

Ключ к пониманию прошлого лежит в понимании прошлых пониманий, в «отражении отражения» (М. Бахтин), а имманентно присущая каждой из культур диалогичность является важнейшей предпосылкой для успешной реализации поставленных познавательных задач. Едва ли кто из представителей современной гуманитаристики стал бы сегодня оспаривать эти очевидные положения. Тем более это касается исторического знания, являющегося результатом и продуктом диалогической встречи двух культур – культуры прошлого и культуры настоящего, знания, обретаемого посредством «опрашивания» исследователем незримого собеседника (автора), стоящего за каждым из сохранившихся текстов-источников. По словам того же М. Бахтина, «в тексте идет полилог различных систем, сталкиваются разные способы объяснения и систематизации картины мира» [1], причем это безусловно касается не только каждого отдельного текста, но и всего гипертекста эпохи, вместе взятого. И потому историку следует задавать каждому из текстов те вопросы, на которые он способен ответить, что обуславливает плюрализм и множественность исследовательских источниковедческих методик в стремлении преодолеть «чуждость чужого» [2]. Известно, что диалог культур может осуществляться как в синхроническом, так и в диахроническом формате. Рассуждая о диахроническом культурном диалоге «отцов и детей», выдающийся американский антрополог М. Мид утверждала, что с точки зрения преемственности поколений следует выделить три типа культур: постфигуративную, когда внуки воспроизводят обычаи и традиции жизни дедов, конфигуративную, когда преобладающей моделью поведения для детей является поведение их взрослых современников, и префигуративную, когда теперь уже взрослые стремятся воспроизвести поведенческие стереотипы молодых [3]. По существу, весь XX век в России можно рассматривать как время торжества префигуративной культуры. Начало ей положила эпоха Октября и гражданской войны России, когда новый, советский стиль жизни вырабатывался и опробовался, в первую очередь, на представителях молодого поколения, которому суждено было стать основным носителем и транслятором новых, советских ценностей. С другой стороны, их ровесники, оказавшиеся в вынужденной эмиграции, также быстрее и успешнее своих отцов и матерей приспособивались к новым условиям (недаром в отношении детей эмиграции в зарубежной историографии даже утвердился специальный термин – «go-between» – «идушие между»), делясь по мере возможности выработанными адаптационными стратегиями с представителями старшего поколения эмигрантов. В этой связи исключительную ценность с точки зрения межкультурного поколенческого диалога представляют собой тексты, созданные детьми, подростками и юношеством, которые условно можно обозначить как «детские» тексты, поскольку в соответствии с Концепцией о правах ребенка, принятой ООН 20 ноября 1989 г., ребенком является каждое

человеческое существо до достижения им 18-летнего возраста. Большинство «детских» текстов представляют собой мемориальные нарративы, что подтверждает и их форма, и их содержание. В данной статье на основании анализа «детских» текстов, созданных в первое послеоктябрьское десятилетие, предпринимается попытка выявить и охарактеризовать их основные разновидности, определить их место и роль в культурном контексте эпохи, а также в формировании исторической памяти о «старой» и «новой» России. Источниками исследования послужили как тексты, опубликованные в сборниках документов и специальной периодике 1920-х – 1930-х годов, так и архивные коллекции, прежде всего, документы, отложившиеся на хранение в Отделе рукописей и редких книг Научной библиотеки им. Н.