

«МЕНЯ НИКТО НЕ ТРОГАЛ, НО ЧУВСТВА СВОБОДЫ НЕ БЫЛО»: ШКОЛЬНЫЕ СОЧИНЕНИЯ 1945 г. О ПЕРЕЖИВАНИЯХ ВО ВРЕМЯ ОККУПАЦИИ<sup>1</sup>

Рожков А. Ю.

«NOBODY TREATED ME ILL, BUT I FELT THE LACK OF FREEDOM»: COMPOSITIONS OF 1945, CONCERNING EXPERIENCE DURING OCCUPATION

Rozhkov A. Yu.

В статье анализируются сочинения на тему: «Мои переживания во время оккупации», написанные краснодарскими школьниками в феврале 1945 г. Эти нарративы помогают реконструировать коллективный образ поколения «дети войны». Данный вид источников о войне практически впервые вводится в научный оборот.

The article analyzes the compositions under the title: «My Experience during Occupation», written by Krasnodar schoolchildren in February, 1945. These narratives help to reconstruct the collective image of “children of war”. This type of war information source is introduced for scientific use for the first time.

Ключевые слова: оккупация, Великая Отечественная война, фашисты, душегубки, освобождение, школьники, сочинения.

Keywords: occupation, World War II, fascists, gas chambers, release, schoolchildren, compositions.

УДК 371:930.2

Школьные сочинения периода Великой Отечественной войны представляют собой специфический вид источников о военном времени и военном детстве. В настоящее время к этой теме заметно возрастает интерес в научном сообществе, что нам недавно и пришлось наблюдать на международной конференции «История детства как предмет исследования: наследие Филиппа Арьеса в Европе и России» (РГГУ, 1—2 окт. 2009 г.). Вместе с тем публикации по данной тематике единичны [1].

В статье на основе письменных источников — воспоминаний о военном детстве, написанных по случаю 2-й годовщины освобождения Краснодара от немецко-фашистских захватчиков [2], мы пытаемся реконструировать и интерпретировать представления и эмоциональные переживания детей, связанные с их экстремальным опытом проживания на оккупированной территории, а также дискурсивные практики репрезентации этого опыта в детских нарративах.

Всего для анализа было выбрано 40 сочинений учащихся краснодарских школ, из которых 31 девичья работа, 9 сочинений написано мальчиками. Работы подбирались методом простого случайного отбора, что обеспечило их репрезентативность. Вариант кластерной выборки, кажущийся, на первый взгляд, более оптимальным в данном исследовании, был сразу нами отклонен, так как не во всех пригодных для

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 08—01—00511а «Трансформация коллективной памяти о Великой Отечественной войне в воспоминаниях детей военного времени (1940—2000-е гг.)».

анализа сочинениях встречается упоминание классов и школ.

Главным приемом анализа нарративов был выбран качественный, интерпретативный подход, построенный на «понимающем» прочтении текста. При интерпретации нарративов основное внимание уделялось не описанным школьниками событиям и фактам (как правило, повторяющимся из сочинения в сочинение), а тому, как они вспоминают и описывают свои переживания, репрезентируют свой опыт, конструируют повествования, и как эти истории соотносятся с «большими нарративами» (культурными нормами). Для преодоления объективных неудобств, связанных с анализом большого объема похожей информации, все 40 сочинений были подвергнуты контент-анализу по «мертоновскому» типу подсчета символов [3]. Подсчет частоты употребления ключевых слов и словосочетаний проводился отдельно для женских и мужских работ, что позволяет интерпретировать их в гендерном отношении [4].

Поскольку достоверно не установлена степень участия учителя и других значимых взрослых (родителей) в конструировании сочинений краснодарских школьников, будем исходить из предположения о достаточной степени их свободы в выстраивании своего повествования. Разумеется, трудно исключить, что дети были проинструктированы учителем относительно базовых направлений содержания сочинений. Тем не менее очевидно, что многие дети по-своему описывали индивидуальные опыты. Да и сама стандартизация набора детских воспоминаний еще не является неоспоримым подтверждением экзогенного влияния взрослых на выстраивание текстов. Данный феномен можно наблюдать регулярно, когда речь идет о таких сильных переживаниях, как те, которые связаны с войной — будто бы «все участники войны в какой-то период пережили одно и то же» [5].

Исходя из предположения о некоторой степени свободы конструирования

подростками своих воспоминаний, обратим внимание на то, как они выстраивались (при этом будем учитывать *учебный* характер нарративов с его известными формальными канонами). Подавляющее большинство работ содержит несколько типовых смысловых блоков: 1) сражение за город и оставление Краснодара частями Красной Армии; 2) вхождение вражеских войск и начало оккупации; 3) описание злодеяний нацистов и собственных переживаний; 4) репрезентация надежд на освобождение; 5) бегство врага и приход советских войск. В значительной части нарративов имеется план.

Между тем в процессе воспоминаний и изложения их на бумаге у каждого автора нарратива возникали свои «якоря» памяти, вытекавшие из собственного опыта. Например, у Т. Ушаковой воспоминания строятся на контрасте чувств, которые она испытала, наблюдая погодные особенности дня оставления города советскими войсками («*Душно. Жарко. Небо темное, почти черное, покрытое дымом...*») и дня освобождения («*...природа будто преобразилась. День выдался теплый, светлый...*») [6]. Эмилия Медко отталкивается в своей работе от эпизода с соседкой Гараниной, женой офицера РККА, которая по доносу была схвачена гестаповцами и повешена. Несмотря на то, что этот эпизод излагается не с самого начала работы, он резко меняет конструкцию рассказа, переводя повествование с общих фраз на конкретные факты. Для Светы Бояринцевой, как и многих других учеников 7 «б» класса 45-й школы, роль «якоря» памяти сыграла мученическая смерть одноклассницы Нади Немцевой, погибшей вместе со своей семьей в душегубке [7].

