



КАК ВОСПИТАТЬ ПИОНЕРОВ САМОСТОЯТЕЛЬНЫМИ И ИНИЦИАТИВНЫМИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТАКТИКИ «АРТЕКА» И «ОРЛЕНКА» (1957–1991)

Анна Владимировна Козлова

Европейский университет в Санкт-Петербурге
6/1А Гагаринская ул., Санкт-Петербург, Россия

yeklopozhka@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается попытка практического воплощения популярной идеи советского проекта о ребенке как активном и самостоятельном субъекте своих действий вожатыми и методистами «Артека» и «Орленка», образцовых лагерей СССР, в 1960–1980-е гг. На материале архивных документов и ретроспективных интервью с сотрудниками детских центров исследуются причины, которые с приходом оттепели привели идеологов ЦК ВЛКСМ к решению превратить санаторий (где на тот момент господствовала строгая регламентация действий посещающих его детей с помощью режима) в «школу пионерского актива», а также рефлексия педагогов, исполнителей государственного заказа, о приемах реализации этой задачи в условиях «заорганизованного» институционального устройства. Автор обращает внимание на то, что со временем разработанная в позднесоветское время технология воспитания «самостоятельности и инициативы» (инспирированная запросом ЦК ВЛКСМ) стала осмысляться бывшими сотрудниками как зарождение новаторского личностно-ориентированного подхода, коренным образом отличающегося от советской педагогической традиции. Для объяснения коллизии между назначением заказа и его восприятием используется теория «стратегий» и «тактик» М. де Серто.

Ключевые слова: советские педагогические технологии, пионерский лагерь, советский субъект, теория «стратегий и тактик» М. де Серто, субъектность ребенка, «Артек», «Орленок».

Для ссылки: Козлова А. Как воспитать пионеров самостоятельными и инициативными: педагогические тактики «Артека» и «Орленка» (1957–1991) // Антропологический форум. 2020. № 45. С. 75–115.

doi: 10.31250/1815-8870-2020-16-45-75-115

URL: <http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/045/kozlova.pdf>

HOW TO RAISE AN INDEPENDENT SOVIET CITIZEN? PEDAGOGIC TECHNOLOGIES OF THE EXEMPLARY PIONEER CAMPS ARTEK AND ORLYONOK (1957–1991)

Anna Kozlova

European University at St Petersburg
6/1 A Gagarinskaya Str., St Petersburg, Russia

yeklopozhka@gmail.com

Abstract: The article discusses attempts to actualize the popular idea of the Soviet child as an active and autonomous subject; specifically, the way this project was realized by counselors and content developers of *Artek* and *Orlyonok*, exemplary camps of the USSR, in the 1960–1980s. The study is based on archival documents and retrospective interviews with employees of these children's centers. The article investigates the reasons that led the ideologists of the Komsomol Central Committee to transform the health facility (where the actions of children were regulated by a strict regime) into a school for so-called pioneers and Komsomol activists (i.e. creative and initiative children) in 1957. Moreover, the reflections of tutors on the methods of implementing this task in the conditions of an "overorganized" institutional order are analyzed. Attention is drawn to the fact that the technology developed in the late Soviet era for raising "self-sufficiency and initiative" in children (triggered by the request of the Komsomol Central Committee) began, over time, to be interpreted by former *Artek* and *Orlyonok* employees as a grassroots innovative child-centred approach, defined as radically different from the Soviet pedagogical tradition. To explain the conflict between the appointment of state order and its perception, the article employs the theory of "strategies" and "tactics" developed by Michel de Certeau.

Keywords: Soviet pedagogical technologies, pioneer camps, Soviet subject, strategies, tactics, Michel de Certeau, child's subjectivity, *Artek*, *Orlyonok*.

To cite: Kozlova A. 'Kak vospitat pionerov samostoyatelnyimi i initsiativnymi: pedagogicheskie taktiki "Arteka" i "Orlenka" (1957–1991)' [How to Raise an Independent Soviet Citizen? Pedagogic Technologies of the Exemplary Pioneer Camps *Artek* and *Orlyonok* (1957–1991)], *Antropologicheskij forum*, 2020, no. 45, pp. 75–115.

doi: 10.31250/1815-8870-2020-16-45-75-115

URL: <http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/045/kozlova.pdf>

Анна Козлова

Как воспитать пионеров самостоятельными и инициативными: педагогические тактики «Артека» и «Орленка» (1957–1991)

В статье рассматривается попытка практического воплощения популярной идеи советского проекта о ребенке как активном и самостоятельном субъекте своих действий вожатыми и методистами «Артека» и «Орленка», образцовых лагерей СССР, в 1960–1980-е гг. На материале архивных документов и ретроспективных интервью с сотрудниками детских центров исследуются причины, которые с приходом оттепели привели идеологов ЦК ВЛКСМ к решению превратить санаторий (где на тот момент господствовала строгая регламентация действий посещающих его детей с помощью режима) в «школу пионерского актива», а также рефлексия педагогов, исполнителей государственного заказа, о приемах реализации этой задачи в условиях «заорганизованного» институционального устройства. Автор обращает внимание на то, что со временем разработанная в позднесоветское время технология воспитания «самостоятельности и инициативы» (инспирированная запросом ЦК ВЛКСМ) стала осмысляться бывшими сотрудниками как зарождение новаторского лично-ориентированного подхода, коренным образом отличающегося от советской педагогической традиции. Для объяснения коллизии между назначением заказа и его восприятием используется теория «стратегий» и «тактик» М. де Серто.

Ключевые слова: советские педагогические технологии, пионерский лагерь, советский субъект, теория «стратегий и тактик» М. де Серто, субъектность ребенка, «Артек», «Орленок».

Начиная как минимум с шестидесятых Артек превращается в оплот если не педагогической оппозиции, то педагогического диссидентства — точно. Многие из того, что практиковалось и культивировалось в Артеке, за его пределами было просто невысказанным. Это была, наверное, единственная в СССР территория детской свободы. Свободы не в понимании вседозволенности — свободы самовыражения [Полухович 2005].

Всесоюзный пионерский лагерь «Артек», открытый в 1925 г. как первый санаторий для детей в Советском Союзе, и его младший брат «Орленок», распахнувший свои двери советской детворе в 1960 г., были повсеместно известны в СССР и за его пределами: они рекламировались в газетах и брошюрах как воплощение советской мечты и сказки. Поездка в эти лагеря была наградой за особые успехи и достижения в пионерской и комсомольской работе, учебе и других самых разнообразных направлениях деятельности. С 1957 г. и вплоть до распада СССР «Артек»

Анна Владимировна Козлова
Европейский университет
в Санкт-Петербурге,
Санкт-Петербург, Россия
ykelopozhka@gmail.com

и «Орленок», получив государственный заказ стать «школами пионерского актива», находились в непосредственном подчинении ЦК ВЛКСМ. Новая задача, поставленная перед «Артеком» и «Орленком», обязывала работавших там методистов и вожатых готовить правофланговых пионеров — ребят, которые по возвращении из лагеря смогут наладить в своих школах работу пионерской организации и проводить интересные дела. В позднесоветское время миссия «формирования активной жизненной позиции» определялась как «выдвинутая партией» и классифицировалась как один из пунктов программы «идейно-политического воспитания» [Архив Музея истории «Артека». Ф. 1. Оп. 1. Д. 925. Л. 8]. В постсоветском разоблачительном дискурсе присутствие «идеологии» в воспитательных программах лагеря нередко приводит к суждениям о том, что главные пионерские здравницы славились операцией «“промывки мозгов” — воспитанием зомби, покорных системе» [Артек празднует 2005]. Откуда же у его бывших вожатых, мнение одного из которых использовано в качестве эпиграфа к этой статье, взялась возможность осмыслять педагогическую традицию лагеря как диссидентскую, либеральную и противоположенную советской воспитательной системе в целом? Моя гипотеза заключается в том, что корни подобного прочтения советской педагогики «Артека» и «Орленка» стоит искать, как бы парадоксально это ни звучало, в попытке ЦК ВЛКСМ политизировать эти два лагеря, наделив их в эпоху оттепели миссией воспитывать «пионерский актив» страны.

В статье речь пойдет о педагогическом эксперименте по воплощению в жизнь одной конкретной идеологемы советского проекта, а именно о попытках педагогов советских образцовых пионерских лагерей «Артек» и «Орленок» разработать с приходом оттепели воспитательные тактики, направленные на формирование у детей чувства «самостоятельности и инициативы». Я задаюсь целью объяснить механизмы практического воплощения сформировавшегося в рамках советских официальных документов представления о ребенке как активно действующем социальном акторе, а также влияние этого опыта на самопрезентацию бывших вожатых. Эта задача требует решения в несколько этапов. Во-первых, мне кажется необходимым объяснить, почему пионерский лагерь стал одной из площадок, в рамках которой была произведена попытка оживления советского идеологического концепта о ребенке как самостоятельном субъекте. Во-вторых, следует очертить круг инструментов, при помощи которых педагоги образцовых пионерских лагерей изобрели свой путь воспитания «творческих и инициативных» советских граждан и почему они называют его сегодня «демократическим». И наконец, выдвинуть предположение, почему

практика воспитания, разработанная для подготовки «пионерских активистов», на закате советского периода стала восприниматься как аполитичная методика воспитания «хороших людей».

Поиски советской субъективности

В своем исследовании я отталкиваюсь от традиции изучения советской субъективности. Долгое время эта область знания, как замечают А. Крылова [Krylova 2000] и А. Юрчак, основывалась на «философских постулатах западного либерализма» [Юрчак 2014: 41], вследствие чего единственным проявлением самости советских граждан считалось сопротивление тотальному контролю государства (открытое, скрытое, или, как его называет С. Коткин, «творческое» [Kotkin 1995: 154]). Недавние исследования в области советской (и прежде всего позднесоветской) субъективности показывают, что ряд постулатов, которые принято считать проявлением либеральных прав и свобод, как, например, признание индивидуальных качеств личности [Krylova 2017: 333–341], поддержка инициативы и самостоятельности [Пинский 2018], права совершать самостоятельный выбор [Хупер 2018: 40], одновременно являлись частью государственно-партийной политики по воспитанию нового советского человека. С приходом 1960-х гг. в СССР устанавливается курс «социализма с человеческим лицом», подразумевающий декларативный отказ от репрессивной политики в пользу поддержки и поощрения инициативы и энтузиазма рядовых граждан [Пинский 2018]. А. Пинский, заимствуя у М. Фуко и С. Коткина понятие субъективности как «некоего поля возможностей, где могут иметь место разнообразные виды руководства, реакций и поведения», также отмечает, что «после Сталина свобода реакции и поведения, т.е. расширение поля возможностей, стала оформляться и пропагандироваться как необходимая для советского гражданина» [Пинский 2018: 26–27].

Провозглашенный отказ от бинарного подхода в определении советской субъективности позволяет перенести фокус внимания с попыток оценить уровень лояльности или сопротивления субъектов на историю практического воплощения ими государственного замысла. Исследование советских педагогических проектов представляет для решения этой задачи особый интерес, поскольку школьные педагоги и особенно организаторы «параллельного» воспитания (сеть которого с приходом оттепели значительно расширилась [Димке 2018: 62–95]) стали главными исполнителями государственной идеи о новом советском человеке. Оттепельные воспитательные проекты предполагали, что, как и взрослые, дети должны были вновь обрести

утраченную за время сталинизма активность и самостоятельность, а разработкой обновленного понимания этой категории, равно как определением ее границ, предстояло заняться педагогам. Анализ педагогических практик, сформировавшихся в рамках транспонирования идеологической догмы в социальную реальность детского коллектива, показывает, что интериоризация советской идеологии на практике могла наносить системе не меньший ущерб, чем сознательное сопротивление [Кукулин, Майофис, Сафронов 2015].

Среди педагогических экспериментов оттепели наиболее важной для моего исследования является история «коммуны юных фрунзенцев», изложенная на страницах книги Дарьи Димке [Димке 2018]. Произведенный автором книги детальный анализ педагогических практик, разработанных профессором ЛГПИ им. Герцена И.П. Ивановым для отряда комсомольцев Фрунзенского района Ленинграда, созданного в 1959 г., показывает: несмотря на то что все изобретения Иванова полностью соответствовали государственному тренду шестидесятничества, коммунары подверглись гонениям. Главной причиной их попадания в опалу стали попытки буквального воплощения идей «общественно-полезного труда», «подвига», самоуправляющегося детского коллектива, сопровождающиеся переносом идеологических лозунгов в повседневность, что нарушало привычный для функционирования советского общества закон «диглоссии» (разделения идеологических лозунгов, произнесение которых актуально лишь в определенных торжественных ситуациях, и повседневных практик, подчиняющихся иному, порой противоположным идеалам и ценностям). «Коммунарская» методика была знакома педагогам образцовых лагерей позднесоветского времени и сегодня провозглашается одной из основ педагогической традиции «Орленка» [Куприянов 2018], а конфликт, о котором пойдет речь в статье, очень похож на конфликт коммунаров и школьных учителей. Разница лишь в том, что анализ Димке главным образом основывается на свидетельствах бывших коммунаров и их восприятии (т.е. рефлексии по поводу эффекта воспитательной технологии), в то время как мое исследование концентрируется на предшествующем этапе — рефлексии педагогов и поисках ими способов сделать эффект детской «самостоятельности» внутри площадки пионерского лагеря возможным.

