетство Александра Куприна

Писатель знал об этой жизни не понаслышке. В 1880 г. Куприн сдал вступительные экзамены во Вторую московскую военную гимназию, которая два года спустя была преобразована в кадетский корпус, а в 1888–1890 гг. учился в Третьем Александровском юнкерском училище в Москве. Жизнь в кадетском корпусе Куприн описал в повести «На переломе (Кадеты)» (1900), а юнкерский опыт – в романе «Юнкера», который был задуман и анонсирован в 1911 г., но в годы революции текст рукописи был утрачен, так что в эмиграции роман пришлось писать заново, и он был впервые опубликован в 1928–32 гг.

Оба произведения автобиографичны, причем их фактическая достоверность подтверждена несколькими соучениками и биографами Куприна. Однако их тональность различна. «Кадеты» написаны остро критически. Ершистый, непокорный кадет Буланин, в котором без труда узнается автор, не может вписаться в систему примитивной солдатской муштры и постоянно конфликтует с начальством и со сверстниками. Напротив, юнкер Александров чувствует себя в училище неплохо и вспоминает его с явной ностальгией. Откуда такая разница?

Отчасти, вероятно, дело в возрасте. Кадет Буланин – неуклюжий подросток, которого пугают телесные наказания, произвол начальства и жестокость соучеников. Юнкер Александров – крепкий семнадцатилетний юноша, начинающий литератор и отличный танцор, который вполне может постоять за себя, и рассказывает он не столько о мальчишеских розыгрышах и сварах, сколько о своих влюбленностях, эмоциональных переживаниях и карьерных планах. Да и обращались с юнкерами не так жестоко, как с кадетами, тем более что эпоха самого жестокого рукоприкладства в Александровском училище закончилась еще до поступления туда Куприна. Это делает его воспоминания позитивными и ностальгическими. В газетном интервью 1916 г. писатель сказал: «Здесь я весь во власти образов и воспоминаний юнкерской жизни с ее парадною внутреннею жизнью, с тихой радостью первой любви и встреч на танцевальных вечерах со своими «симпатиями». Вспоминаю юнкерские годы, традиции нашей военной школы, типы воспитателей и учителей. И помнится много хорошего...» (Куприн, 1958. Т. 6. С. 800. Примечания).

Позже, в эмиграции, грусть по ушедшей юности усугубляется ностальгией по разрушенному укладу жизни. В 1906 г., при перепечатке «Кадетов» в журнале «Нива», Куприн скептически отозвался о возможности смягчения корпусных нравов: «Говорят, что в теперешних корпусах дело обстоит иначе. Говорят, что между кадетами и их воспитателями создается мало-помалу прочная родственная связь. Так это или не так – это покажет будущее. Настоящее ничего не показало» (Куприн, 1957. Т. 2. С. 584). Написать нечто подобное в 1920-х годах значило бы оскорбить уничтоженный большевиками русский офицерский корпус, к которому писатель принадлежал и от которого никогда не отрекался.

Впрочем, предоставим слово самому Александру Ивановичу.

Красной нитью через «Кадетов» и, в несколько меньшей степени, «Юнкеров» проходит мысль о глубоком разрыве между воспитателями и воспитанниками. Офицеры-воспитатели регулярно сочиняют «нравственные характеристики» и вырабатывают *«твердо обдуманную воспитательную систему принятую педагогическим советом на основании глубокого и всестороннего изучения вверенных его руководству детских натур и прочного доверия, питаемого воспитанниками к их воспитателям»*.

А тем временем «внутренняя, своя собственная жизнь детских натур текла особым руслом, без ведома педагогического совета, совершенно для него чуждая и непонятная, выраба-

тивая свой жаргон, свои нравы и обычаи, свою оригинальную этику. Это своеобразное русло было тесно и точно ограничено двумя недоступными берегами: с одной стороны – всеобщим безусловным признанием прав физической силы, а с другой – также всеобщим убеждением, что начальство есть исконный враг, что все его действия предпринимаются исключительно с ехидным намерением учинить пакость, стеснить, урезать, причинить боль, холод, голод, что воспитатель с большим аппетитом ест обед, когда рядом с ним сидит воспитанник, оставленный без обеда...

И как это ни покажется странным, но "свой собственный" мальчишеский мирок был настолько прочнее и устойчивее педагогических ухищрений, что всегда брал над ними перевес» (Там же. С. 432–433).

Куприн с отвращением вспоминает пережитую порку:

«– Кадет Буланин, выйдите вперед! – приказал директор.

Он вышел. Он в маленьком масштабе испытал все, что чувствует преступник, приговоренный к смертной казни. Так же его вели, и он даже не помышлял о бегстве или о сопротивлении, так же он рассчитывал на чудо, на ангела божия с неба, также он на своем длинном пути в спальню цеплялся душой за каждую уходящую минуту, и так же он думал о том, что вот сто человек остались счастливыми, радостными, прежними мальчиками, а я *один, один* буду казнен.

В спальне, в чистилке, стояла скамейка, покрытая простыней. Войдя, он видел и не видел дядьку Балдея, державшего руки за спиной. Двое других дядек – Четуха и Куняев – спустили с него панталоны, сели Буланину на ноги и на голову. Он услышал затхлый запах солдатских штанов. Было ужасное чувство, самое ужасное в этом истязании ребенка, – это сознание неотвратимости, непреклонности чужой воли. Оно было в тысячу раз страшнее, чем физическая боль.

Прошло очень много лет, пока в душе Буланина не зажила эта кровавая, долго сочившая рана. Да, полно, зажила ли?» (Там же. С. 466).

Судя по тому, что писатель вспоминал этот эпизод вплоть до старости, – нет, не зажила...

Не менее жестоки отношения между учащимися. В школе существовала жесткая возрастная иерархия.

Старший ученик мог безнаказанно отбирать имущество младшего.

«Кроме прав имущественных, второклассник пользовался также правами и над «животом» малыша, то есть во всякое время дня и ночи мог сделать ему из лица «лимон» или «мопса», покормить «маслянками» и «орехами», "показать Москву" или квартиры докторов «ай» и «ой», "загнуть салазки", "пустить дым из глаз" и так далее.

Новичок со своей стороны обязывался переносить все это терпеливо, по возможности вежливо и отнюдь не привлекать громким криком внимание воспитателя. Выполнив перечисленную выше программу увеселений, старичок обыкновенно спрашивал: "Ну, малыш, чего хочешь, смерти или живота?" И услышав, что малыш более хочет живота, старичок милостиво разрешал ему удалиться.

Всякий новичок считался общим достоянием второго класса, но бывали случаи, что один из «отчаянных» всецело завладевал каким-нибудь особенно питательным малышом, брал его, так сказать, на оброк. Для этого отчаянный оказывал сначала новичку лестное внимание, ходил с ним по зале обнявшись и в конце концов обещал ему свое великодушное покровительство. <... >

Этот всеобщий культ кулака очень ярко разделил всю гимназическую среду на *угнетателей* и *угнетаемых*, что особенно было заметно в младшем возрасте, где традиции нерушимо передавались из поколения в поколение. Но как между угнетателями, так и между угнетаемыми замечались более тонкие и сложные категории» (Там же. С. 434, 435).

Куприн подробно описывает разные категории угнетателей – «форсил», «забывал» и «отчаянных». Последний тип, по его мнению, «остался как печальное и извращенное наследие прежних кадетских корпусов, когда дикие люди, выросшие под розгой, в свою очередь розгой же, употреблявшейся в ужасающем количестве, готовили других диких людей к наилучшему служению отечеству; а это служение опять-таки выражалось в неистовой порке подчиненных...» (Там же. С. 437–438).

Особую иерархию составляли «силачи». «В каждом отделении был свой первый силач, второй, третий и так далее. Но, собственно, силачами считался только первый десяток. Затем были главные силачи в каждом возрасте, и, наконец, великий, богоподобный, несравненный, поклоняемый – первый силач во всей гимназии. Вокруг его личности реяла легенда: он подымал страшные тяжести, одолевал трех дядек разом, ломал подковы. Малыши из младшего возраста глядели на него издали во время прогулок, разинув рты, как на идола.

Чтобы повиситься в лестнице силачей, было одно верное, испытанное средство – драка...

Дрались обыкновенно в ватерклозете. Все отделение присутствовало при этом. Иногда дерущимся перевязывали веревкой основание кисти для того, чтобы кулак налился кровью и стал тяжелее. Строго соблюдались правила <...> существовало и еще одно строгое правило для такого рода драк. Если, например, пятнадцатый силач победил десятого, то он должен был потом драться последовательно с четырнадцатым, тринадцатым, двенадцатым и одиннадцатым».

«Угнетаемые также разделялись на несколько классов. Между ними были «фискалы», или «суки», были «слабенькие» (у этих существовало и другое, совсем неприличное название), «тихони», «зубрилы», «подлизы» и, наконец, «рыбаки», или «мореплаватели» (мальчики, которые писали в постели) (Там же. С. 444).

С жертвами обращались крайне жестоко. Куприн описывает не только «темную», устроенную второклассниками «фискалу» Сысоеву, на самом деле просто не желавшему подчиняться их диктатуре, но и собственное предвкушение этого события, и свою невольную идентификацию с жертвой.

«За вечерним чаем все отделения возраста сидели обыкновенно на разных столах. Буланин со своего места видел лицо Сысоева и его длинные тонкие пальцы, крошившие нервными движениями булку. Пятна румянца выступили резче на его щеках, глаза были опущены вниз, правый угол рта по временам судорожно подергивался. "Знает ли он? Предчувствует ли он что-нибудь? – думает Буланин, не отводя испуганных глаз от этого лица. – Что он будет чувствовать всю эту ночь? Что он будет чувствовать завтра утром?" И нестерпимое, жадное любопытство овладело Буланиным. Ему вдруг до мучения, до боли захотелось узнать *все*, решительно *все*, что теперь делается в душе Сысоева, ставшего в его глазах каким-то необыкновенным, удивительным существом; захотелось отождествиться с ним, проникнуть в его сердце, слиться с ним мыслями и ощущениями» (Там же. С. 454–455).

В «Юнкерах» ничего подобного нет. То ли с юношами такого уже не случалось, то ли писатель не пожелал плохо отзываться об ушедшем мире своей юности.

Подведем итоги.

Всеобщее школьное образование существенно изменило социальное положение и психологию мальчиков. Школа потеснила родительскую семью, заставив ее поделиться частью своей власти. Поскольку взаимоотношения родителей и учителей всегда противоречивы, это повышает степень автономии мальчика, позволяя ему лавировать между этими силами и в какой-то мере даже манипулировать ими.

Изменился и характер общества сверстников. Принадлежность к нему повышает автономии мальчика, позволяя более успешно отстаивать свои права и интересы в борьбе со взрослыми, будь то учителя или родители. Но в лице этой социально-возрастной общности консолидируется новая, весьма деспотическая, власть, против которой мальчик зачастую бессилен.

Я умышленно сделал эту главу фрагментарной и описательной. Итонский колледж, французский лицей, кадетский корпус, гимназия и бурса – учреждения разного типа, в них учатся разные мальчики, по разным программам и у разных учителей. В аристократической школе и кадетском корпусе произвол учителей и соучеников ограничен правилами, которых не было в бурсе. Французского лицеиста могли выгнать из школы, но не могли сдать в солдаты. Даже представления о корпоративной чести у этих мальчиков фундаментально разные. В долгосрочной перспективе макросоциальная среда важнее внутришкольного климата. Но при всех этих различиях у закрытых мальчишеских сообществ есть общие черты, которые нам еще предстоит осмыслить.

Формирование личности конкретного, отдельно взятого мальчика оказывается результатом, с одной стороны, его социализации, того, как он усваивает предлагаемые ему школьные знания, гендерные роли и навыки общения, а с другой – его осознанного и неосознанного сопротивления институциональному и групповому давлению, которое одновременно притягивает и отталкивает его. Мальчик не просто усваивает данные ему нормы, а более или менее самостоятельно выстраивает собственную маскулинность.