Проведенный анализ работ позволяет заключить, что абсолютное большинство нарративов школьников строилось вокруг базового паттерна репрезентации детства под условным обозначением «счастливое советское детство, нарушенное войной», или «детство как “утраченный рай”» [8].

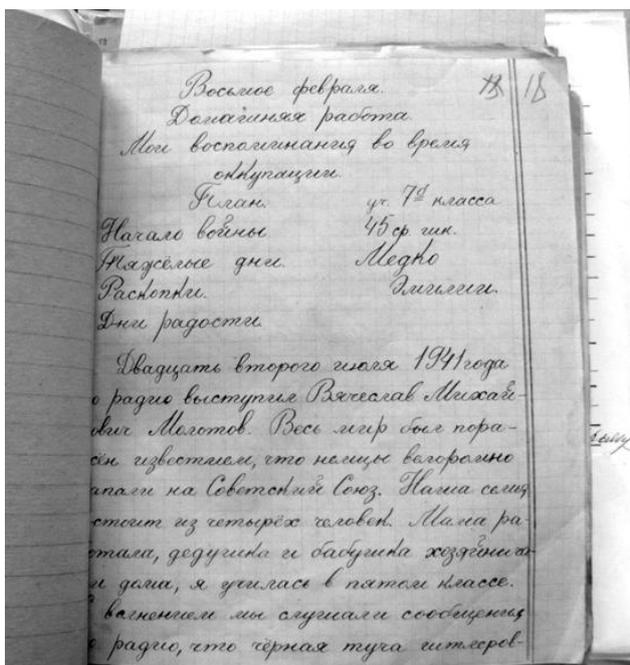
По существу, этот паттерн последовательно развивался в ходе повествования в рамках общей модели, логично конструируемой по траектории линейного прогресса от трагедии к хэппи-энду, завершаясь другим, не менее сильным паттерном — «детство после освобождения города как “прерванный ад”».

Дети в своих сочинениях довольно редко применяли термины, относящиеся к концепту «память». Этот ключевой для мемуаров термин употреблялся всего 12 раз, еще 2 раза — глагол «помнить». Таким же редким было использование и других категорий памяти — «воспоминания» (4), «вспоминать» (7), «забвение» (1) и «забывать» (5). Возможно, объяснение этого кроется в детском возрасте авторов, когда еще не принято оглядываться назад, опираться на прожитое. Харальд Вельцер утверждает, что «память вообще связана не столько с прошлым, сколько с настоящим. Как и все прочие системы памяти, автобиографическая память представляет собой функциональную систему, задача которой — помогать человеку справляться с жизнью в настоящем» [9]. Возможно, что выполняя задание учителя, школьники не вспоминали, а отчитывались перед ним о своих прошлых переживаниях,

проживая транзитом их заново как свое счастливое настоящее.

Анализ сочинений позволяет выделить некоторые психологические позиции их авторов относительно репрезентируемых ими событий. Предлагаемая классификация достаточно условна, и в ее основе лежит преобладающий набор ключевых слов в тексте нарратива. К таким позициям нами отнесены: «очевидец»; «участник»; «жертва»; «потенциальный мститель».

Текст «очевидца» репрезентирует автора нарратива свидетелем происшедшего («...я был свидетелем того, как издевался один немец над военнопленным», «когда я выбежал на улицу, то увидел, что здание горит»). У Жени Кузнецовой отец умер в период оккупации, три брата сражались на фронте, один из них посмертно стал Героем Советского Союза. Женя свидетельствует о доле, выпавшей на нее, маму и сестру: «Жилось нам очень трудно, мы ходили по станицам и меняли последние тряпки за кусок хлеба. По пути мы видели, как немцы гнали наших военнопленных, <...> их били плетьюми, которые были уже не в силах идти. Часто идя по дороге, мы видели убитых детей и женщин. В городе я видела повешенных наших людей немцами» [10].



Сочинение ученицы средней школы № 45 г. Краснодара Эмилии Медко.

Вторая половина 1940-х гг.

Близка к позиции «очевидца» позиция «участника». Основное различие между ними заключается в том, что «участник» репрезентирует свои активные действия, а не только описывает происходящее («...я помог раненому красноармейцу», «...я была при раскопках в гестапо, оттуда выносили обгорелые кости и трупы и орудия пыток»). Школьница Золотарева описывает свое участие в тушении пожара накануне прихода советских войск: *«Ночью немцы зажгли институт, который стоит рядом с нами. <...> Ночью он разгорелся так, что это зарево пожарища было видно на большое расстояние. Малейший ветер угрожал смертью. <...> И каждую секунду наши квартиры могли загореться. Собрав все вещи, мы стояли и смотрели на этот пожар. Красное зарево пожарища достало небо. Много мы пережили за эту ночь. Мало того, немецкие звери хотели поджечь нашу квартиру. Они положили под стенку шины от машин, белье, сапоги, и, облив бензином, зажгли. И когда немцы ушли со двора, мы с помощью друзей дворовых потушили огонь, который, к нашему счастью, не успел хорошо разгореться. Это угрожало нам смертью, но немцам было не до этого»* [11].

