

**Исследования**

Катриона Келли

**«Школьный вальс»:  
повседневная жизнь советской школы  
в послесталинское время<sup>1</sup>**

Впрочем, плохая школа — хорошая школа.

Виктор Шкловский  
Третья фабрика

*Когда я пошла в первый класс, ну и вот, про эти 86-е перья, потому что нужно было с нажимом это писать. Где-то там тоненько, где-то там толстенько. Я как макну в эту чернильницу, у меня — блям. Уменя слезы еще сюда, еще — блям. Как мы чистописание... это «удовлетворительно», это самая хорошая отметка была по чистописанию. Потому что у меня все время то чего-то за перо зацепится, то я его там, ну не знаю, то клякса. Вот пишу-пишу, все хорошо, вдруг клякса. Потом на трех-то линейках, это большие буквы. Вот такими большими буквами писать надо было. Причем таким почерком, чтоб был где-то нажим, где-то без нажима, было очень трудно. Вот ведешь, ведешь, у меня рука вот так трясется, отто-*

Катриона Келли (Catriona Kelly)  
Оксфордский университет,  
Великобритания

<sup>1</sup> Автор выражает признательность Британской Академии, фонду Leverhulme Trust (Грант F/08736/A), Фонду Ilchester Оксфордского университета и Новому Колледжу (Оксфорд) за поддержку более широкого проекта «Детство в России: культурная и социальная история», в рамках которого написана эта статья. Приношу благодарность всем учреждениям, информантам, а также А.М. Пиир и моему коллеге А.К. Байбурину в Санкт-Петербурге и Ю.С. Рыбиной и В.Г. Безрогову в Москве за их помощь. Ценные замечания по предварительному варианту статьи были предложены Стивеном Ловеллом, А.К. Байбуриным и Н.Б. Вахтиним. Само собой разумеется, что ни одно лицо или учреждение, которым здесь приносятся благодарности, не несет никакой ответственности за аналитические выводы, сделанные в этой статье. В цитатах из интервью все личные имена опущены или изменены, все топонимы, кроме крупных городов, опущены, чтобы обеспечить анонимность информантов. Система кодирования и сведения об информантах приведены в Приложении 1.

го что я хочу писать хорошо, у меня получается плохо. Ну вот [Oxf/Lev SPb-02 PF7A: 42]<sup>1</sup>.

Так женщина, родившаяся в ленинградской рабочей семье в 1931 г., вспоминала свои первые школьные дни в 1939 г. и свои попытки освоить загадочное искусство письма. Из ее слов следует, что обучение чтению, письму и арифметике выходило далеко за рамки механического усвоения навыков и возносилось до уровня посвящения в новый вид деятельности, подстегнутого страхом получить низкую оценку за свои усилия: по пятибалльной шкале, вообще-то говоря, любая оценка ниже четырех («хорошо») означала неудачу. Это и было первым столкновением ребенка с официальным представлением о *культуристности*, где послушание и исполнительность были всем, а самовыражение — почти ничем [Fitzpatrick 1992; Maier 1994; Волков 1996; Buckley 1996; Hessler 2000; Kelly 2001: 230–321].

Не все советские школы и не всегда были такими: сторонники либерального движения за «свободное образование», такие как С.Т. Шацкий, активно влияли, особенно в первой половине 1920-х, на образовательную политику. Первая Экспериментальная Станция Наркомпроса, действуя через сельские начальные школы и детские сады Московской области, служила полигоном для проверки новых идей. Хотя практика преподавания во многих учреждениях оставалась более традиционной, чем хотелось бы Шацкому и другим педагогам-теоретикам<sup>2</sup>, «методологические записки», рассылаемые Наркомпросом, пытались распространять модели преподавания, учитывающие чувство отчуждения, которое испытывают дети, впервые входя в класс, и подчеркивающие важность разнообразия для поддержания интереса и эффективность в этом отношении «обучения через игру» (см., например, Программы начальной школы 1932 г.). Однако после выхода в свет приказа министерства от 1932 г., в котором был декларирован отказ от «бригадного метода» и главной задачей вновь объявлено обучение, государственная система начала отдаляться от «свободного образования» (примечательно, что Первая Экспериментальная Станция была преобразована в обычную «педагогическую лабораторию» в мае 1932 г.) [Holmes 1991; Fitzpatrick 1979; Справочник 1990]. Постановление ЦК ВКП от 4 июля 1936 г., осуждавшее «педологические извращения», поставило крест на дальнейшем развитии психо-

<sup>1</sup> Для следующих поколений рекомендовались перья № 11 и 13 для детей всех возрастов, и № 24 и 110 для старших школьников [Советов 1967: 108].

<sup>2</sup> В действительности, работа самой Первой Станции на местах представляла нелегкий компромисс между педагогическими амбициями и практикой преподавания в сельской местности, где у родителей зачастую были очень традиционные представления о том, что должно давать образование (см. [Partlett 2004]). О широком разнообразии методов преподавания в 1920-х годах см.: [Holmes 1991; Богуславский 1994; Балашов 2003: 102–103].

логии образования. С этого момента в советской школе безраздельно царит «педагогика» — дисциплина, которая осознанно вернулась к наследию российского образования XIX в., заменив Пиаже, Монтессори, Фребеля и Льва Толстого Ушинским, Макаренко и, конечно, Сталиным [Шимбирев 1940: 30, 31, 34]. Следует заметить, что последний был авторитетом в философской и политической образовательной вселенной, а Ушинский и Макаренко — в преподавательской практике как таковой. Ее целью стал класс, которым единовластно управляет учитель и который подчинен недвусмысленной телеологии: как сказано в одном педагогическом пособии, опубликованном в 1940 г., «под воспитанием мы разумеем проводимый воспитателями процесс вооружения подрастающего поколения обобщенным опытом человечества, в целях подготовки его (подрастающего поколения) к предстоящей общественной деятельности» [Шимбирев 1940: 3].

Во времена хрущевской оттепели интерес к «свободному образованию» в какой-то мере возродился. Развенчивавшая «культ личности» передовица, опубликованная в «Советской педагогике» в 1956 г. [№ 9: 3–18], критиковала не только дурное влияние покойного вождя на педагогические сочинения, но и сухой академизм самого преподавания после 1932 г.: пора было меньше думать о том, «как учить», и больше — о том, «как дети учатся» [Там же: 9]. В свою очередь, интерес к процессу обучения впервые со времен обвинений в «педологических извращениях» поставил образовательную психологию в центр интеллектуальной жизни. Дискуссии об образовании на Западе стали обсуждаться без саркастической ухмылки, обязательной с конца 1930-х по начало 1950-х гг., и начался приглушенный, но ощутимый процесс реабилитации долго замалчиваемых отечественных авторитетов, таких как Лев Выготский и другие «педологи». Характерным было и возрождение, ограниченное и робкое, социологии образования, которое привело к повторному обращению к методам, практически забытым с начала 1930-х гг. [Glowka 1970: 135–144]. Как и в 1920-е гг., вновь начали использоваться эмпирические методы как база для концептуальных инноваций: для обоснования мнения, что дети учатся лучше, если поддерживать в них живой интерес, вновь стали цитироваться результаты социологических опросов<sup>1</sup>.

Все же эти дискуссии были достаточно сдержанны: профессиональные педагоги, например, не цитировали Льва Толстого с

---

<sup>1</sup> См. напр., статью «Укрепление дисциплины и порядка в школе — насущная задача» // Советская педагогика. 1955. № 11. С. 9–17. В статье, несмотря на резкий заголовок, фактически высказывалось мнение против чрезмерного контроля и указывалось, что скучное преподавание часто влечет за собой слабую дисциплину. Об использовании обследований в этот период см. [O'Dell 1978: 216]. Обратим внимание также на растущий интерес к эстетическому образованию: см., напр.: [Апраксина, Ветлугина 1956: 46–58].

одобрением, как это делал составитель антологии детской поэзии времен оттепели, опубликованной в 1964 г. [Глоцер 1964]. В своей основе методологические руководства для советских учителей оставались неизменными<sup>1</sup>. Лишь после завершения советской эпохи началась серьезная переоценка той упорядоченной, целевой педагогики с учителем в главной роли, через которую прошла в 1939 г. наша первая информантка. Воспоминания информанта, родившегося на сорок с лишним лет позже, чьи первые школьные дни пришлись на начало 1980-х, отражают поразительно схожую атмосферу заупугования:

*Наверно, самым ярким воспоминанием, то, что меня больше всего поразило, точно, это школа. Я не ожидала такого контраста... потому что у нас была очень строгая учительница, и после детского садика, после дома, после мамы и бабушки это очень резкий контраст! Это не то, чтоб было... я не говорю, что это было плохо, нет, было интересно, но было тяжело сразу перейти на такой строгий режим: школа, уроки... [СКQ-Ох-03 PF10A: 1–2].*

Хотя этот информант и вспоминает свою учительницу не только как «строгую», но и как «добрую» [Там же], чувство оторванности от привычной жизни при первом контакте со школьным образованием было неизбежным. На просьбу рассказать о своем школьном опыте информанты, прошедшие через школу в последние три десятилетия существования Советского Союза, обычно описывают его — в лучшем случае — как «скучный, но полезный». «Школа вообще была нетворческое место» — отмечал один человек, который посещал типичную школу в социально неоднородном (в основном рабочем) районе Ленинграда с 1975 по 1985 гг., одновременно признавая пользу обучения, которое ему давали по большинству предметов, кроме иностранных языков [СКQ-SPb-03 PF2B, с. 14, PF3A: 20]. Взгляд женщины 1949 г.р. на свои школьные годы менее позитивен:

*Я с ужасом думаю, насколько мало я взяла от школы, насколько ужасно все было. Мне нравилась какое-то время ботаника, мне нравилась история очень, мне иногда было интересно на астрономии и химии, потому что были интересные опыты... вот. Но очень мало. <...> Язык был совершенно отвратительный. Языка совершенно не знали английского, хотя у нас было больше, чем у кого бы то ни было другого, уроков, и у нас были две, казалось бы, лучшие учительницы [нашего города], но все это было очень плохо поставлено, никто не слушал никогда магнитофонные пленки с записью английского или английских [СКQ-Ох-03 PF8B: 17].*

<sup>1</sup> Это подтверждается тем фактом, например, что некоторые важные педагогические учебники сталинских лет оставались в печати и в послесталинскую эпоху. Ср. [Шимбирев 1940, 1950, 1954; Есипов 1946, 1967]. К тому же, учитывая нехватку методической литературы в провинциальных городах, о которой регулярно сообщали инспекторы Академии Педагогических Наук, можно заключить, что сталинские руководства оставались в обиходе еще долго после 1953 г.

Или даже более враждебно — вот слова ленинградской женщины, которая пошла в школу в 1965 г.: «Школа была ужасная, просто кошмар. Жаль до слез потраченных 10 лет жизни» [СКQ-Ох-03 PF13A:9].

Это реакция четырех людей, достигших успеха в обучении, получивших престижное высшее образование и профессию. Естественно, информанты из рабочих семей, которые после школы сами стали рабочими, еще менее позитивны:

*В школу ведь никому не хочется идти, честно скажу. Это как гиря. Там ничего веселого нету. Кто бы ни говорил, что там радость какая-то — вранье это, лицемерие. <...> Там вообще двойная жизнь в школе. Это вот тот низ, который давит. Это вот плохо воспитываемые дети как бы. Вот. С ними вечно борьба там, драки. Вот. А наверху отличники сидят недостижимые никому. Они под покровительство всей этой иерархии этих... как их там, всех учителей. Вот, а середнячок, он как? На него давят снизу эти, невоспитанные. Хотят деньги отобрать, там, заставить на себя работать, как говорится [Oxf/Lev SPb-03 PF24B: 13, 26].*

Люди, от которых записаны такого рода свидетельства, находили убежище во внеучебной стороне школьной жизни: в спорте, дружбе и иногда в нарушениях дисциплины, которой они были обязаны подчиняться как части школьной программы. Согласно неопубликованным школьным воспоминаниям женщины, родившейся в Ленинграде в 1967 г., дети рабочих в ее школе выделялись не только тем, что были бедно одеты и обуты, но также и своим плохим поведением: «Многие из них безобразно себя вели. Человека три-четыре в классе были просто непотребными» [Воспоминания 2003: 4].

Подобные воспоминания указывают на травму, нанесенную многим детям переходом от семейной жизни к жизни в коллективе. Даже если дети ходили в детский сад до того, как попали в «настоящую» школу (а посещение дошкольных учреждений никогда не было стопроцентным, даже в поздний советский период и даже в крупных городах)<sup>1</sup>, характер обучения в них сильно отличался от школьного. Методические указания для детсадовских

---

<sup>1</sup> Официальные советские источники скрывали посещаемость детсадов, но из сравнения цифр (см.: [Женщина... 1960: 85] и [Гельфланд 1992: таблица 18], и [Дети... 1979: 19] и [Гельфланд 1992: таблицы 20, 26 и 31]) ясно, что посещаемость была около 12% в 1958, поднявшись до приблизительно 20% в 1960, и чуть меньше 50% в 1970. Очевидно, что эти цифры включают разные показатели, наиболее высокие в крупных предприятиях больших городов, где посещаемость в некоторых местах достигала 100% (см. [Ясоби 1974: 53]). Школьные власти осознавали, что детсады никогда не охватывали 100% детей, а в позднюю советскую эпоху дети, которые не посещали детсад, часто входили в школьную систему посредством “подготовительных” классов, где они учились основам чтения, письма и арифметики, — независимо от того, нуждались они в этом или нет: «Все это мы уже умели. Я думаю, что “домашних” детей приводили в подготовительный класс, в первую очередь, чтобы они привыкли к коллективу. В подготовительном классе было около десяти детей» [Воспоминания 2003: 2].

воспитателей сохраняли на всем протяжении советской истории элементы «свободного образования»<sup>1</sup>. И хотя нянечки и воспитатели не всегда соответствовали идеалу, установленному в нормативных руководствах, отклонения были скорее на уровне плохого настроения или профессиональной некомпетентности, чем на уровне авторитарности образования<sup>2</sup>. В любом случае, основой жизненного опыта детей оставалась домашняя жизнь. Как бы строго она ни была регламентирована, в ней отсутствовал строгий режим сменяющих друг друга уроков. Родители могли быть снисходительны, суровы или вспыльчивы, или все это одновременно, но они редко, если вообще когда-либо, были столь же взыскательны, как вменялось в обязанность учителям советской системой — даже в начальной школе. А в конце советской эпохи конфликт стилей поведения стал особенно заметен: ведь принцип «все для детей» — в семьях служащих и даже иногда в рабочих семьях — отчетливо проявлялся в том, чем детей кормили, что им покупали, и до некоторой степени в том, как им позволяли проводить свободное время («Ребенку всегда давали самое лучшее», — [СКQ Ох-03 PF2B: 6]).

Между тем, не следует преувеличивать регламентированность или «эксплуататорский» характер позднесоветской школы. Прежде всего, есть люди, которые с удовольствием вспоминают свои школьные годы (см., напр., [Oxf/Lev SPb-03 PF26-27]). В любом случае, обобщения школьных впечатлений, сделанные взрослыми, отражают, как и все остальное, отвращение, внушенное видом своего прежнего «я», запертого в асимметричной ситуации подчинения чужой власти, которая при ретроспективном взгляде кажется унижительной. Для многих детей учеба в тот момент, когда они через нее проходят, — это просто неизбежная культурная данность, вполне терпимая, как и многое другое, потому что у них нет выбора<sup>3</sup>. Бунт в классе строго ритуализирован, принимает «карнавальные» формы и быстро сменяется восстановлением статус-кво [Thomas 1976; Willis 1980]. Отношения между детьми и школьными властями, как мы увидим, обычно в меньшей степени характеризовались открытой враждой и ожесточенной конфронтацией и в большей — определенной степенью понимания и тайного соглашения, где обе

<sup>1</sup> См., напр., [Левшина, Сорокина, Усова 1946], где цитируются Монтессори и Песталоцци без отрицательных комментариев (с. 201), критикуется Фребель (с. 256) и подчеркивается важность поэзии (с. 228) и игр (с. 110) в социализации ребенка.

<sup>2</sup> См., напр., [Oxf/Lev SPb-03 PF24A: 1-2], где информант вспоминает своих нянь, как «бабки старые (...) вот старухи, на пенсии которые. Вот они еще более-менее добрые», а воспитателей — как довольно беспомощных молодых женщин: «А так. Воспитатели-то девочки вообще-то. Ну, а чего она может-то». Ср. [Jacoby 1974: 58].

<sup>3</sup> Это наблюдение, конечно, не относится к несправимым «сачкам», не говоря о выгнанных из школы, но такие личности, кажется, составляли меньшинство в позднюю советскую эпоху, судя по относительному отсутствию упоминаний в опубликованных источниках (хотя было, конечно, «скрытое» сообщество случайных прогульщиков: см. подробности в ссылке на с. 111).

стороны признавали, что их отношения не всегда благоприятны, но их следует терпеть и продолжать.

Как хорошо известно, советская школа уделяла не меньше внимания *воспитанию*, чем *образованию* и *обучению*. Авторы одних работ по истории позднего советского образования сосредоточены в основном на второй и третьей задачах школьного обучения (см., напр., [Dunstan 1978]), а если образовательный процесс исследуется с точки зрения первой задачи, то историография ограничивается скорее содержанием учебного плана и его идеологическими основами, чем реальными действиями, направленными на воспитание (см., напр., [O'Dell 1978; Келли 2003; Балашов 2003; Леонтьева 2003])<sup>1</sup>. Другие исследователи, напротив, сосредоточены на том, что можно описать как «подводные течения» образовательного процесса: повседневная жизнь школы в таких ее проявлениях, как школьный фольклор и традиции [Белоусов 1990; Белоусов 1998; Чередникова 1995; Вайль, Генис 1996]). Вместе эти две традиции порождают самобытную, хотя и несколько упрощенную модель школы как места, в котором царят, с одной стороны, взрослые амбиции, а с другой — детское сопротивление. До определенной степени это верно, но эта модель не оставляет места для случаев, когда взрослые (особенно учителя) и ученики вынуждены сотрудничать, идти на компромиссы и даже вместе смягчать и приспособливать спущенные сверху указания.

Более полное исследование образовательного процесса, включающее материалы о таком «сотрудничестве» между учениками и учителями, можно найти в превосходном исследовании 25-й московской школы Ларри Холмса (Larry Holmes), но оно относится к другому периоду (1930-е гг.), чем тот, которым занимаюсь я, и к исключительному учреждению (передовая, «образцовая школа», с большим числом детей советской правящей верхушки) [Holmes 1999]. В настоящей работе анализ шире: он включает как «обычные» школы, так и несколько более привилегированных заведений; акцент сделан на дневных городских школах (в поселках, малых и крупных городах). Интернат, модное нововведение 1960-х, всегда остававшееся маргинальным явлением, здесь не рассматривается<sup>2</sup>. Цель моей работы — создать, насколько это вообще возможно, «историческую этнографию» позднесоветской

<sup>1</sup> Зарождающаяся дисциплина «педагогическая антропология» начинает заполнять пробел не только для современного периода, но также и для исторических эпох: см., напр., [Бим-Бад, Корнетов, Мясников 2002], но таких работ, посвященных советскому времени, кажется, немного. Материал по школам Третьего Рейха также сосредоточивается на идеологическом воспитании: см., напр., [Leschinsky, Kluchert, 1997; Trapp 1994; Michael 1994].

<sup>2</sup> В российских городах, обстановку в которых я здесь описываю, интернаты были недолгим явлением (хотя в течение советского периода и позже они продолжали иметь значение в отдаленных сельских районах: [Лярская 2003]). Однако, пока они существовали, городские школы выполняли (судя по архивам одной из них в Московской области, школа № 72) по крайней мере часть их роли как центра размещения детей из неполных семей. См. [РАО НА. Ф. 81. Оп. 3. Ед. хр. 9], «Личные дела учащихся», *passim*.

школы, каталог ритуалов и повседневных практик, которые сплачивали школы и формировали их как учреждения (ср. [McLaren 1993]). Идеология для меня на периферии — как и было на самом деле в повседневной жизни школы этого периода. Меня занимают другие темы. Во-первых, то, что можно назвать *корпоративной идентичностью* советской школы, то, как она достигала единства через формы поведения, которые подчеркивали ее отдельность от других форм повседневной жизни. Во-вторых, то, как ученики и учителя совместно трансформировали навязанные им служебные отношения и регулировали их предписанную асимметрию (где учитель должен был иметь неограниченный контроль). В-третьих, то, как ученики могли выражать — пусть и ограниченно — степень личной автономии в этих столь откровенно враждебных социальных условиях, внося изменения в казенную среду, школьную форму и т.д. Перед нами скорее не двуполярная модель учебного заведения, описанная в имеющейся литературе с опорой на анализ образовательной политики «сверху вниз», с одной стороны, и школьного фольклора «снизу вверх», с другой, а гораздо более гибкая тактика взаимных уступок, когда школьные власти, например, закрывали глаза на определенные проступки, чтобы иметь возможность делать вид, что все контролируют и что нереальная, амбициозная школьная программа функционирует нормально.

Здесь уместно сказать об источниках. Когда имеешь дело с прошлым, разумеется, нет никакой возможности включенного наблюдения или опроса информантов, переживающих образовательный процесс. Все сохранившиеся материалы того времени — включая архивные документы — сильно искажены цензурой и уделяют недостаточно внимания ежедневной рутине (в противоположность безотлагательным проблемам, требующим внимания). В послесталинскую эпоху конфликты предпочитали не выносить наружу, потому что члены школьной администрации хорошо понимали, что обращение к руководству поставило бы под сомнение эффективность их собственного идеологического контроля. Разумно предположить, что многие, если не большинство мелких скандалов никогда не были письменно зафиксированы<sup>1</sup>. Кроме того, как всегда с российскими материалами, пись-

<sup>1</sup> См., напр., следующее воспоминание о начале 1980-х: «Инф. Потом, в рамках этого жанра, вызывали нас к директору, высидела какая-то комиссия внутришкольная, и нас гоняли по современной политике. То есть от нас фактически требовали оценок, да, чтобы мы правильно расставляли оценки. И я вспоминаю, это было в 83 году, зашел разговор об Афганистане, разумеется, поскольку надо было правильно оценивать Афганистан. И я сказал им, что это оккупация. Был очень большой скандал, очень большой скандал, который мог бы вообще для меня закончиться плохо. То есть, они могли дать мне очень плохую характеристику, я бы, скажем, не поступил бы в университет. Но в принципе я такого не помню, потому что никто не хотел скандала, поэтому такого рода скандалы всегда... Соб. Они замалчивались? Инф. Да, они замалчивались» [СКQ-SPb-03 PF2B: 13]. Стоит также заметить, что по меньшей мере некоторые родители послушно писали записки о болезни детям, которые не хотели посещать скучные уроки, контрольные и т.д. [см. СКQ-0x-03 PF13B: 11]. Это означает, что такие случаи отсутствия не фиксировались статистикой прогулов.

менные источники часто не снисходят до подробностей в отношении повседневных деталей: мелочи быта теряются в предложениях о «светлом будущем» образовательного процесса или в дидактическом морализировании<sup>1</sup>. Поэтому — как и в других областях истории повседневности — сферы опыта, которые иначе были бы утрачены, помогают восстанавливать такие источники, как воспоминания. Учитывая нехватку письменных воспоминаний о поздней советской эпохе — как в большинстве культур, люди младше пятидесяти редко предаются размышлениям о прошлом, если они не принадлежат к социально нерепрезентативной группе профессиональных писателей<sup>2</sup> — работа в области устной истории заполняет существенный пробел в источниках.

Соответственно, большинство моих материалов взято из углубленных интервью на основе анкеты с тремя различными группами опрашиваемых: люди рабочего происхождения, выросшие в Ленинграде в 1960-е и 1970-е; люди из семей служащих и интеллигенции, которые росли в разных городах в тот же период; наконец, школьные учителя Ленинграда и Москвы. В случае первых двух групп данные по обучению были собраны как часть исследования, использовавшего широкий анкетный опросник (68 вопросов, охватывающих домашнюю жизнь, отношения в семье, с соседями и друзьями, материальную культуру: игрушки, одежда, игры; внутреннюю жизнь; ранние опыты романтической влюбленности и т.д.)<sup>3</sup>. Вопросы о школе ни в коем случае не касались исключительно «повседневной жизни», но именно об этой стороне обучения информанты говорили охотнее всего. Обычно неспособные вспомнить подробно школьный фольклор, многие из них, говоря об этом времени своей жизни, казалось, возвращались к языку и ощущениям тех дней, демонстрируя удивительную память на имена и характеры учителей, устройство школьного здания и подробности личных отношений (о которых часто говорили очень эмоционально, хотя, так сказать, «поезд уже давно ушел»).

Конечно, ни о какой представительности этого материала говорить не приходится. История образования — это больше, чем впечатления учеников о том, чему их учили, и больше, чем про-

---

<sup>1</sup> Это верно, например, по отношению к детской литературе, преподаваемой в школе, которая в еще большей степени, чем литература, скажем, в Британии, сосредотачивается на нематериальной культуре школы — психологическом конфликте и особенно на выстраивании отношений. См., напр., [Осеева 1978; Воронцова 1988].

<sup>2</sup> Например, обширная антология воспоминаний о детстве, опубликованная несколько лет назад [Бим-Бад, Кошелева 1998] содержит только два отрывка воспоминаний людей, родившихся после 1945 г.

<sup>3</sup> Интервью с целевой группой учителей также использовали опросник, на этот раз из 46 вопросов о личной биографии информанта (как они начали преподавать и т.д.), материальном облике школы, повседневной жизни, праздниках, традициях и юбилеях, месте методики преподавания, воспитании и дисциплине, работе с родителями, внеклассной работе и общих выводах. См. в Приложении 1 информацию об опросниках и процедуре интервью.