В зависимости от соотношения этих моментов мальчики по-разному описывают одну и ту же школу. Одни вспоминают ее с ностальгической теплотой, другие – с отвращением. Как писал известный русский писатель и публицист Василий Розанов (1856–1919), «до тех пор, пока вы не подчинитесь школе и покорно дадите ей переделать себя в негодного никуда человека, до тех пор вас никуда не пустят, никуда не примут, не дадут никакого места и не допустят ни до какой работы» (Розанов, 1983. С.114).

Чем авторитарнее школа, тем сильнее она подавляет одних мальчиков и закаляет других. То, что поработает одних, у других вызывает противодействие. «Несмотря на потерянное время, на расстроенное здоровье, несмотря на перенесенные страдания, я был благодарен школе и думаю, что воспитание мое было скорее благоприятным, чем неблагоприятным, – писал в своей книге «Детство. Юность. Мысли о будущем» известный русский юрист В. И. Танеев (1840–1921). – Оно не допустило меня подчиниться, примириться, уstraивать свои дела в окружающей среде, угождать тем, кто притесняет. Оно так меня раздражало, что этого раздражения достанет на целую жизнь» (Цит. по: Соловейчик, 1970. С. 97).

Глава 2. Из чего сделаны мальчики?

От антропологии к психологии. Теории гендерного развития

Хорошая теория – кратчайший путь от известного к неизвестному. Стареют только теории, содержащие долю истины.
В. Я. Александров

До сих пор мы рассматривали мальчишество в историко-антропологическом ключе. Теперь предстоит выяснить, как половые/гендерные черты и свойства формируются в процессе индивидуального развития.

В отечественной психологии индивидуальное развитие часто по инерции называют онтогенезом. Онтогенез (греч. *on, ontos* – сущее, существо, *genesis* – происхождение, развитие) – процесс индивидуального развития, рассматриваемый как совокупность последовательных морфологических, физиологических, психофизиологических и биохимических преобразований организма на протяжении всей его жизни от момента оплодотворения яйцеклетки до смерти. Формирование и развитие личности, включая ее гендерные свойства и самосознание, к онтогенезу не сводится и описывается в более сложной категориальной системе жизненного пути (о различии этих понятий см. подробнее: Кон, 1989б, 2003а).

Если обойтись без специальных терминов, описание того, как человеческий индивид превращается в мужчину или женщину, включает следующие подвопросы:

1. Когда, как и в результате чего формируются те поведенческие и психические свойства, по которым мы можем более или менее объективно отличить мальчика от девочки?
2. Когда, как и в результате чего ребенок осознает свою половую/гендерную принадлежность и вырабатывает соответствующее самосознание и идентичность?
3. Как эти свойства и их осознание изменяются на протяжении детства, отрочества и юности?
4. Как они взаимодействуют с другими чертами личности и влияют на ее социальное поведение?

В советской психологии эти вопросы не возникали, она была практически бесполой. В одной из лучших книг по возрастной психологии 1960-х годов (Божович, 1968) прослеживается формирование личности ребенка от дошкольного возраста до окончания средней школы, но дети, о которых идет речь, не являются ни мальчиками, ни девочками и не становятся ни мужчинами, ни женщинами. Это просто дети – младшие, средние и, наконец, старшие школьники. Они учатся, занимаются общественной работой, вырабатывают мировоззрение и самосознание, но их половая принадлежность ни на что не влияет и в их психике никак не преломляется. В статье Д. Б. Эльконина «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» (1971), которая по сей день считается в России классической и нормативной, также нет ни намека на эти проблемы.

Да, были исключения. В книге Б. Г. Ананьева «Человек как предмет познания» (1969) есть глава «Половой диморфизм и психофизиологическая эволюция человека», но речь в ней идет не столько о психологии, сколько о психофизиологии. Некоторые психологи и педагоги эмпирически описывали поведенческие и мотивационные различия между мальчиками и девочками, но это делалось от случая к случаю и было как бы необязательным. В «Кратком

психологическом словаре» (1985) не было ни одного слова, относящегося к половым различиям. В журнале «Вопросы психологии» с 1983 по 1993 г. им посвящено пять статей. Позже публикаций на эти темы стало больше, но они основаны на очень ограниченном материале и никак не соотносятся с тем, что делается за рубежом. В трудах общего характера о мире детства и т. п. эта тема, как правило, отсутствует. Наличие серьезных половозрастных особенностей развития признают только психофизиологи (Ильин, 2002; Безруких, Фарбер, 2006; Безруких, Сонькин, Фарбер, 2007), но для понимания социального развития этого недостаточно, тем более что и там эта сфера жизни зачастую выглядит маргинальной.

В мировой психологии ни в эмпирических исследованиях, ни в теориях недостатка нет. Ключевая фигура в этой области знания – почетный профессор Стэнфордского университета, член Национальной академии наук США Элинора Маккоби. Созданная ею междисциплинарная рабочая группа опубликовала в 1966 г. важный сборник теоретических статей «Развитие половых различий» (Development of Sex Differences, 1966), в котором ведущие психологи, социологи и антропологи разных направлений сформулировали свои теоретические позиции. В 1974 г. Маккоби вместе со своей ученицей Кэрол Надь Джеклин опубликовала первый серьезный аналитический обзор англоязычной литературы по этой теме (Maccoby, Jacklin, 1974). В своей последней книге «Два пола: растущие отдельно и затем сходящиеся» (Maccoby, 1998), не вдаваясь в подробный анализ специальной литературы, Маккоби с удивительной ясностью формулирует основные теоретические выводы.

В последние десятилетия эта область знания, имеющая широкое практическое применение, сильно разрослась и специализировалась. Наряду с традиционными исследованиями половозрастных процессов, протекающих по законам полового диморфизма, быстро развиваются социально-ориентированные гендерные исследования, рассматривающие формирование мужских и женских черт и идентичностей в контексте социального неравенства и отношений власти.

Прочитать всю эту обширную специальную литературу невозможно, на помощь приходят профессиональные аналитические обзоры. Важнейший из них – глава «Гендерное развитие» в третьем томе шестого издания «Руководства по детской психологии» (Ruble, Martin, Berenbaum, 2006). Многотомный Handbook of Child Psychology (2006) – наиболее авторитетный международный справочник по детской психологии, который в обновленном и переработанном виде переиздается уже 60 лет, с 1946 г. Применительно к подростковому возрасту такую же функцию выполняет второе издание «Руководства по подростковой психологии» (Handbook of Adolescent Psychology, 2004).

Повышение уровня доказательности и усложнение понятийного аппарата психологии развития идет параллельно с обогащением ее методологии. Особого внимания заслуживают лонгитюдный метод, метаанализ и междисциплинарный подход.

Психология развития фиксирует сходства и различия людей разных возрастов двумя способами. Метод сравнительно-возрастных, или поперечных, срезов сводится к сопоставлению свойств двух или более групп (выборок) людей, отличающихся друг от друга своим хронологическим возрастом или как-то иначе измеренным уровнем развития, например школьным классом или уровнем полового созревания. Подавляющее большинство исследований, на которых основаны наши представления о возрастных различиях, выполнено с помощью этого метода: обследовав по одной и той же методике мальчиков 8, 12, 15 и 17 лет, мы сравниваем результаты и по ним делаем заключения о характере возрастных различий, предполагая, что за ними стоит разница в уровне развития. Но это не так.

Метод поперечных срезов удовлетворительно показывает, как варьирует с возрастом та или иная функция. Если мы хотим знать среднестатистический рост мальчиков разного возраста и общее соотношение между возрастом и ростом, не нужно изучать весь процесс развития ребенка, достаточно сопоставить соответствующие выборки детей разного возраста.

Та же логика действует при сопоставлении физической силы, интеллекта, эмоций или ценностных ориентации пяти- и десятиклассников – нужна лишь обоснованная выборка и адекватные способы измерения. Но, будучи вполне достаточными для описания возрастных *различий*, поперечные срезы не воспроизводят процессаразвития, результатом которого эти различия претендуют быть. Недостаток этого метода – уравнивание всех индивидов данного возраста и данной популяции, хотя в действительности их развитие происходит с разной скоростью и разными путями. Кроме того, сравнительно-возрастной метод рискует смешать возрастные различия с историческими или когортными (поколенческими); например, разница в уровне интеллекта или направленности интересов пяти- и десятиклассников может определяться не столько их возрастом, сколько тем, что эти дети учились по разным программам.

Этот недостаток помогают преодолеть *продольные (лонгитюдные) исследования*, отслеживающие развитие одних и тех же индивидов на протяжении более или менее длительного периода времени. Лонгитюдные исследования могут отслеживать развитие отдельных свойств или симптомокомплексов и личности в целом. Важна как продолжительность лонгитюда (он может продолжаться несколько месяцев или много лет), так и содержательная характеристика изучаемого периода: установлены его хронологические границы произвольно, или же исследование охватывает относительно автономный цикл, отрезок жизненного пути (первые два года жизни, дошкольный период, студенческие годы). Чем длиннее период и чем яснее принципы его выделения, тем содержательнее может быть полученная информация.

Будучи более сложным и индивидуализированным, лонгитюд точнее описывает процесс развития ребенка и связи между его фазами. Однако он сопряжен с большими трудностями.

Прежде всего, каковы границы изучаемого периода? Например, закономерности переходного возраста можно понять только при условии, что нам известны особенности, с одной стороны, детства, а с другой – взрослости. Между тем подавляющее большинство исследований, начинаясь с «детского» конца, до взрослости не доходят. Еще сложнее с комплексностью. Чем длиннее охватываемый исследованием период развития и чем шире круг изучаемых явлений, тем больше материальные и организационные трудности. Многолетнее исследование дорого стоит; за это время сменяется исследовательский персонал и руководство; если методы исследования не будут достаточно жестко стандартизированы, это сделает результаты несопоставимыми, а исследовательская техника и критерии надежности по мере развития психологии неизбежно меняются. Очень велик отсев испытуемых.

Несмотря на технические и методологические трудности, психология развития конца XX – начала XXI в. все в большей степени опирается на лонгитюдные данные, причем некоторые из этих лонгитюдов основываются на больших, социально репрезентативных выборках. Так, в распоряжении американских исследователей юношеского возраста имеется целая серия Национальных лонгитюдных опросов (National Longitudinal Surveys – NLS), содержащих информацию о самых разных аспектах развития. По мере их обработки эти данные публикуются в Интернете, так что ученый, которого интересует какой-то конкретный вопрос, уже не должен изобретать велосипед, а может работать прицельно.

Например, Национальное лонгитюдное исследование здоровья подростков (The National Longitudinal Study of Adolescent Health, сокращенно Add Health) началось в 1994 г. и охватывало национально-репрезентативную выборку американских школьников с 7-го по 12-й класс (Udry, 2003). Учащиеся из разных школ были отобраны по специальной многоступенчатой методике. В назначенный день всем присутствовавшим в школе учащимся была предложена анкета, содержащая вопросы относительно жилищных условий подростков, их друзей, общего состояния здоровья и участия в различных рискованных действиях. Пер-

вой волной исследования оказались охвачены свыше 90 тысяч подростков. Для получения более подробной информации сделали подвыборку подростков, которых интервьюировали у них дома. В числе многих других вопросов их спрашивали о сексуальном поведении, участии в противоправных действиях, об отношениях с товарищами и т. п. Главного опекуна подростка (предпочтительно мать) также опрашивали о его поведении, чертах его личности и об их семейной жизни. В общей сложности домашним компонентом первой волны Add Health охватили 20 745 подростков и 17 700 их опекунов. Один или два года спустя 14 747 участников проинтервьюировали вторично, по тем же вопросам. В 2001–2002 гг. была проведена третья волна интервью. Поскольку большинство респондентов в это время уже стали взрослыми, вопросники претерпели изменения. Эта база данных систематически исследуется учеными (социологами, психологами, криминологами, врачами и др.) под разными углами зрения.