Любопытно, что прямых упоминаний «участвовал» и «наблюдал» в текстах не зарегистрировано. Термин «видел» упоминается 22 раза, «смотрел» — 21, «слышал/слушал» — 3 раза. Это вполне закономерно, если учесть, что авторы были нацелены на описание событий, своих действий и переживаний, а не на презентацию собственной позиции как таковой.

Представитель позиции «жертва» выстраивает свое повествование преимущественно в трагической тональности, сосредоточив основное внимание на описании мучений и лишений, перенесенных лично или своими близкими во время оккупации («я находилась в большом ужасе», «хотелось плакать»). Предположительно, Аня

Щербец [12] так описывает свой драматичный опыт эвакуации из Краснодара: *«За нашей машиной тянулись вереница таких же машин. Мы ехали с госпиталем (но без раненых). Вдруг послышалось жужжание самолета. Я выглянула из машины и ужаснулась, прямо над нашей машиной пикировал фашистский стервятник. Через несколько мгновений завизжала первая бомба, за ней другая, третья и через несколько минут посыпались бомбы как весенний град. Все слилось в один сплошной гул. Бомбы падали рядом. Я очень испугалась. Это было мое первое боевое крещение. Вскоре самолет улетел, но я еще несколько времени не могла прийти в себя. Потом я еще испытывала много бомбардировок, но в следующие разы у меня чувство страха смешивалось с чувством злобы и ненависти против фашистов»* [13].

Выразитель позиции «потенциальный мститель», как и всех предыдущих позиций, подробно описывал злодеяния фашистов, однако здесь превалировало настойчивое желание мстить врагу: *«...ответит Гитлер за все злодеяния, причиненные советским людям»; «...сердце сжималось и хотелось мстить и мстить»*. Например, Т. Ушакова так выражала свои чувства: *«Было страшно, и противно, и обидно за город, за свой родной Краснодар, за дома, которые теперь были осквернены стоянками немцев. <...> Когда я слышала взрывы [наших] бомб, мне так и казалось, что немцы летят в воздухе, растерзанные взрывами. Я упивалась этой мстостью, в груди kloкотало, и я думала: «Это за все, за все, за нашу поруганную землю, за наших отцов, братьев». Душа моя наполнялась гордостью за воздушных мстителей: «Знай наших», — вертелось в голове. А на следующий день я так и впивалась в глаза немцам, надеясь найти в них злобу, и торжествовала»* [14].

Стоит заметить, что эти позиции зачастую смешивались в одном и том же

сочинении по мере развития школьником логики своих нарративов. Одновременно наблюдается значительное преобладание в сочинениях репрезен-

тированных позиций «очевидца» и «жертвы», что можно объяснить возрастными особенностями авторов нарративов.



Учителя и учащиеся школы № 26.  
г. Краснодар. Начало 1940-х гг.

Анализ сочинений позволяет проникнуть в сферу индивидуальных и коллективных представлений школьников о войне и мире, о себе и своей группе, о «своих» и «чужих». Это дает возможность интерпретировать способности конструирования детьми «своего мира» и осмысления ими военной действительности, индивидуальной и коллективной идентичности.

В автобиографическом дискурсе о пережитом далеко не все школьники очертили круг близких людей как акторов своих воспоминаний. Довольно редкими являются такие фрагменты сочинений: *«Наша семья состоит из четырех человек. Мама работала, дедушка и бабушка хозяйничали дома, я училась в пятом классе»* [15]. Самый популярный в упоминаниях член семьи мама (реже — мать) назван авторами работ всего 17 раз. Папа упоминался почти столько же — 14 раз, но чаще в более строгой номинации «отец». Наряду с этим категория «социальные отцы» оказалась наиболее повторяемой в нарративах школьников. В отличие от таких, казалось бы, наиболее значимых субъектов социального влияния как Сталин (8), Ле-

нин (2), Молотов (2), власть (4), партия (2), самым авторитетным социальным «отцом» для школьников (особенно для школьниц) была «любимая», «доблестная» Красная Армия (71) и «красноармейцы» (11). Этот результат наглядно показывает, что реальный и символический «человек с ружьем» в условиях только что ликвидированной угрозы порабощения был для подростков середины 40-х намного актуальнее, чем воспеваемые в кинофильмах, поэмах и песнях культовые образы вождей.

В сочинениях фактически отсутствует тема детства. Школьники в 1945-м не пишут об играх, детской атрибутике, шалостях и развлечениях в отличие, например, от сочинений 1920-х гг. [16]. Несмотря на 21 упоминание о детях, этот термин в основном имел обезличенные, обобщенные коннотации (дети упоминались как *группа* мирного населения наряду с женщинами и стариками). Пожалуй, едва ли не единственной апелляцией к возрасту являются фразы из сочинений двух семиклассниц: Эмилии Медко (*«И вот наступил самый печальный день моего детства. Девятого августа 1942 года*

в девять часов утра немцы вступили в родной и любимый город Краснодар...») и Ларисы Изюмской («Тяжело было мне покидать город, в котором прошло почти всё мое детство») [17]. Учащиеся в основном репрезентируют себя в образах жителей Краснодара, граждан своей страны. Они рассуждают, как взрослые.