И. Лобачевского Казанского (Приволжского) федерального университета. Тексты-воспоминания – как устные, так и письменные – представляют собой важнейший компонент детской вербальной культуры. Существует несколько жанров детской рукописной мемориальной традиции, в том числе сочинения-воспоминания, дневники, анкеты, рукописные журналы, «летописи» и альбомы, эпистолии, стихи, рассказы, сказки, эссе и др. Впрочем, «чистота» жанра здесь соблюдается далеко не всегда, что проявляется обычно в их совмещении, наложении или слиянии. Одной из наиболее характерных черт детских воспоминаний является их автобиографичность. Познание мира начинается у ребенка с открытия и познания собственного «я» - отсюда и его преобладание в детских «мемуарах». С другой стороны, накопленный опыт пока еще не позволяет ребенку выйти за пределы индивидуальной жизни и расширить текст мемуарного повествования за счет обращения к макроплановым событиям. В отличие от взрослых, многие из которых создают свои воспоминания именно как «фиксированную память», с целью передачи имеющейся информации потомкам [4], дети вспоминают или потому что их об этом «попросили»/«заставили» (типичный пример – школьные сочинения или школьные «летописи»), или потому что «просто вспомнилось» (стихи, сказки и т.д.) Наряду с такими общими чертами автобиографических источников, как уникальность содержания, единичность, самобытность, воспоминания детей о себе – по сравнению с воспоминаниями взрослых, как правило, более непосредственны, в них меньше «художественности», т.е. они более документальны. Они либо внеконъюнктурны, либо конъюнктура эта столь очевидна, что ее довольно легко вычленишь и установить ее причины и направленность. Эти воспоминания подчас весьма фактографичны, поскольку дети далеко не всегда задаются вопросом «почему так произошло?» и далеко не всегда способны дать на него ответ; чаще они отвечают на вопрос «как это произошло?» Воспоминания детей отнюдь не всегда совершенны стилистически, зато эмоциональны и искренни. В первые годы советской власти весьма распространенным явлением стал анкетный сбор воспоминаний. Это был не только опробованный еще в дореволюционный период способ педологического

исследования, но и своеобразный метод «организации детской памяти» в соответствии с формирующейся «матрицей субъективации» общего жизненного пути советского человека (кстати сказать, «анкетная лихорадка» охватила в то время все сферы жизни советского общества и все категории советских граждан) [5]. Подобные опросы далеко не всегда проводились профессионалами. Часто к ним подключались и дилетанты: школьные учителя, общественные деятели, воспитатели. Поэтому по форме своей и по методике проведения анкетные обследования детей отнюдь не всегда соответствовали общепринятым педагогическим стандартам. Анкеты отличались по количеству и содержанию вопросов, на которые следовало ответить. Однако содержательно все они были подчинены одной цели: им предстояло выяснить степень адаптированности ребенка к новым советским политическим и культурным практикам, уровень вживаемости его в новое советское политическое пространство. Ряд вопросов спрашивал об этом прямо: «как вы относитесь к РСФСР», «как вы относитесь к РКСМ», «хотели ли вы быть богатым», «как вы относитесь к организации пионеров», «нравятся ли тебе революционные картины», «что надо изменить в теперешних порядках». Другие выясняли то же косвенно: «где лучше – дома или в школе», «что такое коммунист», «кто управляет нашим государством», «что такое Бог», «кем ты хочешь стать», «на кого бы ты хотел быть похожим», «какая личность произвела на тебя наиболее сильное впечатление», «какие книги тебе нравятся» и т.д. Видно, что наряду с «открытыми» вопросами, когда дети должны были давать развернутый ответ, в анкетах широко присутствовали «полуоткрытые» (выбор из нескольких вариантов) и «закрытые» дихотомические вопросы («да»/«нет»), «нужно»/ «не нужно» и т.д.). Анализ вопросников показывает, что опрашиваемых в первую очередь интересовало современное состояние ребенка и отношение его к современной жизни, его «текущая автобиография». Как верно отмечал отечественный исследователь Е.М. Балашов, «революция, "отменив" российское прошлое и изменив общественное отношение к нему, положила начало концентрации массового сознания на интересах настоящего, осененного лучами "светлого будущего"» [6]. Вопросы, направленные на «вспоминание» прошлого, носили политически оценочный характер («какая власть была у нас до революции», «у кого была захвачена власть в Октябре») и мало касались предшествовавшего опыта самого ребенка. Вся «дореволюционная» жизнь оказывалась отныне переосмысленной и переоцененной. Были приложены максимальные усилия, чтобы вытеснить из массового, а особенно из детского сознания, саму «положительную» память о прошлом, заменив ее стремлением к новым советским ценностям и идеалам. Хотя большая часть ответов детей на задаваемые им вопросы была достаточно чистосердечной, немало ответов носило неопределенный и неадекватный характер. Можно предположить, что некоторое количество респондентов предпочитало не давать правдивых