Предлагаемый ниже анализ педагогических практик «Артека» и «Орленка» будет базироваться на известном тезисе М. де Серто о том, что потребление чего бы то ни было (в том числе лозунгов официальной идеологии) предполагает творческую интерпретацию. Используя инструментарий де Серто, практики, разработанные в «Артеке» и «Орленке», я буду называть

«тактиками», поскольку они определялись выдвинутой партией «стратегией», т.е. запросом на воспитание активистов. По моему мнению, процесс переосмысления идеологических категорий, а также инструкций ЦК ВЛКСМ, адресованных вожатым и пионерам «Артека» и «Орленка», очень похож на описанный де Серто механизм использования порядков, навязанных властными структурами потребителям. Педагоги «Артека» и «Орленка» точно так же (зачастую сами того не желая) оказывались способными «подрывать фатальность существующего порядка, используя референциальные рамки, которые приходят от внешней власти», и наполнять их собственными смыслами [де Серто 2013: 84].

Свидетельства о советских практиках и их ловушки

Мой анализ основан преимущественно на двух типах источников: материалах российских государственных архивов и локальных архивов «Артека» и «Орленка» (оба успешно функционируют по сей день как детские центры) и пятидесяти глубинных интервью с бывшими вожатыми и методистами «Артека» и «Орленка» позднесоветской эпохи. Коротко прокомментирую каждый из этих типов источников. Поскольку «Артек» и «Орленок» с конца 1950-х гг. находились в непосредственном подчинении ЦК ВЛКСМ и направляли их представителям свои отчеты о работе, немало информации как о самом государственном заказе, так и о его претворении в жизнь содержится в фондах зала молодежных организаций РГАСПИ. Локальные архивы «Артека» и «Орленка» помогли мне ознакомиться с методическими рекомендациями и педагогическими наработками сотрудников лагерей советской эпохи, текстами докладов вожатых на внутренних научно-практических конференциях и т.д. Часть из этих архивных материалов активно используется современными методистами детских центров, другая (более значительная) лежит мертвым грузом советского документального наследия, беспорядочно утрамбованного в толстые архивные тома. Обращение к документам разной степени официальности при попытке реконструкции педагогической практики, конечно, требует соблюдения осторожности, поскольку доподлинно узнать, как дискурсивная проекция происходящего в лагере соотносилась с деятельностью отрядных вожатых, затруднительно. Во-первых, официальные источники, как правило, имеют строгую жанровую прагматику (отчет о работе, донос, педагогический дневник), которая во многом определяет содержание написанного. Во-вторых, вероятно, те практики, которые не могли быть прочитаны в рамках появившейся в оттепель идеологии воспитания «самостоятельности», на

страницы отчетов не попадали (хотя не исключено, что они по-прежнему продолжали использоваться, и беспрестанная критика «формального» подхода к работе, перекочевывающая из отчета в отчет «Артека» с середины 1940-х гг. и вплоть до распада Советского Союза, служит тому подтверждением).

Большинство интервью с бывшими вожатыми были собраны во время поездок в «Артек» и «Орленок», которые я совершила в 2015 и 2018 гг. Моими собеседниками преимущественно были люди, которые приехали в «Артек» и «Орленок» в 1960–1980-е гг. в возрасте 18–25 лет в роли вожатых и продолжают там работать по сей день — учителями, руководителями детских кружков, методистами, библиотекарями, экскурсоводами, вахтерами. К примеру, мой самый старший собеседник стал вожатым «Артека» в 1960 г. в возрасте 20 лет и в настоящее время работает в «Артеке» заведующим медпунктом. Проблематичным является то, что время работы большинства моих собеседников приходится на позднесоветскую эпоху, в то время как изменения, которые находятся в центре моего внимания, произошли значительно раньше, в эпоху оттепели. Однако они определяют себя (и, как показывает анализ, являются) продолжателями традиции, основы которой были заложены в 1960-е гг.

Несмотря на то что «Артек» старше «Орленка» на 35 лет, в эпоху оттепели пути их развития очень похожи. Если «Артек» получил в 1957 г. статус школы «пионерского актива» (т.е. был ориентирован на детей от 10 до 14 лет), то «Орленку» (часто именуемому в советских медиа «младшим братом «Артека»») было вверено воспитание старших школьников, комсомольцев в возрасте от 14 до 17 лет. Между «Артеком» и «Орленком» существовала тесная связь и соперничество за звание лучшего лагеря. Постоянные коллективы образцовых лагерей, с представителями которых я главным образом общалась, часто взаимодействовали между собой. Первые вожатые лета 1960 г. были направлены в «Орленок» из «Артека». Если верить воспоминаниям бывших вожатых, первый этап обучения вожатской профессии для будущих работников «Артека» и «Орленка» часто организовывался представителями ЦК ВЛКСМ в Москве совместно, совместно проводились и конференции по обмену опытом, дружеские спортивные соревнования между вожатыми, совершались взаимные визиты групп вожатых после окончания летнего сезона. Однако в силу упомянутого состязания за право называться «лучшим» лагерем в СССР и педагоги, и посетители обоих лагерей отстаивают свое право на ярко выраженную идентичность. Но отличительные характеристики, которые используются ими для акцентуации своей уникальности или, напротив, развенчания лагеря-соперника, часто оказываются очень похожими. Как правило, в воспоминаниях

разговор о «специфике» каждого из них сводится к поиску доказательств статуса самого «демократичного» в СССР лагеря и уличению конкурента в потакании «муштре» и идеологии (вплоть до перекладывания друг на друга функции «школы пионерского актива», очевидно, получившей в постсоветский период негативные коннотации).

К сожалению, ввиду того, что архивные свидетельства о работе лагерей представлены очень фрагментарно, судить о том, насколько сходными или различными в действительности были педагогические практики в «Артеке» и «Орленке» на протяжении позднесоветского периода, задача трудно реализуемая. Можно было бы говорить о специфике оттепельных вожатских коллективов дружин (так, в «Артеке» репутацию экспериментальной площадки методов новаторской педагогики имела дружина «Лесная», начальником которой на протяжении почти 40 лет являлся Е.А. Васильев, 1964–2003), но при разговоре с вожатыми, которые работали и в «Артеке», и в «Орленке» десятилетиями, обнаруживалось, что состав педагогических отрядов лагерей часто перемешивался, начальство изменялось (даже вышеупомянутый Е.А. Васильев в зимнее время работал начальником дружины «Алмазная»), и почти каждый из моих собеседников за время своей педагогической карьеры в лагере успел сменить в 3–4 дружины (а одна информантка имеет опыт работы вожатой и в «Артеке», и в «Орленке»).

Не имея необходимых инструментов для вычисления специфики «Артека» и «Орленка» и составляющих их дружин, но находя немало сходств в репрезентативной стратегии обоих лагерей как в официальных документах, так и в воспоминаниях, я приняла решение анализировать их педагогические практики как вариации единой традиции. Эта традиция, с одной стороны, в полной мере позволяет судить лишь о педагогических принципах специфической группы вожатых, принявшей решение провести свою жизнь в «столицах счастливого детства», и даже если эти принципы действительно определяли их деятельность, в масштабах многотысячных «Артека» и «Орленка» она могла быть и незаметна. С другой стороны, карьерный путь моих собеседников позволяет считать их основными экспертами в области педагогической традиции «Артека» и «Орленка» советского периода.

Использование интервью в качестве материала для реконструкции педагогических тактик влечет за собой ряд ограничений, обусловленных как коммуникативной ситуацией, так и актуальным полевым контекстом. Прежде всего, стоит отметить, что далеко не все из собранных мною интервью можно охарактеризовать как доверительные и глубинные, потому что многие

из них были записаны на рабочем месте, что, разумеется, требовало от интервьюируемых сохранения профессионального лица (хотя значительная часть бесед проведена и в более благоприятной «домашней» обстановке). Так как большинство моих собеседников по-прежнему причастны к педагогической деятельности детских центров, их можно заподозрить в невольном пересмотре советской педагогической традиции с точки зрения актуальных демократических ценностей, совершаемом ради того, чтобы представить исследователю в выгодном свете как историю лагеря, так и свое биографическое прошлое. На попытки показать советскую историю центров в более привлекательном свете могла повлиять и избранная мною позиция. Чтобы установить контакт, я, как правило, начинала разговор с обозначения своего желания разобраться во всех практических тонкостях «орлятской» и «артековской» педагогики, демонстрируя уважительное и «серьезное» отношение к ней. Вероятно, желание актуализировать советский опыт вносит некоторую погрешность в материал. Однако признавать его тотальное влияние на устные нарративы бывших вожатых мешает новый курс оценки советского наследия, которого придерживались дирекции современных «Артека» и «Орленка» в момент записи интервью (2015 и 2018 гг.). Во время моего полевого исследования программа развития центров (особенно разработанная новой российской дирекцией МДЦ «Артек» в 2015 г.) была направлена на реформирование «устаревших» педагогических технологий. Стигматизация советской традиции, а в случае «Артека» — и биографического опыта работы в лагере в советский период, ставшая фоновым актуальным контекстом для большинства интервью, заставляла моих собеседников чаще говорить о советском прошлом как о безвозвратно утраченном, нежели укоренять современный подход к ребенку в нем. Тем не менее при формулировке вопросов я старалась отталкиваться от конкретных биографических историй о пионерах, отрядах и сменах, взаимоотношениях в педагогическом коллективе и избегать понятий, которые встречаются в оттепельной документации и могут вызывать ассоциации с постсоветским педагогическим дискурсом (таких как, например, «индивидуальный подход», «интересы детей», «личность ребенка и вожатого» и т.д.)

Несмотря на ограниченность обоих типов источников, комплексное использование архивных и ретроспективных материалов позволяет показать, что часто воспроизводимые пассажи сегодняшних интервью об «идеологии демократических отношений», направленной на воспитание «самостоятельной развивающейся личности» [ХТЛ, вожатая «Орленка» в 1980–1982 гг.], являются не просто дискурсивными конструкциями постсоветской эпохи, стремящимися примирить парадигмы

ценностей прошлого и настоящего (хотя этот мотив нельзя полностью сбрасывать со счетов), но и обрели популярность в эпоху оттепели и позднего социализма. При этом, конечно, нет никаких оснований утверждать, что ориентированный на личность ребенка подход повсеместно использовался в советских «Артеке» и «Орленке» и был высокоэффективным. Речь идет в первую очередь о зарождении педагогической рефлексии, связанной с поисками его практического воплощения.

(Пред)оттепельная¹ ревизия «детской самостоятельности»

Как известно, дети занимали центральное место в советском проекте по построению нового человека и, согласно идеологическим лозунгам, должны были воспитывать себя сами посредством самоуправления в правильно организованном взрослыми детском коллективе [Димке 2018: 39–40]. Но большинство исследований практики предоставления советским детям поля для самостоятельных действий, будь то право сочинять для себя учебники [Сенькина 2018] или принимать решения школьным советом [Маслинский 2020], посвящены эпохе 1920-х гг. и показывают, что к середине 1930-х гг. реформаторы советской педагогики нашли аргументы для того, чтобы в конечном итоге обрести полный контроль над детской автономией. Пионерская организация, где принцип самодеятельности и инициативы был одним из основных декларативных законов, с начала 1930-х гг. прочно обосновалась в школе и копировала вертикальную иерархическую модель отношений детей и взрослых [Димке 2018: 73]. Разрыв между демократичными лозунгами о пионерской самостоятельности и консервативными, а порой и репрессивными практиками воспитания советской школы во второй половине 1940-х гг. стал открыто проблематизироваться в советских официальных документах:

В пионерской работе много шаблона, формализма, казенщины. Работа во многих дружинах, отрядах, звеньях проводится без учета здоровых стремлений и интересов детей, без учета различных возрастных групп пионеров, в недоступных, не соответствующих их интересам и возрасту формах. Многие пионерские организации слепо копируют методы учебной

¹ М. Майофис указывает на то, что ряд тенденций, возникновение которых в советской педагогике принято связывать с эпохой оттепели, появились раньше. Например, исследовательница показывает, что развитию «индивидуального подхода» поспособствовала необходимость реформ, с которой столкнулись советские педагоги в попытках преодолеть последствия войны [Майофис 2015]. Мое исследование подтверждает идею о наличии «предвестий оттепели», поскольку, согласно документам, мысль о необходимости реформы пионерской организации также впервые была сформулирована во второй половине 1940-х гг. Однако поскольку реальные изменения, направленные на решение проблемы заорганизованности пионерской организации, произошли лишь во второй половине 1950-х гг., я использую термин «(пред)оттепель».

работы школы. Сборы проводятся скучно, неинтересно для детей, исключительно в стенах школ. На сборах проводят утомительные и длинные доклады, заранее написанные и разученные выступления. Почти не проводится походов, экскурсий, военных и спортивных игр, соревнований, смотров художественной и технической самодеятельности учащихся. Не организуются чтения и обсуждения книг, спектаклей и кинокартин для детей. Значительная часть пионеров не вовлечена в работу звеньев, отрядов и дружин, что принижает роль самостоятельности, инициативы и самодисциплины пионеров [Ханчин, Яковлев 1959: 85].