Детская сущность косвенно проявляется также в оговорках, которые иногда встречаются в текстах. Страхи и потрясения вытеснялись сновидениями: «И только вместе с ночью наступило маленькое облегчение, т. к. можно было забыться сном и увидеть день во сне, не соответствовавший действительности. А в общем, вся жизнь была каким-то тяжелым сном, казалось, вот проснешься и будет все хорошо, как было раньше, но не просыпаешься, а сон становится все тяжелее». Ужасы оккупации ассоциировались со сказками: «Мучительно, как в страшной сказке, прошли 7 месяцев в жизни краснодарцев». Детское ощущение незащищенности вызывало соответствующие реакции: «... к горлу подступил комок, и я расплакалась», «были минуты, когда хотелось уйти совсем из города». Столь же по-детски непосредственна и репрезентация реакции после освобождения: «По временам на меня находит какая-то бурная радость, и тогда хочется громко смеяться, прыгать, что было для меня ново после оккупации» [18].

Тема школы также редко встречается в работах учащихся. Дети совсем не упоминают о тетрадях, учебниках, ручках, чернилах, карандашах, школьных звонках и других атрибутах школы. Редко встречающиеся категории «школьный класс» (3), «учитель» (1) и «каникулы» (1) связаны в основном с упоминанием о жертвах среди одноклассников, о последних каникулах перед оккупацией и перепиской с педагогом.

Неудивительно, что в сочинениях того времени отчетливо просматриваются оппозиции «свой»/«чужие», «мы»/«они». Дискурс учащихся о войне и оккупации формировался не только на основе их чувств и субъективного опыта переживаний, но и активно дополнялся официальной политической пропагандой.

В этом дискурсе школьных нарративов, нашел отражение фрейм «рабство» («иго»). В данном контексте метафора рабства при оккупантах противопоставлялась метафоре свободы при советской власти. Соответственно эсхатологическая тема наступления конца свободы при нацистах оттенялась апелляцией к тысячелетнему мифу о приходе царства добра и справедливости, в которое, очевидно, верили советские школьники (в анализируемых текстах это преимущественно девочки).



Школа № 24 (армянская)  
после бомбардировки.  
г. Краснодар, 1944 г.

Одна из школьниц очень выразительно передала эти переживания в своем сочинении: *«Меня никто не трогал, но чувства свободы не было. Ведь хозяевами города были немцы. Эта мысль вызывала сознание какой-то униженности. Как будто весь город опутан невидимой колючей проволокой, и оккупант с автоматом в руках недоброжелательно следит за каждым твоим движением. Невыносимо обидно и горько было читать на русских домах и магазинах фразу: «Только для немцев». <...> Тяжело было чувствовать себя оторванным от жизни, от родины. Ведь не могли мы считать жизнью жизнь в немецком плену. Как хотелось услышать голос Москвы, увидеть родные шинели красноармейцев. Немцы топтали кубанскую землю, и советским людям казалось, что это их душу топчет кованый сапог чужеземца. <...> Однажды я представила себе, что было бы, если бы немцы остались навсегда, и ужаснулась. Тогда не стоило бы жить. Впереди не было бы ничего, о чём мечтает советская школьница. Вместо сияющего будущего – участь рабыни. Ведь немцы видели в русском человеке раба. Нет, советская власть должна вернуться, она не могла не вернуться»* [19].

Этот фрагмент сочинения дает возможность понять, какие нормы («большие нарративы») существовали тогда в советском общественном сознании. Школьница подчеркивает, что лично ее не притесняли, но она не считала себя свободной в стране, где человек уже не может ощущать себя хозяином «необъятной Родины своей». Бывшие общественно доступные места для всех советских граждан вдруг превратились в эксклюзивные заведения для немцев. Здесь советская норма «человек-хозяин» еще больше приходит в столкновение с действительностью: школьница не просто ощущает себя не-свободной в своей стране как советская гражданка, но в ее стране чужеземцы еще и хозяйничают. Таким образом,

финал этого фрагмента сочинения репрезентирует комбинированное влияние на советских школьников двух идеологем: «мы не рабы, рабы — не мы» и «светлого будущего», отождествляемого с торжеством коммунизма.

Складывается впечатление, что совершенно понятное и справедливое в данной ситуации чувство ненависти к «чужим» как к врагу существенно затмевало в школьных сочинениях позитивную идентичность «свои». По крайней мере, перечень слов для обозначения круга «своих» и их смысловые характеристики предстают намного скромнее и менее образно, чем понятийный круг «чужих».

Если для обозначения «своих» ученики применяли такие обобщенные термины, как «наши» (60 упоминаний), «родной» (48), «свои» (34), «освободители» (22), то «чужие» были представлены в более конкретных образах: «оккупант/оккупация» (46), «враг» (30), «гестапо/СС» (10) и др. Любопытно, что подростки в массе своей называли оккупантов «немцами» (310), а не «фашистами» (29), «гитлеровцами» (18) или «фрицами» (5). Это разрушает (по крайней мере, пример краснодарских школьников) распространенный в послевоенном кинематографе и художественной литературе миф о том, что во время войны советские люди были убеждены, что они воевали не с немецким народом, а с фашизмом и гитлеризмом. Кроме того, этот термин очень часто обыгрывался в еще более ненавистных вариациях: «немчина», «немчура» и т. п.