ответов. Ведь анкетирование детей проходило в советской школе, действовали комсомольская и пионерская организация, где осуществлялась индоктринация, где происходила – на своем уровне – ожесточенная «классовая борьба». И потому только самые «смелые» и неискушенные могли открыто заявить, что «в совете сидят лодыри», которые «ничего не делают», что «надо верить в Бога», потому что религия «облегчает жизнь и нравственно возвышает», а «ГПУ не нужно» [6]. Эти «маленькие» «детские» тексты являлись по сути своей фрагментами огромного гипертекста, иницированного и по существу написанного самой властью. Нельзя сказать, что субъективное начало здесь полностью отсутствовало, но оно находилось в несколько подавленном состоянии, учитывая не только наличествующие идеологические установки, но и необходимость действовать в условиях чуждого языкового поля. Несмотря на принятие детьми языка советской власти (как единственно возможного) и ее терминологии, дети часто не отдавали себе отчета даже в значениях тех терминов, которыми пользовались. Что касается авторов исследований, основанных на детском анкетном материале, то они легко могли расставить акценты, скомпоновать материал и интерпретировать его так, как это было «нужно». Однако уже в 1930-е гг. такие анкеты были признаны «бессмысленными и вредными» как имеющие целью найти «максимум отрицательной или патологически извращенной информации, характеризующей советского школьника, его семью, родных и общественную среду» [7]. Проведение их было прекращено. Однако анкеты-вопросники на протяжении раннего советского периода являлись весьма устойчивым жанром детской мемориальной культуры, реализующим функции коммуникации детей и власти и социализации детей в условиях новой советской действительности. На протяжении еще долгого времени, уйдя из сферы «официальной» детско-властной коммуникации в сферу повседневной детской жизни и лишившись своего политического подтекста, рукописные детские анкеты продолжали иметь широкое хождение в советской школе. Так, применительно к рубежу 1960-х – 1970-х гг. это может засвидетельствовать и автор данной статьи.

Индивидуальное, личностное «детское» начало гораздо более очевидно, нежели чем в проводимых официальных опросах, проявилось в такой разновидности мемориальных источников, как автобиографии. Для советского периода было характерно стремительное развитие автобиографического жанра, расширение круга автобиографов-авторов, превращение автобиографии в необходимый и обязательный атрибут советского документального делопроизводственного комплекса. По утверждению российского исследователя В.В. Кабанова, «через навязывание автобиографий исподволь создавалось чувство сопричастности к великим свершениям» [5]. Дети, подростки и юношество в 1920-е гг. также оказались активно вовлеченными в написание автобиографий. Однако, принимая во внимание возрастную специфику, организация и фиксация детской

индивидуальной автобиографической памяти, складывавшейся, в конечном итоге, в память коллективную, осуществлялась посредством обращения к такому жанру, который был наиболее близок и понятен детям – жанру школьных сочинений. По данным известного педолога Н.А. Рыбникова, только за 1926–1928 гг. ему удалось собрать около 1500 детских автобиографий, треть из которых была написана детьми рабочих [8]. К этому жанру в то время неоднократно обращались и другие педагоги-исследователи [9, 10]. Как правило, тема сочинения формулировалась следующим образом: «Как я живу теперь» или «Как я жил раньше и как я живу сейчас». Суть этих временных категорий специально не оговаривалась, но была очевидна для всех – границей между прошлым и настоящим должен был служить 1917 год. Первоначально автобиографии детей были практически аполитичны. Однако постепенно, под влиянием феномена «наделения» – придания реалиям действительности свойств, которые им не присущи, сознательно