цесс обучения. Существуют соображения о социальной судьбе в долгосрочной перспективе — что происходит с учениками, когда они заканчивают школу (см. [Fitzpatrick 1979; Ruffley 2003]) — и места школы в культуре (отношения между школой и семьей, между школой и местными отделами образования, и вообще — роль школы в обществе)<sup>1</sup>. Есть, кроме того, и сложные властные отношения в пределах школы. Для учеников директор недостижим, но официальные руководства и воспоминания преподавателей ясно дают понять, что директор имел рычаги влияния во всех областях школьной жизни, что его личность была очень важна для атмосферы в школе. Как вспоминает один учитель, пришедший в школу в 1953 г. и проработавший там более пятидесяти лет, в учреждении с авторитарным директором обычно царил «тоталитарный режим»: независимо настроенные члены коллектива здесь не задерживались; там же, где учителям доверяли и позволяли проявлять инициативу, атмосфера была намного лучше. Компетентный директор также заботился о своих сотрудниках, предлагая, например, способы изменить ситуацию так, чтобы их зарплата увеличилась, и справлялся с прихотями финансирования от местных органов образования, которые могли, например, поддерживать фонд зарплаты до конца года, чтобы затем выплатить все разом. В то время как характер инструкций мог меняться, эта персонификация школьной власти оставалась неизменной: директора-выдвиженцы при Сталине (те, кто «вышли из низов» при новой образовательной системе) были столь же склонны «командовать из окопов», как и директора дореволюционных классических гимназий<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Родители были — официально говоря — в большой степени лишены власти в советской школе. Родительские собрания были, по существу, местом, где родителей информировали о достижениях учеников, и в некоторых случаях осуждали, иногда публично, за их недостатки как родителей [см. в Oxf/Lev SPb-03 PF20B: 47]. Активное меньшинство, которое вступало в родительский комитет, однако, имело больше рычагов влияния. Всех родителей могли вызвать на подмогу в практических делах, таких как ремонт во время каникул, а также для внеклассных мероприятий [СКК Oх-03 PF11A: 9]. Родители также имели возможность лоббирования, доступную советским гражданам в целом, так что если они были недовольны школой, они могли пожаловаться образовательным властям, местному депутату, написать в местную газету и т.д. (конфликты вокруг школы в прессе иногда использовали такие письма как исходную точку). Образование, как любая другая часть советского общества, входила в сеть отношений, называемых блатом [Ledeneva 1998]. Официально набор в школы проходил строго по микрорайонам, но родители, которые хотели отдать детей в хорошую школу (например, в языковую спецшколу), могли использовать блат, чтобы их детей приняли туда (см., напр., [СКК Oх-03 PF12B: 6]. Родители также могли дарить подарки учителям в надежде купить их благосклонность к своему ребенку ([Oxf/Lev SPb-03 PF20B: 56]: информантка утверждает, что никогда подарков не получала, но признает, что такое происходило). Об отношениях с местными образовательными властями (которые в то время считались мелкой неприятностью) см.: [Oxf/Lev SPb-03 PF30B: 19; PF31A: 7]: этот конкретный учитель отзывается о должностных лицах главным образом как о неудавшихся учителях, которые ничего не умели делать, а инспекции характеризует как поверхностную работу, состоящую из проверок документов.

<sup>2</sup> Все эти замечания основаны на [Oxf/Lev SPb-03 PF19]. См. [PF19 A: 6] о школе с «тоталитарным режимом» (школа № 2, Ленинград), с. 12 о директоре, которая доверяла ученикам (она была выдвиженкой) (школа № 18, Ленинград). Школа № 3, с другой стороны, имела глупого директора и была просто скучна (с. 13). О текучести персонала см. с. 14, а о бюджете [PF19 B: 17]. Очень интересные воспоминания бывшего школьного директора см. [Штурман 1990].

Преподаватели также обладали некоторыми возможностями влиять на ситуацию. Например, они могли решать, в какую смену им работать, если школа работала в несколько смен [Oxf/Lev SPb-03 PF31B: 18]. Самочувствие учителя также зависело не только от отношений с учениками, но и от материальных условий. Базовые ставки были (в глазах самих преподавателей) нищенскими, но некоторые школы предоставляли возможность выгодной работы на стороне в качестве частных преподавателей [Oxf/Lev SPb-03 PF30A: 10]. Кроме того, как только заканчивался срок обязательного государственного распределения, учителя обретали некоторую свободу в выборе места работы: они могли оставить учреждение, которое их не удовлетворяло, и перейти в то, которое их устраивало [Oxf/Lev SPb-03 PF30A: 10]. Дети, конечно, не замечали этих обстоятельств, однако степень удовлетворения учителей своей работой косвенно сказывалась на атмосфере в классе.

Если взгляд на школу глазами учеников неполон, он, по крайней мере, хорошо дополняет подход «сверху вниз», принятый в исследованиях советского образования до настоящего времени, с их акцентом на правительственной политике и абстрактной институционализации (которая привела, например, к избытку информации об элитных *спецшколах*) (см., напр.: [Dunstan 1978; Glowka 1970]). То, что видели ученики — ритуалы и ежедневные практики, которые отделяли школу от обычной жизни, подчеркивая ее специфический характер как общественного учреждения и одновременно ее типичность как всякого советского коллектива, — составляло очень важную часть жизни класса. Следовательно, интенсивное изучение школы по впечатлениям «снизу» может многое нам сказать о том, как на самом деле функционировало это одновременно и специфическое, и типично советское учреждение.

Я должна, наконец, обратиться к вопросу, которым, как я подозреваю, зададутся российские читатели: почему иностранка, не обладающая личным опытом послесталинской школы, вообще берется за попытку анализа такого рода. Ведь есть риск просто многословно подтвердить очевидное, риск своего рода отрывочного и ошибочного изложения воспоминаний одного из моих информантов. Этот риск, действительно, существует для любого, кто вообще берется писать историю детства в иной культуре. Дело в том, однако, что детство — наиболее яркий пример того, что Светлана Бойм назвала «общим местом» (a common place); это пространство общественного бытия, которое в интеллектуальном наследии Просвещения и романтизма было «обесценено и беллетризовано» («devalued and literalized») и которое, скорее, проживается и воображается, чем исследуется и интерпретируется [Boym 1994: 15]. А потому сохраняется ценность остранения общего опыта через (неизбежно) наивный внешний взгляд иностранца, который пытается объяснить явления, представ-

ляющие культурную данность для тех, кто их переживает. Постромантическое представление о детстве как неотъемлемой части *индивидуального* опыта также означает, что даже образованному наблюдателю нелегко обобщать *типичный* опыт детства в его собственной культуре. Кроме того, поскольку советская культура больше не существует, а воспоминания об обыденном опыте исчезают быстро, есть много доводов в пользу письменной фиксации — хотя бы для того, чтобы побудить тех, кто фактически испытал все это, на создание собственных письменных отчетов.

На протяжении всего текста статьи используется сопоставительный подход, по крайней мере в неявной форме. То, что я выделяю как центральные особенности советской школы в этот период, — это во многих случаях то, чего не было в типичной британской школе моего собственного детства, которое пришлось точно на постсталинскую эпоху (я родилась в 1959 г. и ходила в школу с 1964 по 1977 гг.). Британские школы обычно не праздновали начало и конец учебного года, хотя какие-то официальные праздники были (в моей школе мы отмечали «день рождения школы»<sup>1</sup>, который, насколько я помню, приходился на 4 мая). Школьные традиции также подчеркивались названием учреждения (в данном случае, «Годольфин и Латимер» — такая дань памяти основателям школы была распространенной практикой) и школьной формой. Ее цвета были однообразно темными по всей Англии, но в какого именно цвета форме детям предстояло страдать — в темно-зеленом, темно-синем, коричневом, сером (как в моем случае) или (этим повезло меньше всех) темно-бордовом, — это был вопрос выбора конкретного учреждения. И эти цвета, и школьная эмблема, украшающая шляпы или кепки (если их носили), пальто и блейзеры, позволяли мгновенно идентифицировать институциональную принадлежность ребенка, что помогало ученикам конкурирующих школ задирааться, а жителям — писать жалобы на тех, кто неосторожно попадался на курении, использовании наркотиков, воровстве, тайных сексуальных отношениях и т.д.

Не только эти внешние детали, но и сами школьные ритуалы были другого порядка. Повторение домашнего задания было менее формально: ученики всегда сидели за партами и чаще всего сами вызывались отвечать (хотя дисциплинарные требования — поднимать руку прежде, чем отвечать, или вставать, когда входит учитель — все же существовали). Стандартным методом организации обсуждения были формальные дебаты в парламентском стиле, в котором один выдвигал предложение, второй поддерживал его, и затем следовали выступления с места. Идеологическая

<sup>1</sup> На самом деле, конечно, дату ее основания, или скорее повторного основания как школы для девочек (школа была первоначально основана как интернат для мальчиков в XVII в. — ее самым известным выпускником был, возможно, поэт У.Б. Йейтс — но в 1905 она была преобразована в школу для девочек).

нагрузка также отличалась: даже вне церковных школ британский эквивалент линейки чаще всего включал определенное религиозное содержание (это было, да и поныне является, требованием законодательства, но если в последние годы многие школы предпочитают его игнорировать, в 1960-е и 1970-е большинство этого не делали). Был также еженедельный урок (опять-таки по закону обязательный), известный как «Священное Писание» или «Религиозное образование», на котором в моей средней школе не было ничего, кроме унылого бормотания об этическом выборе (что делать, если нашел кошелек на улице и т.д.), и на котором я прочитала тайком большую часть Библии и учебника по сравнительному религиоведению. Хотя, конечно, чтение под партией не допускалось, и нам настойчиво прививали навыки самоконтроля в этом и других отношениях. Списывание считалось позором, подсказывать отвечающему было не принято, а использование шпаргалок на контрольных считалось мошенничеством и, если поймают, наказывалось очень строго, вплоть до отчисления. К тому же, поскольку моя средняя школа была однополый (что было обычно для британских школ тех лет), флирт, типичный для советского класса, был невозможен. Основной формой ритуализованного контакта с мальчиками была школьная дискотека, на которой (в младших классах) мальчики и девочки подпирали противоположные стены, подобно застенчивым крестьянам на деревенских танцах, в то время как один или два хабреца (к концу вечера и после нескольких *шанди* — смеси лимонада и пива, которая считалась допустимым алкогольным напитком для младших подростков) «обжимались» в углу или, если были особенно храбрыми, прямо посередине комнаты, на всеобщее обозрение. И любой рассказ о британском образовании был бы неполон без признания роли спорта, который даже в школах вроде моей, где существовал конкурс, был притягателен, будоражил и влиял на положение в обществе. Высокие оценки имели некоторую ценность (хотя не было никакой формализованной шкалы — «первый ученик», «отличники» и т.п.), но к спортивным талантам относились с большим энтузиазмом, и на них в основном строилась популярность. В моей школе ученики выбирали старосту и ее двух заместителей, и все трое, хотя были далеко не глупы, отличались прежде всего успехами в спорте.

То, что я так подчеркиваю отличия британской системы образования от российской, не означает, что британская система в каком-либо отношении лучше. Я готова присоединиться к словам одной из российских информанток, цитированным выше: «жаль до слез потраченных десяти лет жизни», с той оговоркой, что в моем случае это были «тринадцать лет жизни». Школа часто была отчаянно скучна, а многие из полученных знаний — откровенно бесполезны в последующей жизни. Английские школьные учителя, как и советские, вполне способны были, если хотели, испортить жизнь школьникам. Однако не следует переоценивать уровень подавления в английских школах: здесь не было массо-

вых организаций с почти обязательным членством, типа пионерской или комсомольской, и школьные работники — хотя индивидуально они могли быть довольно противными — опирались на личный и профессиональный авторитет, а не просто были проводниками государственной власти. Да и советские школы, которые я описываю — в отличие от приютов или даже школ-интернатов — не были «тотальными»: открытость внешнему миру, как и везде в дневных школах, — важный смягчающий фактор; всегда возможны и изменения в правилах, и неформальные отношения. В большинстве школ контакт с внешним миром, как и пышным цветом расцветающий фольклор или сленг, комические стишки, городские слухи, сплетни, жанры типа *страшилок*, размывают жесткие рамки регламентации.

В любом случае оказывается, что советский школьный опыт скорее не особенный, а типичный на фоне стандартной постиндустриальной «западной» (в самом широком смысле) школьной модели. Многие отличительные черты советской школы были общими для типичного школьного опыта в современных культурах по всей Европе и в Америке: четкое членение расписания на уроки определенной длины, отмечаемые звонком; чередование уроков и переменок; попытки сочетать образование, обучение навыкам и нравственное или гражданское воспитание. Некоторые особенности, не универсальные для систем образования, имеют параллели в других странах — например, высокая степень централизованного контроля содержания учебных программ есть во Франции, хотя отсутствует в Англии или Америке, где местные органы образования всегда (в Америке) или до самого недавнего времени (в Англии) имели широкие права решать, что преподается в классе. Школы в любых культурах — инструмент коллективной социализации, где в общем и целом знания обладают вторичной ценностью по сравнению с такими качествами, как опрятность, организованность и подчинение групповым правилам.

И все же отсутствие любых школ, кроме государственных, было в сравнительном плане отличительной чертой советской системы, не находящей соответствия даже в других так называемых «тоталитарных» обществах, таких как Третий Рейх, фашистская Италия или Испания Франко). Эта особенность, вместе с государственной пропагандой, которая постоянно подчеркивала уникальную заботу о детях в СССР, придавали советской школе специфический статус, делая ее средоточием надежд власти на выращивание нового поколения лояльных граждан. Ирония, как мы увидим, состоит в том, что — как и другие виды коллективной деятельности (напр., стенгазета, о которой см. [Келли 2004]) — включенность в образование чаще порождала несовершенную форму приспособления к государству, приспособления, основанного скорее на неохотном и неизбежном компромиссе, чем на сознательном, рациональном принятии.

### Первое сентября: переходный ритуал советской школы

Сам приход в класс и подчинение принятым там строгим правилам поведения составляли второй шаг на пути в школьную жизнь. До этого школа приветствовала детей торжественной церемонией. Первое сентября, или «день знаний», не был государственным праздником в том смысле, что не надо было идти на работу, но это был определенно нерядовой день. Дети, и в особенности первоклассники, шли в свою *альма матер* в праздничной одежде, сжимая букеты цветов (особенно популярны были гладиолусы и георгины), в сопровождении родителей, которые часто делали фотографии на память. Вся школа выстраивалась в каком-либо месте, подходящем для церемониальных собраний: в школьном дворе, актовом зале или, если места там был недостаточно, каком-нибудь удобном месте неподалеку, например в кинотеатре. Здесь проходила *праздничная линейка*, на которой директору школы было положено «*что-нибудь говорить про обязанность хорошо учиться и про партию и правительство*» [СКQ SPb-03 PF2A: 10].

Исторически Первое сентября (заглавные буквы часто использовались в публикациях об этом событии, например в ежегодных газетных очерках, посвященных этому событию) было типично сталинским праздником. В первые 19 лет советской власти дети просто приходили в местную школу и записывались (хотя отдельные школы могли устраивать какие-то вступительные испытания); не было никаких приветственных церемоний. Согласно газетным сообщениям того времени, организовано это часто было поспешно и бестолково (см., напр.: [Ленинские искры. 1929. 28 авг.: 7])<sup>1</sup>. Фундамент праздника был заложен в 1935 г., когда были законодательно установлены даты школьных каникул по всему Советскому Союзу («Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе: Постановление СНК и ЦК ВКП(б), 3 сентября 1935» [Справочник... 1937: 789]). С тех пор детям позволяли начать учиться в новой школе не с первого сентября только при исключительных обстоятельствах (например, если родители были вынуждены переехать в другой город по служебной необходимости) [Начальная школа 1950: 819]. Но с самого начала Первое сентября было не только формальной датой, но и ритуальным событием. Собственно запись детей в школу происходила за несколько недель до официального начала учебного года, когда родители должны были прийти с обычной кипой документов, начиная со свидетельства о рождении, и записать

---

<sup>1</sup> По воспоминаниям школьника раннего советского периода, «*я поступил в школу в 27 году, начало учебного года не отмечалось никак. Мы просто приходили в школу, нас записывали, и начинались занятия. Никаких праздников не было*» [СКQ-M-04 PF5A: 3]; ср. [СКQ-M-04 PF7A: 11] (информантка пошла в школу в 1935 году).

ребенка. Первого же сентября происходило *символическое* приветствие новых учеников.

Еще до введения в действие регулирующего закона в «Правде» от 2 сентября 1935 г. появился иллюстрированный отчет о «Первом Уроке» в школе имени Карла Либкнехта на Кропоткинской улице в Москве. На следующий год событие освещалось уже гораздо шире: нашлось даже место для нескольких лирических репортажей из Москвы и Ленинграда [Правда. 1936. 2 сент.]. После этого — с понятным исключением военных лет — истории о начале нового года, с фотографиями чистеньких, хорошо одетых, сияющих детей, стали обязательным элементом советской прессы в дни около 1 сентября<sup>1</sup>.

Праздник Первого сентября объединял несколько различных моментов. Сталинская эпоха стала свидетелем расцвета самых разных фестивалей, прежде всего календарных праздников [Petrone 2000; Добренко 2002]. Профессии, стоявшие высоко в сталинской иерархии (пограничники, милиционеры, летчики), имели свои собственные «дни», внесенные в пухлые календари — популярнейший жанр того времени [Добренко 2002]. В середине 1930-х существенно изменилось место, отведенное советским детям. В 1935–1936 г. статьи про «интересы детей» наводнили советскую прессу: благосостояние детей гарантировал лично Вожь (именно в это время появилась знаменитая «икона», на которой Сталин держит на руках маленькую девочку, и лозунг «Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое детство») [Kelly 2004]. Дети и составляли народ, причем в двух смыслах: они выступали как метонимия Советского Союза, о котором нежно и отечески заботился Сталин, и, конкретнее, они представляли фактическое разнообразие и одновременно братскую гармонию государства. Стихи Самуила Маршак «Первое сентября» (1935) [Маршак 1952: 3–4], без которых не обходилась ни одна антология «для младших школьников», внятно обозначила всесоюзное значение нового праздника:

*Первое Сентября!  
Первое Сентября!  
Первое Сентября —  
Славный день Календаря,  
Потому что в этот день  
Все девчонки и мальчишки  
Городов и деревень  
Взяли сумки, взяли книжки,  
Взяли завтраки под мышки  
И помчались в первый раз  
В класс!*

<sup>1</sup> Напр., в 1947 г. «Правда» поместила отчет 1 сентября (с. 1), что приготовления идут полным ходом, а 2 сентября (с. 2) доложила о том, как все прошло: школы № 131 и № 135 г. Москвы были красиво украшены, а девочки пришли с букетами для своих учителей.

*Это было в Барнауле,  
В Ленинграде и в Торжке,  
В Благовещенске и в Туле,  
На Дону и на Оке,  
И в станице, и в ауле,  
И в далеком кишлаке.*

Географическая протяженность скреплялась единством времени: школьный календарь (и в меньшей степени школьная программа) обеспечивал общность цели через одновременность. Предполагалось, что школьники всего Советского Союза одновременно делают одно и то же (часовые пояса не принимались во внимание, как не принималось во внимание и система смен во многих школах, в соответствии с которой некоторые дети учились днем — а, по сути, вечером)<sup>1</sup>. Можно было быть уверенным, что школьный день всех детей совершенно одинаков; спокойная монотонность детской жизни служила примером для взрослых в их опасно разнообразных занятиях. Со временем Первое сентября оказалось ядром целой изобразительной традиции, куда входили песни вроде «Первоклашки» или «Первой учительницы» или игровой фильм А. Ройтмана «Первоклассница» (1949).

Понимание Первого сентября как радостного дня вхождения в коллектив и единства с Родиной сохранялось также и в после- сталинскую эпоху. Да и сами дети обычно видели в Первом сентября волнующий и вдохновляющий личный праздник. По словам информанта 1975 г.р.:

*Я очень ждала первый день школы, я... у меня было красивое платье, рюкзак со всеми учебниками, тетрадями, я пришла с огромным бантом на голове, белым бантом, что было очень красиво, и с огромным букетом цветов, за которым меня не было видно практически! И меня поразило то, во-первых, что там было очень много народу, меня это напугало, но я была с мамой [СКQ Ох-03 PF10A: 2].*

Эта часть церемонии уже была чревата нервным напряжением, поскольку, как вспоминает тот же информант, именно здесь ребенок узнавал, в какой класс его определили. Как и во многих других случаях, система предполагала равенство детей, но на самом деле действовали соображения социально-экономичес-

---

<sup>1</sup> Двухсменная система была обычной в первые десятилетия Советской власти (во время и после Второй мировой войны некоторые школы даже работали в три смены). В послесталинскую эпоху число школ со сменной системой уменьшилось, поскольку заработала программа строительства, но все еще было много школ, которые работали по меньшей мере в две смены. Детям, учащимся во вторую смену, было трудно заставить себя работать утром, а когда они возвращались в семь вечера, они слишком уставали, чтобы делать большое домашнее задание. По словам одного из тех, кто испытал эту систему: «Не успеваешь ничего. Утром хочется поспать. Пока туда-сюда, и прогуляться надо, обойти территорию надо, там поработать на это нужно... на мороженое хотя бы что-то где-то. Не успевали ничего практически. Но у кого были родители, сидели, там, плешь проедали, ну...» [0xf/Lev SPb-03 PF24B: 20].

кие статуса (и особенно в послесталинскую эпоху, когда различия в уровне заработной платы стали более заметными), и родители действовали со всей возможной решительностью, чтобы убедиться, что интересы их ребенка защищены:

*Мама моя долго не могла найти, в какой класс меня записали, и потом оказалось, что меня записали в класс под буквой Е <...> Я помню, что моя мама очень переживала. Она разговаривала с кем-то, и я уловила как будто ее интонации, потому что она говорила, что ей это очень не нравится, она говорит, класс Е — это плохо, ведь наверно всех хороших людей записали в класс А, но потом на самом деле оказалось, что это не так, а мы попали к очень хорошему преподавателю, эта женщина была заслуженным учителем России [СКQ Ох-03 PF10А: 2].*

Так советский «праздник» почти сразу превращался в советский «будний день», готовя детей к переходу в класс, где они с первого дня сталкивались с неизменным, хотя не обязательно непреклонным авторитетом учителя:

*Мы на первом уроке все сидели тихонько, как мышки, слушали, и урок, значит... и первое домашнее задание, как сейчас помню, первое домашнее задание у нас было выучить наизусть гимн Советского Союза. И для меня это было очень трудно, потому что я учила в садике стихи, но конечно не такие длинные. Я помню, что я как-то без удовлетворения его учила, но я его учила... мама мне помогла, я выучила гимн. <...> Самое первое домашнее задание, пока мы как бы не умели толком ни писать, ни читать, но первое домашнее задание было выучить гимн. Но правда, потом разочарованием было то, что его потом не спросили [СКQ Ох-03 PF10А: 2].*

Праздничная сторона Первого сентября была границей между школьной жизнью и миром дома, семьи и детского сада; первый урок вводил детей непосредственно в ежедневную жизнь школы, которая имела, как мы увидим, собственные характерные ритуалы, включая прежде всего публичное повторение механически заученного материала. Но прежде чем описывать их, нужно сказать несколько слов о материальной структуре школы и внеучебном содержании школьного расписания.

### **Коричневый, зеленый, серый и белый: «матчасть» послесталинской школы**

В послесталинское время советские школьники должны были учиться в зданиях, оформление которых соответствовало стандартному образцу. «Инструкция о санитарных правилах содержания общеобразовательных школ и учебных помещений школ-интернатов» (1962) подробно оговаривала каждую деталь, включая цвет стен (верхние две трети которых должны были быть выбелены или выкрашены в бледный оттенок, в то время как нижняя треть должна была быть окрашена в более темный отте-

нок моющейся краской), потолков (белых), полов (покрытых светлым линолеумом), дверей и окон (выкрашенных в белый цвет) и парт (выкрашенных зеленым, светло-зеленым или серым или покрытых прозрачным лаком) [Справочник... 1971: 335]. Более ранние инструкции были гораздо менее детализированы в смысле практических указаний. Когда в 1936 г. в Ленинграде была введена схема «санитарного паспорта», это была прежде всего система сбора информации, чтобы облегчить осмотр характера здания и основного оборудования [О санитарно-техническом паспорте школы 1936]. И хотя Московский университет уже в 1925 г. открыл факультет школьной гигиены, который регулярно издавал учебники и брошюры, а А.Я. Гуткин в Ленинграде возглавлял не менее активную группу, в то время еще не было никакой централизованной, упорядоченной системы санитарного контроля, которая следила бы за тем, чтобы в школе неуклонно соблюдались все предписанные правила [Ивановский 1947; Мольков 1940].

Внедрение этих правил, конечно, зависело от финансовых возможностей, но, поскольку начиная с конца 1950-х бюджет образования постоянно и значительно рос, были некоторые возможности для хотя бы поверхностной модернизации<sup>1</sup>. И учителя, и ученики вспоминают, что в то время материальные условия улучшались. Женщина, которая начала работать учителем в Ленинграде в конце 1953 г., вспоминает, что сначала условия были очень сложные — старые довоенные парты, не хватало наглядных пособий. К 1970-м положение выправилось: *«Вот в брежневские времена это была лучшая материальная база школы»* [Oxf/Lev SPb-03 PF19B: 15]. Бывший ученик другой ленинградской школы также вспоминает, что именно в это время старые деревянные парты с откидными крышками были заменены столами более современного стиля с книжной полочкой наверху [СКК SPb-03 PF2B: 12].

Конечно, стандартизация на косметическом уровне сводилась на нет значительным разнообразием типов и годов постройки школьных зданий. Среди городских школ вряд ли можно было найти те деревянные избы, в которых до XXI в. продолжают ютиться некоторые деревенские школы<sup>2</sup>. И хотя городские «кирпичные» (в широком смысле — включая также блочные и бетонные) здания были стандартными, они могли варьироваться от бывшей гимназии или государственной начальной школы, построенной в конце XIX столетия или раньше, до современного специально возведенного здания — а между ними располагались самые разные дома советской постройки.

---

<sup>1</sup> Образовательные расходы на душу населения увеличились с 91,6 рублей в год в 1960 до 141,3 в 1970 и 208,5 в 1980 (в общем образовании), и от 250 до 278 и 439,7 (в среднем специальном образовании) в тот же период [Glowka 1987: 15].

<sup>2</sup> Например, вечерняя программа новостей на НТВ 31 августа 2002 сообщила об открытии первой кирпичной школы в отдаленной деревне в Якутии.