Другое общенаучное достижение – *метаанализы*. Психологических исследований много, и их результаты, как правило, противоречивы. Метаанализ – это статистический метод, суть которого состоит в том, что ученый берет все научные исследования по данной теме, представленные в профессиональной базе данных (публикации, не прошедшие профессиональной апробации, сюда заведомо не попадают), извлекает из каждого исследования его статистику, высчитывает величину установленных различий и затем математически обрабатывает совокупные показатели, что позволяет определить не только направление различий, но и их совокупную величину. Методологически это весьма сложная работа. Нужно четко определить а) какие именно явления вас интересуют, б) насколько сопоставимы результаты и индикаторы сравниваемых исследований, в) как соотносятся установленные ими правила и исключения, г) каков их общий статистический эффект, насколько велики установленные ими различия, д) каковы возрастные тенденции развития, е) как эти показатели зависят от социального и иного контекста и ж) как преувеличение или преуменьшение различий влияет на социальное положение мужчин и женщин.

Хотя метаанализ не панацея, он позволяет отсеять неправомерные обобщения и упрощения, которых в гендерной проблематике много. Например, обобщение 46 метаанализов по 124 качествам (Hyde, 2005) привело к выводу, что по 30 % этих черт статистически значимых различий между мужчинами и женщинами практически не установлено, а по 48 % качеств они незначительны; большие статистически значимые различия найдены только по 22 % параметров, важнейшие из которых – сексуальное поведение и агрессия. Главные выводы метаанализов относительно взрослых я суммарно изложил в книге «Мужчина в меняющемся мире» (Кон, 2009), теперь предстоит выяснить, насколько велики различия между мальчиками и девочками (условно – до 18–20 лет).

Еще одно достижение современной психологии развития – тесная *связь со смежными общественными и естественными науками*. Это касается не только конкретных сопоставлений – можно ли, обсуждая особенности современных детских игр, не сравнить их с аналогичными действиями приматов или представителей других культур? – но и специально-научных теорий. В этом есть определенный риск: стили мышления, языки и методы разных дисциплин сплошь и рядом не совпадают и даже выглядят деструктивными, побуждая иммунную систему науки отвергать «чужеродные» элементы. Тем не менее, взаимное оплодотворение происходит и способствует концептуальному плюрализму.

Крупнейший вклад общественных наук в психологию развития – осознание несводимости индивидуального развития к онтогенезу. Чем шире круг рассматриваемых свойств, деятельности и отношений, тем меньше человеческая жизнь походит на единообразное саморазвертывание заранее заданных качеств или на инвариантный циклический процесс. Даже если каждый отдельный ее аспект или компонент представляет собой некоторый цикл («биологический жизненный цикл», «семейный цикл», «цикл профессиональной карьеры»),

человеческая жизнь – не простая сумма вариаций на заданную тему, а открытая система, история, где многое делается заново, методом проб и ошибок. Понятие *жизненного пути* подразумевает единство многих автономных линий развития, которые сходятся, расходятся или пересекаются, но не могут быть поняты отдельно друг от друга и от конкретных социально-исторических условий. Речь идет не просто о саморазвертывании каких-то заложенных в индивиде задатков или о его приспособлении к наличным социальным условиям, а о *развитии индивида в изменяющемся мире*.

Под давлением лавины новых эмпирических данных, все глобальные, тяготеющие к монизму, теории, склонные объяснять гендерное развитие каким-либо одним «фактором», будь то природные задатки, социализация или когнитивные процессы, которые в 1970-х годах казались автономными и самодостаточными, утратили былое влияние. Современные научные теории часто опираются не на широкую область знания (например, биологию, в отличие от психологии), а на более конкретную, подчас пограничную, дисциплину. Это порождает множество альтернативных, но не обязательно антагонистичных гипотез, что делает классификацию научных направлений проблематичной. Речь идет не столько о жестких теориях, сколько о разных перспективах, подходах и ориентациях, причем о каждой из них приходится говорить во множественном числе.

Биологический подход

Биологическая перспектива имеет две главные версии.

Основанная на теории Дарвина эволюционная психология, главным теоретиком и пропагандистом которой является американский психолог Дэвид Басе, считает возникновение полов и половых различий следствием адаптации к меняющимся условиям среды (ее подробное изложение см.: Палмер, Палмер, 2007; Geary, 1998). Сравнительное изучение разных биологических видов и современных людей показывает наличие у них целого ряда эволюционных универсалий (различие мужского и женского родительского вклада, который у самок значительно больше, чем у самцов; дифференциация мужских и женских сексуальных стратегий, внутриполовое соперничество и т. п.), которые сохраняются и в современном обществе. На этой основе строится эволюционная психология развития, касающаяся в том числе и мальчиков.

Эволюционно-психологические особенности мальчиков по Дэвиду Гири

Организмы существуют не столько благодаря внешней среде, сколько вопреки ей.

В. Я. Александров

Согласно теории американского психолога Дэвида Гири (Geary et al., 2003), наибольшие различия в социальном поведении самцов и самок у человека, как и у животных, обнаруживаются в степени агрессивности и соревновательности.

Одно из самых распространенных проявлений соперничества между самцами – физические угрозы и драки, в результате которых доминирующие самцы получают преимущественный доступ к спариванию с самками и/или контроль над ресурсами, в которых самки нуждаются для выращивания потомства. У некоторых видов конкуренция между самцами идет не только на индивидуальном уровне, один на один, но и путем образования временных союзов, коалиций и соперничества между ними. Склонность к формированию коалиций характерна лишь для тех видов, у которых самцы сообща пользуются самками, так что

победившая коалиция получает преимущества в спаривании независимо от силы отдельных самцов. Доминирующие самцы оплодотворяют значительно больше самок, чем остальные. Это хорошо изучено на львах и шимпанзе.

Анализ адаптивных функций детской силовой возни (*horseplay*) показывает, что она не только способствует выработке бойцовских навыков, необходимых для завоевания успеха, но и является способом установления иерархии в группе молодых сиблингов (детей одних родителей) или в стаде. Имитирующие драку силовые игры чаще встречаются у тех видов, у которых сильнее внутривидовая конкуренция. Там, где сильная конкуренция существует и между самками, последние также, иногда даже активнее, чем самцы, занимаются подобными играми. У людей условная, игровая драка более пластична и динамична, чем у животных, и не обязательно включает физический компонент. Это не столько выработка бойцовских навыков, сколько завоевание статуса, хотя соотношение этих моментов проблематично. Победа в борьбе и установление своей власти над побежденным может иметь как немедленные, так и долгосрочные последствия (например, приобретение постоянного ранга в иерархии).

У тех видов, где самцы конкурируют один на один, преимущество имеет тот самец, который больше и сильнее другого. Поэтому самцы этих видов отличаются от самок прежде всего размерами и физической силой. При переходе к соперничеству между коалициями физическая сила начинает терять свое значение, уступая социально-когнитивным факторам, от которых зависит координация групповых действий (хитрость, умение рассчитывать). Разница в размерах самцов и самок у таких видов может уменьшаться.

Важный фактор полового отбора и воспитания потомства – *филопатрия* (буквально – любовь к родине) – тенденция выросших потомков оставаться в той группе, в которой они рождены. Разные виды животных в этом отношении неодинаковы. Например, у шимпанзе, горилл и бонобо молодые самцы обычно остаются в своей группе, тогда как их сестры куда-нибудь мигрируют. Напротив, у бабуинов, макак и лангуров на поиски счастья уходят молодые самцы. В человеческих обществах это происходит по-разному, побуждая антропологов различать *патрилокальные* (в которых дети остаются с отцом) и *матрилокальные* (в которых дети остаются с матерью) культуры.

С этим связан другой важный, но автономный процесс – определение происхождения ребенка по отцовской (патрилинейность) или по материнской (матрилинейность) линии. Патрилокальных сообществ значительно больше, чем матрилокальных; среди всех изученных традиционных обществ первые составляют две трети, а вторые – только 15 %.

Особенности репродуктивных стратегий влияют на дифференциацию межгруппового и внутригруппового поведения. Взаимоотношения мужчин внутри своей родственной группы отличаются высоким уровнем непотизма (покровительства родственникам) и кооперации (сотрудничества), приглушением агрессивных импульсов по отношению друг к другу и терпимостью к отношениям, не основанным на взаимности. Взаимоотношения между мужчинами из неродственных групп более конфликтны и менее стабильны. Во многих традиционных обществах мужчины не просто сотрудничают с другими членами своей родственной группы, но и образуют коалиции, которые соперничают с чужими родственными группами, воюют с ними за территорию, женщин и т. п.

Живучесть эволюционных универсалий подтверждают и данные о характере общения мальчиков и девочек. Мальчики обычно объединяются в более многочисленные группы, чем девочки. Как только эти группы организационно оформлены, между ними начинается соперничество, а внутри каждой мальчишеской группы создается своя вертикаль власти, происходит внутригрупповая дифференциация и специализация, которая проявляется и в межгрупповой конкуренции. Напротив, девочки больше склонны к образованию парных отношений (диад), которым свойственна повышенная психологическая интимность и взаимопомощь.

На этой основе Гири формулирует ряд предсказаний о социальном поведении мальчиков:

1) у мальчиков более низкий порог формирования социальных связей друг с другом: чтобы сотрудничать, мальчикам не нужно испытывать друг к другу индивидуальную симпатию;

2) социальные связи между мальчиками легче формируются в ситуациях, предполагающих межгрупповое соперничество, чем в несоциальных стрессовых ситуациях;

3) для мальчиков и мужчин типичны более высокие уровни кооперативного и аффилиативного (связанного с групповой принадлежностью) поведения по отношению к большему числу членов своей группы (*in-group*), чем для девочек и женщин; проще говоря, мужские группы сплоченнее женских;

4) мальчики и мужчины обнаруживают более высокую толерантность к внутригрупповым конфликтам, чем девочки и женщины; то есть частные межличностные конфликты не разрушают единство мальчишеской группы, как это происходит у девочек;

5) соперничающие группы мальчиков и мужчин имеют более высокую и эффективную ролевую дифференциацию, чем аналогичные группы девочек и женщин; то есть они более автономны от взрослых.

Многие положения эволюционной психологии имеют хорошее эмпирическое подтверждение и пользуются признанием в сексологии, социобиологии, этологии и антропологии; в России ее развивает известный антрополог М. Л. Бутовская, многие исследования которой непосредственно посвящены детям (Бутовская, 2004, 2006).

Тем не менее, выводить все процессы и результаты гендерного развития непосредственно из эволюционных универсалий рискованно. Апеллируя к «конечным причинам», эволюционный подход склонен недооценивать социально-исторические, культурные и ситуативные факторы развития. В жизни реальных мальчишеских групп и коалиций решающую роль часто играют специфические социально-структурные, институциональные и культурные факторы, например степень социальной открытости данного сообщества (это хорошо видно при сравнении исправительных заведений с обычной школой) и макросоциальной системы, к которой оно принадлежит. Многие процессы гендерного развития объяснимы и без «животных» параллелей. Слишком широкие обобщения могут оказаться социально-педагогически бесполезными, подкрепляя стереотипное «мальчики всегда остаются мальчиками». Феминисток смущает то, что независимо от намерений самих исследователей (многие из них всячески отмежевываются от традиционализма) эволюционная психология подкрепляет консервативные представления о принципиальной неизменности гендерного порядка и мира в целом.

В отличие от эволюционных теорий, описывающих закономерности гендерного развития в целом, *частные биологические подходы* пытаются объяснить гендерно-специфическое поведение влиянием каких-то конкретных природных сил и факторов. Некоторые из таких сюжетов, например влияние разного уровня метаболизма (обмена веществ) на степень активности и возбудимости мальчиков и девочек или различия темпов и траекторий их физического и сексуального созревания, вполне традиционны, сейчас они обогатились новыми данными. Другие же стали возможны лишь благодаря новейшим достижениям генетики, эндокринологии, нейрофизиологии и нейрохимии. Более строгие методы исследования позволяют глубже понять закономерности половой дифференцировки мужского и женского организма, открывая в ней новые компоненты.