приносимого старшими в детское и юношеское мемуаротворчество, в нем оформляются и прочно утверждаются такие стереотипные черты «подлинно» советского текста, как наличие образа врага и экзальтированный оптимизм: «В детстве у меня много было желания учиться, но я не могла из-за своего безвыходного положения, я страшно завидовала буржуазному детству и буржуям, что они так счастливы и живут такой хорошей жизнью, а наш рабочий бедняк погибал от холода, голода и труда; трудился день и ночь и в трудах помирал... но я надеюсь, что жизнь бедняка расцветет»; «пришлось пережить всякую жизнь, в особенности при белой банде, угнетали нас, пайка не давали, все время притесняли ... пришли наши товарищи, и мне стала жизнь светлая, хорошая» [8]; «Дорогие товарищи, я еще раз повторяю, что я очень рада, что попала на эту хорошую жизнь. С тех пор я поняла, что это за коммунисты... да здравствуют наши спасители - коммунисты!» [11]. Эти черты присутствовали не только в автобиографиях-сочинениях, но и в автобиографиях-документах, представляемых юношами и девушками при поступлении на работу или учебу. И если первые подчас приобретали признаки формализованного делопроизводственного текста, то вторым, напротив, не чужда была художественность и некая литературность: «Живя в нужде, отец не мог отдать меня учиться в гимназию, я же видела, как тяжело живет неграмотным, как их порабощают, ставят на самую низшую ступень... переходя же в четвертый класс, вспыхнула революция, которая избавила меня и сделала свободной» [12]. Одновременно даже в официальной советской детско-юношеской автобиографии присутствовал и «жертвеннический» мотив, который использовался для акцентирования «соответствующего» социального происхождения: «В марте 1922 года отец был командирован на опытную станцию Бибинчук, где заразился тифом, возвратился больным и помер, оставив семью из 8 человек, не имевшую в запасе куска хлеба. Во время голодовки переживали что-то кошмарное, продали все, что было можно»; «да, вообще если

взять жизнь в целом, то это сплошное горе и нужда. Вот мне и захотелось вырваться из этого омута жизни... Я вынуждена была оставить стариков на произвол судьбы (которые, может быть, теперь не знаю как бедствуют), пошла искать свой путь... не имея совершенно никаких средств к жизни» [12]. Причем такая «маска жертвы» иногда прирастала к человеку намертво, становясь его социальной ролью и социальным образом вплоть до конца жизни.

Автобиографии-воспоминания детей собирались в первые послеоктябрьские годы и в условиях эмиграции. 12 декабря 1923 г. пятистам учащимся самой большой эмигрантской средней школы – русской гимназии в Моравской Тржебове в Чехо-Словакии предложили написать сочинение на тему: «Мои воспоминания с 1917 года до поступления в гимназию». Несколько позднее, в начале 1924 г., по инициативе созданного в апреле 1923 года с целью координации и помощи русскому школьному делу Педагогического бюро по делам средней и низшей школы за границей написание подобных сочинений было организовано почти во всех русских эмигрантских школах Западной Европы: в Турции, Болгарии, Югославии, Чехо-Словакии. К 1 марта 1925 г. в Бюро было собрано 2403 сочинения [13]. При всем их отличии от советских детских текстов-воспоминаний, и те, и другие представляли собой единую нарративную традицию и должны рассматриваться в неразрывной связи и в сопоставлении друг с другом. Детская память фиксировалась также в школьных рукописных журналах. Этот жанр детской мемориальной рукописной культуры зародился еще в дореволюционной русской школе и прочно укрепился там, несмотря на предвзятое отношение многих учителей к этому виду самостоятельного детского творчества. Преподаватель русского языка и словесности Казанской Николаевской мужской гимназии В.Ф. Благовидов, выступая 22 августа 1915 г. перед преподавателями русского языка и словесности Казанского учебного округа, убеждал своих коллег в том, что, «несмотря на всякого рода запрещения, несмотря даже на суровые кары, которые постигают "редакторов и издателей" подобных журналов... "нелегальные" школьные журналы в нашей средней школе были, есть и будут продолжать свое существование и впредь» [12]. Ряд таких журналов отложился на хранение в Отдел рукописей и редких книг Научной библиотеки им. Н.