Значительное большинство советских школ любого поколения строилось по типовым проектам, главным достоинством которых считалась то, что они вмещают максимальное число детей при низкой стоимости. Иногда встречались и индивидуальные проекты, например, в 1940-х гг. в Ленинграде появилось несколько роскошных школьных зданий, в основном повторяющих неоклассицизм дореволюционных построек [Смирнов 2003: 109; 119]. В послесталинскую эпоху возник интерес к совсем иному индивидуальному строительству. Альбомы по городскому планированию демонстрировали амбициозные модернистские идеи, иногда с указанием на аналогичные западные проекты [Градов 1969: 96–104]. И хотя даже лучшие проекты этого типа не предусматривали специальных помещений типа игровых комнат или лазарета (как, скажем, в датских школах) – как показано в [Градов 1969: 103], — они уделяли значительное внимание помещениям для отдыха. В типичном проекте были большой вестибюль, актовый зал, используемый для официальных случаев, спортзал, широкие коридоры, которые использовались и как места отдыха в плохую погоду, и вереница классных комнат, в которые попадали из коридоров. Экстренная программа строительства школьных зданий, осуществлявшаяся на этом этапе, в основном включала неизбежный типовой проект. Примерно 120 ленинградских школ в 1960–1970-е гг. были построены с использованием всего двух проектов, оба — унылые постройки прямоугольной формы; альтернативные экспериментальные проекты оставались на полке по экономическим причинам [Смирнов 2003: 126–127]. Эти проекты исполнялись анонимным «коллективом» под номинальным руководством известного архитектора и считались архитектурной поденщиной для середнячков, в то время как талантливые работали над индивидуальными проектами или участвовали в конкурсах<sup>1</sup>. Естественно, что общий стиль архитектурного стандарта был вполне спартанским и непривлекательным.

В принципе, варианты школьных зданий можно расположить на шкале от недавно построенного показательного проекта для «образцовой школы», разработанного именитым архитектором, до обветшалого здания в центре города, возможно даже пострадавшего от бомбежек ([СКQ Ох-03 РФЗВ: 9] — об одесской школе, полуразрушенной еще в военные годы, но закрытой только в начале 1970-х). В 1957 г. команда НИИ форм и методов обучения АПН СССР посетила десять различных свердловских «типичных школ». Одна из них располагалась в здании дореволюционной гимназии (просторной и хорошо спланированной). Одно здание было совсем новым, одно построено за шесть лет до этого, два довольно старых типовых здания, из которых лишь

<sup>1</sup> Катриона Келли, интервью с бывшим архитектором и директором студии Ленстрой (1922 г.р.), 31 августа 2002.

одно было оценено как находящееся «в хорошем состоянии», и здание неуказанного возраста, которое «нуждалось в ремонте». По высоте здания были от одного до четырех этажей, по размеру от 11 до 35 комнат, уровень оборудования был очень разным, причем многие школы испытывали недостаток в самом необходимом оборудовании для мастерских и лабораторий, а одна школа обходилась печным отоплением вместо центрального<sup>1</sup>. Положение усложнялось тем, что дети, размещенные в новом здании, не всегда ценили его, в то время как ученики в гораздо более скромной школе старались ее беречь или хотя бы не портить. Согласно воспоминаниям женщины, ходившей в ленинградскую школу в 1970-х,

*Моя школа <...> тоже была только что построена по какому-то специальному, а не типовому проекту. Видимо, изначально уже подразумевалось, что она будет элитной. <...> В начальных классах учителя нас часто тыркали тем, что у нас «такая школа!» и мы не ценим. Какая именно у нас школа, при этом не уточнялось, все было на уровне междометий. Мы действительно не очень все это ценили. Мальчишки пытались выловить из аквариумов рыбок разогнутыми скрепками на ниточках, и все бросали туда разную дрянь — огрызки яблок, фантики от конфет и пр. А [потом] аквариумы сняли (кажется, через год, а может и раньше, потому что все рыбки мгновенно перешли [Воспоминания... 2003: 1].*

Это, по-видимому, исключение: информанты из более скромных школ не вспоминают такого вандализма. Несомненно, в них сильнее ощущалось, что поломанные вещи, скорее всего, не заменят, и значит, портить их нельзя. В принципе и обязательные расписания дежурств по классу, ответственность за то, чтобы в классе было чисто, чтобы был мел и т.д., предполагали, что даже наименее прилежные были должны как-то участвовать в содержании школьной матчасти.

Одним из аспектов стандартизации материальной жизни, который особенно раздражал учеников, было требование носить школьную форму. В начале рассматриваемого периода это была форма, впервые введенная в 1943 г. и скопированная с дореволюционных образцов. Мальчики носили гимнастерки, а девочки — странную и анахроническую комбинацию коричневого платья и вычурного передника (белого в праздники, черного в будни). С 1962 г. мальчики были вынуждены носить серые шерстяные пиджаки и брюки. Потом, в середине 1980 гг., появился другой вид формы, состоящий из более обыкновенных, но необязательно более изящных темно-синих жакетов и юбок. Но ни одна форма, независимо от ее привлекательности для взрослых с точки зре-

<sup>1</sup> «Научный отчет о командировке в г. Свердловск и Свердловской области (sic.) по вопросу изучения опыта школ, работающих по новому учебному плану». РАО НА. Ф. 32. Оп. 1. Ед. хр. 655. Лл. 15–67.

ния опрятности и однородности, не нравилась тем, кто должен был ее носить. Одной из проблем было неудобство: обследование в конце 1950 гг. установило, что стоячие воротники, которые носили 82% старших детей, половина из них воспринимает как «раздражающие и сдавливающие» [Лапшина 1959: 30]<sup>1</sup>. Мода была другой, особенно среди старших учеников, для которых безусловным символом положения в обществе стала пара джинсов. Но не подчиняться установленным правилам было сложно, так как ношение формы строго контролировалось — например, учителя могли оторвать подгибы по подолу юбки, слишком, как им казалось, укороченной, и насильно стереть косметику с лица нарушительницы вместо того, чтобы просто велеть ее смыть (см. заметки интервьюера к [Oxf/Lev SPb-03 PF20A: 34]). Бывшая ученица одной особо привилегированной ленинградской школы вспоминает, что позволяла себе небольшие изменения в одежде, которые одновременно были жестами мелкого неповиновения и демонстрации принадлежности к «культурной столице» в смысле доступности редких, обычно западных товаров. Девочки имели обыкновение оживлять монотонность цветными колготками (товар, который входил в категорию *дефицита* и который почти невозможного было купить), а сама она имела крупные неприятности, когда надела поверх своего комсомольского значка западный значок с надписью «Иисус Христос — Суперзвезда» [СКQ Ох-03 PF13A: 9, 11].

Другой областью материальной жизни, вызывавшей отвращение, была школьная еда, описанная одной из невольных жертв как подобие содержания «параши» [Oxf/Lev SPb-03 PF24B: 19]. Подобные протесты были, конечно, признаком социальных перемен — в менее преуспевающие периоды советской истории, вроде начала 1920-х, не говоря уже о Второй мировой войне, качество школьных обедов не вызывало комментариев: их наличие часто определяло, будешь ты просто голодать или погибнешь<sup>2</sup>. Но как только появился выбор, ученики стали зачастую избегать школьной столовой: например, в 1970-х одна ленинградская школьница и ее подруга имели обыкновение тратить 32 копейки, выдаваемые родителями на школьный завтрак, на порцию мороженого с сиропом [СКQ-Ох-03 PF13 В: 12]. И хотя ученики имели мало возможностей прямо влиять на материальную сторону школьной жизни, они могли подобными мелкими уловками слегка нарушать однообразие, царившее в этих учреждениях.

<sup>1</sup> Лапшина настаивала на изменении формы не только на этом основании, но и из соображений гигиены: младшие ученики были укутаны в несколько слоев своей формы, которая препятствовала движению, в то время как старшие носили под ней только майку и трусы, что не способствовало чистоте, так как шерстяная верхняя одежда чистилась в лучшем случае один-два раза в год [Ibid: 31].

<sup>2</sup> См., напр., [СКQ Ох-03 PF6B: 14] (Ленинградские школы действовали в основном как кухни по раздаче супа во время блокады).

**«Что входит и что не входит в аттестацию»:  
идеологическая обработка и внеклассная работа**

Воспоминание о первом школьном дне 1981 г., где первым заданием было выучить наизусть государственный гимн СССР, создает впечатление, что постсталинское образование было все еще сильно идеологизировано. В некотором отношении это впечатление верно. Дни по-прежнему начинались с *линейки*, формального построения, на котором важную роль играла пионерская символика (горн и барабан, красные знамена) [СКQ-SPb-03 PF2B: 15] и которое включало выступление директора и иногда также учителей и даже учеников. Как вспоминает женщина 1949 г.р.:

*Все выстраивались, вся школа, и директор говорил, и его замдиректор говорил, и вот кто-то из учителей обращался, либо сообщал кто из учеников, что-то говорил* [СКQ-Ох-03 PF8B: 16].

Эта женщина также вспоминает, что было очень страшно, когда ее назначали выступать с торжественной речью по случаю благополучного возвращения Юрия Гагарина из первого полета в космос:

*Меня заставили выразить свое восхищение, так сказать, перед всей школой, перед всеми учениками, мою гордость за, так сказать, достижения советской науки и техники, за... за то, что, так сказать, мы, Советский Союз, впервые в мире выпустили человека на космический объект и это человек — советский человек* [СКQ-Ох-03 PF8B: 16].

Хотя подобное участие учеников не было обязательным — другие информанты ничего подобного не помнят<sup>1</sup> — линейка была всегда и везде. Она служила формальным началом школьного дня, так же, как идеологические инициативы других видов (пионерские собрания, классные собрания, классный час или пламенная речь классного руководителя на темы нравственности) завершали его. И повсюду учеников окружала политическая символика, которая не ограничивалась только пионерской комнатой с ее знаменами, журналами и газетами и, возможно, также капищем какого-либо советского святого, чье имя носила дружина (высшая единица пионерской организации на уровне школы), но проявлялась и в официальных портретах и плакатах, и в стенгазете с ее косноязычными статьями на злободневные политические темы.

В то же время все это было поверхностно. Прежде всего, сама вездесущность политической пропаганды делала ее в каком-то смысле невидимой, особенно когда принципом политической жизни была стабильность. Люди, которые выросли, не зная дру-

---

<sup>1</sup> См., напр., в [СКQ SPb-03 PF2B: 15] отрицание подобной практики.

гого вождя, кроме Брежнева, который в 1980-е гг., казалось, собирался жить вечно, пусть и не в вечной молодости, находили официальную культуру удручающе скучной. Вовлечение в политику в форме политинформации, во время которой ученики должны были пересказывать статьи из советской прессы, пионерских собраний или так называемых «Ленинских зачетов», на которых старшеклассники читали обязательные ленинские труды и рассуждали о них перед группой инспекторов, было сведено на нет по причине глубоко рутинного характера этих действий. Ученики часто просто не понимали языка, на котором их обучали, и говорили об «американском гегемонизме» и «сионистской агрессии», не имея ни малейшего понятия, что это на самом деле означает [СКQ-SPb-03 PF2A: 11]. В личной жизни большинство учеников и изрядное число учителей были политически апатичны, если не циничны, и это настроение иногда прорывалось публично — как, например, в следующем воспоминании об уроке истории:

*Приятель мой встал и сказал: «Вот, вы знаете, во время Великой Отечественной войны, солдаты какие-то шли, да, и кричали: «За Родину, за Сталина!» А представьте себе, что сейчас началась война, и все кричат: «За Родину, за Брежнева!» И класс, конечно, засмеялся [СКQ SPb-03 PF2A: 11].*

Политические «дискуссии» взяли в атмосфере скуки и апатии, проводились для проформы. Ребенок, чьи родители слушали «Голос Америки», «Радио Свободная Европа», русскую службу ВВС или другую западную радиостанцию — что с начала 1960-х гг. стало распространяться все больше и больше — наверняка считал школьные «диспуты» ерундой<sup>1</sup>. Вообще многие дети даже не из интеллигентной среды считали политические обсуждения глупыми и бессмысленными<sup>2</sup>. Видимо, немногие школьники послесталинского времени, которые не были политическими циниками, происходили из довольно специфических семей: это были дети активных, идеологически выдержанных советских граждан, которые сами, возможно, профессионально работали в сфере образования<sup>3</sup>.

К урокам гражданской обороны, которые проходили в школах, относились с еще большим пренебрежением. Ученики знали, что выражать свое презрение слишком открыто на занятиях по

<sup>1</sup> Как в [СКQ-SPb-03 PF2A: 11], например.

<sup>2</sup> См., напр., комментарий ленинградца 1960 г.р. из рабочей семьи о пионерах-героях, информация о которых входила в его школьное образование: «Соб. Помнишь вообще пионеров-героев? Инф. Как грязь. Валя Котик. Леня Голиков. Соб. А что сделали они, помнишь? Инф. (тяжело вздыхает) Себя взорвали. <...> Да они все там это... с фашизмом воевали, дураки!» [0xf/Lev SPb-03 PF18A: 46].

<sup>3</sup> О подобном случае, см. [0xf/Lev SPb-03 PF26A-B] *passim* (этот информант, 1960 г.р. — сын школьного учителя и политического активиста, который был лидером пионерского и комсомольского движения в своей школе и проводил много времени, организуя занятия спортом и ГТО (Готов к труду и обороне)).

политинформации или на пионерских и комсомольских собраниях рискованно, так как за это могли серьезно наказать и по линии организации, и через школу (вплоть до неудовлетворительной оценки по поведению и такой характеристики, которая не давала возможности пойти учиться дальше). Гражданская оборона не попадала в аттестат (там просто отмечалось, что ученик прошел этот курс), и, следовательно, легкомысленное отношение к этому предмету было безопасно. Этот курс, кроме того, всегда преподавался отставными младшими офицерами Советской армии, которые обычно имели нулевые педагогические способности и становились предметом беспощадных насмешек со стороны учеников. *«Их хватало ровно на год»*, — сказала одна женщина 1975 г.р.<sup>1</sup> Даже в 1940-х гг. ученики часто безнаказанно отлынивали от гражданской обороны: как-то пол-класса дразнили учителя в передних рядах, а остальные жарили блины на паяльной лампе на задних партах. Когда пришло время зачета, ученики массово сбежали из школы. Это, конечно, привело к неприятностям со школьными властями (были вызваны родители, и ученики были предупреждены), но в конце концов руководство махнуло рукой, и зачет по курсу был проставлен в ведомости [Oxf/Lev SPb-02 PF7A: 47]. В послесталинскую эпоху «гражданская оборона» котировалась еще ниже, а срывы занятий были еще более вероятны.

Что касается других неакадемических предметов, занимавших столь же периферийное положение в учебном плане, реакция еще больше зависела от личностных факторов. Физкультура, смертельно скучная для многих учеников, ориентированных на учебу, была единственным предметом, к которому чувствовали какой-то интерес те, кому не давались основные предметы<sup>2</sup>. Равным образом, в то время как для некоторых учеников уроки труда, которые были введены с середины 1960-х гг. («домоводство» для девочек и «труд» для мальчиков), были *«пустой тратой времени»*, для других эти уроки были в меру интересными и полезными<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> [СКQ 0x-03 PF11A: 9]. Ср. [СКQ SPb-03 PF3A: 17] (класс мучает учителя, говоря «Здравия желаю, товарищ подоконник»), или [СКQ 0x-03 PF3B: 9] (класс все время смеется на уроке гражданской обороны).

<sup>2</sup> См., напр., [Oxf/Lev SPb-03 PF18A: 32].

<sup>3</sup> Возрождение «единой трудовой школы» в эпоху Хрущева подразумевало, что девочки, как и мальчики, подвергались «трудовому воспитанию». С конца 1960-х и далее классы разделялись по половому признаку, так что девочки учились готовить, шить, стирать и т.д., в то время как мальчики учились выполнять работу по дереву и обучались другим навыкам. В целом, мальчики, кажется, имели более положительный опыт, чем девочки, как потому, что «опыт работы» начиная с 8 класса (14-15 лет) позволял им зарабатывать небольшие деньги, так и потому, что преподаваемые навыки были немного более практическими. Официальная школьная программа в 1970-е, например, требовала, чтобы девочкам преподавали шитье передника в первый год, пары трусов на второй год и юбки на третий год, а из-за недостатка кулинарного оборудования готовка в некоторых школах состояла из записи рецептов под диктовку (ср. [СКQ SPb-03 PF2B: 12; СКQ 0x-03 PF11A: 9; СКQ 0x-03 PF13B: 12]). Об информатке, которая находила эти занятия умеренно полезными, см. [СКQ 0x-03 PF3B: 10].

Без сомнения, для кого-то то же самое относилось к музыке и рисованию<sup>1</sup>. Наряду с личным интересом ребенка, энтузиазм и компетентность преподавателя были решающим фактором; проблема была в том, что, когда возникла система «спецшкол», наиболее квалифицированные учителя старались найти работу вне «общего образования». В некоторых случаях ученики не получали образования, предусмотренного единым расписанием, потому что было просто невозможно найти учителей<sup>2</sup>.

Гораздо больше энтузиазма вызывали внеучебные виды деятельности за пределами основного расписания. В конце 1950 — начале 1960 гг. эта деятельность расширялась в двух отношениях. С одной стороны, пионерское движение все больше развивалось в сторону формы организации досуга (функция, которую оно получило в середине 1930-х гг.). Тогда возникли Дворцы пионеров как центры кружков по интересам, чаще всего ручного труда или разнообразной художественной деятельности (обычно были представлены радиолюбители, юные натуралисты, конструирование моделей, балет, музыка и литература). С подъемом тимуровского движения после 1940 г. пионеры, подобно скаутам на Западе, оказывали помощь пожилым, собирали макулатуру и металлолом<sup>3</sup>. С другой стороны, опасения «параллелизма», то есть молодежных движений вне комсомола и пионерской организации, временно сошли на нет: главное внимание теперь уделялось расширению сети организаций «рационального досуга»<sup>4</sup>.

Поразительная особенность этой эпохи — сам объем «добровольной» работы с детьми, которая происходила в школе и вне ее и обычно питалась энтузиазмом и бескорыстием отдельных учителей. Эти преданные своему делу люди, особенно классные руководители, часто возили учеников на экскурсии, иногда дальние — в другие части России или даже другие республики. Если позволяли условия, детей водили в турпоходы с кострами и приготовлением походной пищи, а иногда и ночевками под открытым небом<sup>5</sup>. В некоторых школах эта деятельность была форма-

<sup>1</sup> См. воспоминания учителя-искусствоведа: [Oxf/Lev M-03 PF12A с. 6–8, PF12B: 14].

<sup>2</sup> См., напр., [СКК СПб-03 PF2B: 14] (в этой школе несколько лет не было занятий по пению). [Oxf/Lev M-03 PF1A: 9] отмечает, что спортивная программа 1970-х требовала отдельных занятий для мальчиков и девочек, но что состояние ресурсов делало это проблематичным, поскольку вести занятия вынужден был один учитель.

<sup>3</sup> Тимуровское движение, вдохновленное популярной повестью Аркадия Гайдара «Тимур и его команда» (1940), было чрезвычайно заметно в течение Второй мировой войны, но впоследствии на время утратило официальное покровительство. В течение 1960-х, однако, оно в значительной степени возродилось и, например, «Пионерская правда» упоминала о тимуровских делах в 1963–64 (см., напр., номера от 22 февраля 1963, 7 января 1964). О воспоминаниях об этом виде добровольной работы в постсталинских советских школах см., напр., [СКК Ох-03 PF8B: 16–17; СКК Ох-03 PF11B: 16].

<sup>4</sup> См. например «О работе с пионерами и школьниками в внеучебное время» (1965) [РГАСПИ-ХДМО. Ф. 2. Оп. 1. Ед. хр. 423. Лл. 9–16].

<sup>5</sup> О дальних поездках см., напр., [СКК Ох-03 PF13B: 11] (эта ленинградская школа ездила в Киев, Ригу и Брест, Минск и военный мемориал Хатынь); о коротких походах, [СКК Ох-03 PF11A: 9].

лизована через специальные клубы, которыми опять же руководили отдельные учителя и в которых иногда проводились спортивные тренировки как подготовка к походам<sup>1</sup>. И хотя в инструкциях для классных руководителей подчеркивалась их функция как проводников официальных ценностей и регуляторов дисциплины, в некоторых случаях отношения с детьми были более теплыми и личными<sup>2</sup>.

Этот вид неофициальных, внеклассных контактов был тем более ценен, что отношения учителя и учеников непосредственно в классе были обычно очень формальными и отчетливо безличными и иногда — в зависимости от личных наклонностей — граничили с антагонизмом.

#### «Проверка знаний»: класс как инструмент социального контроля

Школьная политика в послесталинскую эпоху, кажется, не сталкивалась с серьезными дисциплинарными проблемами, о которых постоянно упоминают как официальные источники, так и мемуарная литература в 1930-х и 1940-х гг. Есть данные о серьезных нарушениях, от прогулов и прямого неподчинения, дерзости вплоть до вооруженных нападений на учителей и соучеников [Fürst 2003; Риттерспорн 2000]. Возможно, интенсивные архивные поиски дали бы сходный список серьезных инцидентов и в послесталинское время, но не менее вероятно, что при повышении среднего уровня жизни в 1960-е и 1970-е гг. класс действительно стал более спокойным. Конечно, из данных устной истории ясно, что закоренелые хулиганы составляли маргинальную группу, иногда с легко описываемым социальным лицом. Например, в одном черноморском курортном городе около Новороссийска самыми хулиганистами в классе традиционно были дети моряков торгового флота, которые жили у родственников, пока их родители проводили месяцы далеко в море [СКQ Ох-03 PF11A: 10].

Нельзя сказать, однако, что интересы учителей и учеников обязательно пересекались или что в классной комнате всегда царил некий гармоничный коллектив, представленный в советской пропаганде. Ученики быстро определяли учителя, который не умел поддерживать порядок, потому ли что он был очень молод, очень стар или просто не имел педагогического таланта. Таких учителей могли травить, пока класс чувствовал себя безнаказанным<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> См. в особенности воспоминания о клубе «Тропинка», работавшем в школе № 2 в Ленинграде в 1980-е [0xf/Lev SPb-03 PF22-23 *passim*].

<sup>2</sup> См. [Болдырев 1955]. Обязанности, выполняемые здесь, включали (при всем политическом подъеме сознания) организацию рабочих поездок в колхозы, спортивных занятий и экскурсий в театр и проверку внеклассного чтения.

<sup>3</sup> Ср. воспоминание учителя: «Потом каждый учитель проходит у них “обкатку”» ([0xf/Lev M-03 PF12A, с. 4].

Любимым методом мучения такого учителя было мычание, при котором большая группа учеников или целый класс издавал низкий гул, а когда учитель подходил к тому или иному ученику, тот затихал, так что взбешенный педагог не мог определить, откуда исходит шум ([Oxf/Lev SPb-03 PF18A: 37], см. также замечание интервьюера, подтверждающее преобладание этой практики). При первой же возможности ученики прямо заявляли, что «нам это все по барабану» [СКQ SPb-03 PF3A: 17]. Окончательная цель состояла в том, чтобы полностью сорвать урок — поведение, которое могло иметь серьезные последствия для несчастного преподавателя, так как неспособность поддерживать порядок могла привести к увольнению<sup>1</sup>.

Понятно, что стоя перед необходимостью поддерживать порядок в большом, неровном по успеваемости классе, в котором была группа учеников-маргиналов, склонных к бунту, закаленные в боях учителя часто бывали безжалостны. По словам одного ленинградца, «учителя, которые прошли 50-е и 60-е годы, они вели себя как учителя в классическом английском романе, они брали линейку, и ты получал по рукам <...> Этим не злоупотребляли, но я видал, как учителя по-советски наводили дисциплину» [СКQ SPb-03 PF3A: 17]. Другим педагогическим оружием — наряду с официальным арсеналом плохих отметок или (что более серьезно) плохой оценкой за поведение (ниже идеальной «пятерки») — мог быть сарказм; учителя могли пересаживать учеников так, чтобы друзья и сообщники не оказывались рядом, или заставлять класс стоять, пока гвалт не утихнет<sup>2</sup>. Однако обычно учителя предпочитали не доводить до этого. Они стремились, скорее, создать атмосферу подавленности и страха: заставляли учеников вставать, когда кто-то из взрослых входил в класс, поднимать руку, когда хочешь что-то сказать, и — в некоторых случаях — не позволяли ученикам выйти из класса во время урока, даже в туалет<sup>3</sup>. Вставание и поднимание рук были записаны в официальных школьных правилах, которые навязывали ученикам почтительное поведение по отношению к персоналу [Справочник 1971: 106–107]. Не пустить в туалет, напротив, было личной инициативой учителя. Это был один из тех случаев, когда необходимость поддерживать порядок переходила в садизм; похожая тактика включала манипуляцию психологией учеников через введение иерархии любимчиков и «козлов отпущения» [СКQ Oх-03 PF8A: 9, СКQ Oх-03 PF3A: 8]. Негодование учеников в адрес учителей, которые открыто выбирали любимчиков,

<sup>1</sup> Как это произошло с учителем литературы, которого информант и его одноклассники подвергли этому, в [Oxf/Lev SPb-03 PF18A: 37].

<sup>2</sup> Сарказм: см. инструкции против этого в официальных статьях, напр. [Трофимов 1952]. Ссора друзей: [СКQ Oх-03 PF8A: 9]. Класс, стоящий весь урок: [Oxf/Lev SPb-03 PF16A: 73].

<sup>3</sup> Вставание: см. [Oxf/Lev SPb-03 PF20A: 42]; поднимание руки: см. [Oxf/Lev SPb-03 PF24B: 26] (комментарии интервьюера).

возмещалось значительной властью, которую учителя имели в выставлении оценок. Учителя, который выказывал явное предпочтение одним ученикам перед другими, могли не любить, но открыто с ним вряд ли спорили, так как любой, кто бы это сделал, рисковал попасть в категорию «козлов отпущения» и соответственно потерять возможность добиться успеха и свою репутацию среди всех учителей.

Это распределение по группам, пусть даже и помогавшее управлять толпой, не добавляло детям радости от школьной жизни. Как мы видели, именно в этом была одна из причин отчуждения при первом появлении детей в школе. Теоретические детские сады должны были акклиматизировать детей заранее, организуя экскурсии в местную начальную школу. Руководство, изданное в 1961 г., приводило в пример учителя из Бабушкино, который это практиковал, его будущие ученики знали некоторые важные вещи о том учреждении, которое им предстояло посещать: *«Мама мне волосы отпускает, я в школу пойду с косами»* или *«Нельзя греть партой, а то не услышим, что учительница говорит. Надо руку поднять и сказать, что хочешь»* [Сорокина 1961: 308]. Но если даже такого рода методы и использовались регулярно (что сомнительно), они не могли значительно смягчить замешательство, а иногда и раздражение детей, когда они приходили в класс и сталкивались с необходимостью вставать, когда входит преподаватель, или поднимать руку, чтобы ответить на вопрос: *«Когда учитель входит, все выстраиваются у парт. А сидеть нужно вот так, положив руку на руку, и если хочешь отвечать, что руку поднять так, чтобы локоть стоял на пальцах другой руки»* [Oxf/Lev SPb-03 PF24B: 26, комментарии интервьюера]. Судя по данным устной истории, против жесткости классного этикета особенно сильно выступали информанты-мужчины из рабочих семей:

*Когда смотришь <телевизор>, вот, показывают американскую школу, они там развязно сидят, болтают с учителем, как с другом. Во. Это просто не укладывается в башке совершенно. <...> Ну сейчас сидишь вот это, да? Жарко, затекает спина, надо так, вроде так надо, так. Вот начинается там (моя фамилия Носов): «Носов, что там ерзаешь?» Опять сидишь. Опять это. Ну, кошмар* [Oxf/Lev SPb-03 PF24B: 13, 26].