Так, в последние годы существенно обогатилось понимание влияния гормонов на мозг и поведение приматов, а также роли пренатальных гормонов в развитии человека. Клиника расстройств гендерной идентичности (РГИ) у детей стала ценнейшим источни-

ком информации о механизмах ее формирования. Доказано, что девочки, подвергшиеся в утробе матери сильному воздействию андрогенов (врожденная адренальная гиперплазия), несмотря на отсутствие нарушений гендерной идентичности, обнаруживают в детстве и отрочестве гендерно-атипичные (маскулинные) интересы и поведение. Метаанализ исследований врожденной адренальной гиперплазии и так называемого пальцевого индекса^[3] показал, что формирование некоторых пространственных способностей также находится под гормональным контролем: девочки с повышенным содержанием пренатальных андрогенов выполняют такие задачи лучше, а мальчики с пониженным содержанием пренатальных андрогенов – хуже, чем контрольные группы (Puts et al., 2008). Некоторые тестовые показатели молодых мужчин и женщин по физической и вербальной агрессии, любви к острым ощущениям, эмпатии, заботливости, инструментальности/экспрессивности слабо, но значимо коррелируют с пальцевым индексом и, следовательно, с секрецией тестостерона. Интересные, хотя спорные, результаты дают экспериментальные и сравнительные исследования влияния тестостерона на социальное поведение, прежде всего агрессию и соревновательность, интеллект и социальный статус детей и подростков. Похоже, что в социальном поведении и индивидуальности человека нет ни одной черты, которая не была бы в той или иной степени обусловлена или опосредована психофизиологически.

Это повышает престиж таких исследований и интерес к ним. Почти каждое новое открытие, а они происходят еженедельно, сразу же становится сенсацией в СМИ – наконец-то ученые раскрыли причину того-то и того-то! Однако большей частью речь идет не о причинно-следственных связях, а лишь о статистических корреляциях, которые следующие исследователи еще долго будут уточнять, дополнять и корректировать. Современные биопсихосоциальные теории не являются ни монистическими, ни детерминистскими. Независимо от их дисциплинарной принадлежности исследователи подчеркивают взаимодействие биологических, социальных и когнитивных компонентов развития, причем их соотношение может быть неодинаковым у мальчиков и девочек. Например, по данным крупного американского лонгитюда, гендерно-типичное поведение и установки мальчиков зависят от генетических факторов на 25 %, а девочек – на 38 %, тогда как остальные 75 и 62 % вариаций объясняются конкретными условиями среды, включая влияние сверстников, учителей и СМИ (Cleveland, Udry, Chantala, 2001).

Дело не просто в количественном соотношении природных и социальных факторов, а в характере их взаимодействия. Например, согласно теории социального научения, подростки научаются противоправным, делинквентным действиям, подражая поведению антисоциальных ролевых моделей. Но как наблюдение за антисоциальной ролевой моделью превращается в обучение делинквентности? Возможно, здесь присутствует генетический компонент, предрасполагающий подростка к тому или иному поведению? Давно известно, что противоправное поведение статистически тесно связано а) с участием подростка в подобных действиях, б) наличием у него делинквентных друзей и в) слабым самоконтролем. Каждый из этих факторов в отдельности и все они вместе могут быть связаны также с определенным генетическим риском. Похоже, что поведенческая генетика, включая данные Add Health, подтверждает предположение, что некоторые антисоциальные действия, включая серьезную преступность, насильственные преступления, расстройства поведения, подростковую виктимизацию и алкоголизацию, действительно связаны с влиянием дофаминовых генов (DAT1, DRD2 и DRD4). (Beaver et al., 2009). Однако это не опровергает теорию социального научения, а лишь дополняет ее новыми компонентами.

Одно из самых модных направлений биологической ориентации – социально-нейрологический подход, связанный с изучением развития головного мозга, прежде всего – посредством магнитно-резонансной томографии (МРТ). Вопреки представлениям, что человеческий мозг завершает свое развитие в раннем детстве, МРТ показывает, что важные перемены

происходят и во второй декаде жизни, причем они не совсем одинаковы у мальчиков и девочек. Хотя общий размер мозга у мужчин на 8-10 % больше, чем у женщин, данные о величине различных участков мозга противоречивы. Сравнительная лонгитюдная томография мозга (829 снимков от 387 испытуемых от 3 до 27 лет) позволила уточнить возрастные параметры полового диморфизма в этой сфере (Lenroot et al., 2007). Выяснилось, что объем головного мозга достигает своего пика у девочек в 10,5, а у мальчиков в 14,5 лет. Это дает основания говорить о существовании особого «подросткового мозга», причем девочки в этом отношении существенно опережают мальчиков.

Кроме нейрофизиологов, непосредственно занятых исследованием мозга, влиятельным теоретиком этого направления является американский психолог Лоуренс Стайнберг. Согласно его теории, между детством и взрослостью структура головного мозга существенно усложняется за счет развития префронтальной коры, которая ответственна за такие умения, как установление приоритетов, выработка планов и идей, контроль за эмоциональными импульсами и сосредоточение внимания (Steinberg, 2008). Эти процессы имеют гормональную основу. В подростковом возрасте резко возрастает секреция нейротрансмиттера *дофамина*, химического вещества, играющего решающую роль в сосредоточении внимания, когда нужно сделать выбор между разными возможностями. Но разные отделы мозга созревают разновременно. Контроль за импульсами, планирование и принятие решений – функции префронтальной коры, созревание которой у мальчика-подростка еще не завершено. В отличие от взрослого, подросток часто действует импульсивно, по настроению, причем здесь присутствует выраженный половой диморфизм: у девочек-подростков объем белого вещества увеличивается незначительно, а у мальчиков круто, это зависит от секреции тестостерона и количества андрогенных рецепторов.

Опираясь на эти данные, Стайнберг полагает, что «социоэмоциональная система», ведающая обработкой и передачей социальной и эмоциональной информации, созревает и активируется в подростковом мозге раньше, чем «когнитивно-контрольная система». Активация социоэмоциональной системы уже в раннем подростковом возрасте и в период полового созревания вызывает у мальчика очень сильные эмоции и одновременно повышает его чувствительность к социальным влияниям, прежде всего со стороны ровесников. Напротив, когнитивно-контрольная система, часть мозга, регулирующая поведение и ответственная за принятие окончательных решений, созревает позже, годам к 25. Это противоречие делает подростков, особенно мальчиков, уязвимыми, трудноуправляемыми, требующими заботы и внимания со стороны родителей и воспитателей.

Теория «подросткового мозга» объясняет некоторые половые факторы риска. Повышенная чувствительность девочек к стрессорам, особенно семейным, тесно связана с их более ранним половым созреванием. Более раннее половое созревание значимо коррелирует у девочек с антисоциальным поведением. За повышенной склонностью девочек-подростков к таким расстройствам, как депрессия и тревожность, видимо, стоят половые различия в темпах созревания *миндалевидного тела* (амигдала) и *гиппокампа* (часть обонятельного мозга), которые повышают чувствительность девочек к стрессу, а секрет коры надпочечников отрицательно влияет на их настроение. Неустойчивости настроения у девочек способствуют также эстрогены. В то время девочки имеют ряд преимуществ перед мальчиками. Большие размеры префронтальной коры позволяют девочкам меньше экстернализировать, проявлять свои отрицательные эмоции в действиях. Девочки лучше мальчиков расшифровывают социальные и эмоциональные сигналы, а эстрогены защищают их от связанных со стрессом когнитивных повреждений. Девчачья стратегия «приласкай и подружись», в отличие от мальчишеской «дерись или убегай», равно как и разница в принятии риска мальчиками и девочками, также имеют гормональные основания.

Однако это теория далеко не бесспорна. Ее критики указывают, что данных МРТ недостаточно для столь широких обобщений, что этот подход недооценивает а) индивидуальные особенности и варианты развития, б) общую гетерохронность (разновременность) нейрофизиологического и социального созревания и в) социально-экономические различия. В свете этой теории юность оказывается «по природе» неполноценной. Некоторые ее сторонники даже предлагают повысить до 25 лет возраст, когда молодые люди получают водительские права и избирательное право. Стигматизация определенных социальных групп на основании несовершенных научных данных – дело не новое (Males, 2009). В 1920 г. цветное население, составлявшее 10 % населения США, отвечало за 25 % всех смертей от огнестрельных ранений, 43 % убийств, половину всех незаконных рождений и т. д., и все это приписывалось свойствам расы. А знаменитый психолог Хенри Годдард путем психологического тестирования примерно тогда же «установил», что от 80 до 90 % еврейских, русских и других незападноевропейских иммигрантов – «слабоумные», которые руководствуются «животными чувствами», им нельзя позволять действовать по собственному разумению. Не является ли теория «подросткового мозга» столь же предвзятой? Психиатры всегда были склонны преувеличивать уровни подростковой депрессии, тревожности и враждебности. Ни американская, ни международная социальная статистика не подтверждает того, что подростки и юноши совершают больше рискованных и опасных действий, чем взрослые. Самое рискованное поведение подростков имеет место в культуре бедности, причем точно такие же риски там принимают взрослые мужчины.

На замечание Стайнберга, что, несмотря на систематическое обучение американских подростков правилам дорожной, алкогольной, сексуальной и прочей безопасности, многие из них продолжают увлекаться опасной ездой, алкоголем, сексом и т. п., Майкл Мейлс возражает, что точно так же поступают многие взрослые. Может быть, «некоторые молодые люди иногда оказываются в рискованных ситуациях не потому, что их мозг иначе устроен, а потому, что у них не было опыта или возможности развить навыки и способности, которые дает участие в этих деятельности и опытах»? (Bessant, 2008).

Впрочем, серьезные нейрофизиологи и сами признают, что половозрастные различия в размерах мужского и женского мозга существенны для нейропсихиатрии, так как почти все психические расстройства у мальчиков и девочек имеют половозрастную специфику, но они «не должны интерпретироваться как некая функциональная выгода или невыгода». В своих конкретных работах Стайнберг учитывает не только нейрогормональные, но и социально-средовые аспекты развития. Нужно различать собственно научные теории и их вульгаризацию (широкая публика обычно знает только последние).

С точки зрения философии воспитания, спор о соотношении биологического и социального беспредметен. Как заметил Симон Соловейчик, «в человеке все от наследственности, решительно все, человек на сто процентов определяется генами, родителями, происхождением, предками. И вместе с тем в человеке все от воспитания, решительно все, на сто процентов определяется прямым воспитанием и обстоятельствами жизни» (Соловейчик, 1999. С. 46–47).

Психоаналитический подход

В XX в. одной из ведущих теорий пола и сексуальности был психоанализ, который оказался, в сущности, первой попыткой представить формирование гендерной идентичности как часть процесса индивидуального развития.

Подобно биоэволюционной теории, психоанализ постулирует существование универсальных черт, механизмов и стадий формирования «мужского характера», но считает, что соответствующие структуры не заданы биологически, а формируются в процессе индивиду-

ального развития, в ходе взаимодействия и идентификации ребенка с родителями. Хотя, по Фрейду, «анатомия – это судьба», она реализуется при посредстве самого ребенка. Ключевой процесс гендерного развития ребенка – идентификация, которая у разнополых детей протекает по-разному. Мальчик идентифицируется с отцом, чтобы разрешить Эдипов комплекс и уменьшить страх перед кастрацией, а девочка – с матерью, чтобы разрешить комплекс Электры и уменьшить свою зависть к пенису. В обоих случаях «правильная» идентификация способствует полодиморфическому поведению. Из этого вытекают и другие различия.

Все дети начинают свою эмоциональную жизнь идентификацией с матерью, но девочки идентифицируются с матерью навсегда, удовольствие от интимных эмоциональных отношений с ней формирует у них потребность в таких же теплых отношениях с другими людьми. Напротив, мальчики скоро узнают, что отличаются от своих матерей, они вынуждены формировать свою мужскую идентичность отрицательно, через отделение от матери, путем формирования собственного «Я» как чего-то независимого, автономного и индивидуального.