И.Лобачевского Казанского (Приволжского) федерального университета. Это журналы «Литературные мечты» (1879), «Буки-Аз» (1893) и «Атом» (1917) [12], представляющие собой обычные тонкие тетради в клетку. Рассмотрение этих журналов в эволюционном ряду и сопоставление между собой помогает проследить изменение детской ментальности на протяжении нескольких десятилетий, показать особенности складывания детской картины мира и ее отражения в произведениях юных авторов, носящих в преобладающем большинстве своем литературно-художественный характер. Однако художественные конструкции отражали, в конечном счете, базовые стратегии общества, что делает этот источник чрезвычайно информативным и

значимым. На протяжении 1920-х гг. существовали как «подконтрольные», так и «неподконтрольные» детские рукописные журналы и литературные сборники. К категории «подконтрольных» можно отнести сборники и альманахи, являвшиеся результатом работы детских литературных кружков, организованных и руководимых взрослыми. В первое послеоктябрьское десятилетие такая форма организации детского досуга и детского творчества была весьма распространенной, причем принцип объединения детей мог быть самым произвольным - от общих интересов до общего местожительства. Так, например, в июне голодного 1921 года в пригороде Воронежа была открыта трудовая колония для детей работников сахарного завода. Уже на второй месяц пребывания в колонии у детей, по словам их воспитателей, «выявилась потребность творить», которая отодвинула на второй план даже традиционные детские игры [14]. Результатом творчества детей явилась большая подборка сочиненных ими сказок и стихов, с которыми они выступали на детских праздниках. Эти детские сочинения ужасают своим глубоким пессимизмом и изощренным переплетением страшного вымысла с еще более страшной правдой. Тем не менее, в 1923 году они были опубликованы. Другой «контролируемой» разновидностью детского вербального творчества были школьные летописи. В отличие от рукописных журналов, они представляли собой ежедневную фиксацию бытовых и учебно-организационных моментов из жизни школы и являлись уникальным источником по истории школьной повседневности. Примером такой летописи может служить составленная учащимися 1-ой Самарской опытной школы второй ступени в 1921-1922 гг. 700-страничная летопись, отражающая «школьные события и школьные настроения» в годы страшного поволжского голода [15]. Эта летопись была инициирована детьми, она велась детьми (каждая запись атрибутирована и четко датирована), но при этом постоянно проверялась и контролировалась педагогами. При явном преобладании повседневных сюжетов, здесь присутствуют и сюжеты общественно-политические. «Много всего говорят об общем положении России, приводятся далекие смутные времена из истории, – фиксирует в летописи 17-летняя ученица – «летописец», как она сама себя именует – Е. Курдина 12 июня 1921 г. – Все это волнует, интересуется нас. Мы проживем это все, потом останутся только воспоминания, о которых мы будем с гордостью рассказывать, как герои, сумевшие пережить трудные времена» [15]. Другие летописи носили кондуитный характер и представляли собой записи о нарушениях дисциплины, совершенных учащимися. Такие летописи обычно вели сами педагоги. К их числу относится, в частности, описанная Р. Белых и Л. Пантелеевым «Летопись школы имени Достоевского», в которой фиксировались проступки героев знаменитой Республики ШКИД: «Ребята, – торжественно начал Викниксор. – Отныне у нас будет школьная "летопись". Сюда будут записываться замечания воспитанников, все ваши проступки будут отмечаться здесь, в этой книге... Бойтесь попасть в