Тем не менее, отношения в классе не следует рассматривать исключительно в терминах конфронтации. Почти все мемуаристы и информанты не только вспоминают учителей-монстров, но и с благодарностью говорят об одном или двух учителях, которым удалось всерьез заинтересовать класс<sup>1</sup>. И наиболее типичные рабочие отношения были основаны на сотрудничестве,

---

<sup>1</sup> См., напр., [СКQ-SPb-03 PF2B: 14, СКQ-0x-03 PF3A: 9] и т.д.

а иногда и сговоре. Ученики были, конечно, открыто заинтересованы в наилучшей отметке за свою работу, и учителя также желали поддерживать высокий уровень успеваемости, поскольку как положение школы, так и их собственное положение зависело от процента учеников, которые получали высшие баллы. Этот сговор становился особенно очевидным в период, когда наступала пора формально оценивать прогресс учеников, выставляя им отметки.

Как и любое советское учреждение, школа подчинялась централизованному планированию и на макроуровне (утверждение бюджета, регулирование учебного плана), и на микроуровне (и руководство, и преподаватели должны были организовывать свою работу согласно заранее установленному расписанию и индивидуальному учебному плану). Практически с середины 1930-х гг. и повторного введения стабильных учебников (которые были обязательны для всей образовательной системы) планировать на уровне отдельного класса обычно означало соответствовать строго ритуализованной формуле, согласно которой урок начинался с повторения уже пройденного материала, часто с опроса, на котором ученики пересказывали материал учебника, заданный на дом. Затем шло формальное обсуждение нового материала, и все заканчивалось домашним заданием на следующий раз<sup>1</sup>.

Все эти отдельные части урока должны были происходить планомерно и организованно. Учителей инструктировали, например, вводить новый материал в форме «школьной лекции», или «демонстрации» (например, на уроке биологии каждой паре учеников давали муляж рыбеи головы, чтобы они могли рассмотреть движение жабр), или «беседы», то есть серии наводящих вопросов («Можно ли пар превратить в воду?» и т.д.) [Шимбирев 1940: 276–287]. Домашнее задание было обязательным, и средняя нагрузка устанавливалась министерскими инструкциями. В 1960-х и 1970-х гг. это был один час в день в первом классе (для семилетних), и до четырех часов в день в восьмом классе (для пятнадцатилетних). И это после целого школьного дня, который длился от 24 часов в неделю для младших классов до 30 часов в неделю для классов с пятого по девятый (и до 32 часов в неделю для старшего класса)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Уже в 1930-е зависимость советских учителей от учебников была удивительна для учеников, которые были знакомы с другими европейскими культурами (см., напр., [Леонард 1984: 15]). Были некоторые индивидуалисты, которые преднамеренно отходили от стандартного материала (см., напр., [СКК 0х-03 РР6А: 12], об учителе математики в конце 1940-х в Ленинграде). Однако это было рискованно — ср. использование «учебника Кнорина после изъятия этого учебника» как основание для ареста в 1938 преподавателя истории в г. Старо-Кузнецк Сталинской обл.: [Кемерово и Сталинск 1999: 478].

<sup>2</sup> «Устав средней общеобразовательной школы», [Справочник 1971: 15] (домашняя работа). Эти нормы сходны с теми, что были установлены в 1951 (см. [Болдырев 1955: 101]). Сравните воспоминание Беатрис Кинг, что в 1937 киевская школа, которую она посетила, установила 40 минут для младших классов и три часа для старших [King 1937: 12].

Наиболее сложные предписания, однако, относились к первой части урока — обзору проделанной работы, что в педагогических руководствах называлось *устная проверка знаний*. Официально это рассматривалось как идеальное проявление «социалистического соревнования» и коллективной гармонии, когда класс внимательно слушает, как один из учеников демонстрирует свои успехи. Атмосфера, в которой проводился этот ритуал, должна была быть пронизана страхом, который — в сталинской системе — был добродетелью, чем-то вроде библейского «страха божьего»<sup>1</sup>.

Примерные ученики, чьи сочинения об устной проверке цитировались в педагогическом учебнике по этому процессу, рассказывали, как они преодолевают страх и идут от него к свету знаний:

*Прозвенел звонок на урок. В класс входит преподаватель; ученики приподнимаются и опять сажаются на свои места. Опытный, выдавший виды учитель быстрым взглядом из-под очков окидывает физиономии учеников, парты, пол, стены, потолок класса и только после этой длинной процедуры приступает к уроку. Начинается опрос... В классе наступает мертвая тишина. Учитель просматривает список учеников и медленно, как будто нарочно растягивая слова, произносит мою фамилию. Что-то обрывается у меня в груди, и хотя урок легкий и я его знаю хорошо, мелкая дрожь пробегает по всему телу. Я встаю, иду к доске. Дрожь утихает, волнения как не бывало, и сознание своей силы теплым светом заполняет душу и разливается по всему телу. Я начинаю отвечать. Мысли вихрем кружатся в голове, располагаясь в стройную систему знаний. Слова легко, произвольно слетают с языка, как перезревшие плоды с качающегося дерева. Я торопливо, боясь, что меня остановят и не дадут высказать всего, о чем я думаю, отвечаю урок. Учитель тепло улыбается и мягко говорит: «Хорошо! Довольно! Ответьте мне еще на один вопрос». Но я уже не волнуюсь. Вопрос мне кажется особенно легким, и я шутя отвечаю на него. Ответ окончен, и учитель красиво выводит в журнале заслуженную оценку. Я вполне уверен, что эта отметка — пятерка, но нарочно, чтобы заставить себя поволноваться, я начинаю мелочно выискивать все недочеты моего ответа. Но вот ученики, сидящие за первой партией, первые вестники наших школьных радостей и неудач, показывают за спиной пять пальцев, и по классу проносится шепот: «Пять!» (Эссе ученика 10 класса школы № 636, Москва [Перовский 1955: 25–26]).*

<sup>1</sup> См. в особенности пьесу Александра Афиногенова «Страх» (1931). В западных источниках, таких, как «Лексикон русской литературы XX века» Вольфганга Казака [Kasack 1992: 15], Афиногенову приписывается критическое отношение к террору и процессу политической чистки, но фактически «Страх» оправдывает террор как положительную силу в обновлении общества. Об этой стороне советской культуры см. тж. [Kharkhordin 1999].

Хотя учитель по этому сценарию сохраняет полный контроль, цели, которые он имеет в виду, разделяются всеми в классе. Отдельный ученик прилагает все усилия, чтобы ответить хорошо, и коллектив одобряет его усилия, радостно приветствуя высокую оценку, которую ему поставили. На успех отличника не обижаются; вместо этого он рассматривается как пример для всех.

Циник мог бы заметить, что небольшой набросок о проверке знаний, приведенный здесь, обнажает упор системы скорее на чистое количество излагаемой информации, чем на ее включение в логическое обсуждение. Оценка «отлично» должна была ставиться, если ученик *«знает весь объем программного материала и приводит много разнообразных примеров», «выделяет центральное и существенное», «не делает ошибок и дает точные формулировки»* и *«самостоятельно и систематически излагает (устно и письменно) весь требуемый материал, выполняя всю работу экономно, уверенно и аккуратно»*. Независимость мнения и полная точность не требовались для отметки «удовлетворительно», но в основном инструкции были почти такие же [Шимбирев 1940: 306–307]. «Независимость мнений», следовательно, была достоинством наиболее одаренных, но в других случаях не требовалась (можно заметить, что отличнику в только что приведенном отрывке лучше всего удаются советские клише — например, в метафоре «как перезревшие плоды с качающегося дерева»).

Методические пособия, естественно, не содержали подобной критики, однако неохотно признавали некоторые недостатки (или, если использовать обычный эвфемизм, «трудности») метода «устного опроса». Можно было успеть проверить знания небольшого числа учеников; ответы давались сходу, и, следовательно, их нужно было оценить немедленно и пересмотр был невозможен; необходимость говорить на публике могла вызывать у учеников нервные срывы и чувство неловкости. Но несомненными преимуществами метода считались следующие: он позволял высвечивать индивидуальные способности ученика более эффективно, чем любой другой метод оценки; он обучал учеников общественной отчетности; он был гибок, позволяя любому быть проверенным добровольно. Видимо, эти преимущества перевешивали недостатки [Перовский 1955: 21–23, 19–21].

Ссылка на «общественную отчетность» особенно показательна. Устная проверка должна была быть больше чем просто действенным методом педагогического укрепления: она была инструментом социального контроля, или, по словам Е.И. Перовского, *«школой самокритики»* [Там же: 20]. Это был процесс, в котором отдельный ученик под руководством преподавателя, а иногда и других учеников (в образцовых диалогах преподаватель обращался к классу, если ответ, данный опрашиваемым,

был неудовлетворителен) давал в конечном счете правильный ответ — не важно, о фактической детали или об интерпретации фактов:

Учительница: *Какой климат в Корее?*

О.: *Климат в Корее муссонный.*

Учительница: *Это ты пропустила. Еще о чем нужном ты не сказала? (О. молчит.) Девочки, какие замечания будут по ее ответу? (Несколько учениц поднимают руку.) С.!*

С.: *Нужно сказать еще, что хотя Корея маленькая страна, но в ней добывается много полезных ископаемых. В Корее добывается золото, серебро, железо, цветные металлы, а также каменный уголь <...>.*

Учительница. *Хорошо добавила. Садись. Кто еще что скажет?* [Там же: 151].

Хотя послесталинские руководства менее явно говорили о связи между устной проверкой и социальным контролем, они все же подчеркивали роль этого процесса в укреплении потребности в самоусовершенствовании: «Педагогически правильная проверка создает у самого школьника потребность в том, чтобы иметь представление о качестве своих знаний» [Болдырев, Гончаров, Есипов, Королев 1968: 196]. Пособия по школьной гигиене в послесталинскую эпоху все еще рекомендовали такую планировку класса, которая давала бы возможность учителю наблюдать за всеми одновременно. В руководстве, изданном в 1967 г., стол преподавателя рекомендовалось ставить «перед первой партией среднего ряда» и далее: «Чтобы учитель мог лучше наблюдать за учащимися, удобна установка стола учителя на особом возвышении или устройство специальной кафедры, особенно в старших классах» [Советов 1967: 100].

В действительности, устная проверка знаний редко соответствовала идеалу, описанному в таких педагогических руководствах. Прежде всего, в группах, неровных по успеваемости, учителя часто концентрировали усилия на средних или неуспевающих учениках, так что вместо того, чтобы блистать, отличники обычно сидели, коротая время в скуке и досаде. Способные ученики предпочитали деятельность более стимулирующего, соревновательного характера — например, систему, представленную одним ленинградским учителем математики, где ученикам давали столько задач, сколько они могли решить в течение урока, так что попасть в высшую группу, которой задавали больше всего, было предметом гордости [СКQ Ох-03 PF13A: 9]. Но и менее способные ученики не любили *устную проверку*: их угнетало то, что ошибки разоблачались публично, они обижались, что их старание часто вознаграждалось посредственными оценками [Oxf/Lev SPb-03 PF25B: 40]. Как бы то ни было, школьные инспекторы нередко жаловались, что повторение учебника преоб-

ладало над вдумчивым обсуждением должным образом поня-  
тых сведений<sup>1</sup>.

Устная проверка, таким образом, редко создавала в классе ат-  
мосферу увлеченности, единства и творческой импровизации,  
предписанную педагогическими учебниками. Иногда те, кого  
не спрашивали, просто отключались. Необходимой частью сна-  
ряжения, помогавшего пережить школьный день, была как ми-  
нимум одна посторонняя книга; скучающие ученики, если не  
читали, могли передавать записки, болтать, а особо прилеж-  
ные — делать домашнее задание на следующий урок<sup>2</sup>. Но где  
солидарность группы действительно проявлялась, так это в на-  
рушениях правил через подсказку тем, кого опрашивали. Уче-  
ники подсказывали ответы на вопросы шепотом, жестами, иног-  
да — если им казалось, что учитель на них не смотрит — даже  
поднимали плакатики с правильным ответом [СКQ Ох-03 PF8B:  
12]. Еще одним нарушением было списывание; ученики также  
пользовались шпаргалками во время экзаменов или контрольных  
и украдкой подглядывали в учебники во время устной провер-  
ки — это было возможно, если во время опроса учеников остав-  
ляли за партами, а не вызывали к доске.

Все эти практики регулярно осуждались в пионерской печати,  
которая подчеркивала их нечестность. В 1962 г., например, ле-  
нинградская пионерская газета «Ленинские искры» в нескольких  
номерах проводила дискуссию по поводу случая, когда мальчика,  
который не давал одноклассникам списывать, побили и сломали  
ему нос. Параллельно с обсуждениями, которые постоянно про-  
исходили в комсомольской печати об обязанностях гражданина,  
читателей-подростков тоже приглашали присылать свои мнения.  
Вскоре последовал и «показательный процесс», закончившийся  
вердиктом «виновен» и осуждением списывания<sup>3</sup>. Но даже в этой  
пропагандистской дискуссии звучали противоположные мнения.  
По словам одного юного бунтаря из школы № 388, «*только злые,  
противные и жадные не дают списывать!*» [Ленинские искры. 1962.  
17 окт.]. Наши информанты подтверждают, что такое отношение  
действительно доминировало в классе в это время, как и в другие  
периоды российской истории. Если ученики не использовали  
шпаргалки, то обычно потому, что просто было лень<sup>4</sup>. Отлични-

<sup>1</sup> См., напр., (конкретно для химии), «Материалы о выборочной проверке знаний, умений и навыков 7-11 классов школ-интернатов № 12, 61, 72 и школы № 204 г. Москвы» (1963) [РАО НА. Ф. 32. Оп. 1. Д. 834. Л. 52]: «Некоторые из них (учеников) давали ответы держась очень близко к тексту учебника, без надлежащего понимания формулировок определений химических понятий».

<sup>2</sup> См., напр., [СКQ Ох-03 PF13A: 9, PF13B: 12].

<sup>3</sup> См. «Подлость надо судить!», «Ленинские искры» 6 октября 1962, с. 6, и продолжение по вопросу в номере от 17 октября, с. 3, 31 октября, с. 3, и 21 ноября, с. 3.

<sup>4</sup> Как, например, в [СКQ SPb-03 PF3A: 18]. О случае, когда информантка делала шпаргалки, но (как она сама настаивала) никогда не обращалась к ним на контрольных, относясь к ним, как к *спасательной веревке*, см. [СКQ Ох-03 PF11A: 10].

ки не обязательно обращались к этому способу лично для себя, но отказ выручить других считался нечестным поведением, отличнику, не захотевшему помочь товарищу, могли очень решительно отомстить после уроков<sup>1</sup>.

На первый взгляд, повсеместность этой практики может рассматриваться как свидетельство ученической субкультуры, существующей бок о бок с официальными ценностями и неприемлемой для них. Но на самом деле ситуация была более сложной. Все эти различные пути уклонения от прямой оценки, если они вообще существовали, могли опираться только на некоторую степень соучастия учителя. С наибольшей степенью вероятности, учителя могли тихо потворствовать использованию шпаргалок, что резко отличает эту систему от британской школы того же периода, где использование шпаргалок считалось «обманом» и строго наказывалось. Учителя, не допускавшие шпаргалок, существовали, но они были редкостью, которая надолго врезалась в память<sup>2</sup>. Были даже учителя, которые сознательно защищали использование шпаргалок как признак того, что материал до некоторой степени усвоен: «[Ученик] *проработал материал для себя*»<sup>3</sup>. А вот подсказывать было сложнее: в маленьком классе трудно было избежать неприятностей из-за вероятности, что учитель заметит [СКQ SPb-03 PF3A: 18]. Учителя пресекали подобные действия скорее всего потому, что они чувствовали себя неловко, разрешая подсказки, когда было понятно, что они не могли не видеть, что делают ученики, а не потому, что они были решительно настроены против подсказки как таковой. В официальном отчете о работе детского сада, подготовленном в 1961 г., инспекторы отметили как положительную особенность тот факт, что дети подсказывали друг другу во время вопросов и ответов, что указывало на их готовность помочь друг другу<sup>4</sup>. И хотя отношение к этой практике в «настоящей» школе было другим, ощущение внутренней связи между подсказкой и взаимопомощью, видимо, сохранялось.

Подсказка и другие неофициальные школьные практики составляли важную область, где учителя были вынуждены идти на компромисс с учениками. Корень сговора был в природе школьной программы, очень требовательной в отношении стандартов,

---

<sup>1</sup> О лучших учениках, не имевших склонности к списыванию, см. [СКQ Ох-03 PF4A: 11]. Об общественном давлении, заставляющем участвовать в этой деятельности, см. [СКQ Ох-03 PF11A: 10]. [Oxf/Lev SPb-03 PF15B: 56], замечание о том, что, наоборот, отличники, над которыми издевались, могли в ответ отказаться дать списывать.

<sup>2</sup> Как в [Oxf/Lev SPb-03 PF16A: 74].

<sup>3</sup> Oxf/Lev SPb-03 PF20B: 43. Информантка также описывает изумление своего племянника, учившегося в Голландии, когда он понял, что голландские школьники не знают шпаргалок, списывания и т.д.

<sup>4</sup> «На занятиях стремятся помочь друг другу (подсказывают)», «Ясли-детсад № 36 Ленинградского района, Москва» (1961), [РАО НА. Ф. 126. Оп. 1. Д. 35. Л. 111].

предъявляемых по широкому кругу предметов. По словам одного бывшего очень способного ученика, «огромный был объем материала, огромный объем, понимаете, то есть в нас запикивали такое количество информации, что это было просто по-другому невозможно». Этот человек сам был вынужден прибегнуть к списыванию домашних заданий по математике в старших классах, потому что «в какой-то момент [я] вообще перестал понимать» [СКQ SPb-03 PF3A: 17–18]. Сами учителя, не имея власти над школьной программой и будучи обязанными обеспечить процент учеников с «удовлетворительными» оценками, были заинтересованы в том, чтобы проявлять терпимость к тем формам поведения, которые поддерживали бы работу системы, чтобы все выглядело, как если бы даже слабые ученики могут освоить материал уроков. И если в классе учителя шли на компромисс с учениками в большей степени, чем предписывали строгие инструкции, то вне класса, напротив, влияние учителей было сильнее, чем может показаться при изучении «школьного фольклора».

### Вне класса: культура игровой площадки и коридора

Во время культурной революции (1928–1932 гг.) проводилась недолгая кампания по введению «рационального досуга» на детской площадке через внедрение «организованных игр» и других аналогичных показательных действий. Учитывая многочисленные обязанности учителей, вряд ли можно было ожидать, что они приложат серьезные усилия в этой области. Практически основным способом, которым в 1930–1940-е гг. обеспечивался этот «рациональный досуг», было запрещение школьникам использовать игровую площадку или покидать здание школы между началом уроков утром и концом уроков днем<sup>1</sup>.

К послесталинской эпохе подобного подавления стало меньше, но — несмотря на возрождение движения за упорядочение детского досуга — учителя мало интересовались переменами и просто походя покрикивали на тех учеников, которых они заставляли за неподобающими занятиями<sup>2</sup>.

Ответственность за поддержание порядка была передана старшим ученикам, которые часто принимали решительные меры, чтобы обуздать младших: в одной ленинградской школе дежурные в коридорах, бывало, подвешивали малышей, которые слишком уж им досаждали, за воротник на крючья, оставшиеся после демонтажа большого аквариума этой роскошно обставленной

<sup>1</sup> О том, как детям не позволяли покидать здание, см. [СКQ Ох-03 PF6B: 12]: «Держали двери на ключ, чтобы мы не убежали, потому что мы могли тогда убежать, и потом в кино и так далее». Об ограничении доступа на игровую площадку (в элитной школе для девочек в центре Москвы в конце 1940-х) см. [СКQ Ох-03 PF2B: 8].

<sup>2</sup> Переписка по электронной почте с информантом в [СКQ Ох-03 PF12-PF13], 17 июля 2003.

образцовой школы. «И он там болтался, как Буратино, на радость всем окружающим, пока его друзьям не удавалось подтолкнуть его снизу и освободить» [Воспоминания 2003: 2]. Описание такого грубого, но эффективного наказания обнаруживает существенный парадокс социальной ситуации на перемене: с одной стороны, официальная школьная иерархия находилась во временном бездействии и преобладал самосуд, но с другой стороны, сами ученики, по крайней мере, опосредованным способом, копировали авторитарные структуры, которые были широко распространены в школе (подобные вспышки гнева были характерны и для некоторых учителей)<sup>1</sup>.

Эта связанность со школьной властью, хотя и слабая, была важной особенностью школьного досуга. Безусловно, некоторые действия учеников во время перемен не были специфичны. Оказавшись на школьном дворе, дети играли в обычные игры: пятнашки, в мяч, в слона (борьба между двумя детьми, сидящими на плечах других), классики, прыжки через скакалку. Они бегали, курили, болтали ни о чем или пили и жевали<sup>2</sup>. В то же время существовал специфически школьный набор действий, и особенно передача школьного фольклора. Некоторые из специфически школьных действий были вынужденными: дети ходили в туалет (потому что в течение занятий это обычно не было возможно), доделывали домашние задания<sup>3</sup>. Но процветал также и школьный фольклор, непосредственно, хотя и с инверсией, связанный с материалом, представленным на уроках. Например, специальные жанры анекдота, популярные среди детей, дискредитировали постоянные напоминания о необходимости вести себя в классе разумно и осмысленно. Одним из самых популярных героев был Вовочка, придурковатый мальчик, который, например, отправленный красить окна в классе во время дежурства, вернулся в замешательстве и сказал, что стекло он покрасил, но не знает, что делать с рамами [СКQ Ох-03 PF11A: 10]. Другие персонажи этого рода — поручик Ржевский, советский разведчик Штирлиц и Чебурашка, главный герой историй детского писателя Эдуарда Успенского<sup>4</sup>. Не менее популярны были скабрёзные пародии на тексты школьной программы, которые следовало читать и учить наизусть на уроках литературы: первые строки «Руслана и Людмилы» Пушкина, или строфа о зиме из «Евгения Онегина» («Зима: крестьянин, торжествует...»), или переделанная строфа из «Стихов о советском паспорте» Маяковского, в которой поэт доставал из «широких шта-

<sup>1</sup> См. выше, а тж. [Oxf/Lev SPb-03 PF24B: 14-15] (завуч, склонный в гневе прижигать щеки учеников окурком, и учительница географии, которая била учеников указкой).

<sup>2</sup> [СКQ SPb-03 PF3A: 18; СКQ Ох-03 PF4A: 11; СКQ Ох-03 PF8B: 12].

<sup>3</sup> О посещении туалета см. [СКQ Ох-03 PF4A: 11]; о домашней работе — [СКQ Ох-03 PF12B: 12].

<sup>4</sup> Примеры нарративных шуток такого рода см. В.Ф. Лурье, «Материалы по современному ленинградскому фольклору», в [Белусов 1989: 118-43; Белусов 1990; Белусов 1998]. Больше такого материала, а также интересную дискуссию можно найти в [Утехин 2001].

нин» нечто весьма отличное от документа, свидетельствовавшего о советском гражданстве [Белоусов 1998].

Влияние официального аспекта школьной жизни проникало в область воображаемой жизни учеников; существовали также области их эмоционального существования, в которых были видны следы школьной социализации — культура дружбы, например. С одной стороны, дружба, примеры которой в изобилии поставляла пропаганда для детей, понималась в официальном дискурсе как потенциально опасное явление. Одно дело — дружба в смысле отсутствия враждебности: детям постоянно напоминали о важности дружного класса. Иногда этот тип дружбы называли товариществом, чтобы отличать его от эмоциональных отношений на личной основе, которые могли бы вовлечь детей в антиобщественные действия или породить ненужное доминирование в классе отдельной компании, что угрожало бы раздробленностью<sup>1</sup>. Конечно, в реальном классе преобладал, наоборот, скорее второй вид дружбы, отличный от скучного коллективизма. Существование такого духа к этому времени стало в любом случае фикцией: деление по национальности и особенно по социальному статусу было совершенно очевидно, особенно в крупных городах. Чувство неравенства учеников в средней школе обострялось в условиях растущих возможностей приобретения потребительских товаров, включая импортные: обязательная форма отчасти скрывала это, но поскольку строгая система территориального набора подразумевала, что школы принимали учеников, живущих по соседству, ученики видели друг друга также и в обычной одежде и прекрасно знали, у кого что есть<sup>2</sup>.

В любом случае, как в других обстоятельствах и культурах, главным основанием для дружбы были общие интересы. Конечно,

<sup>1</sup> О противопоставлении *дружба/товарищество*, или *ложная/настоящая дружба*, см., напр., [Балан 1938; «Разве в этом дружба?» 1938; Бродская 1938; Александрова 1950]. Наиболее важным источником по рассматриваемому периоду является, вероятно, классическая детская повесть Валентины Осеевой «Васек Трубачев и его товарищи» (1948; экранизирована в 1955, регулярно переиздавалась в послесталинскую эпоху: сноски ниже — по изданию от 1978 г.). Сюжет строится вокруг того, что строгий, но гуманный новый учитель мальчиков, Сергей Николаевич, описывает как *ложное товарищество*: «Есть прямое, честное, пионерское товарищество и есть мелкое, трусливое, ложное вырочательство» (с. 200). Мальчики в повести, Мазин и Русаков, которые оказываются самыми отрицательными персонажами, с самого начала связаны отношениями *вырочательства*: Мазин спасает Русакова от наказания его строгого отца, беря вину за разбитое окно на себя. После этого они постоянно «грешат» обычным для класса способом — *подсказывают*, и в конце концов дело доходит до более серьезных нарушений: Мазин убирает кусок мела из классной комнаты, чтобы создать помеху во время контрольной работы, надеясь спасти своего приятеля от публичного унижения и плохих оценок.

<sup>2</sup> См. в особенности [СКQ SPb-03 PF2B: 16]: «Я не могу сказать, чтобы нас объединяла именно школа, нас именно объединяли социальные predisпозиции семьи». В особенности выделялись дети достигших успеха инженеров, работающих за границей, поскольку их одежда была красивее, чем у кого-либо другого [Ibid.]. С другой стороны, информантка из маленького городка утверждала, что в ее школе социальные различия были не так явны: [СКQ Oх-03 PF11B: 12].