В этой связи стоит назвать и другие маркеры для обозначения образа врага. Не слишком часто упоминаемые, они достаточно поливариантны: «захватчики» (13), «изверги» (11), «звери» (11), «грабители» (9), «палачи» (9), «бандиты» (5), «варвары» (2), «выродки» (2), «голодные волки» (4) и т. д. Что касается последнего маркера, то его семантика полностью вписывается в коллективные представления русского народа, транслирующиеся из поколения в по-

коление. Как известно, волк относится к числу типичных мифологических зооморфных образов. В русских сказках и баснях он всегда предстает голодным, глупым, жадным, жестоким и беспощадным хищником, признающим только силу [20]. Архетипная проекция этих атрибутов на оккупантов, очевидно, в какой-то мере компенсировала психоэмоциональное напряжение школьников, связанное с недавними переживаниями, а также укрепляла веру в правомерность борьбы с фашизмом как воплощением Зла.

Многие сочинения отражают культурный шок, который пережили советские школьники при соприкосновении с другой («чужой») культурой: *«Они с первого же дня стали издавать еще никем не слыханные законы», «улицы наполнились ревом моторов, едким запахом эрзац-бензина и чужой хриплой речью», «немцы топтали Советскую культуру <...> Они... заходили во дворы, ловили домашнюю птицу, уводили коров, свиней... неистово хохотали над животными, которых они кололи штыками, старались мычать как коровы, проявляя при этом свою дикость»* [21].

Порой ненавистное отношение к врагу выражалось в очень колоритных образах. Так, школьница Артёмова, автор одного из лучших сочинений, через метафору лба политика дала любопытные сравнительные характеристики двух вождей: *«Однажды на улице немцы вывесили портрет Гитлера. Я молча смотрела на него. На низкий лоб свисал клочок волос, даже на портрете выражение лица было злое и отталкивающее. Неужели у этого человека со лбом дегенерата могли быть великие мысли? Я вспомнила великолепный лоб Ленина и почувствовала гордость, превосходство перед немцами»* [22]. Здесь мы наблюдаем не только культурную обусловленность рассказа школьницы «большим нарративом» о «великом и простом» вожде всех трудящихся «дедушке Ленине», но также фиксируем применение (разумеется, несознательно) ученицей психо-

логического эффекта «введения управляемого эталона», с помощью которого она выстроила свою воображаемую иерархию вождей. Возможно, таким способом она вытесняла душевную травму, подбадривая себя и наполняя свои чувства позитивными переживаниями.

Анализируя «эмоциональный репертуар» [23] школьных работ о жизни во время оккупации мы теоретически опирались на концепции «эмоционального кодирования» (Николаас Фрайда, Батья Месквито) [24], «эмоционального режима» (Уильям Редди) [25] и «эмоциональных сообществ» (Барбара Розенвайн) [26]. Предельно обобщенно можно сказать, что эти теории пытаются объяснить, как люди прошлого идентифицировали («кодировали») происшедшее событие и оценивали его в рамках «нормативных» эмоциональных установок и практик, а также их эмотивов, характерных для определенной социальной группы. Специалистами установлено, что использованию эмоционального репертуара человек обучается благодаря существующим формам культурного обучения, включая литературные тексты. При этом важно учитывать интерактивный характер эмоциональных отношений в рассматриваемом сообществе, а также то, что различные кодировки могут соотносить одно и то же событие с разным кругом представлений и вызывать разные эмоции.

Судя по текстам нарративов, в воспоминаниях краснодарских школьников естественным для данного возраста образом доминирует «память души», или эмоциональная память, функционирующая в режиме эмоционально-чувственного переживания. Современные знания в области теории памяти позволяют предположить, что наиболее эмоционально значимые и субъективно чувственные ситуации и обстоятельства оседали в памяти подростков энграммами (следами), эмоционально и чувственно опосредующими быстроту воспроизведения пережитого [27].

Не стоит забывать, что школьники описывали свои переживания *post fac-*

тут, после того как режим оккупации завершился. Стало быть, вполне резонно предположить, что многие их оценки пережитого и тактики репрезентации эмоциональных реакций были морально сконструированы исходя из осведомленности подростков о результатах оккупационного периода, оставившего глубокие шрамы в их автобиографической памяти. Тем не менее, это обстоятельство не умаляет ценности детских описаний пережитого, поскольку позволяет лучше понять «эмоциональные коды» поколения «детей войны».

Проведенный анализ школьных работ позволил выявить наиболее распространенные мотивы переживаний детей при оккупационном режиме: а) страх; б) растерянность и подавленность; в) надежда; г) вера в победу; д) сопротивления врагу. Эти мотивы, отраженные в сочинениях школьников, не следует воспринимать как дискретные рефлексии, присущие разным авторам. Фактически во всех работах наблюдается комплекс динамично переплетенных мотивов переживаний: начиная с мотива «страх» («...мы боялись даже выглянуть во двор»), «растерянность и подавленность» («...тяжело было у меня на душе; уходило все родное, надвигалось неизвестное»), учащиеся обычно переходили затем к мотивам «надежда» («...мы с нетерпением ждали Красную Армию») и «вера в победу» («...но я знала, верила, что наши придут»), а некоторые описывали и свои попытки оказывать сопротивление врагу («у нас был советский разведчик. Как приятно было помогать ему, зная, что это приблизит приход Красной Армии») [28].