"Летопись", это позорная книга, и нам неприятно будет открывать ее лишний раз» [16]. Тем не менее, не все детские «издания» можно было удержать под контролем. Дети выпускали самодеятельные рукописные альманахи и журналы, делали записи в альбомы, которые вызывали пристальный интерес наставников и воспитателей, однако далеко не всегда им показывались и далеко не всегда соответствовали тем идейно-политическим требованиям, которые предъявлялись к образцовому советскому школьнику – пионеру и комсомольцу. Поэтому на протяжении 1920-х гг. наблюдается постепенное свертывание детских рукописных журнальных изданий и замена их стенной печатью, представленной на всеобщее обозрение и потому более управляемой, более контролируемой и, соответственно, более идеологически выдержанной. Что касается самодеятельных детских изданий и организаций, то к концу 1930-х гг. в официальных документах они не раз именовались «нелегальными» и «подпольными», и отношение к ним было достаточно негативное. Так, выпускник 1934 года казанской школы № 6 им. Достоевского К. Степанов впоследствии вспоминал: «Помню, как-то зимой, в 9 классе, я встретил в школе Леньку Пальма. Говорю ему: "Ленька, давай выпустим свою газету, где продернем всех наших ребят"... Мы собрались у него на квартире, я купил лист рисовой бумаги, и мы начали писать... Газету называли "Игла", орган "N-ской организации"... Рано утром мы пришли в школу и прикололи газету в зале на втором этаже. Про все это очень скоро узнали директор и завуч школы, и газету сняли»[12]. Вероятно, школьное руководство очень напугал «издатель» – «N-ская организация». В действительности же к области потаенной детской мемориальной культуры следует отнести, в первую очередь, личные дневники детей. Детские дневники являются носителями детской культурной памяти о прошлом и одновременно неотъемлемым компонентом того «секретного мира детей в пространстве мира взрослых», о котором писала известный психолог детства М.В. Осорина [17]. Возможность саморепрезентироваться в дневнике позволяет подрастающему человеку острее почувствовать свою самость, отличность от других. Она дает возможность зафиксировать вербально важную для ребенка информацию, подчеркнув тем самым его значимость и «отдельность». В историографии существует мнение о том, что ведение дневников – это во многом возрастное явление [5]. Как мемуары есть удел людей преклонного возраста, так дневники есть удел людей молодых, часто – подростков и юношества. Как писал Н.А. Рыбников, «на некоторых жизненных ступенях человек тяготеет к регистрации своей жизни, у него особенно велика потребность говорить о себе с самим собой. Таким возрастом является, в первую очередь, юношеский» [18]. Нередко при классификации дневников по авторству (происхождению) личные дневники гимназистов/школьников выделяются в самостоятельный подвид источников [5]. Однако вести дневники могут и совсем маленькие дети, едва-едва научившиеся писать. «23 числа в панидельник я

ришил открыть свое дневник. Мне было 6 лет», – торжественно сообщает юный автор (орфография сохранена) [19]. Безусловно, что ведение дневника для него – это далеко не простая задача, требующая больших усилий, усердия и старания. Неудивительно поэтому, что сделанные в дошкольном и раннем школьном возрасте дневниковые записи редки и нерегулярны и частота и обстоятельность их зависит не столько от значимости происходивших событий, сколько от наличия у ребенка свободного времени и желания писать. Во время каникул, особенно летних, интенсивность дневниковых записей существенно возрастает, и именно в это время многие дети начинают вести дневники или возобновляют прерванные записи. В более взрослом возрасте подход к отбору излагаемых событий и его критерии существенно меняются. Детские дневники всегда содержат сведения о наиболее важных событиях из индивидуальной жизни ребенка и представляют собой то, что в источниковедении принято называть дневниками-самоописаниями. В юношеском возрасте такой подход к ведению дневников в целом сохраняется, но информация о фактических событиях из личной жизни отходит на второй план, будучи замененной описанием отношения к этим событиям. Анализ юношеских дневников 1920-х гг. позволил, в частности, заключить, что в них обычно рисуется не действительность, а «желанный свой образ» [20]. Популярность дневникового жанра приводит в 1920-е годы к появлению «псевдодневников» детей и юношества – профессиональных художественных произведений, написанных в дневниковом жанре. Одним из наиболее удачных опытов в этой области является, без сомнения, «Дневник Кости Рябцева» – опубликованная в 1927 г. повесть Н. Огнева (М.