классы не состояли из детей, которые интересовались исключительно спортом, или балетом, или музыкой, или определенным видом книг. И все же именно на основе таких исключительных интересов формировалась дружба<sup>1</sup>. В свою очередь, подростковая вражда также обычно не строилась на принципиальных вещах, как можно было бы ожидать, но скорее на произвольных и иррациональных факторах. Слишком толстые дети, например, обычно получали обидные клички [СКQ Ох-03 PF13 В: 12]. Ребенок мог быть выделен по непонятным причинам, не ясным вполне даже для тех, кто его травил [СКQ Ох-03 PF13 А: 12–13]. И поскольку статусная шкала на игровой площадке, как и многое во внеклассной культуре, инвертировала школьную статусную шкалу, отличники, особенно если они носили очки, с большой вероятностью оказывались мишенью не всегда добродушных колкостей [Oxf/Lev SPb-03 PF15B: 55].

В то же время в детских отношениях были элементы, имевшие некоторое отношение к книжным образцам поведения. Дети, например, часто делали вместе уроки, не столько из-за лени (так меньше уходило сил, потому что можно было списывать друг у друга), сколько по педагогическим причинам — ребенок, более сильный по тому или иному предмету, помогал отстающему освоить материал [Oxf/Lev SPb-03 PF15 А: 42; СКQ Ох-03 PF10В: 10]. И часто дружба начиналась именно на почве тех благородных чувств, о которых говорилось в идеальных описаниях поведения школьников. Одна ленинградская девочка, например, долго и близко дружила с новенькой, а началось все с того, что она пристыдила ее за то, что та приняла участие в писании анонимных писем против другой девочки. Вместо того, чтобы обидеться на выговор, подруга была так увлечена ее «благородным поступком», что их отношения немедленно перешли в новую фазу [СКQ Ох-03 PF13А: 12].

Сравнительно противоречивой областью была дружба с другим полом. С одной стороны, вид незаинтересованного товарищества без каких-либо романтических оттенков, который был идеалом с пропагандистской точки зрения, был сравнительно редок. В целом близкая дружба обычно объединяла учеников одного пола. Девочки, допущенные в компанию мальчиков, попадали туда благодаря родственным отношениям (например, у них был брат в этой компании)<sup>2</sup>. Есть сведения и о случаях, когда мальчики присоединялись к группам девочек (необязатель-

---

<sup>1</sup> См., напр., [СКQ SPb-03 PF2B: 16] (дружба через участие в походах).

<sup>2</sup> Ср. упоминание о такой *пацанке* в [Oxf/Lev SPb-03 PF18А: 41]. Об официальной точке зрения на «товарищество» между мальчиками и девочками см., напр., Осеева, «Васек Трубачев», т. 1, с. 94: «Я стою за дружбу девочек с мальчиками, не надо никого обижать и пересмеивать» (материал в классную стенгазету); и дискуссию «Мальчики и девочки» в газете «Ленинские искры» в 1961: напр. «Вопрос о девчонках и мальчишках», «Ленинские искры», 9 декабря 1961, с. 3.

но будучи их родственниками [СКQ-Ох-03 PF11А: 9–10]), но это, видимо, не было нормой. Более характерным вариантом разнополой дружбы был школьный роман, разновидность привязанности, которая обычно процветала, самое позднее, с пятнадцатилетнего возраста или около того [СКQ SPb-03 PF 3А: 18; ср. Oxf-Lev SPb-03 PF16А: 75]. Впрочем, согласно некоторым воспоминаниям, все начиналось значительно раньше:

*Это начиналось даже еще в первом классе, обязательно, любовь детская, это было у всех и всегда, и это... довольно много было серьезных таких чувств, подлинных, сколько я себя помню, там обязательно кто-то вздыхал по кому-то, и записки писали, да, да, я очень хорошо это помню [...] Все записки передавались на переменах, друзья, подружки [СКQ Ох-03 PF3В: 11]<sup>1</sup>.*

Хотя такие романы в сексуальном смысле были почти всегда совершенно невинны, они тоже были тайными: ученики остерегались обмениваться любовными письмами на уроках из-за риска быть пойманными учителем [СКQ Ох-03 PF3В: 11]. Еще более удаленными от взрослой культуры были различные жанры эротического фольклора, например порнографические рукописи, тайно циркулировавшие среди некоторых мальчиков, сексуальные анекдоты или обрывки информации о деторождении, часто в преувеличенной или искаженной форме, выражаемые на крайне непристойном языке [Oxf/Lev SPb-03 PF25В: 46; СКQ Ох-03 PF13 А: 11; Воспоминания 2003: 6; Белоусов 1998].

Романы — отношения двоих — конечно, больше угрожали коллективному духу, чем дружба [СКQ SPb-03 PF3А: 18–19]. Несмотря на то, что более невинными, но все же неофициальными, были сентиментальные альбомы, которые изготавливали некоторые девочки-подростки. Сосредоточенность на эротизме (пусть и в очень сублимированном виде) резко контрастировала с чрезвычайно пуританским характером официальной школьной культуры, где обсуждение деторождения редко выходило за пределы тычинок и пестиков и где любое поведение, включавшее элементы сексуальности, было предметом решительного неодобрения. Само собой разумеется, что с девушкой, достаточно невезучей, чтобы забеременеть, обращались чрезвычайно грубо; для начала ее обычно не допускали к экзаменам [Oxf/Lev SPb-03 PF25А: 34]. Но даже гораздо менее физиологические материи, чем эта, приводили управителей морали в ярость. Например, в конце 1970-х гг. для девушек считалось неприличным носить брюки (которые считались результатом «растленного влияния Запада», хотя мини-юбка, прежде не одобрявшаяся,

<sup>1</sup> Все было не так просто, конечно, у людей нетрадиционной сексуальной ориентации, среди которых первая влюбленность обыкновенно тщательно скрывалась от ее объекта: см., например, [СКQ-М-03 PF2А: 6-7]; даже в постсоветский период такая ориентация могла вызывать осуждение сверстников: [СКQ-М-03 PF4А: 7-8].

стала к этому времени вполне респектабельной [СКQ Ох-03 PF13A: 11]). А менструации были предметом старательного иносказания. Критические дни были уважительной причиной для того, чтобы пропустить урок физкультуры, этим охотно пользовались ученицы, которые считали спорт лишней тратой времени, но, претендуя на льготу на этом основании, девушка должна была сказать, что она «больна», вместо того, чтобы назвать свое состояние конкретно [СКQ Ох-03 PF3B: 11]<sup>1</sup>.

Разрыв между бесцеремонной откровенностью игровой площадки и школьным пуританством был огромным. По словам одного ленинградца 1967 г.р.:

*Тут создаются два полюса, высокий полюс создает литература — классика, это была основная литература, а второй полюс, это грубость повседневных разговоров, которые потабуцированные, поэтому грубые. Значит, эмоциональные... представления об эмоциональной стороне любовных отношений создаются или крайне сублимированным образом классической литературой, или прямой называющей все obscenity. То есть, иначе говоря, оборотной стороной ханжества является непристойность. И вот именно между этими двумя полюсами, которые не знают третьей позиции, мы находились [СКQ SPb-03 PF3A: 19].*

Это изящное аналитическое объяснение может быть поставлено в один ряд с высказыванием о школьных отношениях одного мужчины из ленинградской рабочей семьи, который, объясняя, почему его подростковая любовь должна была оставаться секретной, объединил оба сформировавших его дискурса — поэзию XIX столетия и дворовые разговоры: «*Не нужны мне девки были на фиг эти все! Так вздыхал. Издалека*» [Oxf/Lev SPb-03 PF18A: 41].

Все же ситуация в целом была немного сложнее. Детские отношения разделяли (возможно, неосознанно) некоторую брезгливость официальной культуры. Даже целоваться казалось грешным, забеременеть же — чудовищным<sup>2</sup>. Между тем, школьные учителя не только терпели подростковые романы, но и одобряли их. Во многих школах 23 февраля (День Советской армии) и 8 марта (Международный Женский день) праздновали как специальные

<sup>1</sup> Однако проблема менструации порождала и столкновение между двумя императивами официальной школьной культуры: подавление физиологического с одной стороны, и тотальное наблюдение за учениками — с другой. Когда девочки использовали «болезнь» (в переносном смысле) как оправдание, чтобы не участвовать в играх, это регистрировалось в журнале преподавателем (обычно мужчиной) как Б (больна), и преподаватель также проверял каждый раз, когда использовалось это оправдание, чтобы удостовериться, что оно соответствует стандартной длине цикла (28 дней — не учитывая тот факт, что у молодых девушек эта «норма» соблюдается далеко не всегда) (электронная почта от информанта в [СКQ Ох-03 PF12-PF13], 17 июля 2003).

<sup>2</sup> [СКQ Ох-03 PF8B: 12] (поцелуй); [Oxf/Lev SPb-03 PF25A: 34] (беременность). Неодобрение этого информанта особенно удивительно, учитывая, что он был членом банды, пил и курил с раннего возраста, а также нюхал клей: см. [Ibid. 24B: 23].

«гендерные» праздники и девочек и мальчиков учили поздравлять противоположный пол, организуя открытки и подарки:

*Мы все жили в ожидании этого дня, мы приходили: что они подарят, что они нам подарят? Что? Какие игрушки, какие цветочки? Часто это были конфеты. Это был самый волнительный день школьного календаря, Восьмое марта <...> И если мы им подарим двадцать третьего, мы получим хороший подарок восьмого. Нет, это «дашь на дашь», «дашь на дашь» [СКQ Ох-03 PF8B: 15].*

Некоторые учителя шли еще дальше в формализации, распределяя по мальчику каждой девочке на 23 февраля и по девочке каждому мальчику на 8 марта. Празднующие должны были одаривать свою «пару» открытками, цветами и подарками и ухаживать за ним (и за ней) весь день [СКQ Ох-03 PF11B: 10]. Конечно, эти «сводные пары» не обязательно совпадали с реальными романами (чувство гражданской ответственности советского учителя, вероятно, поощряло его действовать как раз наперекор таким несанкционированным романам, соединяя в пары других учеников). Но освоенное романтическое поведение порождало то, что на британском педагогическом жаргоне 1990-х гг. называлось «передаваемый навык» — создавало стереотипы, которые, вероятно, формировали также и неофициальные отношения.

### Последний звонок: расставание со школой

Как и в случае с Первым сентября, расставание со школой имело и праздничное, и практическое значение. Выпускников школы провожали в мир с большими церемониями; в то же время прекращение контакта со школой влекло за собой необходимость привыкнуть к новой жизни, почти всегда — в месте дальнейшего обучения. В мастерской, ПТУ или техникуме, которые по престижу занимали нижние уровни среди учебных заведений, институте или (на высшем уровне в смысле статуса) университете выпускник школы входил в другой круг, заводил новых друзей, вероятно, теряя контакт со старыми, и — сразу или чуть позже — начинал чувствовать себя полностью взрослым. Разрыв со школой поэтому многими воспринимался как конец детства<sup>1</sup>.

Праздничная сторона прощания со школой имела две стадии. С одной стороны, был сам «последний звонок», который, подобно Первому сентября, вовлекал всю школу, но был специально посвящен одной группе учеников — тех, кто только что закончил десятилетний срок образования и собирался сдавать экзамены. Это празднование — включая ритуал последнего звонка, речи, песни, танцы — имело значительно более длинную историю, чем

<sup>1</sup> См., напр., [СКQ SPb-03 PF3A: 20] (в этом случае информант вспоминает чувство потерянного детства в 8 классе, так как *другие* покидали школу навсегда).

Первое сентября. В дневнике школьницы Анны Григоровой за 1928 г., например, упоминается, что конец года отмечался любительским спектаклем, хоровыми песнями и даже выступлением джазового оркестра [Григорова 1928]. Важной частью церемонии был сама процедура реального звонка, что в некоторых школах всегда поручалось самой маленькой ученице, которую нес на руках или на плече самый высокий выпускник<sup>1</sup>.

С другой стороны, наряду с этими способами отметить окончание школы существовал более современный и торжественный способ празднования — бал выпускников. Довоенные годы стали свидетелем отдельных проявлений этого жанра: в 1936 г. Праздник цветов в Киеве, организованный по приказу Павла Постышева, секретаря ЦК Компартии Украины, а также самого Центрального комитета, включал празднование конца учебного года с катанием на лодках, спортивным праздником и балом выпускников во Дворце пионеров<sup>2</sup>. Однако лишь в конце 1940-х гг. бал выпускников становится устоявшейся традицией. Знаменательно, что именно в это время бальные танцы — в некоторых случаях сопровождаемые инструкциями, что участники противоположного пола не должны разговаривать или даже что они должны держаться за руки только через носовой платок — стали популярным видом досуга.

Чувства, вдохновленные разрывом со школьной жизнью, были скорее положительными. Это означало расставание с учреждением, которое многими ассоциировалось с досадной субординацией, и обещание более независимой жизни. Так что для празднования были все причины. В то же время праздничная сторона увлекала выпускников значительно меньше, чем тех, кто только поступил в школу. В эпоху, когда молодежная культура в Советском Союзе входила в период подпольной глобализации, когда западные товары и особенно западная музыка стали популярными благодаря иностранным радиостанциям, контрабандным кассетам и товарам, ввозимым иностранными студентами и туристами (их количество также сильно увеличилось с начала 1960-х гг.), традиции выпускного бала оказались в дисгармонии с остальным миром. Однако во многих школах официальный вальс оставался существенной частью события, хотя, в отличие от их сверстников, скажем, в Австрии, российские молодые люди этого поколения не учились бальным танцам. Результаты были иногда фарсовые:

*«Школьный вальс» включали на 1 сентября и День учителя, но именно на выпускном вечере он был звездом программы. Выпускники должны*

---

<sup>1</sup> Приношу благодарность А.К. Байбуруну за упоминание этого факта.

<sup>2</sup> «Пионерская правда», 24 июня 1936, с. 3. П.П. Постышев был одним из первых местных партийных руководителей, который ввел «детские просьбы» в свой личный культ: в середине 1930-х пионерская пресса регулярно лила елей на тему о том, чего он достиг в сфере детского благосостояния. См., напр., «Ленинские искры», 27 июля 1934, сс. 4–5, «У Павла Петровича Постышева».

были танцевать под него вальс в большом актовом зале. Для этого заранее отбиралось несколько пар, которых обучали танцевать вальс (в мое время это уже никто из детей не умел, хотя почему-то считалось, что интеллигентный человек, в том числе и школьник, обязан уметь танцевать вальс). Выглядело это довольно плачевно. В какой-то момент праздника включали «Школьный вальс», все присутствующие в актовом зале (учителя, выпускники и их родители) вставали по периметру, а несколько несчастных «избранных» выходили на середину, неуклюже приглашали друг друга и пытались изобразить вальс, шаркая ногами и периодически сталкиваясь друг с другом. Одноклассники похихикивали, учителя шипели, что «раньше все умели танцевать вальс» [Воспоминания 2003: 5–6].

Последний контакт учеников со школой полностью соответствовал, таким образом, патерналистскому и старомодному характеру учреждения в целом. Им самим не позволялось решать, как праздновать расставание на официальном уровне; настоящие празднования, следовательно, проходили за пределами школьного здания. Неформальные вечеринки в любом случае устраивались в течение нескольких лет до «последнего звонка». Для школьной администрации окончание восьмого класса не имело никакого значения: те, кто шел в техникум или ПТУ, «покидали школу тихо и незаметно» [Воспоминания 2003: 6]. Но для уходящих это было, конечно, значительным событием; а для тех, кто оставался, окончание восьмого класса приносило не только расставание с уходящими, но и окончание первого тура государственных экзаменов. Не удивительно, что это событие часто вспоминают как первый опыт молодого человека в злоупотреблении алкоголем, а также как первую «взрослую» вечеринку. Для многих поэтому «последний звонок» был по существу в эмоциональном смысле событием несущественным и вместо того, чтобы заложить в жизненный фундамент благодарность и счастливые воспоминания о школе, он означал просто окончательный уход из школы, не столько как обряд перехода, сколько как досадное напоминание о той муштровке, которая внесла отчуждение в первую встречу со школой и которая — для значительного контингента учеников — испортила также изрядную долю более позднего опыта.

### Заключение

В этой статье исследовались некоторые ритуалы и практики, как ежедневные, так и праздничные, которые характеризовали советскую школу позднего периода. Мы постарались показать, что церемониальные аспекты советской школы играли в этот период относительно скромную роль; идеологическое содержание школьной программы, воспитание, осуществляемое на школьных собраниях и в речах классного руководителя, воспринималось многими с безразличием, если не с презрением. В то же время крайние формы недисциплинированности также не

были распространены. Школу спланировала не столько реакция на внешние призывы «Родины» и «партии», провозглашавшиеся по торжественным случаям, сколько дух товарищества и «тайное соглашение» между учениками и учителями, а также между самими учениками. Такие практики, как подсказки и шпаргалки, не только помогали тем, кому было сложно из-за нереальных требований навязанной из центра программы справиться с академической нагрузкой, но вносили и капельку живости и творческого интереса в рутину, которая в противном случае была бы бессмысленной и отупляющей. Примечательна в эту эпоху также растущая вовлеченность отдельных учителей во внеклассную работу; самым полезным из всего связанного со школой часто оказывались литературные кружки или походы всем классом, организованные классным руководителем или другим учителем, а не то, что происходило непосредственно в классе.

На классном часе и других занятиях по идеологической обработке ученики слышали об общественном долге и самопожертвовании; из практики они узнавали другое: о том, что правила можно обходить, о возможности определенной степени личного свободомыслия при условии соблюдения внешних норм поведения. По словам женщины, рожденной в конце 1950-х гг., она *«все-таки жила двойною жизнью <...> точно знаешь, кому что можно сказать, и кому что нельзя»* [СКQ-Ох-03 PF13В: 13]. И хотя эту двойственность не стоит ретроспективно переносить на эпоху Сталина, когда модели подчинения и неподчинения для многих советских граждан работали совсем иначе, она, видимо, вполне приложима к послесталинской эпохе.

Все это, как могло бы показаться, указывает на отсутствие в этот период разрыва между школой и обществом в целом, на довод в пользу того, что ученики узнавали «как вести себя» в общесоветской жизни. В классической статье о ритуальных беспорядках в английской школе XVI в. Кейт Томас указывал, что школяры, бунтуя и требуя, чтобы их отпускали из школы по окончании семестра, одновременно использовали и познавали стереотипы поведения, необходимые для жесткого самоутверждения, важного для английской парламентской системы и шире — для выстраивания отношений с правительством [Thomas 1976]. Аналогичным образом можно сказать, что поздняя советская школа готовила учеников к миру, которому было свойственно обходить правила и деидеологизировать внутреннюю жизнь. Терпимость к подсказке, например, указывала на то, что правила, которые должны были быть одинаковыми для всех, на самом деле всегда имели лазейки и что для того, чтобы «как-то пролезть», нужно было опираться на неофициальное сотрудничество: оба эти урока были чрезвычайно важны для советской культуры послесталинской эпохи [Ledeneva 1998].

В то же время слишком прямые выводы о советском обществе на основании изучения школы могут легко привести к поверхностным заключениям. Школы, как мы уже подчеркивали, — специ-

фические учреждения, и многие утверждения о советской школе имеют отношение скорее к «школьной» стороне дела, чем к «советской». В Германии конца XX столетия уловки типа подсказки были также широко распространены, но не приводили к терпимости к разболтанности и к небрежности на рабочем месте<sup>1</sup>. Британские школы в 1960–1970-е гг. тоже имели строгие правила в отношении формы, и однополые учреждения доминировали, но (по личным наблюдениям) их выпускники, становясь взрослыми, обычно не были слишком склонны ни к конформизму в одежде, ни к целомудрию в личной жизни. И в Советском Союзе были ограничения на прямое влияние школ на жизнь вообще. К примеру, советские школы были фактически более эффективны как «советские» учреждения, чем многие другие. Они в большей мере сумели реализовать официальные нормы, и сеть неофициальных отношений, известная как блат, занимала здесь относительно маргинальное положение. Родители могли потянуть за ниточки, чтобы определить детей в школу за пределами своего района, но сами ученики не имели (в типичной школе) большого влияния (в индивидуальном смысле) на учителей и школьную администрацию. Хотя школьное образование и было одновременно академически требовательным и отупляющим, оно умело выпустить умных учеников, хотевших учиться — включая и тех, чьи семьи не могли похвастаться успехами в образовании. Как гласит парадокс, сформулированный Виктором Шкловским и процитированный в качестве эпиграфа к этой статье, «*плохая школа — хорошая школа*». В нашем случае ограниченная информация, которую давала советская школа, могла стимулировать заглянуть за пределы программы. Либеральное образование имеет, возможно, тот недостаток, что рождает в выпускниках чувство радужного самодовольства от своих достижений; но очень мало шансов, что это специфическое чувство порождалось системой, которая постоянно требовала от своих подопечных слишком много и слишком разнообразного.

Все же, если рассматривать советскую школу как политический и социальный инструмент формирования послушных советских граждан, образовательный процесс в постсталинскую эпоху, кажется, насчитывает больше неудач, чем успехов. В 1930–1940-х гг. многие дети охотно принимали патриотическое и общественно-сознательное обучение<sup>2</sup>. Равным образом, были

<sup>1</sup> По-немецки *подсказка* — *Einsagung*. Как отмечалось ранее, пока еще нет адекватной вторичной литературы об этой стороне школьной жизни, но мои контакты с опытом немецкого школьного класса подтверждают распространенность этой практики, использование шпаргалок и т.д.

<sup>2</sup> См., напр., [СКQ-0x-03 PF1A: 3]; хотя эта информантка тоже вспоминала чувство вроде «*внутреннего конфликта*» из-за чрезвычайно сильной регламентации в ее престижной московской школе для девочек [PF1B: 7]; [СКQ-E-03 PF2A: 2; СКQ-E-03 PF3A, B, *passim*]. См. тж. Yakov Avidon, в [Kent 1997: 189]; Лев Аннинский, «Монолог бывшего сталинца», в [Кобо 1989: 54].

дети, которые просто чувствовали благодарность за самую возможность учиться в школе, зная, что они — первое поколение в своей семье, имевшее доступ к образованию<sup>1</sup>. Когда этот доступ стал считаться само собой разумеющимся, а идеология и официальный церемониал стали все больше расходиться с жизненными моделями детей, особенно старших, факт доступа с одной стороны, и идеологическая сторона школы с другой оказывали все меньшее влияние как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе. Официальная сторона школы воспринималась большинством в организованном и разделенном на отсеки виде, как стадия, которую надо пережить, но затем забыть как можно скорее. *«К концу девятого класса все без исключения мечтали поскорее уйти из школы, и многие ее уже тихо ненавидели»* — вспоминала женщина, которая родилась в конце 1960-х гг. *«Школьный патриотизм»* сохранялся в течение некоторого времени благодаря традиции составления классных альбомов с фотографиями школьных друзей, рисунками, сентиментальными надписями и анкетами о личных предпочтениях. Однако *«представление о том, что школьные годы — это самая счастливая пора жизни, было полностью развенчано спустя год-два после окончания школы»* [Воспоминания 2003: 6]. Школа, таким образом — вопреки желаниям тех, кто планировал образование — не столько давала знания о том, как жить, сколько порождала представления о том, что *не* важно в жизни (политическая риторика, моралистический дискурс), и убеждение, что «реальная жизнь» существует где-то очень далеко от школьной. И хотя аргументы в пользу неиссякавшего воздействия идеологии на подсознательном уровне имеют под собой основания (*«Сколько бы советский человек ни убеждался в ложности школьных постулатов, он всю жизнь считался с ними»* [Вайль, Генис 1996: 121]), воздействие школьной жизни оказывалось заметным, прежде всего в сфере быта.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Избранные биографические сведения об информантах в цитируемых интервью по проекту, поддержанному Leverhulme Trust (грант F/08736/A).

Коды «Oxf/Lev SPb-02» и «Oxf/Lev SPb-03» относятся к интервью, взятым А.М. Пиир в Санкт-Петербурге (углубленное интервьюирование проводилось с октября 2002 по март 2004 гг., опрошено около 30 информантов разных поколений, выросших в рабочих семьях и детских домах, а также учителя и другие профессиона-

---

<sup>1</sup> Как, косвенно, в [СКQ-E-03 PF1B: 4; СКQ-E-03 PF2A: 3].

лы, работающие с детьми). Код «Oxf/Lev M-03» относится к интервью, собранным Ю. Рыбиной в Москве (углубленное интервьюирование ведется с марта 2003 г., около 30 информантов разных поколений, выросших в рабочих семьях, и учителя и другие профессионалы, работающие с детьми). Код «СКQ-Ох-03» относится к интервью, собранным в Великобритании, «СКQ-SPb-03» — к интервью, собранным в Санкт-Петербурге, а «СКQ-Е-03» — к интервью, собранным в Екатеринбурге Катрионой Келли (эти информанты происходят из разных городов России, главным образом из семей чиновников и интеллигенции). Каждый информант (кроме Екатеринбургa, где интервью были короче) опрашивался в течение приблизительно 3 часов, обычно в два приема, приблизительно по полтора часа, с использованием опросника из 68 пунктов (о детстве вообще) или опросника из 46 пунктов (для бывших профессионалов: см. примечание 34). Опросники были составлены К. Келли вместе с А.К. Байбуриным и А.М. Пиир.

### Сокращения

*РАО НА* — Российская Академия Образования — Научный архив

*РГАСПИ-ХДМО* — Российский гос. архив социальной и политической истории — отдел хранения документов молодежных организаций

### Библиография

- Александрова Е.* В дружбе с учителями // *Вожатый*. 1950. № 10. С. 10–11.
- Апраксина О.А., Ветлугина Н.А.* Состояние и задачи музыкального воспитания в школе // *Советская педагогика*. 1956. № 9. С. 46–58.
- Балан М.* Такая нужна дружба! // *Костер*. 1938. № 10. С. 73.
- Балашов Е.М.* Школа в российском обществе 1917–1927 гг. Становление «нового человека». СПб., 2003.
- Белоусов А.Ф.* (ред.). Учебный материал по теории литературы: Жанры словесного текста: Анекдот. Таллинн, 1989.
- Белоусов А.Ф.* (ред.) Школьный быт и фольклор: В 2 т. Таллинн, 1990.
- Белоусов А.Ф.* (ред.) Русский школьный фольклор: От «вызываний» Пиковой дамы до семейных рассказов. М., 1998.
- Бим-Бад Б.М., Корнетов Г.Б., Мясников В.Я.* Педагогическая антропология: концептуальные основания и международный контекст М., 2002.
- Бим-Бад Б.М., Кошелева О.Е.* (ред.). Природа ребенка в зеркале автобиографии. М., 1998.
- Богуславский М.В.* Развитие общего среднего образования: проблема и решения. Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века. М., 1994.