Несмотря на то что в том же самом постановлении ЦК ВЛКСМ (выпущенном 13 марта 1947 г.) утверждалось, что роль пионерской организации — «помогать учительству в воспитании школьников» (т.е. главенствующая позиция в воспитании по-прежнему отводилась школе), в приведенном высказывании констатировалось, что господство школьных методов в пионерской организации сделало членов органов детского самоуправления не более чем послушными исполнителями воли взрослых. Таким образом, школа не прямым, но косвенным образом обвинялась в том, что «исказила» в эпоху «высокого сталинизма» идею о детской самостоятельности. Это, в свою очередь, открывало путь для поисков альтернативных площадок и методов воспитания пионерских «активистов» — самостоятельных и инициативных детей, которые смогут организовать интересную работу в своем отряде. Вероятно, в течение следующего десятилетия дискурс критики нарушения принципа самостоятельности в пионерской организации существовал главным образом на уровне педагогической мысли, поскольку свидетельств о заметных педагогических инициативах преддотепельного десятилетия найти не удалось. Однако с наступлением «оттепели» площадки «внешкольного» воспитания пионерского актива стали появляться повсеместно: при районных домах пионеров (как, например, «фрунзенская коммуна», открытая в Ленинграде профессором ЛГПИ им. Герцена И.П. Ивановым, 1959), клубах по месту жительства (знаменитый отряд «Каравелла», организованный В. Крапивиним в Екатеринбурге, 1961) и пионерских лагерях. В ноябре 1957 г. VIII пленум ЦК ВЛКСМ постановил «ежегодно проводить лагерные сборы пионерского актива на базе загородных пионерских лагерей» [Ханчин, Яковлев 1959: 138]. В 1957 г. «Артек» становится первым пионерским лагерем в стране, получившим официальный статус «школы пионерского актива», а в 1960 г. на Черноморском побережье Краснодарского края открывается его филиал для подготовки актива комсомольского — «Орленок». Однако был ли лагерь более удачной площадкой для воспитания активистов?

«Детский лагерь-санаторий в Артеке» в контексте истории становления организованного детского отдыха (1920–1960-е гг.)

Стоит отметить, что хотя в разоблачительном дискурсе коллективной памяти о советском «Артек» и «Орленок» (и другие пионерские лагеря) принято считать аллегорией тоталитарного режима, пионерский лагерь не был советским изобретением. Идея воспитания детей на открытом воздухе зародилась в Европе в середине XIX столетия, набрала популярность по всему миру в начале XX в. и, судя по большинству описаний, утратила повсеместный и массовый характер с наступлением Второй мировой войны. Главных причин, которыми руководствовались взрослые, организовывая летние лагеря, было две: борьба с туберкулезом (см.: [Bryder 1992; Vanobbergen, Vansielegheem 2009; Bakker 2010] и др.) и стремительный рост урбанизации (см.: [Gold 2002; Paris 2008; Wall 2009; Jay 2013: 420] и др.). И хотя эти причины были тесно связаны между собой, т.е. беспокойство врачей о детской смертности от туберкулеза во многом провоцировало панику о губительном влиянии душного и пыльного города на физическое и ментальное развитие ребенка (см.: [Albiseti 2019: 14] и др.), они породили две модели организации детского отдыха. Первая модель, которую я условно буду именовать «санаторием», была предложена врачами (хотя педагоги тоже принимали активное участие в подобных медицинских проектах). Средством излечения души и тела при организации совместного отдыха детей в санаториях как в странах с либерально-демократическим строем, так и в государствах, где набирал обороты тоталитаризм, являлся жестко регламентированный режим (сна и бодрствования, приема пищи, физических процедур и т.д.) [Vanobbergen, Vansielegheem 2009: 339; Jay 2013: 425]. Другая традиция организации детского отдыха на природе, ставшая популярной, например, в Америке [Paris 2008] и Канаде [Wall 2009], также была спровоцирована реакцией на урбанизацию, но исходила от педагогов. Их беспокойство заключалось в том, что дети, избалованные последними техническими изобретениями и избавленные от необходимости домашнего физического труда, росли в городах пассивными и нездоровыми [Wall 2009: 5]. Жизнь на природе, по мнению идеологов, через освоение антимодернистских практик, таких как разведение костра, катание на каноэ, ориентирование на местности, а также ручной труд, должна была помочь обрести ребенку самостоятельность.

В Советском Союзе модели «санатория» и «лагеря» не всегда подчинялись строгому разграничению, и именно эта неопределенность часто вызывала напряжение между медицинской и воспитательной составляющей программы детского отдыха.

Борьба врачей, осмыслявших ребенка главным образом как объект оздоровления, и педагогов, выступающих за пробуждение детской инициативы, сыграла важную роль в истории «Артека». Хотя «Артек» появился на заре советской власти (1925), разработка его проекта была своеобразной ревизией популярного в самом начале 1920-х типа пионерского лагеря, который представлял собой палаточный городок, разбитый и обустроенный силами пионеров. Последним предлагалось прожить летние каникулы по правилам полного самообслуживания. В 1925 г. такой принцип организации детского летнего отдыха получил обвинения в следовании «первобытным» [Болотников 1925: 1] и «индейским» [Едем в лагерь 1926: 1] традициям скаутизма (популярного в дореволюционной России, но подвергшегося гонениям в связи с образованием пионерской организации), которые, по мнению корреспондентов, препятствовали воспитанию «культурного советского человека» [Болотников 1925: 1]. Организация детского отдыха по модели американского лагеря, основанная на доминировании практик самообслуживания и ручного труда, была отвергнута не только в силу нарастающего антагонизма с западным миром, но и потому, что антимодернистский пафос ставил под сомнение существование технического прогресса первых пятилеток и политику культурности, служившую инструментом дисциплинирования новых советских горожан [Волков 1996]. В организации «Артека», санатория нового типа, живое участие принимали врачи «службы здоровья», уделявшие внимание не только оздоровлению детей, но и выходу на новый уровень их санитарно-гигиенического обслуживания. Уже в первой публикации, посвященной «Артеку», упоминается, что дети живут в «больших и удобных палатках американского типа», а у изголовья каждой кровати стоит «столик на 2 человека с 2-мя ящиками, а на столе зубной порошок, щетка, мыло, кружка» [Арлюк 1926: 2]. Покровительство лагерю со стороны Красного Креста полностью исключило из повседневности его посетителей элементы самообслуживания (больные дети не обременялись необходимостью готовить себе еду или убираться в палатках). Распорядок дня там был подчинен строгому медицинскому режиму, который ограничивал возможность проявления детской инициативы. Когда угроза туберкулеза утихла и путевка в «Артек» стала наградой, а не направлением на лечение по состоянию здоровья (середина 1930-х гг. [Салтанов 1934: 1; Они едут 1934: 4] и др.), медицинский повсеместный контроль за деятельностью пионеров и вожатых не исчез, но стал осмысляться идеологами летнего детского отдыха как черта «культурного стиля» [Шиф 1936]. Так, врачам предлагалось сопровождать вожатых и детей повсеместно, чтобы они не сидели на холодной сырой земле,

не дышали гарью костра, не разбивали пикники в опасных для здоровья местах и т.д. [Овчуков 1936].

В начале второй половины XX в., в связи с воскрешением идей о воспитании детской «инициативы и самостоятельности», отброшенная еще в 1920-е гг. модель лагеря вновь стала обретать популярность. К началу оттепели постановка воспитательной работы в «Артеке» точно так же, как и работа школы, критиковалась ЦК ВЛКСМ за «отсутствие интересной живой работы», «скуку и однообразие в работе пионерских отрядов» [РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 3. Д. 450. Л. 65]. В 1956 г. санаторный уклад в главном лагере страны власти окончательно находят неприемлемым: Н.С. Хрущев сравнивает «Артек» с буржуазным курортом и критикует его за отсутствие в лагере самообслуживания и трудовой деятельности [РГАСПИ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 18. Л. 17.]. В 1959 г. в ЦС Всесоюзной пионерской организации на рассмотрение выносятся проект нового «Положения о пионерском лагере». На его обсуждении отчетливо звучат идеи, что оздоровительные лагеря для подростков «напоминают плохо организованные дома отдыха», предлагается изменить их профиль с оздоровительного на «комсомольско-молодежный», где «старшие школьники будут хорошо отдыхать, заниматься спортом, туризмом, трудиться». Дарья Димке анализирует работу первых трудовых «комсомольско-молодежных» лагерей, появившихся в 1959 г., замечая, что «школьники принимали активное участие в устройстве лагеря и поэтому чувствовали, что лагерь — их собственное достижение» [Димке 2018: 66]. Лагерь комсомольского актива «Орленок» был открыт летом 1960 г. как небольшой палаточный (!) городок на 520 мест. И хотя к 1964 г. были построены два спальных корпуса на 1040 мест [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 77. Л. 1], в дружине «Солнечная» с момента основания и до конца 1990-х гг. дети жили в палатках, а в дружине «Комсомольская» (открыта в 1966 г.) — в железных «бочках». Такое демократичное архитектурное решение, отражавшее расцвет популярности внутреннего «дикого» туризма в оттепельном СССР, также символично воскрешало идею о первых палаточных советских лагерях, а вместе с ней и возвращало лагерь некоторые практики самообслуживания.

Но «общественно-полезный труд» был не единственным новшеством организации уклада в пионерских лагерях начала 1960-х. С переходом «Артека», «Орленка» и значительного числа пионерских лагерей из ведения Министерства здравоохранения под эгиду ЦК ВЛКСМ и Министерства просвещения РСФСР определять жизнь в них стали не медицинские работники, а педагоги. Это стало импульсом к оформлению педагогической традиции в условиях лагеря, которая в соот-

ветствии с новым запросом эпохи должна была быть направлена на воспитание творческих и самостоятельных пионеро-активистов.

«Артек» и «Орленок» 1960-х гг.: контроль и(ли) самостоятельность?

И. Каспэ, апеллируя к исследованию предшественников (Ю. Фюрст и М. Рожанского), обращает внимание на напряжение, которое лежало в основе политики формирования новой советской субъектности поколения оттепели. Формулируя его, она замечает, что «за самим образом “шестидесятников” прочно закреплены характеристики социальной активности и индивидуальной инициативы», но «столь же очевидна сегодня и жесткость границ, в которые должна была вписываться ожидаемая от “молодых” активность» [Каспэ 2018: 210–211]. По мнению исследовательницы, «поле притяжения между абсолютной подчиненностью и свободной инициативой, возникшее в условиях тоталитарной мобилизации, могло принимать на протяжении советской истории довольно разные формы; разными оказывались и способы не замечать это противоречие, делать его невидимым» [Каспэ 2018: 212]. Воспользовавшись этим четко сформулированным обобщением, в этом и следующих параграфах я обращаюсь к анализу как стратегически установленных «границ», так и педагогических приемов, направленных на то, чтобы объяснить, сгладить или нивелировать эти границы при реализации идеи воспитания самостоятельно-го ребенка в условиях пионерского лагеря.

Нетрудно догадаться, что роль границ, в рамках которых действовали педагоги «Артека» и «Орленка» оттепели, конечно же, выполнял режим. Воспитывать «человека будущего» в рамках институтов, которые имеют некоторые черты, схожие с тем, что И. Гоффман предложил именовать «тотальным институтом» [Goffman 1961], вообще было характерной чертой воображения педагогов оттепели. Например, М. Майофис, анализируя становление систем школ-интернатов в 1954–1964 гг., отмечала, что, согласно мнению идеологов нового института воспитания, «“человек будущего”, продукт деятельности всей школьно-интернатной системы, должен был быть сформирован не спонтанно, но обдуманно, распланированно, в результате, как говорили тогда, целенаправленного педагогического воздействия» [Майофис 2016: 316]. Наличие «рамки», задаваемых режимом, казалось педагогам лагеря необходимым условием осуществления воспитательного процесса. Режим воспринимался вожатыми (и объяснялся ими детям) как норма безопасности, однако, как можно убедиться из следующей цитаты, его наличие по-

звояло возводить педагогам и другие границы, касающиеся, например, личного выбора:

Светлана Андреевна [С.А. Полозкова (Васильева) — начальница дружины «Полевая», 1981–1998] говорила на оргсобр, когда собирался весь лагерь, она говорила: «Что можно в “Артеке”? В “Артеке” можно все!» Все: «О-о-о-о-о-о-о-о!» Ну, потому что детское восприятие какое? «Можно все», — это что значит? Полез в море купаться, полетел в лес или еще что-то. Вот, но она продолжала: «В Артеке можно все, кроме того, что опасно для жизни и здоровья». И вот она таким образом ставила какие-то рамки такие. Все остальное — можно! Можно любить друг друга, можно уважать! Можно делать то, что хочешь, потому что «вы будете планировать сами». Сами дети составляли план на смену программы (ну, естественно, им казалось, что они составляют сами, программа-то была уже заранее составлена, но дети писали предложения, затем совет лагеря собирался и их обрабатывал, и оказывалось, что все это укладывается в рамки той программы, которая составлена). Вот и все, и дети жили как раз той жизнью, они считали как раз, что они живут так, как захотели сами [МАО, вожатый «Артека» в 1982–1984 гг.].

В то же время идея воспитывать свободных и инициативных пионеров в строгом режиме пионерского лагеря вызывала у педагогов «Артека» и «Орленка» рефлексию о том, как можно это напряжение сгладить. Так, в процитированном выше отрывке из интервью можно наблюдать, что, объясняя правила лагеря вновь прибывшим пионерам, директор ставила акцент не на запретах, а на возможностях совершения самостоятельных действий в допустимых границах. Далее я сосредоточусь на анализе основных тактик, разработанных педагогами «Артека» и «Орленка» в ответ на государственный заказ (или «стратегию») воспитывать «самодетельность» и «инициативу» в рамках пионерских лагерей.

Обретение свободы в рамках режима

Исполнителям государственного заказа на производство контролируемой автономии нужно было объяснить парадокс реализуемой ими задачи не только пионерам, но и самим себе. Этот процесс Й. Хелльбек предложил именовать «рационализацией — способностью увидеть рациональную логику в случайных проявлениях государственной политики» [Хелльбек 2002: 242]. Я остановлюсь на истолковании педагогами нескольких моментов повседневности, которые в исследовательской литературе принято интерпретировать как наделенные семантикой подчинения и лишения агентности.