Г. Розанова) [21]. «Дневник» описывал события, произошедшие в жизни одной из советских школ в 1923-1924 учебном году, и удивительно точно воспроизводил не только школьную атмосферу, но даже и типичный для школьного просторечья тех лет детский язык. В 1930-е гг. ведение личных дневников было сопряжено с большим риском, по крайней мере, о многом – во избежание трагических последствий – авторам их приходилось просто умалчивать. Обнаружение дневника с «антисоветскими» записями могло стоить автору свободы, а то и самой жизни, причем это в равной степени распространялось и на взрослых, и на детей. Политический контекст в преобладающем большинстве юношеских дневников 1920-1930-х гг. выглядит слабо выраженным, если вообще не затушеванным, что может в равной степени свидетельствовать и об аполитичности, и об осторожности их авторов. «По-моему, очень скверная сметана в Мосторге», – записывает в своем дневнике накануне очередной годовщины Октября в 1924 г. 15-летняя москвичка [20]. Она должна бы, кажется, писать про революцию, а пишет – про сметану! Детские дневниковые «откровения» могли привести к необратимым последствиям. Примером может служить история советской школьницы (впоследствии советского живописца и театрального художника) Нины Луговской. 13-летняя Нина начала вести свой

дневник 8 октября 1932 г., вскоре после возвращения ее отца, бывшего левого эсера, экономиста, сторонника и пропагандиста новой экономической политики Сергея Рыбина-Луговского из сибирской ссылки. 1 ноября 1932 г. в квартире Луговских был произведен обыск. «Оля (старшая сестра Нины) боялась за свой дневник, – записала на следующий день девочка, – я боялась за свой еще больше» [22]. Но на сей раз все обошлось. Через несколько месяцев отца Нины выслали из Москвы, а в 1935 г. вновь арестовали и сослали в Казахстан. Последняя запись в дневнике Нины сделана 2 января 1937 г. Через два дня в квартире состоялся обыск, дневник был изъят и внимательно изучен в НКВД, а «антисоветские» строки в нем тщательно подчеркнуты. Этих строк оказалось достаточно, чтобы после ареста Нины в марте 1937 г. на основании дневника предъявить девушке обвинение в «контрреволюционной деятельности» и намерении «убить Сталина». Дневник, действительно, оказывает шокирующее воздействие недетской убежденностью автора и такой откровенной ненавистью к советскому строю, которую трудно было бы предвидеть у 13-14-летнего подростка, выросшего при советской власти и воспитываемого советской школой: «Несколько раз мы (Женя, Оля и я) спорили о времени, в котором мы живем, о государстве рабочих, о культуре и о многих других, связанных с этим вещах. Они пытались, как могли, защитить существующий порядок вещей, но я их опровергала - даже когда у меня кончались аргументы, я была убеждена, что я права. Я никогда не соглашусь с тем, чтобы назвать систему, при которой мы живем, социализмом или с тем, чтобы признать нынешние ужасы нормальными» [22]. К делу были также присовокуплены письма Нины, в которых советская жизнь была описана, по словам следователей, в «исключительно контрреволюционной манере» [22]. Нина была осуждена и провела 5 лет в лагере на Колыме, затем еще 7 лет в ссылке, а ее дневник на протяжении долгих лет хранился в архивах советских спецслужб. Дневник Нины Луговской – это типичный образец дневника, написанного в экстраординарной ситуации. После первого ареста отца девочка живет в состоянии постоянного страха. Она ненавидит Сталина, ненавидит его диктатуру, но не может откровенно говорить об этом ни с матерью, ни с сестрами, ни с одноклассниками. Только дневнику доверяет она свои чувства и сомнения и делает этой со всей страстной откровенностью юности. Однако при всей политизированности и очевидной антисоветской направленности текста подросток остается подростком: на страницах дневника наряду с упоминаниями о жертвах голода на Украине и сотнях репрессированных в ответ на убийство Кирова присутствуют рассказы о мальчиках и вечеринках, размышления о любви и о выборе будущей профессии. Такое сочетание «внутреннего» и «внешнего», «персонального» и «общего» делает дневник Нины Луговской уникальным источником изучения становления сознания молодого человека в условиях сталинского режима, подтверждения «неунифицированности» советской ментальности в рассматриваемый период.