- Болдырев Н.И.* (ред.). Классный руководитель: Пособие для классных руководителей средних школ. М., 1955.
- Болдырев Н.И., Гончаров Н.К., Есипов Б.П., Королев Ф.Ф.* Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М., 1968.
- Бродская Д.* Дневник Лиды Карасевой // Костер. 1938. № 6. С. 33–44 [часть 1]; № 7. С. 38–48 [часть 2].
- Вайль П., Генис А.* 60-е: мир советского человека. М., 1996.
- Волков В.* Концепция культурности, 1935–38 гг.: Советская цивилизация и повседневность сталинского времени // Социологический журнал. 1996. № 1–2. С. 203–221.
- Воронцова Е.* Школьные вальсы. М., 1988.
- Воспоминания о школьной жизни:* Рукопись. Санкт-Петербург, май 2003.
- Гельфланд В.С.* Население СССР за 50 лет (1941–1991). Пермь, 1992.
- Глоцер В.* Дети пишут стихи. М., 1964.
- Градов Г.А.* Город и быт. М., 1969.
- Григорова А.* Записки ученицы. М., 1928.
- Дети в СССР:* Стат. сб. М., 1979.
- Добренко Е.* Красный день календаря: советский человек между временем и историей // *Балина М., Добренко Е., Мурашов Ю.* (ред.). Советское богатство: Статьи о культуре, литературе и кино: К шестидесятилетию Ханса Гюнтера. СПб., 2002.
- Есипов В.П.* Педагогика: Учебное пособие для педагогических училищ. М., 1946.
- Есипов В.П.* Педагогика: Учебное пособие для школьных педагогических училищ. М., 1967.
- Женщина в СССР:* Краткий статистический справочник. М., 1960.
- Ивановский П.М.* Роль А.В. Молькова в развитии советской школьной гигиены // Гигиена и санитария. 1947. № 12. С. 17–18.
- Келли К.* Маленькие граждане большой страны: интернационализм, дети и советская пропаганда // Новое литературное обозрение. 2003. № 60. С. 218–251.
- Келли К.* Лаборатория по выработке рабочих писателей: Стенгазета, «культурность» и политический язык в ранний советский период // Русский сборник. 2004. № 1 (в печати).
- Кемерово и Сталинск:* Панорама провинциального быта в архивных хрониках 1920–1930 гг. / Под ред. В.В. Бедина, М. Кушниковой, В. Тогулева. Кемерово, 1999.
- Кобо Х.* (ред.) Осмыслить культ Сталина. М., 1989.
- Лапшина З.С.* Гигиеническая оценка форменной одежды // Гигиена и санитария. 1959. № 12. С. 30–36.

- Левшина А.М., Сорокина А.И., Усова А.П.* Дошкольная педагогика. М.; Л., 1946.
- Леонард В. (W. Leonhard).* Революция отвергает своих детей. Лондон, 1984.
- Леонтьева С.Г.* Поэзия пионерских праздников // *Кулешов Е.В., Антипова И.А.* Детский сборник. Статьи по детской литературе и антропологии детства. М., 2003. С. 28–40.
- Лярская Е. В.* Северные интернаты и трансформация традиционной культуры (на примере ненцев Ямала): Автореф. дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2003.
- Маршак С.* Стихи. Л., 1952.
- Мольков А.В.* Пути развития и перспективы школьной гигиены // Гигиена и санитария. 1940. № 6. С. 1–5.
- Начальная школа: Настольная книга учителя /* Ред. М.А. Мельников. М., 1950.
- О санитарно-техническом паспорте школы //* Гигиена и санитария. 1936. № 1. С. 58–59.
- Осеева В.А.* Васек Трубачев и его товарищи. Л., 1978. Т. 1.
- Перовский Е.П.* Устная проверка знаний учащихся. М., 1955.
- Программы начальной школы (городской и сельской).* М., 1932.
- Разве в этом дружба? //* Костер. 1938. № 10. С. 72.
- Риттерспорн Г.Т.* Формы общественного обихода молодежи и советского режима в предвоенном десятилетии // *Вихавайнен Т.* (ред.). Нормы и ценности повседневной жизни: Становление социалистического образа жизни в России, 1920–30-е годы СПб., 2000. С. 347–367.
- Смирнов В.В.* Петербургские школы и школьные здания. История школьного строительства в Санкт-Петербурге–Петрограде–Ленинграде, 1703–2003. СПб., 2003.
- Советов С. и др.* Школьная гигиена: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. М., 1967.
- Сорокина А.И.* Дошкольная педагогика. 3-е изд. М., 1961.
- Справочник директора школы: Сборник законодательных, руководящих и инструктивных материалов.* М., 1971.
- Справочник о составе и содержании фондов научного архива Академии Педагогических Наук СССР.* М., 1990.
- Справочник советского работника: для председателей, секретарей и других работников советов и исполнительных комитетов.* М., 1937.
- Трофимов А.П.* Когда нарушается педагогический такт // Семья и школа. 1952. № 7. С. 14–16.
- Утехин И.В.* Об анекдотах и чувстве юмора у детей // *Байбурин А.К.* (ред.). Тр. ф-та этнологии. СПб., 2001. Вып. 1. С. 214–229.

- Чередникова М.П.* Советская русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии. М., 1995.
- Шимбирев П.Н.* Педагогика. М., 1940.
- Шимбирев П.Н.* Педагогика. М., 1950.
- Шимбирев П.Н.* Педагогика. М., 1954.
- Штурман Д.* Моя школа. Л., 1990.
- Boym S.* Common Places: Mythologies of Everyday Life in Russia. Cambridge, 1994.
- Buckley M.* The Untold Story of Obshchestvennitsa in the 1930s // Europe-Asia Studies. 1996. Vol. 48. No. 4. P. 569–586.
- Dunstan J.* Paths to Excellence and the Soviet School. Windsor, 1978.
- Fitzpatrick S.* Becoming Cultured: Socialist Realism and the Representation of Privilege and Taste // The Cultural Front. Ithaca, 1992. P. 232–233.
- Fitzpatrick, S.* Education and Social Mobility in the Soviet Union, 1921–1934. Cambridge, 1979.
- Fürst J.* Stalin's Last Generation: Youth, State and Komsomol, 1945–1953: Ph.D Thesis, London School of Economics, 2003.
- Glowka D.* Schulreform und Gesellschaft in der Sowjetunion, 1958–1968. Stuttgart, 1970.
- Glowka D.* The Unfinished Soviet Educational System // *Dunstan J.* (ed.). Soviet Education Under Scrutiny. Glasgow, 1987.
- Hessler J.* Cultured Trade: The Stalinist Turn towards Consumerism // Fitzpatrick S. (ed.) Stalinism: New Directions. L., 2000. P. 182–209.
- Holmes L.E.* The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia, 1917–1931. Bloomington, 1991.
- Holmes L.E.* Stalin's School: Moscow's Model School No. 25, 1931–1937. Pittsburgh, 1999.
- Jacoby S.* Inside Soviet Schools. N.Y., 1974.
- Kasack W.* Lexikon der russischen Literatur des 20 Jahrhunderts. Munich, 1992.
- Kelly C.* Refining Russia: Polite Culture, Advice Literature, and Gender from Catherine to Yeltsin. Oxford, 2001.
- Kelly C.* Riding the Magic Carpet: The Stalin Cult for Little Children // Slavic and East European Journal. 2004. (in press).
- Kent L.J.* A Survivor of A Labor Camp Remembers: Expendable Children of Mother Russia. Lewiston, New York, 1997.
- Kharkhordin O.* The Collective and the Individual in Soviet Culture: A Study of Practices. Berkeley, 1999.
- King B.* A Kiev School // Anglo-Soviet Journal. 1937. Vol. 1. No. 6 (July). P. 10–15.

- Ledeneva A.* Russia's Economy of Favours: Blat, Networking, and Informal Exchange. Cambridge, 1998.
- Leschinsky A., Kluchert G.* Zwischen zwei Diktaturen: Gespräche über die Schulzeit im Nazionalsozialismus und in der SBZ/DDR. Weinheim, 1997.
- Maier R.* Die Hausfrau als kulturtreger im Sozialismus // *Gorzka G.* (ed.). Kultur im Stalinismus. Bremen, 1994. P. 39–45.
- McLaren P.* Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. L., 1993.
- Michael B.* Schule und Erziehung im Griff der totalitären Staates: Die Göttinger Schulen in der nazionalsozialistischen Zeit von 1933 bis 1945 // Studien zur Geschichte der Stadt Göttingen. Band 19. Göttingen, 1994.
- O'Dell F.A.* Socialisation through Children's Literature: The Soviet Example. Cambridge, 1978.
- Partlett W.* Breaching Cultural Worlds with the Village School: Educational Visions, Local Initiative, and Rural Experience at S.T. Shatsky's Kaluga School System, 1919-1931 // Slavonic and East European Review October. 2004 (in press).
- Petrone K.* Life has Become More Joyous, Comrades: Celebrations in the Time of Stalin. Bloomington, 2000.
- Ruffley D.L.* Children of Victory: Young Specialists and the Evolution of Soviet Society. N.Y., 2003.
- Thomas K.* Rule and Misrule in the Schools of Early Modern England (The Stenton Lecture 1975). Reading, 1976.
- Trapp J.* Kölner Schulen in der NS-Zeit. Köln, 1994.
- Willis P.* Learning to Labour: How Working-Class Lads Get Working-Class Jobs. Aldershot, 1980.

Пер. с англ. яз. Аркадия Блюмбаума

Светлана Адоньева  
Прагматика частушки

На происхождение частушки существуют две наиболее распространенные противоречащие друг другу точки зрения<sup>1</sup>. По одной из них, частушка — фольклорный жанр Нового времени, результат влияния фабричного города на крестьянскую культуру. Этой точки зрения придерживался Д.К. Зеленин: *«Самыми модными и любимыми в нашем народе поэтическими произведениями в настоящее время, — писал он в 1901 г. — бесспорно, являются романс и частушка <...> Частушки перестали быть «фабричною поэзией», как их окрестили на первых порах публицисты и этнографы; в той же захолустной деревне, от которой на сотни верст кругом нет никаких фабрик, вы непременно услышите молодых певцов, ухарски «наяривающих» на гармонике, с бесконечными «переборами», «частую» о милке и милёночке»* [Зеленин 1994: 27]. Зеленин считал, что частушка представляет собой продукт переходной эпохи, суть которой состояла во включении народа в письменную литературную культуру интеллигенции.

Светлана Борисовна Адоньева  
Санкт-Петербургский  
государственный университет

---

<sup>1</sup> Историографический обзор исследований этого жанра см.: [Лазутин 1960], [Бахтин 1966: 8–52].

Существовала и противоположная точка зрения на время появления частушки. Ее считали вполне традиционным фольклорным жанром. К этой точке зрения склонялись А.И. Соболевский [1902: 299], Е.Н. Елеонская [1914], Флоренский [1909], Б.Л. Розенфельд [1926]<sup>1</sup>, среди современных исследователей — А.А. Банин, Н.С. Бурмистров и многие другие. Одним из аргументов в ее пользу было то, что частушка, заняв самостоятельное место — вне какого-либо действия или ритуала — бытовала также в качестве припевов во время деревенской пляски, традиции несомненно древней. В описаниях сибирской традиции середины XIX в. Г.Н. Потанин отмечал отсутствие в ней плясовых песен и, наряду с этим, наличие напеваемых под музыку отрывков, весьма схожих с частушкой [Потанин 1894].

Вне зависимости от того, к какой из точек зрения склонялся исследователь, все отмечали специфическое отношение частушки к напевом: частушка столь же часто говорится, декламируется, как и поется [Банин, Бурмистров 1997]. Она не обязательно оформлена музыкально, но непременно интонационно и ритмически выделена в потоке речи. Так, Е.Н. Елеонская писала: *«Частушки поются и без музыки, они «насказываются», т.е. проносятся речитативом одна за другой; при пляске или между длинными песнями «выкрикиваются»* [Елеонская 1914: IX]. Этот отмечаемый всеми собирателями и исследователями частушки факт представляется нам весьма важным. Он свидетельствует о наличии определенного регистра, на который переключается говорящий, исполняя — пропевая или выговаривая — частушку. Частушка выделяется из спонтанного потока речи за счет использования особых маркеров — ритма, интонации, напряжения голоса и его тембра, особой синтаксической организации и пр. Выделенность частушечной речи свидетельствует о наличии определенных конвенций в традиции, определяющих эту речеповеденческую форму, конвенций, к которым апеллирует исполнитель частушки, переключаясь на частушечный речевой регистр. Конвенциональные основы бытования частушки и составят предмет нашего анализа.

## 1.

Особого внимания заслуживает отношение между исполнителем частушки и субъектом частушечной речи. На специфику этого отношения обратил внимание еще Д.К. Зеленин: *«В частушке отсутствует разрыв между исполнителем и содержанием песни. Она насквозь индивидуальна <...> Певец в частушке или сам выражает свои переживания и настроения, или берет уже существующую частушку, которая соответствует его собственному*

<sup>1</sup> Обзор дооктябрьского периода изучения частушки см.: [Орлов 1954].

*мироощущению и чувствам или может быть к ним приближена»* [Зеленин 1999: 492].

Определение частушки как *примерной песни*, данной носителем белозерской традиции, характеризует именно это ее качество — тождество субъекта речи и исполнителя частушки. С примерностью частушки соотносимо и еще одно ее свойство.

Собиратель частушки В.И. Симаков писал: *«Незаконченность, отрывчатость частушки и есть ее главная и характерная отличительная черта <...> Частушка выражает один момент, одно мимолетное переживание человека»* [Симаков 1913: 11]. В продолжение этой мысли он высказал соображение, являющееся, на наш взгляд, знаменательным: частушка никогда не была песней и никогда не собиралась заменить песню. Функция частушки, по мнению Симакова, принципиально отличается от функций песни: *«Мне вспоминается характерное сравнение, сделанное одним крестьянином, он сравнил частушку с газетой: — Вы, говорит, все новости городской жизни узнаете из газет, а мы деревенские новости можем узнать из частушек»* [Там же: 13].

То же отмечал и Зеленин: *«В современной частушке <...> в большей мере обнаруживается неискаженный, подлинный реализм журналистики или газетной хроники <...> Кроме того, частушка всегда старается отразить последние местные события политической и социальной жизни»* [Зеленин 1999: 465].

Анализ бытования частушки в среде белозерской молодежи позволяет сделать тот же вывод — в ней сообщают новости. Но в пределах молодежной пляски такие новости укладываются в одну основную рубрику — новости текущего рейтинга позиций внутри молодежного сообщества локального социума. Если мы обратимся к частушкам, звучащим вне собраний молодежи, то увидим, что в этом случае новостной диапазон частушки значительно расширяется: предметом высказывания становится любое событие местного, районного или общегосударственного значения: полет в космос, пересчет пенсий, мода на длинные или короткие юбки, ваучеризация, назначение нового местного начальства и т.п.

Сам частушечный текст может не быть новостью: примерной может быть частушка как сочиненная, так и известная, но исполненная к случаю. Записи частушек позволяют заметить их исключительную пространственную мобильность: одни и те же тексты фиксируются на очень отдаленных друг от друга территориях. Тексты частушек могут быть достаточно устойчивыми, несмотря на всеми отмечаемую их «сиюминутность». Это позволяет предположить, что новостью является не сам текст, но акт приписывания некоего текста некоему конкретному факту. Или, точнее, сотворение некоего социального факта — новости (события) — посредством верификации определенного текста.

К процедурам такого рода следует отнести рекрутскую частушку — один из наиболее устойчивых пластов частушечного фольклора Белозерья<sup>1</sup>. Сами тексты не новы, они хранятся в пассивном знании сообщества, о чем свидетельствует их многократная фиксация. Новостью является исполнение частушки тем парнем, который стал призывником. Определение таких частушек — их называют *некрутскими* — соотносит эти тексты с социальной процедурой проводов в солдаты<sup>2</sup>:

*«Некрута застолье собирают, угощают, приглашают родственников, друзей. Перед армией отстал и работать. Когда я была подростком, постарше меня парни уходили в армию, было принято кататься на лошадях. Бывало, дак, ой, некрута катаются сегодня у нас. Усаживают с друзьями, гармониста возьмут и поедут по деревням, что как бы попрощаться. Примерные песни поют.*

*Некрута, некрутики  
Ломали в поле прутики,  
Я так бедный некруток  
Лежу на печке без порток.*

*Заломины-то, помните, говорили? Сейчас тоже уж отошла эта традиция. Поедет, допустим, юноша в армию. Есть где куст черемухи, в огородах, на черемухе прутик заломит. Это называется заломинку сделал он. Навешают туда красивых тряпочек и берегут, пока парень не придет.*

*Некрута гуляют тихо,  
Одолеет скука их.  
Они родины лишаются,  
Сударушек своих.*

*Если есть сударушка, то она украсит эту веточку, если нет, дак сестра. Естественно, истопят баню. К этому времени приурочат, чтоб всей семье помыться. Человек отправляется в дорогу. Как грязным будешь отправлять.*

*Пока рекрутом катался  
Милка заносилася  
Когда в армию забрели  
Уважать хватилася.*

*Еще мой дядюшка пел эту песню:*

<sup>1</sup> О рекрутской частушке см.: [Лазутин 1965: 207-222]; [Площук 1981: 127-144]; [Духовная культура... 1997: 232-233].

<sup>2</sup> Здесь и далее примеры из наших полевых записей в Вологодской области приводятся с указанием шифра текста (база данных фольклорного архива Санкт-Петербургского государственного университета), в том случае, если запись уже обработана. Если приводится текст, еще не внесенный в архив, под ним указываются место и год записи.

*Я под мерку становился  
Мерочка забрякала  
За стеклянными дверями  
Милушка заплакала» (Роксома, 2002).*

Некрутские частушки отличаются по исполнению от беседных: их поют несколько медленнее и ниже. Рассказ о проводах в солдаты часто сопровождался некрутским спевом в качестве комментария:

*«Эх, я последний день-то гуляю  
на родимой-то стороне.  
Эх, последнюю ноченьку ночую  
у мамыши своею.  
Эх, из родительского дома  
будет трудно выходить.  
Эх, одна матушка заплачет,  
нету батька проводить.  
Эх, некрута да некрутики,  
ломали да в поле прутики.  
Эх, ломали да и ставили,  
любили, да оставили.  
Некрута, вы некрута,  
да бедные головушки.  
Скоро, скоро да повезут  
с родимые сторонушки.  
Эх, в Белозерском военкоме,  
в белокаменном дому  
Мои русые куделечки  
остались да на полу.  
В Белозерском военкоме  
без порток в углу стоял.  
Эх, слезы капали по яйцам,  
да рубахой вытирал.  
Ох, скоро серая, военная  
на плечи да попадет.  
Эх, скоро милка, да сероглазая  
с другим гулять пойдет.  
Скоро серую, военную  
придется да одевать.  
Эх, скоро милку сероглазую  
да придется забывать.  
Скоро, скоро поезд грянет,  
Задрожит, да, земелюшка.  
Эх, скоро, скоро, зарыдает  
Молодая, да, девушка.  
Скоро, скоро да повезет  
машина да не за денежки.  
Эх, вам счастливо погулять,  
молоденькие девушки» (Бел8-30).*

В отличие от архангельской традиции, по которой на проводах в солдаты принято было причитать, в Белозерской традиции мес-

то ритуального жанра проводов отдано частушке. Публичное исполнение рекрутской частушки ограничено вполне определенным контекстом — ритуалом проводов в армию — и предполагает вполне определенных исполнителей — парней, призванных в армию. Впервые спетая парнем в этой ситуации частушка входит в его репертуар, исполнение ее до переживания им этой ситуации неуместно. Новостью такого ритуального исполнения частушки является оглашение факта принятия на себя определенной внешней ситуации, а также оглашения собственных мыслей и переживаний по этому поводу. Весьма значимо при этом то, что мысли и чувства заданы их носителю внешним образом. Это так и со стороны ситуации, поскольку призыв — принудительное действие, и со стороны их речевой экспликации — некрутская частушка задает определенную общую форму личному чувству. Частушечный жанр контролирует внутреннюю — психологическую — форму исполнителя в отношении его социальной роли. План отношений (внутренний план) выравнивается в частушечном акте с планом общего знания.

Наряду с частушками, оглашение которых эксплицирует персональную сферу, достаточно весомую часть текстов составляют частушки-индикативы, что не отменяет их конструирующей социальное пространство функции. Иррациональная модальность — желания, опасения, потребности — вводится ею на общих правах с реальностью факта:

*«У самой Клавдии Андреевны убили так — на празднике во время драки — двоюродного брата. Убивший потом покончил с собой, привязав на шею камень и бросившись в воду. (Комментарий соседки: «Это его Бог заставил так сделать...»). В деревне, в которой убили парня, пели частушку:*

*Ваню Власова убили,  
Да и Хролова хотят.  
А не останется в Аносове  
Хорошеньких робят» (Бел18-366).*

Утверждение факта и утверждение намерений (реального и ирреального) в частушечном речевом акте выравниваются в правах и используются в качестве двух посылок к общему выводу.

Часто мы не имеем сведений о том, кто возгласил частушку по поводу того или иного события, нам сообщают о событии и потом, кстати, сообщают певшуюся по этому поводу частушку:

*«Однажды Дмитрий спит в риге, и вдруг к нему приходит Екатерина и говорит, что пришла к нему и домой не вернется из-за домогательств Самсона. Тогда Дмитрий пошел в дом и говорит родителям: «А я женился на Катьке из Полотебной...» — «А где же она сейчас?» — спросили родители. «В риге сидит». — «Ну так веди ее в дом!». Так они и расписались вопреки воле родных моей матери. Об этом событии даже частушку сочинили:*

*Ой ты, Митька, цыган чернай,  
Увел Катьку из Платевнай...» [Волков 1999: 290].*

Частушка формулирует экстремумы текущей ситуации. Частушечная речь, называя наиболее травматическое для сообщества событие (убийство, не предусмотренный общественным мнением брачный союз), делает его предметом рефлексии.

Замечательный в этом отношении текст приведен в издании фольклора Новгородской области. Он опубликован в разделе «Новеллистические сказки. Анекдоты. Были». Женщина рассказывает о том, как она, работая продавщицей и желая выполнить план, отправилась с товаром на другую станцию. Торговля вышла неудачной, и на обратный поезд она опоздала, пришлось возвращаться с товаром пешком.

*«Когда прихожу домой, вся потная, мой муж уже убрался со скотом, молочко не процежено. Я его процедила потихонечку, захожу в зал и говорю:*

*— Добрый вечер! Володюшка, пока на обед ходила — и поезд нечаянно ушел. И вот я пешком.*

*И легла спать. А он вскакивает и говорит:*

*— Нет, этот случай я тебе не прощаю! Надо что-то с тобой делать, наказать тебя надо! Вот что.*

*Я, конечно, ему никак не возражаю. Взял машинку:*

*— Надо тебе остричь волосы. Вот как.*

*Пришел и остриг мне голову. Ну, я не спорила — это же не бить, не больно. Пусть он стрижет, волоса еще отрастут. Но когда проснулась утром, я и говорю:*

*— Кровиночка моя, иди-ка, я песню сложила какую:*

*С Теребутенца бежала  
Девушка обижена.  
Денег нету ни копейки,  
И голова острижена.*

*И так он мне улыбнулся, потом, конечно, он был не радый, что он сделал такой поступок» [Традиционный фольклор... 2001: № 134].*

Текст озаглавлен — «О том, как сочинила частушку». Исполнительница поет о себе в третьем лице, отстраняя от себя ситуацию и занимая в отношении ее позицию наблюдателя. Открывая негативную, понижающую ее самооценку ситуацию, она обнаруживает собственное переживание ее перед участником этой ситуации, вводит свое состояние в сферу публичного знания и тем самым справляется с ним. Здесь приведен и результат этого речевого поступка — публичное обнаружение внутреннего конфликта вознаграждено снятием конфликта внешнего.

Приведем пример из полевых записей 1950-х годов, в котором частушка предстает как особый стилистический регистр, использование которого позволяет публично огласить персональную сферу отношений:

*«Интересную историю рассказала нам колхозница из д. Погост Кемского с-с Ковжинского р-на Минькина. По ее словам, частушки помогли ей жизнь устроить. В народе говорят: «Минькина частушками себе мужа назад вернула». Сама Минькина рассказала нам следующее. Муж вернулся с фронта. Стал ухаживать за другой женщиной. В семье начались ссоры. Все это дало повод для разговоров на селе. Стали петь частушки, касающиеся её. “Говорить я не умею, — рассказывала Минькина, — стала частушки придумывать”.*

*Тридцать лет песен не пела,  
Петь не собиралась.  
Меня в песнях позадели,  
Я порассчиталась.*

— *пропела она им. «Потом в клуб пришла и спела всё: про разговоры, про мужа, про всю жизнь нашу, молодость вспомнила. На мужа это подействовало. Сейчас хорошо живем»* [Подгорная, Сергеева 1956: 47-48].

Во всех приводимых случаях прослеживается один и тот же принцип: в частушке эксплицируются отношения. Социальным результатом частушечного коммуникативного акта становится то, что область интенций наделяется реальностью факта. Она вводится в поле общего знания, что изменяет социальную реальность: реальность, в которой хотят убивать «хорошеньких ребят», существенно отличается от реальности, в которой подобная интенция отсутствует. Реальность межличностных отношений, в которой один из партнеров признал нелепость собственных действий и принял результат репрессивных действий партнера, отличается от той, в которой акт такого признания не был совершен. В этом — перформативный смысл частушки. Не являясь перформативным высказыванием формально, публично исполненная частушка преобразует социальное пространство, вводя в поле общего знания иррациональные миры интерпретаций. Тем самым конвенциональная форма речи захватывает область интерпретации. В частушке высказывается личная оценка, претендующая на то, чтобы стать оценкой коллективной. Публичность — обязательное условие ее возможной легитимации.