Так, начало смены предполагало проход через «приемный пункт», заключавшийся в сдаче личных вещей в камеру хранения, обязательном душе, переодевании в форму и ультимативном распределении по отрядам. Нужно отметить, что рефлексию работников лагеря о том, что вожатые должны проявлять особую «заботу и ласку» во время прохождения «мытарств» приема, который И. Гоффман определяет как «испытание на послушание» [Goffman 1961: 17], можно обнаружить еще в архивных документах середины 1930-х гг.:

Прием детей в лагере, как известно, состоит из бани, медицинского осмотра, регистрации и прочих неизбежных «мытарств». О, как часто все это превращается в наших лагерях в какой-то сплошной тернистый путь, в какое-то «хождение по мукам»! Бесконечное ожидание своей очереди у врача, небрежное мытье в бане, утомительное ожидание в предбаннике и т.п. — как все это неприятно, особенно для ребенка, попавшего впервые в жизни к чужим людям!..

В «Артеке» все это проводится максимально легко и как-то даже весело. Автобусы, привозящие детей, встречают веселые вожатые, стараясь тут же познакомиться с детьми, ласково встретить их и одарить каждого своим вниманием и заботой. Глядишь — и в бане уж не так скучно мыться, если тут же вожатый рассказывает смешные истории. Глядишь — и у врача вовсе уж не так утомительно, если к тебе подседа вожатая, которая спрашивает тебя о доме, о родителях и об оставленном дома кролике Бобике. А главное хорошо то, что тебе не дают скучать, а сразу как-то втягивают в коллектив [Шиф 1936: 44].

В позднесоветской педагогической традиции эта практика преподносится как способ освобождения от материального капитала (позитивного, но чаще негативного: бедности), который, по мнению некоторых бывших вожатых, мог препятствовать самовыражению личности или стать причиной дедовщины и буллинга в детском коллективе. Согласно практической идеологии работников образцовых лагерей, ребенок, приезжающий в «Артек» или «Орленок», оставлял на контрольном проходном пункте вместе с чемоданом свою материальную несостоятельность или социальную неуспешность.

У меня был отряд — очень сильный отряд, такой хороший, командир отряда — такой парень был замечательный! Разъезд. То есть мы все в форме, нам без разницы, кто у него мама, кто у него папа. Разъезд. Когда все берут уже свои чемоданы, надевают свою одежду, и завтра там они уже едут домой. Конечно же, лучшее, это понятно — все надевают лучшее. И вдруг идет мой командир. Этот умница! Он идет в кирзовых сапогах —

вот так вот завернуты кирзовые сапоги, у него ватник (может быть, это сейчас модная деталь стала, стеганное все), ватник — обычная фуфайка, в «Лесоповале» показывают, и <...> портфель на длинном ремне вот так. Портфель обычный, школьный. То есть, вот это был его чемодан. Вот когда я это увидела — с чем он приехал и как он живет вообще дома. <...> Я сказала: «Боже!» Ну, может быть, это Гагарин, а может быть — Ломоносов, ну сидит он в своей вот этой дыре, и здесь бы мы его еще заставили в этом ходить? Да с ним бы рядом никто не встал по теперешним временам. Поэтому форма в свое время сыграла колоссальную роль [КЛА, вожатая «Орленка» в 1970–1973 гг.].

Конечно, изобретение подобной интерпретации формы принадлежит не вожатым «Артека» и «Орленка»: педагоги в разных странах мира и в разные исторические эпохи оценивали ее значение очень похожим образом. Советские вожатые и методисты, скорее всего, вдохновлялись при наделении формы способностью проявлять «сущность, очищенную от внешней оболочки» [ААН, вожатая «Артека» в 1989–1991 гг.], идеей А.С. Макаренко, который сжигал личные дела своих воспитанников, давая им таким образом возможность начать жизнь в колонии с чистого листа [Хархордин 2002: 261]. Но если для Макаренко воспитание в коллективе, участники которого не имеют прошлого, предполагало, что воспитанники овладеют нормами, одобряемыми этим новым коллективом [Хархордин 2002: 249–265], то переодевание в форму в педагогической традиции образцовых лагерей получило интерпретацию важного инструмента создания благоприятных условий для открытия новых способностей. Вот как осмысляет этот факт начальник (1971–1976) и методист (1976–1977) лагеря «Комсомольский» («Орленок») в своей кандидатской диссертации о воспитании пионерского актива во временном детском коллективе:

В постоянном ученическом коллективе школьник занимает определенное место исходя из сложившегося стереотипа: например, от школьника, проявившего активность, ждут этой активности и в последующем поведении. <...> Наши наблюдения также показывают, что часто старшие школьники во временном коллективе обнаруживают в себе качества, о которых не подозревали ранее [Иванов 1979: 79].

Коллектив в воспитательной системе «Артека» и «Орленка», судя по интервью с бывшими вожатыми, играл не меньшую роль, чем в любой советской школе, однако вожатым вменялось сделать его не «целью», а «средством» проявления личности. Эта установка способствовала тому, что, по словам вожатых,

он использовался как условие для развития индивидуальных качеств личности детей, а не критики недостатков.

Коллектив не самоцель, услышали меня? Коллектив как инструмент для развития личности. Понимаете, как смещены акценты? Личность ребенка прежде всего. Ты увидел этого ребенка. А как ты его показал всем? Ты ему дал реализоваться в коллективе или нет? Его заметили, оценили другие? Если он поет, ну, это было на первом плане, он точно выскочит на эстраду перед всем лагерем и даже перед всем «Артеком». Если он что-то руками... Он реализовался или нет? А если он у тебя сочиняет, стихи пишет и так далее? Что получилось? Ты ему дал реализоваться или нет? [ПНА, директор одной из дружин в конце 1970-х — начале 1980-х гг.]

Подобную реинтерпретацию понятия коллектива как «средства, позволяющего удовлетворять особым образом потребности отдельных детей», отмечают в позднесоветской педагогической мысли венгерских теоретиков дошкольного воспитания С. Миллей и Р. Имре [Millei, Imre 2010: 142]. Пребывание в коллективе прежде незнакомых друг с другом детей, изначальные возможности которых уравниваются на входе, оценивалось как предоставление возможности реализовать эксперименты со своей «постоянной» идентичностью, пробуя себя в незнакомых видах деятельности. В интервью можно встретить немало историй бывших вожатых про забитых отличников, которые в новых условиях смогли подать себя по-новому, или, наоборот, про «хулиганов», у которых появлялась возможность примерить новое амплуа.

Вот ребенок, который был где-то в классе у себя таким зачуханным очкариком, там гнобили его, здесь он в каком-то интеллектуальном конкурсе показывал такое знание, и он не стеснялся этого, потому что у него новые друзья, его не чморят, как, например, чморили где-то в классе, а здесь все одинаковые! Он проявляет себя: «Ты герой! Ты молодец! Ты красавец!» [МАА, вожатый «Артека» в 1982–1984 гг.]

Один ребенок у меня был, в «Кипарисном» тогда работали, на следующий год — такой помощник, так он мне помогал, барабаничик был, <...> он подарил мне свои палочки, и уже потом разъезд был, он говорит: «Лариса Павловна!» Я говорю: «Ой, какой ты молодец! Ты мне так помогал всегда замечательно!» Он говорит: «Представляете, Лариса Павловна, вы не знаете, какой я в школе. Я же такой хулиган! Я и школу поджигал, и еще что-то...» [ФЛП, вожатая «Артека» в 1978–1982 гг.]

Несмотря на то что тактика рационализации и не изменяла существующего порядка, она определяла вектор педагогической

мысли, который, как можно заключить из приведенных примеров, оказался направлен на то, чтобы приспособить площадку пионерского лагеря для пробуждения «творчества и инициативы». Объяснение «рамки», т.е. воспитания коллектива «уравненных» переосмыслением в форму детей на закрытой территории, как условия для раскрытия личности формировало модели поведения вожатых, защищающие от появления «практик унижения», которое, по мнению Гоффмана, часто провоцируется подобным социальным устройством. Точно таким же образом поступали педагоги с педагогической системой А.С. Макаренко: утверждая, что воспитательные принципы базировались именно на ней, бывшие вожатые переставляли акценты в интерпретации ее основных идей (коллектив не самоцель, но средство развития личности).

Создание пространства для самостоятельного выбора

Подчеркивая обилие практик, связанных с контролем и наблюдением в летних детских лагерях, исследователи в то же время часто обращают внимание и на «трещины», которые создают в режиме как отдыхающие, так и персонал [Jay 2013]. Вожатые в «Артеке» и «Орленке» для смягчения режима стали использовать государственный заказ на воспитание «самостоятельности и инициативы». Несмотря на то что заказ ЦК ВЛКСМ был направлен в первую очередь на воспитание активистов с традиционными поручениями (таких как горнистов и барабанщиков, пресс- и радиоцентра, вожатых октябрят и др.), в понятие «актива» в оттепель стали включаться самые разные категории преуспевающих школьников, «профессиональные» умения которых далеко не всегда предполагали наличие твердой общественной позиции. Книжка «пионера-инструктора», которая должна была выдаваться артековцам и «орлятам» по окончании лагерной смены, включала «необходимый перечень пионерских навыков и знаний», однако обязательных пунктов в ней было немного: «умение делать утреннюю зарядку и проводить ее с товарищами, умение барабанить и горнить, умение петь и разучивать с ребятами пионерские песни» [РГАСПИ. Ф.М-2. Оп. 1. Д. 126. Л. 7], остальное место было отведено под фиксацию навыков, «получаемых ребятами по желанию» [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 126. Л. 7]. Стремление создать для пионеров комфортные условия существования и исходить из принципа учета интересов приводило к формированию профильных отрядов, разветвлению специализаций активностей, следствием чего стало превращение «пионера-активиста» в размытое, абстрактное и непонятное большинству пионеров и вожатых понятие (ритуальную формулу, которую так же, как и ряд других, предлагалось обсуждать и на тематических диспутах

и кострах: «Пионерский активист — каким ему быть?», «Организатор — это значит...» [Архив музея истории «Артека». Ф. 1. Оп. 1. Д. 925. Л. 8]). Главной задачей «Артека» и «Орленка» стало развитие детской инициативы, и вожатые образцовых лагерей предпочитали делать это, отталкиваясь от увлечений ребенка. Во время так называемой «школы пионерского актива» организовывались профильные отряды «юных моряков со звеньями судостроителей, гидрометеорологов, старшин морских шлюпок; юных строителей, пограничников, звенья мотоциклистов, кинооператоров, спортивных судей по различным видам спорта, кулинаров, юных вышивальщиц и швей, краеведов, организаторов массовой и затейнической работы и т.д.» [Архив музея истории «Артека». Ф. 1. Оп. 1. Д. 925. Л. 8]. Разнообразие видов деятельности способствовало тому, что «идеологическая» линия работы «профессионализировалась» и стала восприниматься как одно из возможных (а не обязательных) направлений работы с пионерским активом, наравне с туристической, спортивной или театральной. Иногда ее (как вид особой деятельности) даже могли упускать из вида.

Создавалось такое положение, что победители физмат олимпиад, занятые в кружках, с высокомерием отмечали, что секретари [председатели советов дружин сельских школ] ничем социальным в это время не занимались. При проведении семинаров для секретарей нужно учить их не только теоретически, но и практически, на конкретных творческих делах. Вызывает удивление, что ЦК ВЛКСМ совершенно упустил из виду вопрос о работе с секретарями в лагере. Или как же объяснить, что для руководства кружками были привлечены большие научные силы, а работа с секретарями полностью передана была лагерю? [РГАСПИ. Ф. М-9. Оп. 1. Д. 196. Л. 39]

Идеологический заказ на «всесторонний учет особенностей детей, их вкусов, уровня развития» [Королева 1954: 13] в работе вожатого «Артека» и «Орленка» предоставлял возможность маневрировать между разнообразными видами деятельности, придавая таким образом эластичность строгому, на первый взгляд, режиму лагеря. Возможность отказаться от одной общественно-важной работы в пользу другой прослеживается как в дневниках вожатых, так и в интервью. Например, в следующем отрывке из дневника вожатого за 1964 г. «разговорные» моменты (к которым, очевидно, относятся сборы и диспуты на идеологическую тематику) и парадные мероприятия противопоставлены активным и деятельным:

Пересмотреть и значительно увеличить сроки пребывания детей «в природе»: на море, в лесу, в походе, в парке и т.д. Делать это нужно за счет массовых отрядных и дружинных

мероприятий, за счет «разговорных» моментов на веранде и по комнатам, за счет постоянных репетиций и слишком частых массовых показательных и парадных мероприятий [РГАСПИ. Ф. М-8. Оп. 1. Д. 448. Л. 150].

Конечно, право выбирать, чем заняться отряду, все равно оставалось не за конкретными детьми, а за их вожатыми, а последние должны были держать в голове сетку плана мероприятий на смену, которая была придумана задолго до приезда детей и ознакомления с их особенностями. Тем не менее возможность индивидуализировать формат и содержание запланированных мероприятий в соответствии с интересами детей до сих пор вызывает у бывших вожатых эмоциональный отклик и расценивается как возможность персонализации педагогической деятельности.

Вы знаете, мне запомнился один отряд — грузинско-севастопольский. И помню очень хорошо, что там был мальчик — Давид Багратиони. Потомок вот того самого Багратиона войны 12 года. Порода чувствовалась! И какой-то был необычный отряд интеллигентов. Вот таких каких-то детей, как будто их специально собрали! И мы, я не помню, как называлось мероприятие, но мои дети, девочки из Севастополя, Светочка (я ее помню как сейчас!), она делала такие канделябры! Мы под старину готовили! Какие платья шили из старых штор, достали, тогда такой роскоши не было, а были дети такие творческие! Вы понимаете? Да, нам это понравилось, и мы выбирали себе мероприятия, которые мы можем готовить сами. Не то, что вот так поручали! Вот. А по наклонностям детей: что они могут, что они умеют, и по вожатому [ВАН, вожатая Артека в 1972–1974 гг.].