По степени экспрессивности работы учащихся порой существенно разнятся, на это могло влиять много факторов — от личностных особенностей и гендерной принадлежности авторов до состояния детской души во время написания воспоминаний и специфики школьных условий. В то же время чтение сочинений не создает впечатление, что большинство авторов нарративов

проявляли эмоциональное сдерживание при описании контекста войны.

Судя по результатам контент-анализа, самыми сильными эмоциями у переживших оккупацию школьников были радость (43 упоминания), страх (32), ненависть (29), ужас (25). Любопытно соотношение ощущений счастья (22) и несчастья (2), хотя связь эпитетов, характеризующих цветовую/световую гамму, была обратной: «черный» (17) против «яркий» (3). Несмотря на сильные переживания во время оккупации, реальную опасность для жизни, потери близких и вышеупомянутое чувство ненависти к врагам, многие дети не выражали акцентированного желания мстить немцам (всего 15 упоминаний). Радость освобождения вытесняла из памяти минорные переживания. В сочинениях редко встречаются репрезентации таких эмоций, как грусть (3), тоска (3), печаль (2), уныние (3), гнев (3), презрение (1), отвращение (0), вместе с тем некоторые дети хотели мечтать (6) и гордиться (2). Пережитую оккупацию атеистически воспитанные советские дети совершенно не репрезентировали в категориях «ада» (0) и «рая» (0). Между тем многие отмечали, что им было тяжело (25). Практически все (92 %) эмоциональные характеристики пережитого содержатся в девичьих сочинениях. Эмотивный спектр в нарративах мальчиков весьма ограничен. В то же время соотношение упоминаний негативных и позитивных эмоций в их сочинениях составляет 12:7 (коэффициент негативности – 1,7), тогда как у девочек 148:69 (коэффициент 2,1).

Представляют интерес практики эмоционального кодирования детьми реального для них контекста войны. В значительной части сочинений каждому разделу сюжета соответствуют свои эмоциональные реакции и краски, описывающие переживания. При приближении врага к городу и взятии последнего в основном встречаются ощущения чувства страха и грядущей неизвестности: «...этот день у меня полный переживания», «...мне хочется уехать,

но выехать из города очень трудно», «...[ночь девятого августа] была полна тревог в ожидании чего-то страшного», «хотелось плакать, кричать от горя». Наиболее полно описывает свои чувства все та же Артемова: «На углу стоял человек в серо-зелёном костюме, в брюках, заправленных в короткие сапоги. В большой чёрной каске его было что-то злое. <...> Первый немец... Со смешанным чувством любопытства, страха и ещё чего-то, чему я ещё не знала названия, смотрела на него. Это не была пока настоящая ненависть. Ведь немцев мы знали только по газетам и книгам. Правда, то, что писалось, вызывало негодование, но на себе мы ещё не испытали их власти. Потом немцы наводнили весь город» [29].

На первый взгляд, это вполне естественные переживания в подобной ситуации. Но эмоциональные коды советских детей военной поры, сформировавшиеся еще в начальных классах при интерпретации произведений из школьной хрестоматии (например, рассказ «Смелые») [30], делали постыдной демонстрацию страха перед сложными обстоятельствами, тем более перед врагом. Возможно, поэтому почти в каждой работе после промелькнувшего описания ощущения тревоги, страха, ужаса, печали и тоски авторы нарративов сразу подключают компенсаторные эмоциональные реакции ненависти, презрения, гнева: «...в этот день вступили в наш город ненавистные немцы. Это были не такие люди, как другие – это были кровожадные звери с хищными глазами, которые так и искали, чтобы сотворить что-нибудь ужасное», «...озверелые банды гитлеровцев ворвались в наш город», «...проклятые немцы уже заняли город», «...в моем сердце накопилась жгучая ненависть к гитлеровским палачам», «...мы, сидя в подвале, с ненавистью прислушивались к шуму, который производили германцы своими машинами».

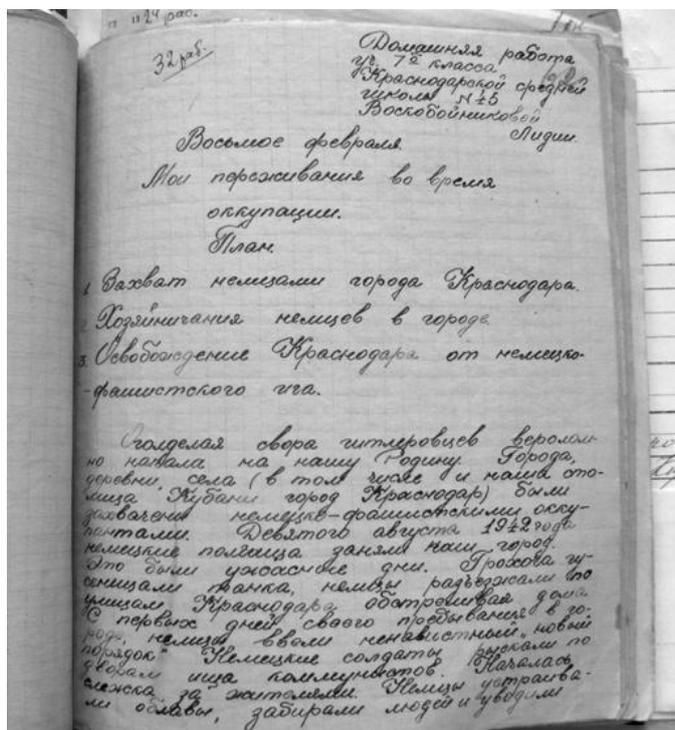
Следующая сюжетная фаза — «хозяиничанье» немцев в городе — содер-