Факты, подлежащие оценке, могут быть различной природы. Так, исполнитель частушки репрезентирует в конвенциональной речевой форме сферу персонального. Результатом такого коммуникативного акта является выравнивание возможной диспропорции между «я — для себя» и «я — для других». За счет самопрезентации исполнителя в частушечном тексте происходит интеграция «я» внутреннего в поле внешних «я», в набор

«персон», открытость, предсказуемость которых служит условием для эффективного взаимодействия. Собиратели фольклора, работавшие на интересующей нас территории в середине 1950-х годов, отмечали персональность как устойчивую характеристику частушки: *«Частушки, составляющие профиль исполнителя, соответствующие его личности, характеру, натуре или отражающие жизнь, переживания его в данный момент, являются активным фондом частушечника. Их он исполняет постоянно. Кроме этого активного фонда у частушечника есть и пассивный запас, то есть частушки из репертуара данной местности, которые он знает, помнит, но пользуется ими редко. От многих исполнителей приходилось слышать: “Сейчас вспомню Марусины частушки” или “Это частушки Клавы”. Когда мы начинали выяснять, почему частушки считают «марусиными», нам поясняли: “Так она же их всегда поет”, а при дальнейших расспросах, почему она поет именно эти, говорили: “Да они все про нее” или “А она сама такая же” [Подгорная, Сергеева 1956: 46–47].*

Даже тогда, когда частушка придумывается или обдумывается наедине с собой, приватно, она непременно «запускается» в общество. Суть такого события — перемещение границы между приватным и публичным, что ведет к выведению системы отношений из состояния напряжения, возникшего в сообществе из-за повышенной информационной неопределенности. Различия в интерпретациях события быть не должно:

*«Лебедев тоже сидел в тюрьме. Из-за девушки подрались. Дружил он с девушкой. А потом пришел в отпуск лейтенант. Из одной деревни с этой девушкой. А Лебедев из другой деревни. И вот они там познакомились. И пошел провожать ее. Так вот Лебедев еще друзей подговорил. И подрались. Лейтенант потом подал на суд. Его посадили. А вот сестра потом пела. Как говорят, примерные частушки. На Погорелке пойдет плясать.*

*У окошек я стояла,  
у зеленых косяков,  
отпустите брата Славу  
из-за этих пустяков*

*Что, дескать, из-за пустяков посажен в тюрьму. Теперь это сплошь и рядом. Не из-за этого тюрьмы переполнены? А так интересно. Я училась в 3-ем классе, это дело было. А парень один из их деревни, родственник этому Лебедеву, на переменке ходит и поет частушку.*

*Как в Васютине деревне,  
сучкой девушку зовут,  
лейтенанту лоб разбили,  
повели ребят на суд» (Роксома, 2001).*

После своего первого — к случаю — оглашения на какое-то время примерная частушка становится валютой в процессе информаци-

онного обмена сообщества. О частушке, пропетой сестрой посаженного в тюрьму парня, становится известно всей деревне. Публичный круговорот текста, его многократное воспроизведение становится знаком социального прецедента. К таким прецедентам в равной степени относится и убийство в драке, и объявленное кем-то вслух намерение отбить кавалера, и успешное унижение «супостата». Многократное воспроизведение текста интересантами, а к таковым относится все сообщество, вносит событие в реестр «личных дел», ведомых общественным мнением по поводу каждого члена локального социума, — репутаций.

Но кроме этой, классификационной, задачи, решается и другая: частушка санкционирует и закрепляет смысл факта — исполнительница отметила, что это частушка собственного сочинения, из чего понятно, что следующие за ней пояснения имеют отношение к личной биографии, несмотря на то, что они описываются как общий случай:

*«Мы с миленочком сидели  
Посидели, разошлись.  
Кто развел, — тому спасибо:  
Люди добрые нашлись.*

*<А были такие случаи?> Конечно. Его мама меня не хочет замуж взять, пойдет к колдуну. Там пошепчут. Дадут ему поесть или попить. Он меня разлюбит. На другой женится. Меня не возьмет. Вот, видишь: “Кто развел, — тому спасибо: люди добрые нашлись”. Счастья-то не будет все равно. Потом отойдет, говорят. Говорят, это на время колдовство. Потом отойдет. Все равно он уже любить не будет» (Роксома, 2001).*

Частушка фиксирует конкретный жизненный факт, постулируя формульным текстом и закрепляя за счет возможного многократного воспроизведения его смысловую форму.

Вместе с тем, и это третья задача, уже речевая, которую решает частушка, — она пополняет общий словарь частушечных фигур: заготовок, позволяющих сцеплять факт и интерпретацию. Потребностью в таком словаре можно объяснить частушечные коллекции, хранимые в виде многостраничных тетрадных записей и предлагаемые собирателям для переписывания<sup>1</sup>.

Исследователь социальной жизни послереволюционной деревни М.Я. Феноменов отмечал ту же тенденцию в бытовании частушки: *«Если частушки удачны, они распространяются в других смежных деревнях. Обмен продуктами нового поэтического творчества не ограничивается простым усвоением готовых произведений.*

<sup>1</sup> Личности коллекционеров частушек замечательны — чаще всего это «публичные» люди, которые имеют потребность в арсенале риторических заготовок, так как сами регулярно выступают в качестве частушечных ораторов в собраниях — беседах, гуляньях, концертах местной самодеятельности и пр.

*Мигрируют отдельные стихи, выражения, образы»* [Феноменов 1925: 53]. Удачно сформулированная тема определяет коммуникативную эффективность частушки и вместе с тем делает найденную в ней стилистическую форму привлекательной для последующего использования в иных контекстах. Сравним две записи: одна из них сделана нами в Белозерском районе в 2003 г., другая была сделана Феноменовым на Валдае в начале 20-х годов XX в.:

*«Я сказала голоску:  
Да ты развейся по леску.  
Да чтобы милого, хорошего  
Бросило в тоску».*

*«Запою я с горя песню,  
Пушу голос по леску.  
Пущай послушает мой миленький  
Ударится в тоску»* [Феноменов 1925: 72].

После того как текст частушки входит в фонд общего знания, она может быть принята участником обозначенных частушкой событий в качестве составной части личного биографического сюжета. На этом этапе публичность перестает быть для частушки обязательной. Одной из практик исполнения частушки является одинокая лирическая медитация. Чаще всего мы становились случайными свидетелями того, как у себя дома старшие — мужчины и женщины — наигрывали на гармошке и пели частушки «для себя».

*«Лучше я говорю, что лучше помолчать, (но) поговорить-то охота (рассказывает о женщине, с которой они очень дружили: «Мы с ней все переговорим».) А сейчас я одна разговариваю, одна частушки пою. Ой, когда я пела частушки, Валя (дочь) приехала. Сижу у этого окошка, пою частушки. Они приехали. Я говорю: «Вот бы пораньше, дак концерт был». Говорят: «Кто концерт-то ставил?» — «Да я ставила концерт, вот пела частушки», — говорю, только не матюкальные <смеется>»* (Ваш8-20).

Женщины часто исполняют такие частушечные спевы во время работы — стирки или жатвы, их мелодическая форма отличается от мелодической формы публичной частушки.

*«Раньше с мамой на жниву ходили, все частушки пели, в поле рожь жали, жито. И раньше не таким голосом частушки на жниве пели. Как причеты, заунывным.*

*Рожку жала, убежала  
Из поля в поляночку,  
Хороша милай играет  
Новую тальяночку.*

*Возьму узду, пойду за конем  
По широким полосам,  
Примечай меня, залеточка,  
По русым волосам»* (Бел8-91).

Невольными свидетелями частного пения обычно оказывались дети, при которых петь не стыдились.

Итак, в частушке личные истории легитимируются общественной оценкой, после чего частушки собираются в течение жизни в спевы, которые уже не имеют публичного значения, но служат способом нарративного осмысления личного и общего опыта. Частушечные тексты служат знаками, связывающими личное и общественное — факты и смыслы — в определенной точке, создавая смысловые интегралы — мотивы. Частушечные спевы организуют такие знаки-мотивы в сюжет:

*«Вот я, например, общаясь с Мариванной, я могу сказать, что для нее частушка, — это всё. Это для нее и сказка, это для нее песня... Это для нее и песня, это для нее причет и всё на свете. Она действительно, она, такое впечатление, что она этой частушкой жила. Не знаю.*

<А вы от нее что-нибудь запомнили?>

*Я? Да, конечно. Запомнила.*

*Ай та Лилигумзь, деревенька,  
Не в яме, на горе,  
Раньше девушек не знали,  
А теперь на хвале.*

*Лигумзянки, девки-матки  
Приманили всех ребят.  
Приманить-то приманили,  
Отманить не знают как.*

*Кыргадане с чуравляном  
Родные братанечки  
Пошли на рынок продавать  
Последние подитаннички.*

*Так, вот эту частушку:*

*На починок-то реки  
Да мостик провалился,  
А у дороги первый дом —  
Гриша полюбился.*

*Она мне дала комментарий, кто ее пел на деревне. Не вспомню, уже ничего. Это всё их округа» (Бел8-92).*

Записи частушек и комментарии, которые к ним были даны, представлены нашей собеседницей — белозерской журналисткой Ларисой Буровой в рукописи, посвященной жизнеописанию ее бабушки, бабы Маши, «мамы Маши», как она ее называет (сентябрь 2001 г., рукопись), по которому достаточно хорошо видно то, как частушка организует биографический текст:

*«Когда провозжали на призывной пункт, обернулся дядя Ваня Семенов, взглянул на родину, на земляков и вдруг пропел:*

*Прощай, реки и озера,  
Роднички ключовые,  
Прощай Лилигумзь-деревня,  
Девушки веселые.*

*Будто горю путь открыл — все первые слезы, что беда принесла, выплеснули из себя бабы. Маша проводила братика до ручья Шамбала. По деревенскому обычаю некрута заламывали заломинки, и Миша выбрал березку, приклонил к земле, собрал веточки в венок. Украсил тем, что сестренка подавала — лентами, бусинками, лоскутками. Маша, как только выпадет свободная минутка, торопилась к Шамбалу, примечала по заломинке: цела — не грозят солдату напасти. Ее печаль в песню вылилась:*

*Заломил братец заломинку  
На самом на виду,  
Я иду мимо заломинки  
Про братца вспомяну.  
  
Кабы были у мя крылышки,  
Слетала бы я в бой,  
Посмотрела бы на братика:  
Убитый иль живой?*

*В феврале 1943 года, когда заболела мать Маши, появилась у Маши песня:*

*Ты послушай, родна матушка,  
На утренней заре  
Не твои ли детки плачут  
На чужой на стороне?*

*Парень, который нравился Маше, женился на другой. Его мать воспротивилась. Маша заживляла тоску песнями...*

*Я иду, иду и встану,  
Говорю сама себе:  
Я куда и тороплюсь?  
Нету милого нигде!  
  
Я не думала от дrolечки  
Измену получить,  
Навязалась злая матушка,  
Сумела разлучить.  
  
Я не буду, девушка,  
Сама себя расстраивать,  
Буду дролю забывать,  
Сердечко успокаивать.*

*Маша вышла замуж за Сашу Кузмичева, который вернулся домой с фронта, не застав в доме никого из родных — отец и мать умерли, не дождавшись его. Свадьбы не было, уложили вещи на дровешки и перевезли на другой край деревни.*

*У меня миленок Саша,  
Имечко евонное,  
Прозывают Никанорович,  
Такое модное».*

Следующий пример обнаруживает тот семантический принцип, за счет которого внешние события — похвала и получение похоронки — становятся знаками личного — биографии:

*«Эту историю мне рассказала Антонина Ивановна Васильева, жительница деревни Критино. А речь шла про ее сестру. Как зовут сестру, я не вспомню сейчас, наверно. Это ее старшая сестра, и она славилась на деревне как певунья, частушечница и сочиняла частушки сама. К сожалению, Антонина Ивановна привела только один пример, и связанный вот с какой историей. Было это в годы войны. Начала она свой рассказ с того, что у ее сестры было две юбки. Одна черная суконная, а другая юбка, не помню какого цвета, но она не очень ей шла. На одно гулянье она пришла в этой юбке, а на другое пришла в черной. И подходит к ней деревенская женщина и говорит: “Ой, ты, матушка. Ходи всегда в этой юбке, больно тебе ловко-то в ней. А ту так больше не одевай. Не идет она тебе. Как мешок висит”. Ну вот. И где-то через, ну вот буквально день-два, пришла похоронка. Сообщение о том, что погиб ее... залоточка. И у ней сама собой получилась частушка:*

*Юбку черную суконную  
Хвалили на mine,  
Самолучшего миленочка  
Убили на войне» (Бел8-91).*

Семантическим основанием для соединения двух внешних фактов служит традиционный символ траура — черный цвет, он организует внутреннюю связность текста. Оба события, описываемые в тексте, локализованы в прошлом. Но предметом высказывания служат не они. Предмет высказывания — квалификация, определение исполнителем себя посредством не названного в тексте символа. Частушечное высказывание задает характеристику, лишенную, в отличие от названных в тексте внешних фактов — темпоральных значений. Моя судьба — быть вдовой — приблизительно так может быть интерпретировано такое высказывание. Частушка соединяет временное и пространственное — реалии и события — и вневременное — характеристики и определения. Условием такого сведения регулярно служит символ. В примере, приведенном ниже, это традиционный символ реки и категориальное слово «молодость», использованное в качестве символа:

*«Один из армии пришел, принес много денег. И его вон там, у реки, ростанские убили. Забрали деньги, его в реку бросили. С подружкой-то гулял. Раньше-то гулял до армии. Дак девка и стихи составила:*

*Ягодиночку убили  
У кипучая реки.  
Его серенькие глазоньки  
Закрылись навеки.*

*Ягодиночку убили  
И возили потрошить.  
Только жалко его молодости  
не дали пожить» (Бел8-6).*

Итак, частушечное высказывание реализует социальные действия двух типов. Во-первых, оно создает социальный прецедент: совершается акт перемещения границы, разделяющей внутреннее, скрытое, и внешнее, публичное. Вне специфического социального контекста, принуждающего к такому действию (молодежной гулянке, гулянке рекрутов), это область личной инициативы исполнителя. Такая инициатива может быть поддержана и одобрена сообществом или проигнорирована. (В последнем случае частушку не помнят.) Обнародование личного — чувства, оценки, потребности — призывает всю публику в свидетели, вручая сообществу право контролировать, ратифицировать, одобрять или осуждать. Такой тип социального действия может быть назван координацией: частушка вырывает некоторые события из временного потока и определяет их координаты на общей карте социального пространства, тем самым его преобразуя. Так информация, новость, содержащаяся в частушечном высказывании, перерастает в перформатив. Условием такого преобразования служит публичность частушечного жанра. Использование частушки вне публики, для себя, выполняет иные функции: личные частушечные серии, спевы, создают персональную историю, представленную в общих, ратифицированных социумом, формулировках.

Публичное исполнение старшими (не *молодяжкой*, а *хозяевами* (большаками и большухами) представляет собой вторичный тип использования частушки. При таком использовании сама частушечная форма служит знаком, отсылающим к своему первичному контексту — молодежной гулянке. Несовпадение данного реально и задаваемого частушечной формой социальных контекстов определяет комический эффект такой частушки, который связан с особой социальной игрой.

## 2.

В частушечных высказываниях просматривается общий принцип: происходит координация конкретного факта, детерминированного во времени и пространстве, и общего места, детерминированного в символическом пространстве социума. Такая координация происходит за счет определенных приемов, характеризующих прагматическую функцию частушки как фольклорного жанра.

Один из приемов, реализующих этот принцип, — троп. Для описания его работы в частушке нам необходимо учитывать то место, которое занимает троп в высказывании. Н.Д. Арутюнова, характеризуя троп с точки зрения его коммуникативной позиции, предлагает различать две основные функции, влияющие на формирование категориального и лексического значения слова в высказывании. Это «*функции идентификации предмета речи, которая реализуется темой сообщения (точнее, субъектом и другими актантами, относящимися к конкретным предметам), и функции предикации, соответствующей реме. Все другие синтаксические позиции либо включаются в реализацию одной из названных коммуникативных задач, либо представляют собой их синтез, объединение. К числу функционально смешанных относятся позиция имени в экзистенциальном предложении (или его эквиваленте) и позиция обращения*» [Арутюнова 1998: 347].

Мы будем различать идентификационную (тематическую) и предикативную (рематическую) части высказывания, разводя и анализируя отдельно два плана — план истории (сюжета) и план речи. В этом случае «функционально смешанные» позиции — имя и обращение, которые упомянуты в последней части приведенной выше цитаты, — оказываются, как будет ниже показано, вполне определенными. Обращения, имена собственные, а также дейктические показатели, связанные со сферой говорящего и контекста высказывания (указательные и притяжательные местоимения, личные глагольные формы и т.п.), определяют прагматический шаблон высказывания, эксплицируя на уровне речи динамические параметры коммуникативной процедуры. Троп служит скрепом двух планов, связывая сюжет и актуальный коммуникативный контекст.

Рассмотрим несколько частушечных текстов с точки зрения той роли, которую выполняет в ней троп.

*«Искрино-деревенька  
Была любимая.  
Дак, а теперя зарастает,  
Здесь нету милого» (Бел8-31).*

«Зарастать» — общефольклорная метафора<sup>1</sup>. Мотив, представленный в сюжетном плане частушки, — пространство зарастает молодым лесом («ельничком, березничком, частым горьким осинничком») или травой — служит формульной темой для фольклорной лирики:

*Ходи к матушке в гости,  
ходи к матушке в гости,  
Пока матушка жива.*

<sup>1</sup> О семантике этой метафоры в фольклоре: [Герасимова 1985].

*Пока матушка жива —  
Дороженька мила.  
А как матушка умрет,  
А как матушка умрет,  
Дороженька зарастет.  
Зарастет дороженька,  
Зарастет широкая  
Травую-муравую,  
Травую-муравую,  
Рощею зеленою<sup>1</sup>.*

Общешфольклорный троп, который обычно используется в песенных текстах в предикативной позиции, в качестве предиката использован и в частушке. Но в отличие от лирической песни тема сообщения здесь задана индексальным знаком — именем собственным (Искрино), квалифицирующим предмет высказывания однозначно. Введение тропа в рематическую часть высказывания меняет тему, определяя для нее иные интерпретационные возможности. Название деревни теперь указывает не на пространственный объект, но на отношение между ним и его проекцией, расположенной во внутреннем мире говорящего. N сообщает о том, что «деревенька Искрино» перестает существовать на его внутренней символической карте. Это действие представлено как актуальное настоящее.

Одним из наиболее популярных приемов использования тропа в качестве основания для связи общего и частного является соединение двух контекстов, в одном из которых форма используется в прямом значении, а во втором — в переносном:

*«Лампа весело горела.  
Лампа **сушит** керосин.  
А меня, девчонку, **сушит**  
У вдовы красивый сын.  
  
За рекой идти — болота  
За болотом есть и грязь.  
Заболотские ребятушки  
Повысушили нас» (Бел8-18).*

«Сушить» — общешфольклорный троп — терять силы, болеть из-за любви. О том, что именно троп лежит в основе связности текстов, можно судить по тому, что он служит сквозной темой для двух объединенных в спеве частушек.

Следующий пример дает аналогичную фигуру. В первом предложении «белая кубаночка» может быть понята в прямом значении. Во втором предложении то же словосочетание использовано уже как троп. Через троп — синекдоху — определена рема

<sup>1</sup> Из репертуара Калинкиной. Запись 1926 г. Текст предоставлен автору А.В. Никитиной.

(дополнение, включенное в предикативную часть): указание на конкретного «милого».

*«Белая кубаночка  
Четыре ночи снилася,  
Да в белую кубаночку  
Нечаянно влюбилася» (Бел8-31).*

Частному случаю приписываются универсальные предикаты — таков общий прием частушки. «Умереть у кипучей реки», «сушить», «зарастать» — иконические знаки отношений. Они размещаются в предикативной части высказывания и связываются с актантами (субъектами, объектами), выполняющими идентифицирующую функцию (апеллирующими к частному случаю). *«Идентифицирующие слова отражают и классифицируют то, что «существует в мире». Они как бы замещают мир в сообщениях о нем. Предикатные слова выражают то, что мы «думаем о мире». Первые ориентированы на объективный мир, вторые на познающего субъекта» [Арутюнова 1998: 39].*

Задача частушки — интерпретация конкретного факта, включение его в определенный таксономический класс. Новостью, информацией является второе, поэтому описание факта, подвергаемого интерпретации, может быть сведено к минимуму.

*«Говорили, говорили  
Речи говоренные.  
Это все наговорили  
Бабы проваленные» (Бел8-10).*

Другой не менее распространенный прием частушки — координация фактов за счет со- и противопоставления звуковых оболочек слов, использованных для их описания.

*«То ли ты играешь — таешь,  
То ли я пою — таю.  
То ли ты любить кончаешь,  
То ли я перестаю» (Бел8-11).*

В первом двустишии использованы паронимы — «таять» и «таить». Сходные по звучанию слова определяют различные действия. Во втором двустишии использованы синонимы — «кончать», «переставать». Сопоставление подобия форм при различии смыслов и подобия смысла при различии форм достигается за счет использования синтаксического параллелизма. Личные формы глаголов и личные местоимения, использованные в частушечном высказывании, позволяют вмонтировать некое общее правило — формулу несовпадения формы и содержания, созданную поэтической конструкцией текста — в текущий момент.

Одна из наиболее значимых для нашего анализа корреляций — отношение между агентивной формой фольклорного жанра и

спецификой контекста. *«Данные синтаксической типологии языков говорят о том, что существуют два разных подхода к жизни, которые в разных языках играют разную роль. Можно рассматривать человеческую жизнь с точки зрения того, «что делаю я», т.е. придерживаться агентивной ориентации, а можно подходить к жизни с позиции того, «что случится со мной», следуя пациентивной <...> ориентации»* [Вежбицкая 1996: 55].

Человек, обозначая себя в речи в качестве пациента, оказывается индикатором или реципиентом параметров действительности, но не субъектом, изменяющим эти параметры. Это представление закреплено структурой неопределенно-личных конструкций русского предложения (мне весело, мне грустно, мне думается и пр.), характерных и для фольклорного синтаксиса.

Можно предположить, что эмоциональность, «иррациональность», неагентивность, отмеченная А. Вежбицкой как характерная черта русского языкового сознания, обусловлена определенными характеристиками русской культурной реальности: *«Безличные предложения фиксируют когнитивные модели, сформировавшиеся в национальном сознании и соответствующие прототипическим положениям дел. Занимая в ситуации центральную позицию, человек вместе с тем над ней не властен. Он подчинен некоторой — внешней или внутренней — силе»* [Арутюнова 1998: 806].

Не можем оставить без комментария мнение Н.Д. Арутюновой относительно истории развития безличных и неопределенно-личных форм в русском языке. Так, в частности, относительно конструкций с глаголом в 3-м лице единственного числа (*унесло, водило*) и предложений с глаголом на *—ся* (*не сидится*) утверждается следующее: *они «не были свойственны ни старославянскому, ни древнерусскому языку. Они возникли на русской почве, причем достаточно поздно»* [Там же: 801].

Таким образом, с одной стороны, признаются определенные когнитивные основания этих форм, о которых уже шла речь выше, с другой — развитие этих синтаксических форм представляется имеющим определенную динамику: их число увеличивается к эпохе Нового и Новейшего времени. Из этого можно сделать вывод, что либо описанные когнитивные модели укореняются в русском менталитете лишь к этому времени, либо они до его наступления не имели языкового выражения. Усомниться в обоих выводах заставляет ряд фактов, относящихся уже не к истории языка, но к типологии языков и культур.

— Уклонение говорящего от ответственности за свое высказывание посредством употребления пассивных языковых форм и ссылок на источник («силу»), как показал Дж.В. Дю Буа, является общим типологическим признаком ритуальной речи в традиционных культурах [Дю Буа 1998].

— Обилие неопределенно-личных и безличных конструкций в спонтанной речи говорков и в ритуальном фольклоре (причитания).

Эти факты заставляют нас видеть в «неагентивности» или «активной пассивности» одну из базовых моделей русского менталитета, а в ее языковых проявлениях усматривать определенную прагматическую подоплеку.

На фоне общей установки на исходную активность именно «сил», а не человека, переход к агентивности речи оказывается особенно значимым. Знающие о том, что инициатива в изменении реальности не принадлежит человеку, отдают себе отчет в степени ответственности за проявление собственной инициативы — и речевой, и деятельностной.

Э. Бенвенист отметил, что, являясь субъектом речи, говорящий полностью присваивает себе язык. Такое присвоение предполагает, во-первых, то, что говорящий считает и признает себя инициатором происходящего, во всяком случае речевого, события. Во-вторых, эта инициатива чревата ответственностью за результат данного речевого действия.

Использование форм настоящего и будущего времени первого лица в активном залоге предполагает максимальный градус ответственности. Дело, совершаемое таким высказыванием, и его результат полностью под ответственностью говорящего<sup>1</sup>.

Лоном, рождающим агентивные формы в фольклоре, оказываются песенные тексты календарных и переходных обрядов и заговоры — жанры, формирующие ритуальные события, события высокого социального значения. Тем интересней тот факт, что агентивные формы активно эксплуатируются в жанре частушки, который никем не заподозрен в ритуальном характере своего происхождения и тем более бытования:

*«Мимо тещиною домику  
Пройду и пропою:  
Что гулять не отпускает  
Сударушку мою» (Бел8-16).*

*«По дороженьке иду,  
Дороженька протяжная.  
Уважительная я,  
Конечно, не для каждого.*

*Я тогда тебя забуду,  
Когда в кузницу схожу:  
Сердце каменно уложу,  
Грудь железную скую» (Бел8-19).*

Существует определенный зазор между социальным статусом говорящего и той персоной, которой он себя предъявляет в акте

<sup>1</sup> Ср.: «Великий процесс, который представлен у человека полярностью откровенности и притворства, можно, пожалуй, назвать нашей ответственностью. Это непрекращающийся поток ответов, которые человек держит перед лицом своего мира, под взглядом своего Бога и на слуху своего рода» [Розеншток-Хюсси 1995: 79].

речи. Как было показано выше, исполнитель частушки в ситуации первичного контекста ее бытования (молодежное гулянье) представляет себя для других, моделируя в актах речи свое социальное «я». Когда же этой формой в качестве публичной формы пользуется старший, она становится способом двойного «закывчивания» — высказывания и говорящего. Приняв не свойственный ему статус («молодой»), говорящий использует его как маску, позволяющую ему уйти от «примерности» частушки, отнестись ответственность за высказывание к роли, а не к «эго».

Исполнитель в акте речи берет на себя право распределять роли в данной коммуникации, поскольку, присваивая некоторую роль себе, он вынуждает публику либо к разделению того мнения, которое он возглашает, либо к ответной реплике, предполагающей перехват инициативы. «Я» частушечного высказывания представляет собой субъект речи и субъект социального действия, посредством этой речи совершаемого. Роль же, которую присваивает себе говорящий, используя данную форму, есть роль носителя общего знания, точнее — общего мнения. Результатом такого действия служит выравнивание между наличной ситуацией и общим знанием (общей оценкой). Именно в этом отношении частушечное высказывание может быть квалифицировано как перформативный акт — оно конструирует социальную реальность. «Я» (говорящий), используя конвенциональный речевой регистр, принимаю на себя определенную ролевую позицию. Ее функция — оглашение, возглашение или разглашение. «Я» говорящего использует «я» роли для того, чтобы объявить некий факт существующим. Такая конвенциональная процедура обеспечивается в том числе и особым образом организованной речью — частушкой.