«Не управлять, а направлять»: новые правила общения детей и взрослых

Важная черта порядка, которая мешала проявлению «самостоятельности и инициативы» при санаторном порядке, — это строгая иерархическая лестница в организации отношений. Не вдаваясь в подробности, можно описать ее следующим образом: во главе пирамиды стоял начальник главного управления всего лагеря, ему подчинялись начальники дружин, они руководили отрядом вожатых, а те, в свою очередь, были вожаками пионерских отрядов. Формулу «вожатый = товарищ», где «делался очевидный акцент на отсутствие дистанции между вожатым и пионерами», А. Кравченко обнаружил в пионерской прессе 1920–1930-х гг. [Кравченко 2015: 56]. В эпоху оттепели принцип товарищеских отношений между детьми и взрослыми стал использоваться педагогами лагеря не только для сглажи-

вания неприятных моментов повседневности, но и для того, чтобы дать возможность ребенку почувствовать себя агентом совершаемых действий. Точно таким же образом, как отмечает Д. Димке, предлагал использовать смягчение вертикали в «коммуне юных фрунзенцев» и И.П. Иванов. Согласно его мнению, «воспитание “настоящих общественников” было возможно только посредством “содружества поколений” (то есть отношений равенства между детьми и взрослыми)» [Димке 2018: 57].

В позднесоветской педагогической традиции лагерей идея детского «самоуправления» формулируется не так отчетливо, как, например, в 1920-е гг. Большинство бывших вожатых, с которыми мне доводилось общаться, отвечали на вопрос о детском самоуправлении с легкой усмешкой, почти никогда не называя его «формальностью», но «мастерством педагогов» [ЗОБ, вожатая «Орленка» в 1983–1984 гг.], «своеобразной инструментальной» [БЗС, вожатая «Артека» в 1983–1986 гг.], «умелым руководством взрослых» [МАО, вожатый «Артека» в 1982–1984 гг.]. В организации регулируемого самоуправления вожатым помогал набирающий популярность метод игры, который предполагал «идею мягкого руководства, коллективного творчества взрослых и детей» [Козлов 2015: 463]. Похожим образом отношения между детьми и взрослыми определялись в лагерях в других странах. Например, Лаура Ли Даунс, автор монографии о французских «каникулярных колониях» (1880–1960) обращает внимание на то, что «тонкие манипуляции со стороны мастеров-скаутов» [Downs 2002: 208] помогали завуалировать существовавшую в колониях иерархию, а Лесли Пэрис обращает внимание на то, что во многих американских лагерях первой половины XX в. детям предлагалось называть вожатых «тетей» и «дядей», и хотя такое обращение «оставалось связанным иерархией и властными отношениями», «обычный социальный порядок был временно переориентирован, и многое казалось возможным» [Paris 2008: 105]. В методических указаниях для вожатых «Орленка» (написаны между 1964 и 1972 гг.) позиция вожатого в отряде трактуется как «скрытая позиция воспитателя» [Архив ЦМК «Орленка». Ф. 1. Оп. 1. Д. 35. Л. 253], а авторитарные («учительские») приемы (приказ, повышение голоса, наказание) оказываются табуированы. Признавая и замечая неизбежную иерархию между педагогом и ребенком, вожатые видели свою цель в том, чтобы, сохраняя субординацию, завуалировать ее, отказавшись от привычных детям форм проявления властной позиции взрослого. Для воспитания активного субъекта вожатому рекомендовалось создавать там, где это возможно, иллюзию равенства: вести диалог, выступать как равный собеседник во время анализа дня (поднимать руку, прежде чем задать вопрос или сказать что-либо, ссылаться на

мысли, высказанные самими ребятами), отказаться от наставлений и теоретических форм работы, таких как инструктаж, в пользу интерактивного взаимодействия.

У старших пионеров (13–15 лет) активизируется формирование собственной точки зрения. Для вожатого это важно — есть возможность уже не «проповедовать», а рассуждать [Архив ЦМК «Орленка». Ф. 1. Оп. 1. Д. 35. Л. 158].

Роль вожатого <...> необычайно сложна. <...> От вопроса к вопросу (а прежде чем задавать вопрос или сказать что-либо, вожатый обязательно поднимает руку и спрашивает разрешения у ДК [дежурного командира отряда. — А.К.]), обращая внимание ребят на те или иные детали или на самые значительные события дня, помочь им незаметно сделать из собственных высказываний правильный вывод. Обратит внимание ребят на эти события надо обязательно, но через высказывания самих ребят [Архив ЦМК «Орленка». Ф. 1. Оп. 1. Д. 33. Л. 9–10].

В ностальгических интервью среди практик, в которых диалог выходил на первый план, бывшие вожатые и пионеры вспоминали вечерние «огоньки» / «костры» / «кафе» в «Орленке», обсуждение кинофильмов, воспринимаемых как трудные и интеллектуальные (Андрея Тарковского, Михаила Ромма, Глеба Панфилова, Сергея Соловьева и др.) в формате диспутов или «свободного микрофона» в «Лесной» и «Полевой» дружинах «Артека». Форма регулируемой дискуссии, вошедшая в повседневность лагеря с эпохой оттепели, служила олицетворением политического курса социализма с человеческим лицом. Предоставляя право на высказывание, она должна была защищать от опасностей «самокопания» благодаря наличию «цензуры коллектива» в формировании собственного мнения. Тем не менее в воспоминаниях вожатых основным назначением дебатов оказывалось обучение навыкам речевого самовыражения («они же были не научены говорить, в школе же этому не учат» [ВЗ, вожатый «Артека» в 1978–1987 гг.]), способствующих становлению личности.

Главное — что здесь это не запрещали! Господи! То есть это поле для битвы! Ведь дискуссия была одна из самых модных форм работы! Сегодня мы говорим, там, обсуждаем песню Высоцкого — господи, спонтанно чтобы сказать — Вы вспомните песню Высоцкого «Если друг оказался вдруг и не друг, и не враг — а так, если сразу не разберешь — плох он или хорош, парня в гору бери, тащи, иди, пусть он в связке с тобой идет». И так далее. Вот всего лишь куплет, который позволял развивать такие дискуссии! Так что — ты не помогаешь будешь? Ты его испытывать? И на фоне одного куплета или такие дебаты, которые

помогали в становлении личности. Если это громко — прочтите [КЛА, вожатая «Орленка» в 1970–1973 гг.].

Режим в эпоху романтики

Обращение к интересам ребенка позволяло расшатывать и такую черту социального порядка, роднящую лагерь с тотальным институтом, как строгость соблюдения распорядка дня, в соответствии с которым у ребенка не должно оставаться ни минуты времени, которое он бы мог планировать самостоятельно. Педагоги оттепели подвергли понятие режима рефлексии. В архиве Центрального совета пионерской организации сохранились размышления тов. Сидоренко, заместителя директора одной из средних школ г. Нальчика, датированные 1959 г., о необходимости создания лагеря «нового типа», в которых автор смело называет преклонение перед режимом дня «формализмом»:

Преклонение перед санаторным режимом как перед неким все-сильным фетишем отняло у пионеров много прекрасных, незабываемых на всю жизнь переживаний и лишило их возможности пройти цепочку интересных отроческих испытаний, какие может дать только лагерь. Сколько неизведанного для подростков таит в себе ночь! Рыбалка на утренней заре, поход и сон на природе в лесу, у костра или у стога сена на берегу уснувшего озера; встреча солнца и завтрак на траве!.. Все это в 10–14 лет хочется увидеть и пережить самому; но железное veto режима требует своего: 10 часов — в постель! И через толстые стены спален не слышно ни шума ближней речки, ни голоса ночной птицы; сказку, и то полушепотом рассказать нельзя — спать! [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 122. Л. 8]

Заявление товарища Сидоренко призывало реформаторов порядка пионерских лагерей жертвовать режимом дня, сковывающим действия подростка, во имя предоставления уникального опыта нарушения порядка, необходимого в период взросления и становления личности. В документах «Артека» и «Орленка» мне не удалось найти схожих пассажей о демократизации режима лагеря, но в интервью окказиональное нарушение режимных моментов (с разрешения администрации) можно наблюдать довольно часто.

Открываю секрет, мы могли разломать ящики из-под яблок, которые в столовую привезли, сложить их, соскладировать под корпусом, высушить, пока дождики идут какие-то, что через два дня у нас будет костер, мы потом эти ящички по дровишкам заберем в охапочку и пойдем на плавбазе зажжем в 4 утра костер — такое было. Но, правда, это же, не шутя, ну,

администрация-то знала об этом, но дети-то думали, что мы это все делали такой украдкой, что это так все было романтично, а потом ни в чем не зря, как ни в чем не бывало, мы спустились неумытые, сонные, на зарядку на костровой — как будто мы только что встали. То есть никто в лагере не понимал, откуда мы пришли, но мы были на месте и как положено — на зарядке, а потом убрать комнаты и территории, а потом пойти на завтрак. То есть вот такие романтические вещи многие вспоминаются [БЗС, вожатая «Артека» в 1980–1983 гг.].

Замечу, что солидаризация с детской культурой сопротивления и инкорпорирование некоторых детских «запретных» желаний в лагерные ритуалы были популярными по всему миру. Так, Л. Пэрис характеризует традицию устраивать в американских лагерях первой половины XX в. день Topsy-Turvy, во время которого отдыхающие получали возможность меняться ролями со своими вожатыми для «приглушенного выражения несогласия в рамках дозволенного» [Paris 2008: 146]. Как и в американской воспитательной традиции, «секретные ночные купания» и «тайные» встречи рассвета в «Артеке», «Орленке» и других пионерских лагерях не становились актами подрыва порядка, они лишь изменяли его, и все-таки это был смелый поворот советских педагогов в сторону уважения детской неофициальной культуры.

От «школы актива» к «школе человечности»¹

Может показаться, что реконструированная по интервью и документам педагогическая система показывает, что вожатым образцовых детских лагерей Советского Союза удалось разработать и реализовать проект по производству контролируемой автономии, т.е. технологию обучения советских активных и инициативных детей, которые при этом были бы лояльны режиму (именно такая миссия была поставлена перед работниками «Артека» и «Орленка» ЦК ВЛКСМ). Но бывшие вожатые сегодня редко проводят связь между необходимостью исполнять идеологический заказ на воспитание пионеров-активистов и принципами артековской или орлятской системы воспитания,

¹ Впервые такая характеристика «Орленка» встретила мне в тексте сценария линейки закрытия лагерной смены за 1972 г.: «Последний раз мы выстроились на последнюю линейку. 30 дней мы поровну делили и солнце, и море, орлятские песни и орлятскую дружбу. Больше не встанем в орлятский круг, не положим руки на плечи ставших дорогими нам друзей. И все эти 30 дней с нами были скромные и веселые, добрые и заботливые люди, которые несли нам радость. Орленок — это школа человечности, а учили нас этому вы. Это вы — вожатые, это вы — повара и врачи, это вы — нянечки, все взрослые Орленка. Всю смену вы дарили нам добро и заботу, а сегодня мы дарим их вам» [Архив ЦМК «Орленка». Ф. 1. Оп. 1. Д. 41].

приписывая последней свойства «новаторства» и иногда даже противостояния классической линии советской педагогики, которая, как принято ее определять, предполагала доминирование интересов коллектива над интересами личности [Fallace 2018: 40–56]. Не исключено, что представление о «подрывной» деятельности витринных лагерей ЦК ВЛКСМ сформировалось под влиянием постановления комиссии ЦК ВЛКСМ, посетившей «Орленок» в 1966 г. Согласно мнению проверяющих, педагогические методики, направленные на возрождение утраченного в эпоху «высокого сталинизма» идеала детской самостоятельности, являлись подрывными, «фактически игнорирующими разнообразный, богатый опыт и традиции пионерских и комсомольских организаций страны» [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 77. Л. 15] и критикующими «работу комсомола и учителей школы» [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 77. Л. 17].

Обвинение отчасти было связано с прекращением в 1965 г. поддержки коммунарского движения, которое, как пишет Д. Димке, «очень быстро стало восприниматься комсомольскими руководителями как “секта”» [Димке 2018: 229]. Конфликт, который послужил формулировке такого вердикта, Димке объясняет игнорированием коммунарами зазора между идеологическим дискурсом и практиками, вследствие чего закон функционирования системы (именуемый А. Юрчаком «перформативным сдвигом») начал нарушаться. «Орленок», ставший в 1960-е гг. одной из баз коммунарского движения, также обличали в «сектанстве» [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 77. Л. 5]. Но, в отличие от фрунзенской коммуны, жизнь в которой, как показывает исследование Д. Димке, подчинялась разделяемой всеми ее участниками системе ценностей, из обвинений, которыми пестрил приговор «Орленку», становится понятно, что исполнение заказа на воспитание «инициативы» в лагере допускало многочисленные прочтения, которые порой диссонировали друг с другом. Так, лагерь упрекали в чтении сложных, непригодных для детского и подросткового возраста трудов В.И. Ленина [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 77. Л. 7] и в том, что дети не узнали ничего нового о В.И. Ленине в лагере [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 77. Л. 7], в том, что вместо встречи с делегатом III съезда комсомола вожатые проводили беседы о Ромене Роллане и Джеке Лондоне [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 77. Л. 8], и в обилии бесед, посвященных политическим вопросам [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 77. Л. 6], в провокационности вопросов, которые поднимались клубом «Комсомол и ты» [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 77. Л. 16], и в том, что «многие праздники и отрядные дела уводят ребят из мира реальной действительности» [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 77. Л. 11]. Как одно из самых тяжких преступлений в вердикте комиссии, посетившей «Орленок», препода-

носились то, что «в лагере систематически и методично отдается предпочтение воспитанию таких душевных качеств, как доброта, ласковость, уравновешенность, улыбочивость, откровенность», а это, по мнению обвинителей, «не приносит ничего, кроме большого вреда, делу воспитания настоящих борцов за коммунизм» [РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 77. Л. 5].