Иными словами, формирование гендерной идентичности у мальчиков и девочек идет разными путями: женская идентификация является по преимуществу родительской, а мужская – полороловой. В отличие от девочек, вырабатывающих гибкие личные идентификации со своими матерями, мальчикам нужна позиционная идентификация с разными аспектами обобщенной мужской роли. В процессе развития личности у мальчика появляются специфические мужские страхи и коммуникативные тревоги, от степени и способа преодоления которых зависит характер и особенно психосексуальные свойства взрослого мужчины.

Психоанализ оказал сильное влияние на клинические исследования внутренних противоречий маскулинной идентификации и связанных с ними психосексуальных нарушений и трудностей. Он первым показал, что мужская идентичность, вопреки видимости, вовсе не монолитна, ее компоненты зачастую рассогласованны и внутренне противоречивы. На базе психоанализа создан ряд плодотворных альтернативных моделей мужского жизненного пути и теорий стадийального формирования мужской идентичности (Эрик Г. Эриксон, Гарри Стэк Салливан и др.). Применение психоаналитического понятийного аппарата к интерпретации антропологических данных выявило наличие множества социокультурных вариаций маскулинности, порождающих разные типы «мужского характера». С психоаналитических позиций написаны многие популярные книги о воспитании мальчиков.

Вместе с тем многие ведущие современные обществоведы и психологи относятся к психоаналитической парадигме скептически, считая ее аргументы малоубедительными. Базовые категории психоанализа – не столько научные понятия, сколько метафоры, его выводы не поддаются статистической проверке и не обладают предсказательной силой. Разные школы и течения психоанализа (Зигмунд Фрейд, Карл Густав Юнг, Жак Лакан, неофрейдисты) концептуально не совместимы друг с другом, одни и те же термины обозначают у них разные вещи. Вслед за обыденным сознанием психоаналитические теории нередко сводят маскулинность к сексуальности или описывают ее преимущественно в сексологических терминах, что является сильным упрощением. Хотя психоаналитическая парадигма позволяет хорошо выразить и описать неосознаваемые внутренние переживания мужчин, конкретно-исторические социальные реалии и механизмы социального изменения, связанные с «кризисом маскулинности», от нее ускользают. Это вызывает возражения со стороны социологов и антропологов.

Главное возражение против теории идентификации – неопределенность ее основного понятия, которое обозначает и уподобление себя Другому, и подражание, и самоотождествление с Другим. Но защитная идентификация мальчика с отцом из страха перед ним (Эдипов комплекс) имеет мало общего с подражанием, основанным на любви. Подражание свойствам отца как личности принципиально отличается от усвоения его гендерной роли (отец

как властная фигура). Практически образцом, идеалом для мальчика часто бывает не отец, а какой-то другой реальный или воображаемый мужчина. Наконец, поведение детей не всегда основано на подражании поведению взрослых; например, однополые мальчишеские компании возникают явно не потому, что мальчики видят, как их отцы избегают женского общества.

В современной теоретической психологии психодинамические теории признают интересными, но эмпирически не доказанными и даже не доказуемыми, а когда речь заходит о таких понятиях, как «зависть к пенису», – откровенно ложными. Психоналитиков упрекают в том, что вместо проверки своих теорий они просто ссылаются на их постулаты как на уставленные факты. Во многих авторитетных руководствах по детской и юношеской психологии психоаналитические теории и термины, за исключением тех, которые давно уже вошли в общенаучный оборот, даже не упоминаются, уступив место биологическим или социологическим категориям. Тем не менее, влияние психоанализа на практическую, в том числе клиническую и педагогическую, психологию остается значительным.

Социализационный подход

Если биоэволюционные теории замыкают формирование гендерных свойств и идентичностей на филогенез, а психодинамические – на бессознательную идентификацию ребенка с родителем собственного пола, то социализационный подход выдвигает на первый план воспитание и обучение. Как и прочие подходы, он имеет длинную историю.

Созданная в середине 1960-х годов теория *половой типизации* Уолтера Мишела, опиравшаяся на теорию социального научения, придавала решающее значение в формировании полоролевых стереотипов механизмам психического подкрепления. «Половая типизация – это процесс, посредством которого индивид усваивает полодиморфические образцы поведения; сначала он научается различать дифференцируемые по полу образцы поведения, затем – распространять этот частный опыт на новые ситуации и, наконец, выполнять соответствующие правила» (Mischel, 1966. Р. 57). Родители и другие люди поощряют мальчиков за маскулинное поведение и наказывают их, если они ведут себя «женственно»; напротив, девочки получают положительное подкрепление за фемининное поведение и отрицательное – за маскулинное.

В пользу этой теории приводилось много эмпирических фактов, но она вызвала и много возражений. «Полоролевая типизация» по этой схеме идет как бы сверху вниз: взрослые сознательно прививают детям нормы и представления, на которые те должны ориентироваться. Между тем роль родителей в этом деле не так велика, как принято думать. В большинстве случаев они не навязывают ребенку ни выбор игр, ни товарищей и, вообще, вмешиваются в детские взаимоотношения лишь в тех случаях, когда им кажется, что дети, особенно сыновья, ведут себя не так, как «надо». С позиций теории гендерной типизации трудно объяснить наличие многочисленных не зависящих от характера воспитания индивидуальных вариаций и отклонений от гендерных стереотипов, да и многие стереотипные маскулинные и фемининные реакции складываются стихийно, независимо от обучения и поощрения и даже вопреки им.

С расширением предмета исследования (речь идет о формировании не только гендерной идентичности, но всего объема гендерно-типичного поведения), числа агентов, институциональных факторов и процессов социализации, а также круга профессиональных исследователей (к психологам присоединились социологи и антропологи) научные представления о гендерной социализации существенно обогатились и дифференцировались (Ruble, Martin, Berenbaum, 2006).

Современные исследования гендерной социализации в семье детально прослеживают, какие гендерно-типичные занятия и интересы родители поощряют у своих детей, какие именно гендерно-типичные личные и социальные качества они стараются им привить, какие в семье существуют гендерно-ролевые модели, какое влияние на детей оказывают родительские (и отдельно отцовские и материнские) установки и ценности, как происходит гендерная социализация детей в семьях с одним родителем и в однополых семьях, как влияют на гендерное развитие ребенка его братья и сестры (или их отсутствие). Изучение гендерной социализации в школе направлено на познание того, как – одинаково или по-разному и в чем именно по-разному – учителя относятся к мальчикам и девочкам, какое значение для детей имеет гендерная принадлежность учителя, как влияют на развитие школьников совместные (разнополые) и отдельные (однополые) школы. Очень много исследований посвящено сверстникам: как дети относятся к сверстникам своего и противоположного пола, какие гендерно-ролевые модели существуют в детской среде, как происходит социализация детей под влиянием игровой гендерной сегрегации и, наконец, как влияют на детей стереотипные гендерные образы СМИ и массовой культуры.

Само собой понятно, что выводы столь многообразных исследований не могут быть простыми и однозначными. Увеличение числа институтов гендерной социализации неизбежно снижает значение каждого из них в отдельности. Прежде всего это касается родительской семьи. По авторитетному мнению Маккоби, домашняя социализация играет сравнительно небольшую роль в гендерной сегрегации. Хотя в некоторых аспектах родители по-разному относятся к сыновьям и дочерям, дифференцируя в зависимости от этого поощрения и наказания, индивидуальные детские предпочтения, особенно при выборе друзей и товарищей по играм, от этого не зависят. Мальчики становятся тем, чем они становятся, не столько в результате прямого научения со стороны взрослых, сколько в процессе взаимодействия с себе подобными, в том числе в рамках однополых групп, причем здесь неизбежно множество индивидуальных и межгрупповых вариаций. Существующий в мальчишеских группах стиль взаимодействия, включая проявления агрессии и дистанцирование от взрослых, создается и поддерживается в значительной степени помимо и независимо от взрослых.

Эффективная социальная педагогика обязана учитывать, с одной стороны, макросоциальные, обусловленные особенностями социальной структуры общества, условия гендерной социализации, а с другой – особенности индивидуального развития конкретного ребенка. Принцип Вороньей слободки – «как захочим, так и сделаем!» – в современной педагогике, как и в политике, не работает и работать не может.

Когнитивные подходы

Неудовлетворенность биологическими и социализационными теориями вызвала к жизни многообразные когнитивные подходы. Первым шагом в этом направлении была когнитивно-стадиальная теория гарвардского психолога Лоуренса Колберга (1927–1987), согласно которой 1) формирование гендерной идентичности – часть процесса когнитивного развития ребенка; 2) дети принимают и усваивают гендерные нормативы и образцы не в результате прямого научения, а на основе уже сформированной гендерной идентичности; 3) гендерная идентичность формируется последовательно и стадиально.

Колберг выделяет в этом процессе три стадии: гендерной идентификации, гендерной стабилизации и гендерного постоянства. На первой стадии, от 2 до 3,5 лет, ребенок уже знает свою половую/гендерную принадлежность, но считает, что ее можно изменить. На второй стадии (3,5–4,5 года) ребенок усваивает, что его гендерная идентичность сохраняется во времени, но не в любых ситуациях. На третьей стадии (4,5–7 лет) гендерная идентичность становится постоянной и неизменной.

Следует помнить, что теория Колберга имеет в виду не формирование или осознание отдельных присущих или приписываемых данному полу черт, а целостный процесс самокатегоризации. Ребенок сначала усваивает представление о том, что значит быть мужчиной или женщиной, затем определяет, категоризирует себя в качестве мальчика или девочки, после чего старается сообразовать свое поведение с тем, что кажется ему соответствующим такому определению. Если в свете теории гендерной типизации ребенок мог бы сказать: «Мне нравится получать поощрения; меня поощряют, когда я делаю «мальчишковые» вещи; поэтому я хочу быть мальчиком», то в свете теории Колберга он сказал бы: «Я мальчик, поэтому я хочу делать «мальчишковые» вещи, и такое поведение меня вознаграждает» (Kohlberg, 1966. Р. 89).

Сила теории Колберга в том, что она связывает представления ребенка о нормативном для его пола поведении не только с одобрением или неодобрением окружающих, но и с его собственными наблюдениями за фактическим поведением мужчин и женщин, которые служат ему образцами. Особенности протекания этого процесса у девочек и мальчиков Колберг специально не изучал. Феминистки (К. Гиллиган) даже упрекали его в том, что его теория морального развития личности сконструирована по мужскому образцу. Тем не менее, когнитивно-стадиальная теория дала мощный толчок эмпирическим исследованиям гендерного развития, а новые данные способствовали существенному переформулированию некоторых ее положений. Например, выяснилось, что постоянство гендера не является предпосылкой других гендерных знаний и гендерной дифференциации, которая начинается значительно раньше, чем у ребенка складывается устойчивое сознание своей гендерной идентичности, а соотношение таких аспектов гендерной идентичности, как внутренняя последовательность (*consistency*) и стабильность во времени (*constancy*), вообще оказалось проблематичным.

Следующим этапом развития гендерной психологии стали возникшие в начале 1980-х годов теории гендерных схем Сандры Бем, Хейзл Маркус и др. (см. подробнее: Бем, 2004), до некоторой степени соединившие социализационные и когнитивный подходы. Под гендерной схемой понимается система взаимосвязанных мысленных ассоциаций, объединяющих информацию о поле/гендере. Однажды определив себя как девочек или мальчиков, дети активно ищут информацию о соответствующей своему полу деятельности, проявляют групповые пристрастия и становятся более чувствительными к гендерным различиям. Дети мотивированы поступать в соответствии с гендерными нормами, потому что это помогает им определиться и обрести когнитивную последовательность. Хотя гендерные схемы служат организаторами гендерного развития, они не являются единственными причинами гендерного поведения. Парадигма гендерных схем успешно применяется как при изучении процессов гендерной категоризации (по каким признакам дети разного пола и возраста определяют свою и чужую гендерную принадлежность и как эти стереотипы связаны с предпочитаемой ими деятельностью и кругом общения), так и для исследования индивидуальных различий (например, насколько существенна для ребенка его гендерная типичность и с чем именно он ее ассоциирует). Важное направление исследований, тесно связанное с проблемами толерантности, – как гендерные схемы влияют на суждения и установки детей по отношению к Другим, посторонним или непохожим на них, и как эти установки влияют на их социальное поведение.