жит практически тот же эмоциональный набор, но чаще в обратной последовательности. Теперь в сочинениях преобладают негативные эмоции гнева и ненависти в отношении врага, отнесяемые для закрепления эффекта эмоциональными переживаниями в минорных тонах. Эти сюжетные фрагменты в отличие от предыдущих не поддаются краткому цитированию из-за опасения разрушить ткань контекста: «...дни оккупации казались полярными ночами, и шесть месяцев казались шестью годами <...> сердце мое обливалось кровью и хотелось мстить и мстить этим извергам», «несколько немцев, стуча по полу сапогами, подошли к нам <...> смотря на нас, они что-то бормотали на своем языке... и о чем-то смеялись <...> с каким скрытым негодованием смотрели мы на них, хотелось заплатить за этот дерзкий смех», «было страшно и противно, и обидно за свой родной Краснодар, за дома, которые теперь были осквернены стоянками немцев <...> притом бывали минуты, когда я выходила из состояния апатии, жила другой, более оживленной жизнью. Это были налеты наших бомбардировщиков и ястребков. Когда я слышала взрывы бомб, мне казалось, что немцы летят в воздухе, растерзанные взрывами».

Продолжает данный ряд эмоциональное кодирование устойчивой веры в освобождение. Примечательно, что манифестация этой веры наиболее присутствовала в женских сочинениях: «...мы не имели ни малейших сведений о действиях наших войск, хотя мы были твердо уверены, что наши дорогие, мужественные фронтовики освободят нас», «но я была уверена в том, что Красная Армия освободит нас от немецкого ига, что праздник будет и на нашей улице», «но я все же была уверена в том, что никогда и ни за что немцам не удержаться», «...за шесть месяцев мы только и мечтали, когда части Красной Армии отобьют наш город и возвратят нам свободу», «...это мы с трудом переживали и не

могли дожидаться того дня, когда Доблестная Красная Армия освободит нас от двуного зверя», «...но чем труд-

нее становилось жить, тем увереннее ожидали мы прихода наших».



Сочинение ученицы средней школы № 15 г. Краснодара Лидии Воскобойниковой.  
Вторая половина 1940-х гг.

Работы мальчиков более рациональны и информативны. В подавляющем большинстве ребята не репрезентировали свои эмоции, а конкретно излагали суть происходивших событий в их последовательности и фактуальной тщательности. Складывается впечатление, что избегая описания личных переживаний, обстоятельно и лаконично излагая конкретные факторы, они стремились репрезентировать свою маскулинность и взрослость. Возможно, это еще объясняется и мальчишеским любопытством, тягой к приключениям: их привлекали запретные и опасные места (например, подвал здания гестапо со сгоревшими заживо жителями города), куда многие девочки боялись ходить.

Даже восторг от освобождения города мальчики излагали скупой и без личного участия. Их работы нередко напоминают сводки Советского информбюро: «...доблестная Красная Армия, прорвав линию обороны немцев, 12-го февраля 1943 года освободила Краснодар от временной оккупации»,

«...этот день был самым счастливым днем для многих краснодарцев. Он надолго останется в памяти жителей, переживших шесть месяцев фашистской неволи», «...все жители были веселые, счастливые. Всюду слышались веселые голоса и смех. Без опасения быть расстрелянным можно было ходить по улицам», «...все население высыпало на улицу. С любовью и радостью мы встречали каждую колонну наших войск», «все вышли встречать своих освободителей. По подсчетам, произведенным после освобождения, немцы истребили 13000 человек г. Краснодара».

Эти строки заметно отличаются от девичьего хэппи-энда. В сочинениях девочек заключительный аккорд в основном выстраивался в мажорной тональности, с обязательным воспроизведением усвоенных пропагандистских клише. Наблюдая эту тесную связь естественных эмоций с воздействием пропаганды, трудно односложно сказать, было ли это действительно органичным наплывом чувств у школьниц в

момент освобождения, либо это был шлейф отрефлектированных воспоминаний, когда естественные эмоции и чувства «как было» кодируются на бумаге «как надо»: «...мне очень хотелось учиться, но учиться при немцах было невозможно, так как я была в плену у врага. Когда Красная Армия освободила наш город, двери школы снова открылись», «...после освобождения нашего города от ига немецких оккупантов жизнь потекла по новому, по-советскому», «...народ вышел толпами встречать своих освободителей <...> мы были счастливы, смеялись и плакали от радости», «я не знала, что делать от радости», «...позади темные дни оккупации, когда каждый день казался вечностью. В эти дни мы научились еще сильнее любить свою родину и ненавидеть врага», «...и с этого дня началась новая, счастливая жизнь».

Проанализированные сочинения показывают, что недавнее оккупационное прошлое продолжало остро проявляться на уровне чувств и самосознания краснодарских школьников в 1945 г., но не как ушедшая историческая реальность, а как продукт интерпретаций, наделяющих жизнь при захватчиках смыслами наступившего освобождения.

Непосредственность детского взгляда, даже подкорректированного незримой «оглядкой» на канонизированные стереотипы письма и усвоенные паттерны эмотивов, свидетельствует о существенном потенциале рациональности и независимости у поколения «дети войны». Вместе с тем апелляция юных нарраторов к культурным стереотипам, распространенным в советском обществе, указывает на их осведомленность о системе моральных норм в советском обществе того периода.