Такой приговор имеет много общего с разгоревшейся год спустя, в 1967 г., на страницах «Учительской газеты» дискуссией вокруг «“абстрактного гуманизма” В.А. Сухомлинского» [Дмитриев 2015: 331], советского педагога, идеи которого имели много общего с методикой, разрабатываемой в «Артеке» и «Орленке». Обвинения, выдвинутые Сухомлинскому, очень похожи на те, что предъявлялись «Орленку» комиссией ЦК комсомола. Так, Сухомлинского клеймили за то, что «мифическая бесклассовая человечность вредна в современных условиях», поскольку «обстоятельства пока еще таковы, что мы вынуждены применять суровость к врагам общества, врагам мира и коммунизма» [Дмитриев 2015: 332].

Именно этот мотив «нравственного воспитания» в противопоставлении «идеологическому» воспринимается и преподносится как «стержень» советской воспитательной программы образцовых лагерей их бывшими вожатыми сегодня.

Потому что если говорили то, что идеология была в «Артеке», и все здесь для юных ленинцев, тех, которые будут коммунистами, будут комсомольцами, они преклоняются, не зная ни на что — то это не есть правда. Правда вот в том, что все они сопровождалась тем, что вот они должны были стать лучше, они должны были стать добрее в этой жизни. Вот и все! Нравственные ценности были стержнем всего этого. А все остальное — антураж [ЗЕГ, вожатая «Орленка» в 1975–1980 гг.].

Несмотря на то что и разгромный документ, и вожатые в ретроспективных интервью склонны противопоставлять «гуманистическую педагогику» и «идеологию», мне кажется, что между государственным заказом и изобретением в «Артеке» и «Орленке» советской версии child-centered pedagogy существовала прямая связь. По всей видимости, появление на повестке идеологического дискурса оттепели задачи пробуждения «инициативы и творчества» в ребенке поспособствовало тому, что педагоги образцовых лагерей обратили внимание, как и советовали идеологи, на «интересы и запросы детей» [РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 3. Д. 413. Л. 65] и в конечном итоге на личность ребенка безотносительно его идеологической убежденности. Вспомним о том, что «комсомольские секретари» и «победители математических олимпиад» в отчете вожатого «Орленка»

(за 1969 год!) представлены как равноправные пути самореализации. Более того, в эпоху перестройки миссия лагерной смены в «Артеке» и «Орленке» получила возможность интерпретироваться как перевоспитание убежденных «секретарей» в людей «с головой на плечах». Так, в следующей истории поведение представителей комсомольских организаций оценивается как противоречащее нормам морали и требующее педагогической «работы».

[А действительно приезжали ребята сознательные и идейные или разные бывали?]

Да, ты знаешь, мы с ними работали. К примеру, начали готовиться к сбору секретарей 90-го года. У нас главная идея была, что идет такое оболванивание. <...> Вот, например, сидит 650 секретарей, выходит (мы его прятали 3 дня) выходит вот такой панк. Это нечто такое: фиолетовая голова, серьги. Стоит встреча: нестандартные организации и представители комсомольских организаций. Они чуть не плюют, чуть в него не кидают: «Да ты такой, посмотри на себя!» Они его не знают, внешний вид только, а что в голове. Он культурно говорит с ними, а его уже грязью облили. Он только вышел еще! Потом он уходит, моментально снимает с себя этот грим, выходит с гитарой. Он — победитель международного конкурса авторов-исполнителей, студент 2 курса. Он поет, все в него влюбляются. Но один и тот же человек! Эта прошла ситуация, и тут же выходит кандидат наук, психолог, и он расшифровывает ситуацию, что произошло. Он им рассказывает. И они понимают, что они дураки. Они увидели что-то, и всё. <...> Ты задала вопрос, а действительно ли были такие. Да, но мы их потихоньку причесывали, показывали ситуацию. И человек начинал задумываться. То есть идеология идеологией, но голова должна быть [ИВД, начальник одной из дружин «Орленка» в 1989–1991 гг.].

Повлияло ли постановление 1966 г. на педагогическую традицию «Орленка»? По словам бывших вожатых, которые работали там в 1970–1980-е гг., незначительно. Главным изменением, произошедшим в лагере после «разгрома», если верить моим собеседникам, стала унификация пересмотренной в оттепель терминологии в соответствии с устоявшимся языком пионерской организации (например, «командиры» вновь стали «председателями советов отрядов», «эскадры» — «дружинами», «эскадрильи» — «отрядами», вожатский отряд «Орешек» сменил название на более привычную советскому официальному курсу «Юность» и т.д.), но практики при этом не поменялись, а их сохранению поспособствовал новый начальник главного управления «Орленка», а также преемственность между поколениями вожатых.

К власти тогда приходит Юрий Васильевич Бураков, то есть начальник тогда управления. И вот он проработал в «Орленке» 8 лет, и он, поняв вот эту педагогику, сущность вот эту педагогическую, вот то, что нарабатывали «шестидесятники», он смог это завуалировать и в Москве преподнести совершенно другое, то, что хотела власть. Потому что тогда же надо было подчиняться комсомолу и пионерии, и вот это он смог таким образом завуалировать все, что здесь это продолжало развиваться и сохранилось, благодаря только вот этой личности, а так бы мы могли все это уничтожить, и еще непонятно, по каким бы канонам и как развивался «Орленок». Это первое, во-вторых, все-таки люди, оставшиеся здесь, воспитанные на той педологии, на той педагогике, которая зарождалась здесь, и на понимании вот этой философии и принявшие ее, они же оставались работать дальше в «Орленке», и благодаря им это все дальше развивалось [ХТЛ, вожатая в «Орленке» в 1980–1982 гг.].

Предположение о том, что серьезного отката от оттепельной технологии в пользу приближения к деятельности пионерских организаций школ не произошло, подкрепляет и тот факт, что в докладах вожатых на педагогических конференциях регулярно обсуждалась проблема успешного переноса опыта «Орленка» и «Артека» в свои школы (а миссия «школ пионерского актива» была именно такой). Вожатых огорчало, что рассказ о пребывании в лагере детей своим школьным товарищам по отряду и дружине «сводится к воспоминаниям о прожитом и сетованиям о том, что, дескать, “Орленок” в большой жизни нереален» [Архив ЦМК «Орленка». Ф. 1. Оп. 1. Д. 1088. Л. 30]. А косвенное свидетельство, что оттепельная традиция «Артека» и «Орленка» основывалась на «гуманистических» ценностях, можно увидеть в том, что, по словам бывших вожатых, в 1990-е гг. лагерю не потребовалось серьезного пересмотра принципов педагогической деятельности. Коллективы сотрудников обоих лагерей, сформированные в 1960–1980-е гг., остались верны традициям 1960-х, которые, по их мнению, в полной мере отвечали запросам новой демократической эпохи.

Предвидя замечание, что орлятская педагогика всегда, во все времена работала на личность, заметим, что полностью разделяем данную точку зрения. Более того, восхищены интуитивными педагогическими открытиями личностного подхода в работе первых вожатых «Орленка». Чего стоит обращение к вожатому, как к равному по имени, традиция доброго отношения к человеку. Даже в символе лагеря — человек. А ведь были попытки рисовать орленка птицей. Все это было с самого начала. И даже в застойные семидесятые годы был в цене отдельный ребенок: от наивно сейчас звучащего первого вожатского приветствия «самого лучшего от всей области пионера» — до

серьезных диспутов о смысле жизни в лагере «Комсомольском». Личность выступала сущностным проявлением «Орленка». Она прорывалась через запретительные постановления ЦК ВЛКСМ, она пестовалась в вожатом, в шофере, в нянечке. Личностями лагеря славился, на личность ориентировался, создавал личностно значимую педагогику [Милованова 1995: 22].

И даже если усмотреть в этих формулировках лукавство и желание осовременить и актуализировать свое прошлое, то отсутствие запроса на радикальные реформы в методиках лагеря в 1990-е гг. все-таки говорит о свершении постепенного реформирования системы в советское время изнутри.

Child-centered pedagogy в Советском Союзе?

В то же время, конечно, у «демократических» принципов воспитания личности, появившихся в СССР, были свои ограничения и отличия от понимания и применения личностно-ориентированного подхода педагогами Европы и Америки XX в. Так, с точки зрения немецкой исследовательницы К. Бергер, педагогическая система «Артека» эпохи оттепели являлась лишь «слегка перевернутой версией сталинского оригинала», в соответствии с которой педагоги по-прежнему ожидали, что «подростки будут дисциплинированы и подчинят свои интересы интересам коллектива» [Berger 2019: 83–84]. Бергер приводит иллюстративный пример из отчета о проведении первых интернациональных смен в «Артеке» 1956–1957 гг., в котором заместитель директора «Артека» неодобрительно отзывается о бельгийских руководителях делегации, которые «целовали детей и то и дело нежно поглаживали их по головкам», а также о педагогах из Югославии, ФРГ, Австрии и Швеции за то, что они «оставляют принятие всех решений на откуп детям» [Berger 2019: 84]. Очевидно, что при помещении методики «Артека» и «Орленка» в контекст педагогической мысли XX в. советская версия, где вожатому хотя и предлагалось действовать в соответствии с интересами пионеров, но одновременно вменялась задача привести их к общему знаменателю, по-прежнему выглядит далекой от «демократии». Более того, в архиве музея истории «Артека» мне посчастливилось найти документ, отражающий взгляд на состояние лагеря в 1989 г. экспертной группы педагогов, психологов и архитекторов из Таллинна, подготовленный под руководством М. Хейдметса, занимавшего на тот момент должность проректора Таллиннского педагогического института. Работа экспертной группы заключалась в выявлении проблем факторов жилой среды и подготовке рекомендаций «как для реконструкции лагеря, так и для усовершенствования системы воспитательной работы» [Хейдметс 1989: 1]. Отчет экспертной группы

обращал внимание на проблемы «поминутно заорганизованной деятельности», которая «просто утомляет детей, особенно если эта деятельность не исходит от них самих» [Хейдметс 1989: 117], призывал педагогов «не тормозить активность детей и не тренировать из них марионеток», а думать над тем, как организовать в лагере «возможность выбора деятельности» [Хейдметс 1989: 118], избавляться от «сверхполитизированного содержания мероприятий» [Хейдметс 1989: 118], от формы, которая «часто слишком большая» и дети «боятся в ней выглядеть смешно» [Хейдметс 1989: 119], о необходимости «учитывать желания и интересы детей» [Хейдметс 1989: 118] при комплектации отрядов, а также о необходимости персонализации пространства (оснащение комнат маленькими персональными шкафчиками, зеркалами, фанерными досками, чтобы наклеивать картинки, выставлять дипломы и др.), уменьшения числа детей в жилых комнатах, избавления от дизайна комнат, «в которых можно просматривать через стеклянные торцевые стены (в лагерях Прибрежный, Морской)», и от «маленьких стеклянных окон в коридоре, через которые каждый прохожий может в любой момент заглянуть в комнату» и которые «придают ему облик следственного изолятора» [Хейдметс 1989: 127]. Словом, предметом беспокойства экспертной группы были все те же проблемы, на преодоление которых, по словам вожатых 1960–1980-х гг., и была направлена педагогическая технология оттепели и позднесоветского времени. Возможно (и очень вероятно), что появление этого документа в 1989 г. говорит о том, что в масштабах «Артека» деятельность той группы педагогов, опыт которых положен в основу статьи, могла теряться. Однако главным образом он отражает лишь беспокойство, которое испытывает любой, кто подвергает рефлексии идею воспитывать «инициативу» в условиях «заорганизованного» института. В такой позиции оказались и педагоги-шестидесятники, и эксперты-восьмидесятники, и я.

* * *

Изучая технологию американских детских лагерей межвоенного периода, К. Куперс предположил, что «свобода» в лагере «не может быть понята в противовес дисциплине, поскольку она является элементом управления» [Cupers 2008: 196]. Согласно его выводам, предлагая при помощи организованного отдыха на природе детям свободу от родителей, школы и неприятных элементов повседневности, лагерь одновременно являлся «пространством нормализации, дисциплины и формирования хорошо функционирующих граждан» [Cupers 2008: 195]. Советский проект был задуман очень похожим образом. Государственный заказ на воспитание «активистов» в рамках пионерского лагеря хорошо иллюстрирует поиски новых меха-

низмов контроля, на котором была основана политика по производству советской субъектности в оттепель и позднесоветскую эпоху [Пинский 2018]. Желание вдохнуть вторую жизнь в идею о детской самостоятельности поспособствовало поиску путей освобождения пионерской и комсомольской организации от гнета школьных учителей, организации способов воспитания вне школы. Подобный отказ от «удушающего» и «консервативного» школьного образования в пользу летних лагерей на свежем воздухе проделали в начале XX в. прогрессивные педагоги Испании и Франции [Downs 2002: 15–18, 32; Martínez 2009]. В то же время попытки уйти от школьного «формализма», который, согласно официальным документам, нарушал принцип самостоятельности пионерской организации, привели идеологов на другую, на первый взгляд, не менее контролируемую институциональную площадку: социальный порядок пионерских лагерей середины 1950-х гг. нельзя было назвать удачным для пробуждения детской «инициативы», поскольку там господствовал строгий санаторный режим и медицинский контроль. Реформы по смене статуса ряда из них с «оздоровительных» на «лагеря пионерского и комсомольского актива» (среди которых «Артек» и «Орленок» стали флагманами) поспособствовали зарождению внутри новых институтов педагогической традиции, которая имела немало общего с принципами работы американских и европейских летних детских лагерей XX в. (внимание к интересам ребенка, мягкое руководство, инкорпорирование неофициальной культуры в режим дня).