Теория гендерных схем переводит проблему из дифференциальной психологии и психологии развития в область социальной психологии. Гендерная идентификация означает создание некоего коллективного «Мы». «Мы мальчики» – одновременно личная и групповая идентичность. Без изучения соответствующих процессов невозможно понять динамику детских и подростковых внутригрупповых и межгрупповых пристрастий, симпатий, антипатий. Как и всякая другая групповая идентичность, гендерная идентичность – многомерная конструкция, включающая такие компоненты, как центральность/значение гендера в системе

представлений о себе, личная оценка своего гендера и чувство своего отношения к нему (оценка своей гендерной типичности или, напротив, несоответствия). Все это можно понять только в социальном контексте. Любая самооценка предполагает сравнение. В одном исследовании маленькие мальчики, описывая мальчиков в сравнении с девочками, называли мальчиков смелыми, большими и сильными, а когда им предложили сравнить мальчиков с мужчинами, мальчики неожиданно оказались болтливыми.

Несмотря на различия акцентов, все когнитивные подходы имеют общие черты. Во-первых, они считают, что гендерные знания способствуют организации и интерпретации информации и обеспечивают стандарты, которые направляют поведение. Во-вторых, они полагают, что дети активно ищут и создают правила, касающиеся гендера, причем это начинается в более раннем возрасте, чем думали раньше. В-третьих, они рассматривают гендерные схемы как момент когнитивного развития, хотя соотношение его компонентов остается неясным (Ruble, Martin, Berenbaum, 2006).

В целом, изучение гендерного развития предполагает интеграцию всех трех главных перспектив – биологической, социализационной и когнитивной. Маккоби называет биологические, социализационные и когнитивные процессы не «факторами», а взаимосвязанными компонентами гендерного развития (Maccoby, 1998).

Феминистский подход

Биоэволюционные, психодинамические, социализационные и когнитивные теории начинали с трактовки пола как биологического или биосоциального феномена, в контексте традиционной модели полового диморфизма, и лишь позже, под давлением обстоятельств и общественных наук, заменили «пол» «гендером» (впрочем, терминология и сейчас неоднозначна). Феминистский подход, материализованный в так называемых гендерных исследованиях, является социологическим или социокультурным.

Гендер для него – не комплексный социобиопсихологический феномен, а стопроцентно социальный конструкт, обозначающий отношения власти и социальное неравенство мужчин и женщин. Конкретные компоненты и детерминанты индивидуального гендерного развития феминистов (ок) не особенно интересуют, их экскурсии в специальные разделы психологии нередко страдают упрощениями, на что «классические» психологи и биологи отвечают взаимностью. Часто они просто не читают друг друга или судят друг о друге по газетным статьям.

Тем не менее, феминизм – весьма плодотворная интеллектуальная перспектива. Самая сильная ее сторона – критическая. За якобы всеобщими «эволюционными универсалиями» или «имманентными свойствами» мужской и женской психологии феминистки сплошь и рядом обнаруживают вульгарное социальное неравенство, пристрастность и стереотипы массового сознания, которых «мужская» академическая наука в упор не замечает. Статистические корреляции и стоящие за ними проблемы от этого, разумеется, не исчезают, но причинно-следственные связи сплошь и рядом становятся проблематичными, а то и вовсе «переворачиваются» – то, что выглядело причиной, оказывается следствием.

Как пишет известный американский социолог-феминист, один из главных мировых специалистов по теории и истории маскулинности, Майкл Киммел, феминизм не отрицает биологических различий между мужчинами и женщинами. Вопрос лишь в том, объясняют ли они существующие в мире гендерные неравенства. В массовом сознании существует «постоянное каузальное допущение того, что причинная обусловленность всегда идет от физиологии к психологии. Если вы обнаруживаете корреляцию между двумя переменными, это еще не позволяет судить о причинной направленности этих связей» (Киммел, 2006. С.

78). В качестве иллюстрации Киммел цитирует известного американского биолога Рут Хаббард:

«Если общество одевает половину своих детей в короткие юбки и не велит им двигаться так, чтобы были видны трусики, а другую половину – в джинсы и комбинезон, подерживая их желание лазать на деревья, играть в мяч и другие активные дворовые игры; если позже, в юности, детей, которые носили брюки, убеждают, что "растущему мальчишке надо много есть", в то время как дети в юбках предупреждены, что надо следить за весом и не толстеть; если половина в джинсах бегают в кроссовках или ботинках, в то время как половина в юбках ковыляет на шпильках, то эти две группы людей будут отличаться не только социально, но и биологически».

Поэтому, заключает Киммел, мы «не можем говорить о биологической основе гендерного различия и гендерного неравенства», но «можем сказать, что биологические различия обеспечивают сырье, из которого мы начинаем создавать наши идентичности в рамках культуры и общества» (Там же. С. 79).

Пример с одеждой на самом деле не очень убедителен. Древнегреческие и древнеримские мальчики, как и современные шотландцы, штанов не носили, тем не менее их поведение резко отличалось от поведения их сестер. Вряд ли это можно объяснить только предписаниями старших. Но и отрицать влияние социализации, в чем бы оно ни состояло, невозможно.

По онтологическому вопросу о наличии, природе и степени имманентных психических различий между мужчинами и женщинами в феминизме нет единой позиции. Одни теоретики склонны считать все, или почти все, гендерные различия исключительно следствием мужской гегемонии и неодинаковой социализации мальчиков и девочек, которых мужское общество социально готовит к выполнению второстепенных и подчиненных ролей. Другие (например, Кэрол Гиллиган), напротив, приписывают женщинам изначально другой, качественно отличный от мужского стиль мышления. Эти позиции принципиально несовместимы друг с другом, но одинаково несозвучны механистической трактовке «половой типизации».

Гендерные исследования эффективно «деконструируют», подрывают господствующий гендерный дискурс и его привычные стереотипы, в том числе – касающиеся мира детства. Вдохновленные феминизмом психологи доказали, что взаимодействие родителей и вообще взрослых с младенцами основывается не столько на действительных свойствах ребенка, сколько на предположениях о том, какими они «должны быть». То же самое продолжается в школе, интересные факты на сей счет приводит Киммел в главе «Гендеризованная классная комната» (Там же).

Социологи и психологи-феминисты не только по-новому интерпретируют чужие эмпирические данные, но и проводят собственные исследования. Очень многое из того, что мы сегодня знаем о мальчишеской агрессивности, о положении мальчиков в школе, конструировании маскулинности на уроках физкультуры и т. д., получено именно на основе феминистской парадигмы. Самая влиятельная общая теория гегемонной маскулинности Рейвин Коннелл (ее автор – австралийский социолог и педагог) также родилась в русле феминизма, причем, что немаловажно для нашей темы, из наблюдений за мальчиками в школе. Хотя я не разделяю глобально-отрицательного отношения феминистов к эволюционной психологии и некоторым другим психологическим теориям, без феминистских гендерных исследований наши знания о природе мальчишества и особенностях развития мальчиков были бы не только значительно беднее, чем они есть сегодня, но, скорее всего, этой области знания вообще не существовало бы. Для психологов-мужчин тут не было проблемы – мальчики всегда ведут себя так, как положено мальчикам! – а для психологов-женщин мальчики были Другими, что побуждало их задаваться вопросом: почему мальчики ведут себя не так, как мы, девочки?

Из гендерных исследований вытекают практически важные социально-педагогические выводы. Я готов согласиться с тем, что агрессивный школьный хулиган, пахан преступной группировки и доминантный Альфа-самец шимпанзе – явления одного порядка, так что можно сравнивать их поведение и секрецию тестостерона. Но эти абстрактные сопоставления не идут дальше признания того, что «так устроен мир» и «мальчики всегда остаются мальчиками», тогда как гендерная психология позволяет понять структуру конкретного детского коллектива и связанные с нею особенности мотивации агрессивного подростка и подумать, что с этим можно сделать.

Плодотворные результаты дает и «смычка» феминизма с некоторыми другими теоретическими направлениями, например с психоанализом. Классический психоанализ считал роли отца и матери более или менее единообразными. Феминистский психоанализ в лице Нэнси Ходоров (Ходоров, 2000) подходит к вопросу тоньше, считая мужские психологические конфликты результатом совместного действия имманентных противоречий маскулинности и специфического способа социализации мальчиков в конкретном обществе. То, что главной фигурой детского развития является мать, дает девочкам существенное преимущество. Напротив, необходимые условия формирования мужской идентичности – отделение от матери, обособление и индивидуализация. Но если маскулинность формируется и определяется через обособление, а фемининность – через единение, то мужской гендерной идентичности больше всего угрожает слияние, а женской – обособление. Недаром у мужчин чаще возникают трудности с построением взаимоотношений, а у женщин – с процессами индивидуализации, причем и те и другие закладываются в раннем детстве.

Мальчик, который в определенном возрасте начинает ощущать потребность идентифицировать себя с отцом, должен делать главный упор на различении, отделении себя от матери. Поэтому в мужской психологии и мировоззрении присутствует доминанта автономии и сепаратизма, склонность к гневу и насилию и нетерпимость к отличиям (это проявляется в расизме, гомофобии, этноцентризме). Девочки, напротив, сохраняют связь с матерью, что способствует развитию эмоциональности, склонности к сочувствию и сопереживанию; девочкам с ранних лет свойственно меньшее стремление к сепаратизму, выделению себя из внешнего мира, чем мальчикам.

Эти суждения выглядят слишком глобальными, но именно поэтому они подтверждаются не хуже, чем положения эволюционной психологии. Феминистский психоанализ существенно обогащает также наши представления о природе «мужской субъективности», включающей в себя и такие вроде бы «немужские» черты, как мазохизм и нарциссизм (Каже Силверман). Эти идеи успешно применяются в культурологических и искусствоведческих исследованиях (Ив Кософски Седжвик).

Таким образом, современные теории гендерного развития значительно сложнее классических, включают гораздо больше аспектов и компонентов, по отношению к которым становящийся мужчиной мальчик выступает не в качестве пассивного продукта, а в качестве действующего лица, «агента», причем такая реципрокная (основанная на взаимодействии) причинность действует не только на ранних стадиях развития, но и на протяжении всего жизненного пути. В свете теории развивающихся систем Ричарда Лернера (Lerner, 2002) гендерное развитие предполагает плюрализм, учет процесса развития и признание активной роли развивающегося субъекта. Это значит, что:

1. Индивидуальное развитие по самой сути своей потенциально плюралистично, содержит в себе возможность разных вариантов; ни его процесс, ни его результаты не являются однонаправленными, ведущими к одному и тому же конечному состоянию.
2. Человек развивается от зачатия до смерти: пластичность, способность к изменению сохраняется, хотя и в разной степени, на всем протяжении жизненного пути. Развитие человека не ограничивается каким-либо одним периодом жизни. Разные процессы развития

могут начинаться, происходить и заканчиваться в разные моменты жизни, причем эти частные процессы не обязательно протекают одинаково, по одним и тем же законам.

3. Разные люди развиваются неодинаково, что порождает множество биосоциальных, групповых и индивидуальных различий.

4. В разных сферах жизнедеятельности развитие определяется множественными факторами, которые не сводятся к какой-то одной системе влияний, будь то биологическое созревание, развертывание чего-то изначально заложенного или воспитание и научение.

5. Человеческая индивидуальность не только продукт, но и субъект, творец своего собственного развития. Чтобы понять его, необходимо учитывать множество социально не структурированных, случайных жизненных событий, ситуаций и кризисов, а также тех способов, которыми личность разрешает возникшие перед нею задачи.

Как же все это выглядит в конкретном научном материале, касающемся особенностей развития и социализации мальчиков?