#### Примечания

1. См., напр.: Реброва И.В., Рожков А.Ю. Детская память о войне: к вопросу об источниках воспоминаний // Российское общество : историческая память и социальные реалии : материалы межрегион. науч.-практ. конф. XIV Адлерские чтения. Краснодар, 2008; Рожков А.Ю. Прологомены к анализу школьных сочинений 1945 года как источников детских воспоминаний о войне // Вторая мировая война в памяти поколений : сб. ст. / под ред. И.В. Ребровой, Н.А. Чугунцовой. Краснодар, 2009; Он же. «Вместо сияющего будущего — участь рабыни»: репрезентация переживаний в период оккупации в нарративах краснодарских школьников (1945 г.) // Вторая мировая война в детских «рамках памяти» : сб. ст. / под ред. А.Ю. Рожкова. Краснодар: Традиция, 2010. С. 261—315; Он же. «Маленькие истории» большой войны: воспоминания об «оккупированном детстве» в школьных сочинениях 1945 г.: докл. на междунар. науч. конф. «История детства как предмет исследования: наследие Филиппа Арьеса в Европе и России» (РГГУ, 1–2 окт. 2009 г.).

2. Сочинения школьников хранятся в фонде Р-807 ГАКК.

3. Готлиб А.С. Введение в социологическое исследование: Качественный и количественный подходы. Методология, исследовательские практики : учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. М., 2005. С. 322—337.

4. Совокупное количество слов в обследованных работах — 16375 (13114 в женских сочинениях и 3261 — в мужских). Таким образом, общее количество слов в женских нарративах больше, чем в мужских в 4 раза, хотя количество женских работ только в 3,4 раза превышает число мужских сочинений. В процентном соотношении мужские работы составляют 29 % от женских, а удельный вес суммы слов в мужских работах относительно женских составляет 24,9 %. Подсчит. мною. — А.Р.

5. Вельцер Х. История, память и современность прошлого: Память как арена политической борьбы // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. М., 2005. С. 54.

6. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 42. Л. 29. Здесь и далее все цитаты из сочинений, если это не оговорено отдельно, приведены в соответствии с современной орфографией. — А.Р.
7. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 43. Л. 18 об., 19, 23 об.
8. Педагогическая антропология: феномен детства в воспоминаниях / В.Г. Безрогов [и др.]. М., 2001. С. 29.
9. Вельцер Х. Указ. соч. С. 60.
10. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 43. Л. 15.
11. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 42. Л. 37 об. Предположительно, в сочинении Золотаревой речь идет о поджоге Кубанского сельхозинститута. — А.Р.
12. Подпись автора сочинения неразборчива. — А.Р.
13. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 42. Л. 26 об.
14. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 42. Л. 29 об., 30.
15. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 43. Л. 18.
16. См., напр.: Городок в табакерке: Детство в России от Николая II до Бориса Ельцина (1890—1990) : антология текстов «Взрослые о детях и дети о себе» / сост. Безрогов В.Г. [и др.]. Ч. 1. 1890—1940. М.; Тверь, 2008. С. 275—294; Обыденный нэп : сочинения и письма школьников 20-х годов // Неизвестная Россия. XX век. М., 1993. Кн. 3. С. 259—322 и др.
17. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 43. Л. 18 об.
18. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 43. Л. 29, 29 об., 32, 39; Д. 42. Л. 9 об.
19. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 43. Л. 48 об.-49 об.
20. Русское культурное пространство : лингвокультуролог. сл. / И. С. Брилева [и др.]. Вып. 1. М., 2004. С. 64, 65.
21. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 43. Л. 20 об., 60, 62 об.
22. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 43. Л. 49.
23. Под эмоциональным репертуаром (реестром) Андрей Зорин понимает набор эмоций, которым располагает человек, «из которого он выбирает то, что он знает, и то, что он идентифицирует как любовь, ревность, испуг, радость, горе и т.д.». (См.: История эмоций : публ. лекция А. Зорина // URL: <http://www.polit.ru/lectures/2004/06/18/zorin.html> (дата обращения: 27.09.2007).
24. См.: Зорин А. «Понятие литературного переживания» и конструкция психологического протонарратива: История и повествование. М., 2006. С. 12—27.
25. Reddy W. The Navigation of Feeling. A Framework For the History of Emotions. Cambridge, 2001. P. 123—129.
26. Rosenwein V. Emotional Communities in the Early Middle Ages. Ithaca & L., 2007. P. 2, 23—26.
27. Большая психологическая энциклопедия. М., 2007. С. 317.
28. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 43. Л. 10, 18 об., 26, 48.
29. ГАКК. Ф. Р-807. Оп. 1. Д. 43. Л. 48 об.
30. Например, на экзамене в 4-м классе краснодарской школы № 3 (1945/46 уч. год) многие дети в изложении этого рассказа умышленно заменили напечатанное в тексте слово «испугались» на «насторожились», объяснив это тем, что советские дети не могут пугаться (ГАКК. Ф. Р-889. Оп. 3. Д. 6. Л. 31).

**Сведения об авторе:** Рожков Александр Юрьевич, д-р ист. наук, доцент кафедры рекламы Краснодарского государственного университета культуры и искусств (Краснодар).

E-mail: avro14@mail.ru.