В статье я предприняла попытку показать, что ориентированная на ребенка традиция в «Артеке» и «Орленке» была изобретена в рамках государственного заказа воспитывать «самостоятельность и инициативу» в строго регламентированном пространстве лагеря (который рассматривается здесь как «стратегия власти»). Попытки начальников, методистов и вожатых лагеря снять заложенное в эту задачу напряжение повлекли за собой тактики реинтерпретации и смягчения режима, которые в конце концов привели к определению миссии «Артека» и «Орленка» его сотрудниками не как воспитания «юных ленинцев», а как «помощи стать лучше и добрее в этой жизни». Нельзя утверждать, что эти принципы были определяющими для всего огромного и постоянно меняющегося штата «Артека» и «Орленка», но вожатые, которые работали в этих лагерях долгий период на протяжении позднесоветского времени (а некоторые продолжают работать до сих пор), определяют себя как их приверженцы или последователи.

Воплощение советской оттепельной утопии воспитания автономного и одновременно сознательного субъекта требовало со стороны исполнителей проекта — вожатых лагеря — постоян-

ных усилий, направленных на гармонизацию официальных демократических идеологических заявлений (о воспитании свободного и независимого человека) с существующими условиями в пионерском лагере (имевшими немало сходства с местом, которое И. Гоффман предложил определять как тотальный институт). Противоречие между провозглашенными демократическими ценностями и реальным (и иногда репрессивным) социальным порядком было очень широко распространено в Советском Союзе, но лишь немногие из педагогов пытались нейтрализовать его и таким образом сделать советскую утопию не декларативной, а рабочей моделью. Например, заявления о ребенке как независимом субъекте или о самоуправлении детей были провозглашены в каждой пионерской группе, но в большинстве школ взрослые считали их формальными и пустыми идеологическими лозунгами. Напротив, вожатые «Артека» и «Орленка», опыт которых положен в основу статьи, были заинтересованы в разработке специальной, невидимой для детей технологии, которая помогла бы воплотить эти декларации в жизнь. Благодаря их педагогическим приемам многие дети, которые посетили «Артек» и «Орленок», вспоминают о них как об островах истинной демократии, свободы и теплых человеческих отношений. Но поездка в эти лагеря была лишь краткосрочным опытом, после которого дети возвращались в свои школы или посещали «обычный» пионерский лагерь, где ценности детской автономии провозглашались, но педагогические инструменты для их реализации отсутствовали (вспомним знаменитый фрагмент из фильма Э. Климова «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещен», где директор лагеря провозглашает на линейке лозунг «Дети, вы хозяева лагеря», требуя от них дисциплины). По всей видимости, ввиду этого зазора большинство бывших пионеров, имевших опыт социализации в других лагерях и школах Советского Союза, вспоминали свою поездку в «Артек» или «Орленок» как опыт «ограбления», который помогал им раскрывать фальшивость принципа самостоятельности пионерской организации в их школах, замечать консервативность и инертность подхода их учителей и, как следствие, наделял их оптикой критического мышления, заставляя обращать внимание как на болезненные проблемы советской повседневности, так и на недостаточно демократический характер советского общества в целом.

Список сокращений

Архив ЦМК «Орленка» — Архив Центрального методического кабинета
Всероссийского детского центра «Орленок»

РГАСПИ — Российский государственный архив социально-политической истории

Архивные материалы

- Архив Музея истории «Артека». Ф. 1. Оп. 1. Д. 925. Отчет об учебно-воспитательной и оздоровительной работе лагеря в 1979 г.
- Архив ЦМК «Орленка». Ф. 1. Оп. 1. Д. 33. Сборник методических материалов о работе с пионерски-комсомольским активом за 1964–1972 годы. Т. 2; Д. 35. Сборник методических материалов о работе с пионерски-комсомольским активом за 1964–1972 годы. Т. 4; Д. 41. Сборник методических материалов о работе с пионерски-комсомольским активом за 1964–1972 годы. Т. 10; Д. 1088. Документы научно-практической конференции по теме «Взаимодействие пионерского лагеря “Орленок” со школами страны в развитии общественной и познавательной активности пионеров и школьников». Т. 2.
- РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 3. Д. 413. Материалы к протоколу № 435 заседания Бюро Центрального Комитета ВЛКСМ.
- РГАСПИ. Ф. М-1 Оп. 7. Д. 22. Справки, предложения и другие материалы о работе пионерских лагерей. Апрель — июль 1942 г.
- РГАСПИ. Ф. М-2. Оп. 1. Д. 18. Справки, информации, записки, отчеты и др. материалы о работе Всесоюзного пионерского лагеря «Артек». Янв.-окт. 1957 г.; Д. 77. Записки, справки ЦСП ВПО им. Ленина и др. материалы о работе Всероссийского пионерского лагеря «Орленок»; Д. 122. Заметки директора средней школы № 7 г. Нальчика, члена бюро областного совета пионерской организации Кабардино-Балкарской АССР Сидоренко «О новом типе пионерских лагерей». Декабрь 1959 г.; Д. 126. Справки, информации, записки, отчеты и другие материалы ЦС ВПО им. Ленина о работе ВПЛ Артек им. Ленина; плановое заседание к составлению проекта строительства детского санатория типа Артек. Янв.-сент. 1959 г.
- РГАСПИ. Ф. М-8. Оп. 1. Д. 448. Отчет о работе Всесоюзного пионерского лагеря «Артек» им. В.И. Ленина в 1964 году.
- РГАСПИ. Ф. М-9. Оп. 1. Д. 196. Отчет о работе Всесоюзного пионерского лагеря «Орленок» за 1969 г.

Источники

- Арлюк М. Пионерская здравница (Артек) // Пионерская правда. 1926, 19 июня. № 35.
- Артек празднует свое 80-летие // BBC Russian. 2005, 26 авг. <http://news.bbc.co.uk/hi/russian/talking_point/newsid_4163000/4163994.stm>.
- Болотников. Долой палатки! // Пионерская правда. 1925, 9 июня. № 14.
- Едем в лагерь // Пионерская правда. 1926, 4 июня. № 23.
- Иванов В.Д. Формирование активной жизненной позиции личности старшего школьника в условиях временного комсомольского коллектива: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1979. 249 с.
- Королева А.И. Учет индивидуальных особенностей пионеров в работе с отрядом (из опыта работы пионервожатой лагеря № 1 Королевой А.И.) // «Артек». 1954. № 6. [Рукопись. Хранится в музее истории «Артека»].
- Милованова Е.А. Роль и место «Орленка» в развитии личности современного подростка // Документы научно-практической конференции

«Концепция развития личности современного подростка в условиях ВДЦ “Орленок” за 1995 год. С. 21–26. [Рукопись. Хранится в ЦМК «Орленка»].

Овчуков Б. Как мы оздоравливаем детей. 1936. [Рукопись. Хранится в музее истории «Артека»].

Они едут в «Артек!» // Пионерская правда. 1934, 22 июня. № 78.

Полюхович Д. Ангелы-хранители Артека // Артековец. [2005]. <<http://artekovetc.ru/artek80angely.html/>>.

Салтанов С. 200 лучших едут в Артек! // Пионерская правда. 1934, 12 июня. № 73.

Ханчин В.С., Яковлев В.Г. Директивы и документы по вопросам пионерского движения. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1959. 311 с.

Хейдметс М. Психология среды и проблемы реконструкции ВПЛ «Артек». (Отчет работы экспертной группы). Таллинн, 1989. 143 с. [Рукопись. Хранится в музее истории «Артека»].

Шиф А. Культурный стиль «Артека». 1936. [Рукопись. Хранится в музее истории «Артека»].

Библиография

Волков В.В. Концепция культурности, 1935–1938 годы: советская цивилизация и повседневность сталинского времени // Социологический журнал. 1996. № 1–2. С. 194–213.

де Серто М. Изобретение повседневности. 1. Искусство делать. СПб.: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2013. 332 с.

Димке Д. Незабываемое будущее: советская педагогическая утопия 1960-х годов. М.: Common Place, 2018. 264 с.

Дмитриев А. Сердечное слово и «республиканский уровень»: советские и украинские контексты творчества Василия Сухомлинского // Кукулин И., Майофис М., Сафронов П. (ред., сост.). Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е). М.: НЛО, 2015. С. 317–360.

Каспэ И. В союзе с утопией: смысловые рубежи позднесоветской культуры. М.: НЛО, 2018. 432 с.

Козлов Д. Неофициальные группы советских школьников 1940–1960 годов: типология, идеология, практики // Кукулин И., Майофис М., Сафронов П. (ред., сост.). Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е). М.: НЛО, 2015. С. 451–495.

Кравченко А.В. Вожатый в пионерских журналах 1920–1930-х годов: идеологический концепт и художественная репрезентация // Шаги/Steps. 2015. № 1. С. 46–73.

Кукулин И., Майофис М., Сафронов П. (ред., сост.). Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е). М.: НЛО, 2015. 720 с.

Куприянов Б. Коммунарская легенда «Орленка» // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 13–21.

- Майофис М.* Предвестия «оттепели» в советской школьной политике позднесталинского времени // Кукулин И., Майофис М., Сафронов П. (ред., сост.). Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е). М.: НЛО, 2015. С. 35–106.
- Майофис М.* Пансионеры трудовых резервов: формирование системы школ-интернатов в 1954–1964 годах // Новое литературное обозрение. 2016. № 6. С. 292–324.
- Маслинский К.* Призрак педократии в театре марионеток: о школьном самоуправлении и границах детской агентности в первые годы советской власти // Антропологический форум. 2020. № 45. С. 50–74.
- Пинский А.* Предисловие // Пинский А. (ред., сост.). После Сталина: позднесоветская субъективность (1953–1985). СПб.: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2018. С. 9–39.
- Сенькина А.* Ученик как автор учебника: из истории советских педагогических экспериментов 1920-х — начала 1930-х гг.: Доклад на междисциплинарном семинаре «“Глазами детей”: субъектность ребенка в социальных исследованиях и в публичной сфере». Европейский ун-т в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург, 21 декабря 2018 г.
- Хархордин О.* Обличать и лицемерить: генеалогия российской личности. СПб.; М.: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге; Летний Сад, 2002. 282 с.
- Хелльбек Й.* Интервью с Игалом Халфиним и Йоханом Хелльбеком (перевод М. Могильнер) // *Ab Imperio*. 2002. № 3. С. 217–260.
- Хупер С.* «Новому советскому человеку» случается ошибаться: вместо героических фигур — обыкновенные граждане, неуверенно ищущие счастье // Пинский А. (ред., сост.). После Сталина: позднесоветская субъективность (1953–1985). СПб.: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2018. С. 39–74.
- Юрчак А.* Это было навсегда, пока не кончилось: последнее советское поколение. М.: НЛО, 2014. 662 с.
- Albisetti J.* Sending City Children to the Country: Vacations in “Nature” ca. 1870–1900 // *Paedagogica Historica*. 2019, Oct. 29. P. 70–84. <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230.2019.1675729>>.
- Bakker N.* Fresh Air and Good Food: Children and the Anti-tuberculosis Campaign in the Netherlands ca. 1900–1940 // *History of Education*. 2010. Vol. 39. No. 3. P. 343–361.
- Berger K.* The Artek Camp for Young Pioneers and the Many Faces of Socialism Internationalism // Pedersen S.B., Noack C. (eds.). *Tourism and Travel during the Cold War: Negotiating Tourist Experiences*. L.: Routledge, 2019. P. 77–95.
- Bryder L.* “Wonderlands of Buttercup, Clover and Daisies”: Tuberculosis and the Open-air School Movement in Britain, 1907–39 // Cooter R. (ed.). *In the Name of the Child: Health and Welfare 1880–1940*. L.: Routledge, 1992. P. 72–95.
- Cupers K.* Governing through Nature: Camps and Youth Movements in Interwar Germany and the United States // *Cultural Geographies*. 2008. Vol. 15. No. 2. P. 173–205.

- Downs L.L.* Childhood in the Promised Land: Working-Class Movements and the Colonies de Vacances in France, 1880–1960. Durham: Duke University Press, 2002. 411 p.
- Fallace T.D.* In the Shadow of Authoritarianism: American Education in the Twentieth Century. Amsterdam: Teacher College Press, 2018. 215 p.
- Goffman E.* Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. N.Y.: Anchor Books Doubleday & Company, Inc. Garden City, 1961. 386 p.
- Gold K.M.* From Vacation to Summer School: The Transformation of Summer Education in New York City, 1894–1915 // History of Education Quarterly. 2002. Vol. 42. No. 1. P. 18–49.
- Jay M.* Children in Scouting and Other Organizations // Fass P. (ed.). The Routledge History of Childhood in the Western World. L.: Routledge, 2013. P. 419–433.
- Kotkin S.* Magnetic Mountain: Stalinism as Civilization. Berkeley: University of California Press, 1995. 639 p.
- Krylova A.* The Tenacious Liberal Subject in Soviet Studies // Kritika. 2000. Vol. 1. No. 1. P. 119–146.
- Krylova A.* Imagining Socialism in the Soviet Century // Social History. 2017. Vol. 42. No. 3. P. 315–341.
- Martínez P.L.M.* De la Caridad y la Filantropía a la Protección Social del Estado: las Colonias Escolares de Vacaciones en España (1887–1936) // Historia de la Educación. 2009. Vol. 28. No. 29. P. 135–159.
- Millei Z., Imre R.* Rethinking Transition through Ideas of “Community” in Hungarian Kindergarten Curriculum // Silova I. (ed.). Post-Socialism Is Not Dead: (Re)Reading the Global in Comparative Education. Bingley: Emerald Insight, 2010. P. 125–155.
- Paris L.* Children’s Nature: The Rise of the American Summer Camp. N.Y.: New York University Press, 2008. 364 p.
- Vanobbergen B., Vansieleghem N.* Repairing the Body, Restoring the Soul: The Sea Hospital of the City of Paris in Berck-sur-Mer and the French War on Tuberculosis // Paedagogica Historica. 2009. Vol. 46. No. 3. P. 325–340.
- Wall S.* The Nurture of Nature: Childhood, Antimodernism, and Ontario Summer Camps, 1920–55. Vancouver: University of British Columbia Press, 2009. 392 p.