Способности и интересы

*Из чего только сделаны мальчики?
Из чего только сделаны мальчики?
Из колючек, ракушек
И зеленых лягушек,
Вот из этого сделаны мальчики.*
Самуил Маршак

Начнем с гендерно-возрастной динамики способностей и интересов. Чем мальчики отличаются от своих ровесниц по тестовым показателям и школьной успеваемости? Стоят ли за этими различиями неодинаковая природная одаренность мальчиков и девочек или особенности их мотивации? Как эти различия влияют на формирование интересов и профессиональный выбор молодых людей?

Многие поведенческие различия, безусловно, имеют психофизиологическую природу. Мальчики отличаются от девочек размерами тела, весом, ростом, интенсивностью обмена веществ, мышечной силой, гормональными процессами и т. д. Несмотря ни на какие достижения, женщины уступают мужчинам в скорости бега, плавания, езды на велосипеде и т. п. В значительной мере это зависит от тестостерона, который влияет едва ли не на все телесные характеристики, начиная с размера и силы мускулов и кончая размерами сердца, числом красных кровяных телец (в крови женщин гемоглобин на 10–15 % меньше, чем у мужчин) и количеством жировых отложений. Тело даже самых стройных женщин, бегуний на марафонскую дистанцию, содержит вдвое больше жира, чем тело их коллег-мужчин (8 % против 4%).

Это не может не сказываться на их физических и моторно-двигательных способностях.

Более раннее созревание нервной системы у девочек облегчает им овладение более тонкими двигательными навыками, тогда как преимуществом мальчиков является большая мышечная сила.

Различия между мальчиками и девочками в формировании умения сидеть, ползать и ходить незначительны, а различия в моторных навыках начинают появляться на втором году жизни. Способности, зависящие от развития нервной системы, такие как координация глаз и рук и приучение к туалету, формируются у девочек раньше, чем у мальчиков. Обследование нескольких больших выборок детей от 5 до 18 лет показало, что девочки систематически опережают мальчиков по развитию тонких моторных навыков и владению верхней частью тела, зато мальчики лучше справляются с задачами, требующими быстроты движения (Largo et al., 2001). Разница сохраняется и у взрослых: мужчины лучше женщин справляются с многими моторными задачами, а женщины лучше выполняют задачи, требующие точности движений и гибкости. Во многих (но не во всех) физических и моторных способностях гендерные различия с возрастом увеличиваются, разница сильнее всего проявляется в знакомых, не вызывающих у детей страха условиях и в присутствии ровесников. Исследователи полагают, что эти различия обусловлены не только биологическими факторами, но и тем, что мальчики придают данным способностям большее значение и больше упражняются.

Сравнивать когнитивные способности значительно сложнее. Хотя заметных различий в общих умственных способностях между ними нет, мальчики и девочки различаются структурой своих когнитивных способностей и способами их применения (Halpern, 2000). Некоторые исследователи предпочитают говорить не о гендерных различиях в способностях, а о мужском и женском когнитивном стиле, возникающем в процессе развития ребенка под влиянием воспитания и обучения.

В среднем мальчики лидируют по пространственно-визуальным и количественным способностям, а девочки – по вербальным, но за всеми этими различиями стоят сложные социально-возрастные и индивидуальные свойства.

Тестовые показатели и школьные отметки

По мнению ряда специалистов, первоначальные когнитивные навыки у младенцев более или менее одинаковы, мальчики и девочки одинаково хорошо формируют навыки, относящиеся к количественному мышлению и определению местоположения предметов в пространстве (Spelke, 2005). Чтобы обнаружить половые различия, нужны очень большие выборки и сложная техника. При изучении свыше 3 000 двухгодовалых близнецов выяснилось, что, хотя девочки существенно опережают мальчиков как по вербальным, так и по невербальным способностям, гендерная принадлежность ответственна только за 3 % вариаций по вербальным и 1 % вариаций по невербальным способностям (Galsworthy, et al., 2000). Это очень маленькая разница. В детском саду или в первом классе школы гендерные различия в пространственно-визуальных способностях становятся более заметными. В 4,5 года уже мальчики заметно превосходят девочек при выполнении задач, измеряющих точность пространственных изменений. Позже эта разница увеличивается. Мальчики и мужчины лучше умеют пользоваться картой и компасом, тогда как девочки, указывая кому-то дорогу, чаще называют конкретные приметы ландшафта. На соревнованиях по ориентации в пространстве, проводимых Национальным географическим обществом США, несмотря на равное участие в них мальчиков и девочек, последние на каждом следующем этапе отсеиваются, так что все 10 финалистов оказываются мальчиками. Единственная пространственная способность, в которой девочки опережают мальчиков, – запоминание положения в пространстве.

Сходная ситуация – с количественными способностями, включающими в себя понимание элементарных математических понятий, способность рассуждать количественно и решать связанные с этим задачи. В начальной школе успехи мальчиков и девочек по предметам, связанным с математикой, физикой и химией, более или менее одинаковы. Существенные различия между ними появляются между 14 и 15 годами, именно в это время у детей, особенно у одаренных девочек, уменьшается уверенность в себе (Terwilliger, Titus, 1995; Ziegler, et al., 2005). Судя по отметкам, девочки уже в 4-м классе слегка опережают мальчиков по умению считать и сохраняют это преимущество вплоть до окончания школы. Но школьные отметки зависят от таких привходящих факторов, как внимательность и послушание. Если взять более сложные процессы и операции, картина меняется. Хотя девочки, особенно до пубертата, опережают мальчиков в счете, а их отметки по математике, как и по остальным предметам, во всех классах выше, чем у мальчиков, последние, особенно в старших классах, опережают девочек в задачах, связанных с решением проблем. Несмотря на то что в некоторых развитых странах девочки уже почти сравнялись с мальчиками по выбору математики в качестве предпочитаемого школьного предмета, американские мальчики продолжают стабильно опережать девочек по

стандартным математическим тестам; эти различия остались в 1990-х годах такими же, какими они были в 1970-х. Сходная картина существует в Бразилии, Китае, Ирландии и Израиле (Кайл, 2002).

В вербальных способностях (овладение речью, письмо, чтение, грамотность) перевес определенно на женской стороне.

Девочки уже в раннем детстве имеют небольшое преимущество перед мальчиками в овладении языком, к шести годам мальчики их догоняют, но они значительно чаще девочек страдают расстройствами устной речи и письма. Метаанализы показывают, что, хотя мальчики сильнее девочек в применении аналогий, девочки имеют некоторое преимущество в общих вербальных навыках, выполнении словесных тестов, богатстве словаря, понимании прочитанного, написании сочинений и подготовке речей. По данным нескольких крупных американских исследований, преимущество девочек-подростков над мальчиками в понимании прочитанного и в письме даже больше, чем показывают метаанализы, что согласуется с национальными данными о грамотности. Кроме того, женщины сильнее мужчин по ряду факторов, не включенных в метаанализы, таких как беглость речи, вербальное обучение, память и т. д.

По данным Министерства образования США, между 1988 и 1996 годами девочки четвертых, восьмых и одиннадцатых классов очень сильно опережали мальчиков по достижениям в письме, показатели восьмиклассниц по этому признаку сравнимы с показателями мальчиков из одиннадцатых классов.

С конца прошлого века Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) систематически проводит международные сравнительные исследования образовательных достижений учащихся по проекту PISA (Programme for International Student Assessment). Российская Федерация принимает в них активное участие через Центр оценки качества образования (ОКО) Института общего среднего образования Российской академии образования. Основная задача PISA – оценка образовательного уровня учащихся, достигших 15 лет. В российскую выборку включаются 15-летние учащиеся основной и средней школы (9-й и 10-й классы), а также учащиеся и студенты образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования (техникумов, училищ). Оцениваются не сами знания, не уровень освоения школьных программ, а способность учащихся применять полученные знания.

По показателю «грамотность чтения» результаты девочек почти везде несколько выше, чем результаты мальчиков. В математике картина во многих странах обратная, но Россия в их число не входит – наши мальчики и девочки демонстрируют практически одинаковые успехи. Естественнонаучная подготовка в России лучше у девочек, но возможно, такой результат связан со спецификой теста: чтобы с ним справиться, требовалась довольно высокая грамотность чтения, которая у девочек обычно выше. Статистически значимых различий между мальчиками и девочками в умении решать проблемы в большинстве стран нет. Девочки повсеместно проявляют больший интерес к чтению, чем мальчики, и лучше умеют организовать учебный процесс. Вместе с тем они больше склонны использовать стратегии, ориентированные на запоминание учебного материала, чем на творческую работу с ним (Шаповал, Митрофанов, 2008).

В странах с наибольшим гендерным равенством (Норвегия, Швеция и особенно Исландия) преимущество мальчиков в математике исчезает,

девочки их догоняют, однако девичьи отметки по языку тоже улучшаются, так что мальчики продолжают от них отставать. Интересно, что эти вариации создаются преимущественно за счет мальчиков: разница в чтении создается большим числом слабоуспевающих мальчиков, а в математике – большим процентом хорошо успевающих мальчиков (Guiso et al., 2008).

Проведенный ОКО анализ результатов Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике в 2005 и 2006 гг. показал, что разница среднего балла по математике у девушек и юношей статистически незначима. Зато по русскому языку она существенна: при выполнении заданий повышенного и высокого уровней сложности девичьи показатели выше, особенно при решении заданий, проверяющих сформированность лингвистической компетенции. Результаты экзаменационных работ по литературе в 2005 г. также в пользу девушек: во всех типах общеобразовательных учреждений и всех типах населенных пунктов качество их работ выше, чем у юношей.

О более высокой культуре чтения девочек говорит и опрос Левада-Центра в декабре 2006 г. (опрошено 400 учащихся 1-4-х классов, 400 школьников 5-9-х классов и 600 родителей, имеющих детей школьного возраста). Девочки во всех возрастах больше читают и чаще пользуются библиотеками. Различается и характер чтения: 34 % девочек предпочитают книги про любовь, а 33 % мальчиков – про войну.

Отставание мальчиков в письме серьезно затрудняет их дальнейшее образование. Например, во Франции в 2005 г. свидетельство об окончании неполной средней школы получили 82,3 % девочек и 75,6 % мальчиков, степень бакалавра – почти 82 % девочек против 77,7 % мальчиков, доля дипломированных девушек в этом поколении на 11,5 % выше доли мальчиков. Но хотя по всем предметам и на всех ступенях обучения отметки у девочек выше, чем у мальчиков, им труднее найти себе хорошую работу, они выбирают менее доходные занятия. Девочки реже выбирают предметы и специальности, связанные с естественными науками и техникой. 8 девочек из 10 группируются в 4-х сферах обслуживания: секретарская работа, бухгалтерия, торговля, медицина и социальная работа. Выбор мальчиков более разнообразен и амбициозен. Говоря о предпочитаемых занятиях, 80 % французских девочек готовы выбрать литературную и 95 % – медико-социальную стезю, чего мальчики обычно избегают, предпочитая вышеоплачиваемый труд в промышленности или в сфере науки. Характерно, что при равных успехах в математике доля девочек, выбирающих образование, связанное с наукой, значительно меньше, чем доля мальчиков (Les filles et les garçons, 2006).

Те же тенденции существуют в других странах, включая Россию. Из 17 тысяч опрошенных петербургских десятиклассников и одиннадцатиклассников 85 % планировали получить высшее образование, но техника, инженерные профессии и информационные технологии привлекают втрое больше мальчиков, чем девочек (48 % против 15). В сфере экономики, бизнеса и финансов хотели бы работать 24 % мальчиков и 41 % девочек, тогда как социально-гуманитарные профессии привлекают лишь 9 % мальчиков и 23 % девочек (Малков, 2006).

Каков вывод? «Одного-единственного фактора, который бы доказательно детерминировал половые различия в естественных науках и математике, не существует. Ранний опыт, биологические давления, образовательная политика и культурный контекст – каждый из этих факторов производит свой эффект, все эти эффекты слагаются и взаимодействуют друг с другом сложными и порой непредсказуемыми путями» (Halpern, Benbow et al., 2007).