Все это позволило зарубежным специалистами назвать дневник Нины Луговской дневником «русской Анны Франк» [22]. Наконец, особую группу источников личного происхождения, созданных детьми, составляют детские письма. В принципе, написание писем не является какой-то специфической детской практикой, и среди детских эпистолярных источников можно выделить те же разновидности, что характерны и для эпистолярных практик взрослых. Это переписка между отдельными людьми (переписка между самими детьми, между детьми и взрослыми), письма, направленные детьми представителям государственной власти и общественным деятелям, письма детей в органы печати. К сожалению, степень сохранности документов первой группы крайне невелика. Основным местом хранения такого рода источников являются домашние, семейные архивы. Но те же самые факторы, которые благотворно сказались на интенсификации личной переписки в XX в. (войны, миграция и эмиграция населения, депортации, репрессии, возрастание мобильности населения, связанное с повышением материального и культурного уровня жизни и т.д.), одновременно крайне негативно отразились на сохранности этого комплекса источников. Если в XIX в. традиция хранения эпистолярных источников в личных архивах была устойчивой и постоянной, то в XX в. она стала быстро разрушаться. Письма детей, и без того сравнительно немногочисленные, пострадали одними из первых, поскольку, как правило, не несли в себе практической значимости, а представляли собой лишь мемориальную ценность. Появление отдельных комплексов детских писем было инициировано взрослыми и являлось результатом массовых политико-воспитательных компаний. Такими были, например, письма детей на фронт периода первой мировой и Великой Отечественной войны, письма президентам США с требованиями прекратить войну во Вьетнаме или предоставить свободу Анжеле Дэвис и пр. Эти письма отличало наличие четко сложившихся эпистолярных клише, однотипность формы и трафаретность содержания. Отдельная группа детских эпистолярных источников представлена письмами «во власть». Среди них отчетливо выделяются выведенные каллиграфическим почерком явно под диктовку взрослых письма-отчеты пионеров (часто – партийным и государственным лидерам разных уровней) и наивно-бесхитростные и наполненные грамматическими ошибками письма, написанные детьми по их собственной инициативе «дедушке Калинину» или «дорогой Надежде Константиновне Крупской» – письма-просьбы, письма-признания. Эти письма рисуют две разительно отличающиеся друг от друга картины советского мира, и жизни советских детей – в том числе. Особняком стоят в этой группе писем письма-доносы – последователей Павлика Морозова в Советской стране было немало. Так, например, в Ленинграде им стал комсомолец Н. Максимов, разоблачивший в 1935 г. «шайку рвачей», в которой состоял и его отец [23]. А в Татарии «Павликом» оказалась девочка – Оля Балыкина. 16 марта 1934 г. «Пионерская

правда» опубликовала ее донос в Спасское ГПУ, где она – со всеми подробностями и датами – перечислила всех, кто, с ее точки зрения, что-либо «нарушал» в ее родной деревне Отрада, не забыв и собственного отца: «Я вывожу всех на свежую воду. Дальше пускай высшая власть делает с ними, что хочет», – гордо заявляла пионерка [24]. Такие же принципиальные различия обнаруживаются при анализе писем в средства массовой информации юнкоров – детей-корреспондентов с мест. Среди этих писем было немало таких, которые не появлялись на газетных страницах, а клались под сукно, поскольку не имели никакого отношения к вопросам «классовой борьбы». Речь в них шла о повседневной жизни советского города и деревни, о том, какие трудности и невзгоды приходилось преодолевать многим детям, чтобы попросту не умереть с голода. Дети часто описывали в письмах семейные конфликты, жаловались на родителей, учителей и воспитателей, на недоедание, на тяжелый, непосильный деревенский труд. Разноречивость и многослойность детских писем требует обязательного комплексного подхода и внимательного герменевтического прочтения, как, впрочем, и весь комплекс его-текстов, созданных детьми [25]. Тексты эти, написанные как в условиях новой, советской России, так и в условиях эмиграции создают единство не только детской нарративной, но и детской коммеморативной традиции. Изучение их с точки зрения особенностей трансляции историко-культурной информации, специфики их сюжетообразования и формуляра позволит глубже и обстоятельнее проанализировать особенности детской памяти в эпоху российских катастроф, и культуры российского детства в целом.