Список информантов

- ААН — жен., 1967 г.р., п. Гурзуф, вожатая «Артека» в 1989–1991 гг.
- БЗС — жен., 1962 г.р., п. Гурзуф, вожатая «Артека» в 1983–1986 гг.
- ВАН — жен., 1948 г.р., п. Гурзуф, вожатая «Артека» в 1972–1974 гг.
- ВЗ — муж., 1958 г.р., г. Челябинск, вожатый «Артека» в 1978–1987 гг.
- ЗЕГ — жен., 1952 г.р., п. Гурзуф, вожатая «Артека» в 1975–1980 гг.
- ЗОБ — жен., 1960 г.р., п. Новомихайловка, вожатая «Орленка» в 1983–1984 гг.
- ИВД — муж., 1949 г.р., начальник одной из дружин «Орленка» в 1989–1991 гг.
- КЛА — жен., 1950 г.р., п. Новомихайловка, вожатая «Орленка» в 1970–1973 гг.

МАО — муж., 1956 г.р., п. Гурзуф, вожатый «Артека» в 1982–1984 гг.

ПНА — муж., 1953 г.р., начальник одной из дружин «Артека» в конце 1970 — начале 1980-х гг.

ФЛП — жен., 1956 г.р., п. Гурзуф, вожатая Артека в 1978–1982 гг.

ХТЛ — жен., 1960 г.р., п. Новомихайловка, вожатая «Орленка» в 1980–1982 гг.

How to Raise an Independent Soviet Citizen? Pedagogic Technologies of the Exemplary Pioneer Camps Artek and Orlyonok (1957–1991)

Anna Kozlova

European University at St Petersburg
6/1 A Gagarinskaya Str., St Petersburg, Russia
yeklopozka@gmail.com

The article discusses attempts to actualize the popular idea of the Soviet child as an active and autonomous subject; specifically, the way this project was realized by counselors and content developers of *Artek* and *Orlyonok*, exemplary camps of the USSR, in the 1960–1980s. The study is based on archival documents and retrospective interviews with employees of these children's centers. The article investigates the reasons that led the ideologists of the Komsomol Central Committee to transform the health facility (where the actions of children were regulated by a strict regime) into a school for so-called pioneers and Komsomol activists (i.e. creative and initiative children) in 1957. Moreover, the reflections of tutors on the methods of implementing this task in the conditions of an “overorganized” institutional order are analyzed. Attention is drawn to the fact that the technology developed in the late Soviet era for raising “self-sufficiency and initiative” in children (triggered by the request of the Komsomol Central Committee) began, over time, to be interpreted by former Artek and Orlyonok employees as a grassroots innovative child-centred approach, defined as radically different from the Soviet pedagogical tradition. To explain the conflict between the appointment of state order and its perception, the article employs the theory of “strategies” and “tactics” developed by Michel de Certeau.

Keywords: Soviet pedagogical technologies, pioneer camps, Soviet subject, strategies, tactics, Michel de Certeau, child's subjectivity, Artek, Orlyonok.

References

- Albisetti J., 'Sending City Children to the Country: Vacations in "Nature" ca. 1870–1900', *Paedagogica Historica*, 2019, Oct. 29, pp. 70–84. <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230.2019.1675729>>.
- Bakker N., 'Fresh Air and Good Food: Children and the Anti-tuberculosis Campaign in the Netherlands ca. 1900–1940', *History of Education*, 2010, vol. 39, no. 3, pp. 343–361.
- Berger K., 'The Artek Camp for Young Pioneers and the Many Faces of Socialism Internationalism', Pedersen S. B., Noack C. (eds.), *Tourism and Travel during the Cold War: Negotiating Tourist Experiences*. London: Routledge, 2019, pp. 77–95.
- Bryder L., "'Wonderlands of Buttercup, Clover and Daisies": Tuberculosis and the Open-air School Movement in Britain, 1907–39', Cooter R. (ed.), *In the Name of the Child: Health and Welfare 1880–1940*. London: Routledge, 1992, pp. 72–95.
- Cupers K., 'Governing through Nature: Camps and Youth Movements in Interwar Germany and the United States', *Cultural Geographies*, 2008, vol. 15, no. 2, pp. 173–205.
- de Certeau M., *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press, 1984, 229 pp.
- Dimke D., *Nezabyvaemoe budushchee: sovetskaya pedagogicheskaya utopiya 1960-kh godov* [Unforgettable Future: The Soviet Pedagogical Utopia of the 1960s]. Moscow: Common Place, 2018, 264 pp. (In Russian).
- Dmitriev A., 'Serdechnoe slovo i "respublikanskiy uroven": sovetskie i ukrainskie konteksty tvorchestva Vasiliya Sukhomlinskogo' [A Heartfelt Word and the "Republican Level": The Soviet and Ukrainian Contexts in the Works of Vasily Sukhomlinsky], Kukulin I., Mayofis M., Safronov P. (eds., comps.), *Ostrova utopii: pedagogicheskoe i sotsialnoe proektirovanie poslevoennoy shkoly (1940–1980-e)* [Islands of Utopia: Pedagogical and Social Design of the Postwar School: 1940–1980s]. Moscow: NLO, 2015, pp. 317–360. (In Russian).
- Downs L. L., *Childhood in the Promised Land: Working-Class Movements and the Colonies de Vacances in France, 1880–1960*. Durham: Duke University Press, 2002, 411 pp.
- Fallace T. D., *In the Shadow of Authoritarianism: American Education in the Twentieth Century*. Amsterdam: Teacher College Press, 2018, 215 pp.
- Goffman E., *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books Doubleday & Company, Inc. Garden City, 1961, 386 pp.
- Gold K. M., 'From Vacation to Summer School: The Transformation of Summer Education in New York City, 1894–1915', *History of Education Quarterly*, 2002, vol. 42, no. 1, pp. 18–49.
- Hellbeck J., 'Intervyu s Igalom Khalfinym i Yokhanom Khellbekom (perevod M. Mogilner)' [Interview with Igal Halfin and Johan Hellbeck (Translated by M. Mogilner)], *Ab Imperio*, 2002, no. 3, pp. 217–260. (In Russian).
- Hooper S., "'Novomu sovetskomu cheloveku" sluchaetsya oshibatsya: vmesto geroicheskikh figur — obyknovennyye grazhdane, neverenno ishchushchie schastye' [The "New Soviet Man" Makes Mistakes Sometimes:

- Instead of Heroic Figures, Ordinary Citizens Uncertainly Searching for Happiness], Pinsky A. (ed., comp.), *Posle Stalina: pozdnesovetskaya subyektivnost (1953–1985)* [After Stalin: The Late Soviet Personality (1953–1985)]. St Petersburg: EUSPb Press, 2018, pp. 39–74. (In Russian).
- Jay M., 'Children in Scouting and Other Organizations', Fass P. (ed.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*. London: Routledge, 2013, pp. 419–433.
- Kaspe I., *V soyuze s utopiey: smyslovye rubezhi pozdnesovetskoj kultury* [In Alliance with Utopia: Semantic Frontiers of the Late Soviet Culture]. Moscow: NLO, 2018, 432 pp. (In Russian).
- Kharkhordin O., *Oblichat i litsemerit: genealogiya rossiyskoj lichnosti* [Reveal and Dissimulate: A Genealogy of the Russian Personality]. Moscow; St Petersburg: EUSPb Press; Letniy sad, 2002, 282 pp. (In Russian).
- Kotkin S., *Magnetic Mountain: Stalinism as Civilization*. Berkeley: University of California Press, 1995, 639 pp.
- Kozlov D., 'Neofitsialnye gruppy sovetskikh shkolnikov 1940–1960 godov: tipologiya, ideologiya, praktiki' [Unofficial Groups of Soviet Schoolchildren from 1940–1960: Typology, Ideology, Practices], Kukulin I., Mayofis M., Safronov P. (eds., comps.), *Ostrova utopii: pedagogicheskoe i sotsialnoe proektirovanie poslevoennoy shkoly (1940–1980-e)* [Islands of Utopia: Pedagogical and Social Design of the Postwar School: 1940–1980s]. Moscow: NLO, 2015, pp. 451–495. (In Russian).
- Kravchenko A., 'Vozhatyy v pionerskikh zhurnalakh 1920–1930-kh godov: ideologicheskij kontsept i khudozhestvennaya reprezentatsiya' [The Counselor in Pioneer Magazines of the 1920–1930s: Ideological Concept and Representation in Art], *Shagi/Steps*, 2015, no. 1, pp. 46–73. (In Russian).
- Krylova A., 'The Tenacious Liberal Subject in Soviet Studies', *Kritika*, 2000, vol. 1, no. 1, pp. 119–146.
- Krylova A., 'Imagining Socialism in the Soviet Century', *Social History*, 2017, vol. 42, no. 3, pp. 315–341.
- Kukulin I., Mayofis M., Safronov P. (eds., comps.), *Ostrova utopii: pedagogicheskoe i sotsialnoe proektirovanie poslevoennoy shkoly (1940–1980-e)* [Islands of Utopia: Pedagogical and Social Design of the Postwar School: 1940–1980s]. Moscow: NLO, 2015, 720 pp. (In Russian).
- Kupriyanov B., 'Kommunarskaya legenda "Orlenka"' [The Story of Non-Totalitarian Education in the Orlyonok Summer Camp], *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal*, 2018, no. 4, pp. 13–21. (In Russian).
- Mayofis M., 'Predvestiya "ottepeli" v sovetskoy shkolnoy politike pozdne-stalinskogo vremeni' [Portents of the Khrushchev Thaw in the Soviet School Policy of the Late-Stalin Period], Kukulin I., Mayofis M., Safronov P. (eds., comps.), *Ostrova utopii: pedagogicheskoe i sotsialnoe proektirovanie poslevoennoy shkoly (1940–1980-e)* [Islands of Utopia: Pedagogical and Social Design of the Postwar School: 1940–1980s]. Moscow: NLO, 2015, pp. 35–106. (In Russian).
- Mayofis M., 'Pansiony trudovykh rezervov: formirovanie sistemy shkol-internatov v 1954–1964 godakh' [Pensions of Labor Reserves: The Formation of the System of Boarding Schools in 1954–1964], *Novoe literaturnoe obozrenie*, 2016, vol. 142, no. 6, pp. 292–324. (In Russian).

- Martínez P. L. M., 'De la caridad y la filantropía a la protección social del estado: las colonias escolares de vacaciones en España (1887–1936)', *Historia de la Educación*, 2009, vol. 28, no. 29, pp. 135–159.
- Maslinsky K., 'Prizrak pedokratii v teatre marionetok: o shkolnom samoupravlenii i granitsakh detskoy agentnosti v pervye gody sovetskoy vlasti' [The Ghost of Pedocracy in the Puppet Theater: On School Self-government and the Subjectivity of Children in the First Decades of Soviet Power], *Antropologicheskij forum*, 2020, vol. 45, pp. 50–74. (In Russian).
- Millei Z., Imre R., 'Rethinking Transition through Ideas of "Community" in Hungarian Kindergarten Curriculum', Silova I. (ed.), *Post-Socialism Is Not Dead: (Re)Reading the Global in Comparative Education*. Bingley: Emerald Insight, 2010, pp. 125–155.
- Paris L., *Children's Nature: The Rise of the American Summer Camp*. New York: New York University Press, 2008, 364 pp.
- Pinsky A., 'Predislovie' [Introduction], Pinsky A. (ed., comp.), *Posle Stalina: pozdnesovetskaya subyektivnost (1953–1985)* [After Stalin: The Late Soviet Personality (1953–1985)]. St Petersburg: EUSPb Press, 2018, pp. 9–39. (In Russian).
- Senkina A., 'Uchenik kak avtor uchebnika: iz istorii sovetskikh pedagogicheskikh eksperimentov 1920-kh — nachala 1930-kh gg.' [The Student as the Textbook Author: From the History of Soviet Pedagogical Experiments of the 1920s — Early 1930s]: A paper presented at the interdisciplinary seminar "Through Children's Eyes": The Child's Subjectivity in Social Studies and the Public Sphere. European University at St Petersburg, St Petersburg, 2018, Dec. 21. (In Russian).
- Vanobbergen B., Vansieleghem N., 'Repairing the Body, Restoring the Soul: The Sea Hospital of the City of Paris in Berck-sur-Mer and the French War on Tuberculosis', *Paedagogica Historica*, 2009, vol. 46, no. 3, pp. 325–340.
- Volkov V., 'Kontseptsiya kulturnosti, 1935–1938 gody: sovetskaya tsivilizatsiya i povsednevnost stalinskogo vremeni' [The Concept of "Kulturnost", 1935–1938: Soviet Civilization and Everyday Life in Stalin's Time], *Sotsiologicheskij zhurnal*, 1996, no. 1–2, pp. 194–213. (In Russian).
- Wall S., *The Nurture of Nature: Childhood, Antimodernism, and Ontario Summer Camps, 1920–55*. Vancouver: University of British Columbia Press, 2009, 392 pp.
- Yurchak A., *Everything Was Forever Until It Was No More: The Last Soviet Generation*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2006, 331 pp.