Одаренные дети: способности и мотивация

Когнитивные процессы тесно связаны с индивидуальными свойствами. При сравнении психологических профилей мальчиков и девочек сразу же бросается в глаза, что в мальчишеских профилях, как и в телесном облике мальчиков, значительно больше острых углов. Хотя причины этого не вполне понятны, когнитивные свойства мальчиков и мужчин более индивидуально вариабельны, чем свойства девочек и женщин.

Тестовые показатели мальчиков содержат гораздо больше (разница составляет от 3 до 20 %) вариаций, чем показатели девочек (Hedges, Nowell, 1995). Проведенное в 1932 г. обследование всех (свыше 80 000) 11-летних шотландцев существенной разницы в когнитивных показателях девочек и мальчиков не выявило, но обнаружило очень большую разницу в стандартных отклонениях от нормы: мальчики были «перепредставлены» как на высших, так и на низших ступенях когнитивных способностей (Dearyetal., 2003). Грубо говоря, среди мальчиков больше гениев, но и больше идиотов. Поскольку число мальчиков, находящихся на полюсах «очень способные» и «очень неспособные», значительно больше, чем число девочек, это делает даже маленькие средние различия существенными.

Однако школьные отметки и тестовые показатели сами по себе не доказывают одаренности. Многие великие люди в школьные и студенческие годы плохо успевали и считались неспособными или посредственными учениками, в том числе по тем предметам, в которых они в дальнейшем преуспели (Дарвин, Гегель, Гумбольдт, Наполеон, Вагнер, Верди, Шиллер, Свифт, Шеридан, Вордсворт, Гейне, Пристли и др.).

Чтобы избавиться от диктата психологически бессмысленных средних цифр и ставки на отстающих учеников, современная психология интенсивно исследует свойства, включая гендерно-специфические черты, наиболее талантливых и одаренных детей. Занимаются этим и отечественные психологи (Д. Богоявленская и др.), но в отечественной психологии одаренности гендерный аспект отсутствует. Просмотрев важнейшие российские публикации, никакой предметной информации по данной теме я не обнаружил, поэтому вынужден оперировать зарубежными данными.

Идентифицировав группу математически одаренных, опережающих своих ровесников мальчиков, психологи нашли, что число таких мальчиков уже в дошкольном возрасте больше, чем число девочек. Но «способности» не являются чем-то статичным, раз навсегда данным. Поскольку девочки в последние десятилетия стали раньше и больше заниматься математикой, не удивительно, что средние различия в тестовых показателях девочек и мальчиков уменьшились.

Начатое в 1971 г. многолетнее исследование математически одаренных подростков (Study of Mathematically Precocious Youth – SMPY), объектами которого являются несколько тысяч 12-14-летних, показало, что за последние 25 лет гендерные различия в отметках и тестовых показателях (Scholastic Aptitude Test – SAT-M) американских школьников заметно уменьшились. Если раньше соотношение 13-летних девочек и мальчиков, набравших по SAT-M больше 700 баллов, было 1:13, то теперь оно 1:2,8 (Lubinski, Benbow, 2006). Это открывает перед девочками новые возможности при выборе профессии и новые сферы жизнедеятельности. Тем не менее, на верхних ступенях этой лестницы, где стоят самые талантливые подростки, привычные гендерные различия сохраняются, а поскольку

современное производство требует от работника более основательной математической и общенаучной подготовки, мальчики, которые раньше приобщаются к ней, имеют и определенные социальные преимущества.

К одним природным задаткам вопрос не сводится. Наибольшая гендерная разница у детей, как и у взрослых, существует не в общих интеллектуальных способностях, а в *направленности интересов*, выборе предпочитаемых игр и повседневных занятий, профессии и предъявляемых к этим занятиям требованиям. Мужские интересы являются преимущественно вещными и техническими, а женские больше ориентированы на людей и отношения с ними (Lipra, 1998). Кроме того, мальчики и мужчины чаще предпочитают теоретические, а девочки и женщины – социальные задачи и ценности. С этим связаны стили мышления «физиков» и «лириков». Самые математически одаренные мальчики, обследованные в рамках SMPY, имели более выраженные исследовательские и предметные интересы, а у столь же математически одаренных девочек сильнее выражены социальные интересы (Lubinski, Benbow, 2006). Это влияет и на профессиональное самоопределение.

Тринадцатилетнее исследование 400 000 американских старшеклассников показало, что интеллектуально одаренные подростки с более выраженными пространственнo-визуальными, нежели вербальными, способностями чаще становятся инженерами, компьютерщиками и математиками, тогда как люди с противоположной структурой способностей больше тяготеют к гуманитарным предметам, общественным наукам, биологии, медицине и праву (Shea et al., 2001). Близкий результат, как для мальчиков, так и для девочек, получен при исследовании в течение пяти лет независимой выборки из 1 060 одаренных подростков.

Математические и вербальные способности не обязательно полярны; есть люди, у которых они гармонично сочетаются, причем склонности и способности более одаренных людей отличаются устойчивостью. Изучение группы самых одаренных людей (1 на 10 000), в которой было непропорционально много мужчин, показало, что и выбор специальности, и достижения в ней значимо коррелируют со способностями и интересами, обнаружившимися еще на школьной скамье. При этом склонность скорее к математическим и пространственно-визуальным, чем вербальным, занятиям, независимо от уровня их способностей к этим сферам, у мальчиков выражена сильнее, чем у девочек. Девичьи психологические профили более сбалансированы, а математическую и инженерно-физическую карьеру девушки выбирают реже, чем юноши (Lubinski, Webb et al., 2001).

На более высоких ступенях образования гендерные различия становятся еще более заметными, потому что на каждой следующей ступеньке профессиональной лестницы доля мужчин возрастает, а доля женщин уменьшается. Социально-образовательные достижения женщин на уровне социума уменьшают, но не устраняют эту разницу.

Почему это происходит?

Выбирая будущую карьеру, высокоодаренные подростки взвешивают не столько абсолютный уровень своих способностей (достаточно ли они для успеха в данной области), сколько их структуру. Согласно теории ожидаемой ценности Джаклин Эклз и Алана Уикфилда, молодые люди склонны выбирать такую карьеру или образование, в которых, как им кажется, они могут реально преуспеть и которые имеют для них высокую предметную ценность. Они спрашивают себя не «достаточно ли я умен, чтобы преуспеть в данной области?», а «в чем я больше преуспеваю?». Ожидание успеха зависит от уверенности индивида в своих интеллектуальных способностях и от его оценки степени трудности соответствующего предмета или деятельности. Эти убеждения формируются опытом индивида с данным предметом

(например, занимался ли он математикой), его субъективной интерпретацией этого опыта (например, считает ли он свой успех следствием своих высоких способностей или результатом приложенных им усилий) и культурными стереотипами относительно трудности данного предмета (например, математика считается более трудной, чем история) и распределения соответствующих талантов в разных подгруппах населения (например, что у мужчин математические способности выше, чем у женщин). Ценность конкретного учебного предмета зависит также от других факторов: насколько ребенку нравится изучаемый материал, как этот предмет вписывается в его образ «Я», жизненные цели и ценности, отвечает ли он его долгосрочным и краткосрочным целям, и – немаловажный момент – что ему советуют авторитетные другие.

Ключевую роль в этом играют *гендерные стереотипы*. Традиционная гендерно-ролевая социализация и усвоение соответствующей системы ценностей формируют у ребенка мотивацию, способствующую поддержанию привычных гендерных различий. Мальчику нет смысла заниматься а) «девчоночьим» предметом, б) предметом, к которому у него заведомо нет способностей (а как узнать, если ты этим предметом не занимался?), в) если предмет труден, а потраченные на него усилия социально и морально не вознаграждаются (например, если гуманитарные профессии менее престижны и хуже оплачиваются). Это поддерживает традиционную гендерную систему разделения труда независимо от способностей конкретных мальчиков и девочек, а воспринимается как индивидуальный выбор, реализация собственных интересов ребенка.

Гендерные стереотипы зачастую далеки от действительности. В России большинство женщин работают, тем не менее в распространенных учебниках русского языка и математики для начальной школы работой заняты 71 % упоминаемых мужчин и только 39 % женщин; «мужские» профессии упоминаются в 7 раз чаще «женских», да и спектр их намного богаче: в качестве «мужских» представлены 93 % профессий физического и 79 % профессий умственного труда (Котлова, Смирнова, 2001). Это не может не влиять на профессиональный выбор.

Для психолога и социального педагога важна не столько гендерная статистика успеваемости, сколько ее значение для ребенка, как он сам интерпретирует свои успехи, поражения и способности. Согласно многолетним исследованиям американского психолога Кэрол Двек (Dweck, 2002; изложение ее теории см.: Гордеева, 2006), детские представления о природе способностей с возрастом меняются.

Дошкольник реагирует на успех и неудачу эмоционально, понятия способности как качества, определяющего результат его действий, у него еще нет. Когнитивные категории часто смешиваются с морально-оценочными. Для дошкольника первичные понятия – «хороший» и «плохой». Когда ребенок успешен, он считает, что он «хороший», а когда он терпит поражение – что он «плохой».

У младших школьников появляется понятие «способности» как чего-то отличного от других качеств. Дети начинают различать свои способности к разным видам деятельности и учебным предметам, но считают эти способности изменчивыми, оценивая их не столько по сравнительным (лучше или хуже других), сколько по нормативным показателям вроде школьной отметки. Тем не менее, некоторые дети уже начинают считать «способность» постоянным свойством. С возрастом все большее значение приобретает социальное сравнение себя с другими. Кроме того, дети начинают оценивать свои способности по результатам своей деятельности.

Между 10 и 12 годами дети уже отчетливо различают 1) способности, 2) усилия и 3) исполнение и улавливают их взаимосвязь. Чувствуя себя субъектом деятельности, ребенок чаще пользуется для оценки своих

способностей сравнительными критериями – лучше или хуже соучеников. Но при этом все больше детей склонны рассматривать способность как особую сущность, одаренность; такие дети не склонны верить тому, что с приложением больших усилий их способность улучшится. Это дает ребенку самооправдание, позволяет не прилагать лишних усилий и воспринимать свои неудачи как фатальные (психологи называют это выученной беспомощностью). Напротив, дети, которые верят, что их способности могут улучшаться, легче переживают и преодолевают неудачи. Если индивид видит причину своей неудачи вовне, это стимулирует его к преодолению трудностей, если же он верит, что он неспособный, у него больше стимулов смириться и принять неудачу: «Все равно у меня не получится». Выученная беспомощность ухудшает качество исполнения, ребенок сосредоточивается не на содержании задачи, а на своих внутренних проблемах.

Двек и ее сотрудники читали двум группам 12-летних школьников, которые плохо успевали по математике, курс по навыкам обучения, причем в одной группе детям дополнительно рассказывали о способностях человеческого мозга и о том, что наше мастерство всегда зависит от вложенных усилий (Blackwell, Trzesniewski, Dweck, 2007). Школьники из этой группы стали более уверенными в себе, у них изменилось отношение к учебе и появились явные математические успехи. Одобрение – мощный мотивационный инструмент, но многое зависит от того, что именно вы хвалите. Похвала приложенных ребенком конкретных усилий («сегодня ты прекрасно решил эту задачу!») стимулирует дальнейшие усилия и повышает уровень самоконтроля и ответственности за конечный результат. Напротив, обобщенная похвала способностям («какой ты талантливый!»), хотя и служит моральной поддержкой, может вызывать снижение производительности. Некоторые учащиеся, которых хвалили не за усилия, а за ум, предполагавшийся постоянной величиной, желая оправдать эту оценку, в критических ситуациях, чтобы избежать ошибок, выбирали более легкие задания.

Существуют ли в этом вопросе определенные гендерные различия, сказать трудно. Неодинаковое восприятие способностей мальчиков и девочек – старое свойство «мужской» педагогики. Европейские педагоги, начиная, по крайней мере, с XVII в., признавали, что девочки учатся лучше, чем мальчики, но неудачи мальчиков, как правило, приписывали плохим преподавателям, неправильным методам обучения или лени учеников, тогда как девочек постоянно объявляли «неспособными» к тому или другому.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.