Идентификация плана речи — это те семиотические средства, за счет которых определяется социальная площадка совершаемого действия. Пластический образ, позволяющий обозначить коммуникантов, для частушки очень устойчив: пляшущий останавливается, топает ногой и поет, повернувшись к адресату. При этом действительным адресатом частушечного коммуникативного акта является сообщество в целом. Оно выступает в качестве референтной группы, которой предлагается на ратификацию интерпретация некоего факта. Таким образом, фактический адресат и адресат, который может быть назван в тексте, не совпадают. «Я говорю тебе, кому-то или никому, но хочу, чтобы слышали все». Перед нами — заданная традицией форма социальной игры.

#### Сокращения

*Бел8-30* — Белозерский р-н Вологодской обл., Лойдинский с/с, д. Пяшница, 1995

*Ваш8-20* — Вашкинский р-н Вологодской обл., Кисьнемский с/с, д. Киуй, 2001

**Библиография**

- Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. М., 1998.
- Банин А.А., Бурмистров Н.С.* К проблеме определения и происхождения частушки // Живая старина. 1997. № 3. С. 27–33.
- Бахтин В.С.* Русская частушка. // Частушка. (Большая серия библиотеки поэта). М.; Л., 1966. С. 8–52.
- Вежбицкая А.* Язык. Познание. Культура. М., 1996.
- [Волков 1999]* Заветные частушки из собрания А.Д. Волкова: В 2 т. Сост. А.В. Кулагина. Т. 2. Политические частушки. М., 1999.
- Герасимова Н.М.* Народная лирическая песня «Дороженька» // Анализ одного стихотворения: Межвузов. сб. / Под ред. В.Е. Холшевникова. Л., 1985. С. 49–58.
- Духовная культура Северного Белозерья: Этнодиалектный словарь.* М., 1997.
- Дю Буа Дж.* Самоочевидность и ритуальная речь // Кунсткамера. Этнографические тетради. СПб., 1998. Вып. 12. С. 215–223.
- Елеонская Е.Н.* Сборник великорусских частушек. М., 1914.
- Зеленин Д.К.* Новые веяния в народной поэзии // Зеленин Д.К. Избранные труды. Статьи по духовной культуре. 1901–1913. М., 1994. С. 27–37.
- Зеленин Д.К.* Современная русская частушка // Заветные частушки из собрания А.Д. Волкова: В 2 т. Сост. А.В. Кулагина. Т. 2. Политические частушки. М., 1999. С. 459–483.
- Лазутин С.* Русская частушка. Воронеж, 1960.
- Лазутин С.Г.* Русские народные лирические песни. М., 1965.
- Орлов Д.В.* Русская частушка дооктябрьского периода. (Вторая половина XIX — начало XX века): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1954.
- Площук Г.И.* Традиционные народные песни о рекрутском наборе и частушка // Проблемы изучения русского народного поэтического творчества: Межвуз. сб. М., 1981. С. 127–144.
- Подгорная А., Сергеева К.* Песни и частушки Вологодской области (Вытегорского, Андомского и Ковжинского р-нов): Дипломная работа. В 2 т. Т. 1. (Фольклорный Архив СПбГУ, 1956).
- Потанин Г.Н.* Юго-западная часть Томской губернии в этнографическом отношении // Этнографический сборник ИРГО. Т. 23. Вып. 1. СПб., 1894. С. 60–61.
- Розенфельд Б.Л.* К вопросу о происхождении и бытовании жанра современной частушки // Художественный фольклор. Л.; М., 1926. Вып. IV–V. С. 172–192.
- Розениток-Хюсси О.* Речь и действительность. М., 1995.
- Симаков В.И.* Несколько слов о деревенских припевках-частушках. СПб., 1913.

*Соболевский А.И.* Рецензия на кн.: Зеленин Д.К. Новые веяния в народной поэзии // Литературный вестник. 1902. Т. 3. Кн. 3. С. 299.

*Традиционный фольклор Новгородской области.* Сказки. Легенды. Предания. Былички. Заговоры (по записям 1963-1999 гг.). СПб., 2001.

*Феноменов М.Я.* Современная деревня. Опыт краеведческого исследования одной деревни (д. Гладыши Валдайского у. Новгородской губернии). Л.; М., 1925. Ч. 2.

*Флоренский П.А.* Несколько замечаний к собранию частушек Костромской губернии // Собрание частушек Костромской губернии Нерехтского уезда. Кострома, 1909. С. 3–10.

Павел Рыкин

**Социальная группа и ее название  
в среднемонгольском языке:  
понятия *irgen* и *oboq***

Как утверждал известный социолог, философ и теоретик науки Альфред Шюц, естественные и социальные науки существенно разнятся в отношении того, с какого рода объектами они имеют дело. Предметная область естественных наук определяется ими самими на основании сугубо объективных критериев; она не имеет никакого «значения» для образующих ее молекул, атомов и электронов. В совершенно иной ситуации находится представитель социальных наук. Предмет изучения — социальный мир — выступает перед ним не только в своем объективном аспекте (данный аспект как раз роднит его с миром естественных наук), но и в совокупности субъективных значений и смыслов, которые придают этому миру населяющие его люди. Объясняя и интерпретируя социальную реальность, люди создают мыслительные конструкции, которые определяют их отношение к этой реальности и их поведение в ее пределах. Поэтому любая социальная наука, претендующая на целостное понимание своего объекта, должна с необходимостью учитывать этот субъективный компонент и, более того, помещать его в основу своих теоретических построений. «Таким образом, — писал А. Шюц, — *конструкции, ис-*

**Павел Олегович Рыкин**

Европейский университет в Санкт-Петербурге; Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН

*пользуемые социальным ученым, являются, так сказать, конструктами второй степени, т.е. конструктами конструктов, созданных действующими на социальной сцене лицами, чье поведение ученый наблюдает и пытается объяснить в соответствии с процедурными правилами своей науки» [Schutz 1971: 6].*

Если принимать за отправную точку этот эпистемологический постулат, адекватное описание социальной реальности оказывается возможным только при условии соотнесенности научных аналитических понятий с обыденным опытом самих участников описываемой реальности. Конечно, при анализе отдельных проблем наука вправе оставлять данный опыт за рамками своего внимания. К примеру, экономист может изучать товарооборот или ценообразование безотносительно к тому, какое значение изучаемые им явления имеют для вовлеченных в экономическую деятельность людей. Но это не значит, что он не в состоянии установить связь с порядком субъективных значений. Просто демонстрация такой связи не всегда входит в его задачи и, возможно, лежит вне границ его текущих интересов [Там же 1971: 34–35]. Если же указанная связь действительно отсутствует, выдвигаемая ученым теория не имеет объяснительной силы. Критерием состоятельности теории в социальных науках является именно ее способность согласовываться с субъективными значениями действующих лиц, с конструктами первой степени, с помощью которых люди в повседневной жизни объясняют себе социальную реальность [см.: Там же 1971: 62].

Поэтому большой интерес представляет изучение того, чем характеризуются обыденные конструкты, точнее говоря, конструкты конкретного сообщества людей в конкретный хронологический период. Последнее уточнение чрезвычайно существенно, так как оно подчеркивает, что социальные условия, в которых создаются эти конструкты, различаются от общества к обществу. Между тем, по мысли Шюца, социальные условия играют здесь основополагающую роль. Эта роль вытекает из структуры запаса наличного знания человека, который по преимуществу составляют разного рода обыденные конструкты. Запас знания лишь отчасти носит индивидуальный характер и складывается из фрагментов прошлого опыта отдельно взятого человека. Основной массив обыденного знания имеет социальное происхождение и передается человеку его социальным окружением [см.: Schutz 1971: 10–11, 13, 60–62; Schutz, Luckmann 1974: 7]. Онтологической предпосылкой такого положения вещей выступает изначальная интересубъективность жизненного мира — социокультурной среды, внутри которой протекает существование человека<sup>1</sup>. Социален и сам способ передачи знания. По-

---

<sup>1</sup> Понятие «жизненного мира» (*Lebenswelt*) было заимствовано А. Шюцем из трудов основателя феноменологической философии Э. Гуссерля. Ограничения места не позволяют нам

рожденные и санкционированные обществом конструкты, типизации и практические «рецепты» действий усваиваются прежде всего через язык, социальное установление *par excellence*. Язык предопределяет, «какие черты мира достойны выражения и вместе с тем какие свойства этих черт и отношения между ними заслуживают внимания, а также какие типизации, абстракции, генерализации и идеализации релевантны для достижения типических результатов типическими средствами» [Schutz 1971: 349]. В чем-то идейно перекликаясь со своими соотечественниками Э. Сэпиром и Б. Уорфом, Шюц писал, что язык отражает систему релевантностей пользующегося им языкового коллектива и служит для выражения его «сравнительно-естественной концепции мира».

Описание обыденного опыта социальной реальности и сформированных на его основе конструктов первой степени невозможно без учета языка, в котором они находят воплощение. Более того: обыденный язык «можно интерпретировать как сокровищницу готовых преконституированных типов и характеристик, производных от общества и несущих в себе открытый горизонт неизведанного содержания» [Там же 1971: 14]. Напрашивается вывод, что ученый, который намеревается описать систему обыденных конструктов того или иного общества, должен поместить в центр внимания язык, это общество обслуживающий. Данное методологически важное положение не было главным фокусом концепции Шюца, однако оно имеет первостепенное значение с точки зрения целей настоящей работы. Мы преследуем двоякую цель: описать представления средневековых монголов о своем обществе («конструкты первой степени»)¹ и подвергнуть проверке на соответствие опыту социальных субъектов принятые теоретические модели этого общества («конструкты второй степени»). Обе задачи находятся в тесной взаимосвязи, однако первая пользуется определенным эвристическим преимуществом перед второй; без ее решения браться за вторую задачу нет никакой возможности. Вследствие этого описание категорий обыденного социального опыта, организовывавших существование средневековых монголов, приобретает особую значимость. Но оно с необходимостью требует опоры на языковые данные, и здесь идеи Шюца о роли языка в обыденном конструировании социального мира вступают в свои права. Это, впрочем, похоже на обращение нужды в добродетель, так как понимание субъективных смыслов, которыми средневековые монголы наделяли свою социальную реальность, достижимо не иначе как через анализ их объективации в

---

сколько-нибудь подробно остановиться на системе взглядов Шюца на природу и свойства жизненного мира. Интересующихся можно отослать к работе Шюца «Структуры жизненного мира», изданной посмертно его учеником Т. Лукманом [Schutz, Luckmann 1974].

<sup>1</sup> Здесь мы ограничимся только теми представлениями, которые были заключены в лексических единицах *ᠪᠣᠠᠭ* и *ᠶ᠋ᠭᠡᠯ*.

лексике среднемонгольского языка — другими способами обнаружения данных смыслов наука просто не располагает.

Конкретным предметом исследования мы избрали понятия, воплощенные в двух социальных терминах среднемонгольского языка и игравшие важную роль в монгольской средневековой концепции общества. Наше изложение будет строиться в следующем порядке. Сначала мы в общих чертах рассмотрим теоретические схемы, с помощью которых в науке осмысляется монгольское общество, затем перейдем к анализу свидетельств языка, в котором это общество осмысляло самое себя, а в самом конце сопоставим первые с последними и выскажем свое суждение о том, что из такого сопоставления следует. Тем самым для каждой из намеченных выше задач, пусть только в применении к двум лексическим единицам и стоящим за ними представлениям, нами будет предложено некоторое предварительное решение.

\* \* \*

Прежде всего, важно отметить тот факт, что слова *oboq* и *irgen* находятся в центре современных теоретических дебатов об устойчивости средневекового монгольского общества. Имеется ряд специально посвященных им статей, а одно из них даже дало название книге. Несмотря на это (а возможно, именно благодаря этому), в монголоведении не утвердилось какой-либо общепризнанной трактовки выражавшихся данными словами понятий. Хотя все исследователи сходятся в том, что они соответствуют определенным сегментам монгольской социальной организации, значительные разногласия вызывает вопрос об определении и характеристике этих сегментов. Разобраться в существующем многообразии решений указанного вопроса оказалось непросто, и нам пришлось прибегнуть к помощи метода генетического объяснения теоретических понятий, заслуга разработки и широкого применения которого принадлежит Э. Бенвенисту [Бенвенист 2002]. Суть этого метода состоит в том, что значение научного понятия раскрывается через историю его употреблений в интеллектуальных традициях, отводивших ему место в своем концептуальном аппарате. Однако в отличие от Э. Бенвениста сферой приложения названного метода мы взяли не историю какого-нибудь аналитического понятия, а историю научного осмысления двух обыденных понятий, или, говоря языком А. Шюца, отображение в конструкторах второй степени конструкторов первой степени.

Метод генетического объяснения внес изрядную долю ясности в интересующую нас проблематику и позволил усмотреть за ней определенного рода систему. Систему эту, как нам кажется, допустимо описывать тем же способом, каким британский ученый А. Купер описывал историю антропологических концеп-

ций «примитивного общества» [Купер 1988]. Опираясь на идеи К. Леви-Строса и историка физики И.Б. Козна, он предложил рассматривать развитие понятия «примитивного общества» как ряд последовательных трансформаций исходной теоретической модели, восходящей к трудам эволюционистских мыслителей середины XIX в. На каждом новом этапе развития данного понятия одни элементы предшествовавших теорий сохранялись в неизменном виде, другие слегка видоизменялись, третьи претерпевали радикальную инверсию теоретических акцентов. Но даже самые кардинальные изменения являли собой не более чем вариации на заданную мыслительную тему.

Ситуация с трактовкой слов *obog* и *irgen* (осмелимся утверждать, что и с социальной теорией в целом) в монголоведении обнаруживает существенное сходство с той, которой уделил внимание А. Купер, но обладает по сравнению с ней некоторыми специфическими особенностями. Мы полагаем, что для рассматриваемой здесь проблемы правильнее говорить не о единой исходной модели теоретизирования и ее трансформациях, а о развитии нескольких (в нашем случае трех) конкурирующих моделей, вполне самостоятельных и несводимых друг к другу. Одна из них действительно может быть названа базовой. Именно у нее мы встречаем наиболее широкий диапазон трансформаций (насколько нам известно, ее конкуренты не имели их вовсе) и одновременно наиболее значительное число прямых последователей. Речь идет о концепции Б.Я. Владимирцова, которая долгое время пользовалась статусом официальной марксистской версии социальной истории монголов и уже в силу этого служила отправной точкой для поколений исследователей монгольского общества. основополагающий характер данной теоретической модели явствует, помимо прочего, из того, что обе альтернативные модели (Э.Э. Бэкон и Г.Е. Маркова) возникли в качестве реакции на модель Владимирцова и, с некоторым огрублением, путем инверсии ее ключевых положений. Однако — и здесь мы видим главное отличие от предмета изучения А. Купера — это обстоятельство не воспрепятствовало тому, чтобы в их рамках были разработаны особые теоретические подходы, по-своему объяснявшие те факты, на интерпретации которых основывалась вышеупомянутая концепция.

Что касается базовой модели, все ее представители — как Б.Я. Владимирцов, так и авторы последующих трансформаций — соотносили свои трактовки обсуждаемых нами понятий с родоплеменной гипотезой — важнейшим теоретическим инструментом объяснения монгольского общества доимперской эпохи. Некоторые различия были связаны лишь с тем, какие из основных аналитических категорий данной гипотезы тот или иной ученый ставил в соответствие интересующим нас социальным терминам. Развернутая характеристика исследовательских трактовок, отвечающих базовой модели, не входит в наши

намерения; за деталями мы отсылаем читателя к тем работам, где эти трактовки нашли свое выражение. Здесь достаточно перечислить их списком без каких бы то ни было подробностей. Б.Я. Владимирцов [Владимирцов 1934]: *oboq* — «род», *irgen* — «племя», «подплемя»; О. Прицак [Pritsak 1952]: *oboq* — «племя», *irgen* — «союз племен»; Г. Дёрфер [TMEN I № 16; II № 468]: *oboq* — «потомки мифического родоначальника вместе с зависимыми от них вассальными племенами», *irgen* — «объединение нескольких родов»; Д. Гонгор [Гонгор 1974]: *oboq* — «род», *irgen* — «рядовые члены рода»; Т.Д. Скрынникова [Скрынникова 1990; 1997]: *oboq* — «род», *irgen* — «племя».

Первая из альтернативных моделей, в которой оспаривается адекватность родоплеменной гипотезы, принадлежит американской исследовательнице Э.Э. Бэкон [Bacon 1958]. Она исходила из того, что «термин «клан», если употреблять его при описании социальных группировок центральноазиатских племен, запутывает суть дела, так как он неприменим к ним в его обычном антропологическом значении» [Bacon 1958: VIII]. Согласно ее предположению, на обширных пространствах Евразии существовал «до сих пор не вполне признанный и описанный тип социальной структуры» [Там же: VII]. По своим структурным параметрам он весьма разнился с родоплеменной моделью Б.Я. Владимирцова. Э.Э. Бэкон предложила называть его «племенным генеалогическим», а в целях краткости заимствовала для его обозначения монгольское слово *oboq*. Основой «племенной генеалогической организации» (*обок*) выступали патрилинейные десцендные группы, лишённые ряда присущих классическому клану черт: экзогамности, эксклюзивных критериев группового членства, групповых символов. Они являлись одновременно родственными, территориальными и политическими объединениями [Там же: 41–42]. Вся социальная организация типа *обок* строилась по образцу расширенной семьи, а отношения между социальными сегментами облекались в форму родственных. Социальное положение индивида при этом целиком определялось не его принадлежностью к той или иной группе общего происхождения (как в обществах с клановой организацией), а занимаемым им местом в племенной генеалогии (отсюда название «племенной генеалогический»). *Обок* характеризовался наличием нескольких расширяющихся кверху уровней групповой принадлежности, которые плавно переходили друг в друга и взаимодействовали в зависимости от практических потребностей. Признаками *обока* (как теоретического конструкта), с точки зрения Э.Э. Бэкон, обладал и средневековый монгольский *oboq* (как обыденный конструкт). У монголов эпохи Чингисхана «*oboh* явно обозначает патрилинейную родственную группу. *Irgen*, с другой стороны, может относиться к тем, кто присоединился к *oboh*, добровольно или посредством завоевания» [Там же: 53]. В древнейшую эпоху *oboh* предположительно совпадал со всем племенем, однако в ходе междоусобных войн в Монголии образовывавшие

его группы претерпели значительную перестройку и вынуждены были искать покровительства у сильных лидирующих семей. «*Irgen*, по-видимому, явилось результатом этой перестройки родственных групп» [Там же].

Если в книге Э.Э. Бэкон содержалась лишь косвенная критика идей Б.Я. Владимирцова, то концепция Г.Е. Маркова [Марков 1976] развивалась в открытой полемике с ними. Упрекая создателя базовой модели за неоправданную архаизацию форм общественных отношений у средневековых монголов, Г.Е. Марков подчеркивал: «*Общество монголов до возникновения империи не было родовым. Сопоставляя историю монголов с историей хунну, можно предположить, что разложение первобытных отношений произошло у кочевых народов в отдаленные времена и так называемые «родовые пережитки» в действительности были явлениями, свойственными хозяйственной и общественной организациям кочевничества»* [Марков 1976: 69]. Место эволюции от родоплеменного строя к феодализму в альтернативной модели Г.Е. Маркова заняло чередование двух состояний кочевого общества — «*общинно-кочевого*» и «*военно-кочевого*», расцениваемых как взаимобратимые [Там же: 311–313]. В отдельных аспектах модель Г.Е. Маркова явственно сближается с моделью Э.Э. Бэкон (хотя сведениями о влиянии последней на первую мы не располагаем). Г.Е. Марков также употреблял термин «*генеалогическо-племенная структура*» [Там же: 55], отмечал роль квазисемейных образований и фиктивных генеалогий в идеологическом обосновании единства социальных общностей у кочевников [Там же: 310]. В круг его рассмотрения попали и понятия *oboq* и *irgen*: «*Общественная организация монголов имела общинно-племенную структуру. Семьи образовывали кочевые общины «обоки» (oboq). Кочевые общины соединялись в более крупные племенные подразделения или колена «урук» (urug), а последние объединялись в племена (irgen)»* [Там же: 55]. В основу взаимосотнесения указанных понятий клался иерархический принцип, которому следовали и теоретики базовой модели; однако ключевой для них компонент «род» в схеме Г.Е. Маркова отсутствовал. Кроме того, по мнению ученого, *обоки* могли быть «*сложными образованиями, состоявшими из колен и подколен*» [Там же].

\* \* \*

Вернемся на время к началу нашей работы, к тому месту, где речь шла о ее конкретных задачах. Нетрудно заметить, что вторая из этих задач складывается из двух частей: описания научных конструктов и их верификации (или фальсификации) общеданными конструктами. С первой задачей мы по мере сил справились, но для разрешения второй необходимо составить себе более или менее отчетливое представление о том, каким

значением обыденные конструкты обладали для социальных субъектов в жизненном мире. Приблизиться, с некоторым неизбежным огрублением, к такому представлению мы поставили своей главной задачей. А она требует проведения семантического анализа слов *oboq* и *irgen*, ибо именно семантика имеет дело с уровнем значений, доступных пониманию рядовых носителей языка — шюцевских действующих лиц на социальной сцене. В лингвистике, как уже отмечалось, данный уровень принято называть «наивной картиной мира». Наше дальнейшее изложение будет развертываться главным образом на нем.

Семантическое описание лексических единиц основывается на принципе обусловленности значения слова его употреблениями. Этот принцип среди прочих был выражен Э. Бенвенистом: «*“Значение” лингвистической формы определяется всей совокупностью ее употреблений, ее дистрибуцией и вытекающими из них типами связей*» [Бенвенист 2002: 332]. Ведущую роль здесь играет понятие дистрибуции, под которым имеется в виду «*совокупность окружений, в которых данная единица встречается в речи, или совокупность “совместных встречаемостей” данной единицы с одноименными единицами*» [Степанов 1975: 203]. Основной нашего анализа также стал дистрибутивный метод, а сферой его применения и, соответственно, источником фактического материала послужил корпус дошедших до нас текстов XIII–XIV вв., написанных на среднемонгольском языке: прежде всего, самый крупный из них — «Тайная история монголов» (далее ТИМ), а также письменные памятники меньшего объема, которые охватывают среднемонгольский период (далее СМТ) вплоть до конца XIV в.<sup>1</sup> Руководствуясь изложенными методологическими соображениями, теперь мы перейдем к реализации нашей основной задачи.

\* \* \*

Слово *oboq* встречается в ТИМ всего 22 раза, из них ни одного в свободной позиции. Оно выступает исключительно в сочетании с аффиксом {tu}<sup>2</sup> (9, 44, 139) и его коррелятом множествен-

<sup>1</sup> В настоящей работе ТИМ цитируется в транскрипции И. де Рахевильца [SHM]. Цифры указывают на номер параграфа. При ссылке на СМТ используются издания Л. Лигэти [Ligeti 1972a; 1972b; Bur] и К. Загастера [IT]. Список сокращений см. в конце работы. Переводы всех примеров выполнены нами.

Необходимо оговорить специальную терминологию, которая употребляется в работе. Автор следует принятому в семантике разделению общего понятия «лексическое значение» на две составляющие: экстенционал (множество называемых словом объектов действительности) и интенционал (выражаемые словом свойства всех элементов данного множества). Для обозначения отдельного элемента экстенционала, т.е. конкретного объекта, к которому отсылает слово в тексте, используется термин «референт».

<sup>2</sup> Аффиксальная морфема {tu} в конструкции X Y+{tu} выражала значение принадлежности Y-а X-у. Она имела 4 алломорфа, различавшихся по двум дифференциальным признакам:

ного числа {*tan*} (11, 40, 41, 42, 42, 42, 42, 46, 46, 46, 46, 46, 46, 47, 47, 47, 49, 263). Приведем примеры на оба типа окружений:

(1) *qorilartai-mergen qori-tumad-un qajar-tur-iyān buluqan keremün görö'etei qajar-iyān qorilalduju mawulalduju qorilar **oboqtu** bolju burqan-qaldun-nu görü'üli sayitu qajar sayin ke'en burqan-qaldun-nu ejēt burqan-bosqaqsan sinci-bayan uriangqai-tur newüjü ayisun aju'u* 9 'Корилартай-мэргэн — [поскольку] в земле коритуматов [люди] участвовали во взаимных запретах и обидях по поводу своей земли, имеющей соболей, белок и диких зверей, — стал тем, кто имеет **oboq** корилар и, говоря: «Земля Буркан-Калдуна, имеющая хороших для охоты диких зверей, хороша», прикочевал к урянкайцу Синчи-Байану, поставившему изображение [духов-] хозяев Буркан-Калдуна';

(2) *duwa-soqor ügei bolu[q]san-u qoyina dörben kö'üt inu dobun-mergen abaqa-yu'an uruq-a ülü bolqan doromjilaju qaqaçaju gējü newüba dörben **oboqtan** bolju dörben irgen tede bolba* 11 'После того как Дува-Сокора не стало, его четверо сыновей, не считая своего дядю по отцу Добун-мэргэна родственником, презирали [его], отделились и откочевали, бросив [его]. Став теми, кто имеет **oboq** дөрбэн, они стали людьми дөрбэн'.

В этих примерах связанные формы *oboqtu* и *oboqtan* являются предикативными членами в связочных конструкциях с глаголом *bol* = 'стать'. Такого рода употребления составляют наиболее частотную категорию: конструкция *oboqtu bol* = зафиксирована однажды (9), а конструкция *oboqtan bol* = — 17 раз (11, 40, 41, 42, 42, 42, 42, 42, 46, 46, 46, 46, 46, 47, 47, 49). Пропозициональная функция *X Y+{tu}* (мн. ч. {*tan*}) *bol* = в среднемонгольском языке обозначала приобретение X-ом Y-а, причем на X и Y не накладывалось никаких семантических ограничений. Она не могла использоваться в тех случаях, когда речь шла о принадлежности X-а к Y-у, где Y замещался именем некоторой социальной единицы<sup>1</sup>. Напротив, она описывала ситуацию, диаметрально противоположную с точки зрения направления отношений принадлежности, в которой X играл роль субъекта, а Y — объекта обладания. Чтобы удостовериться в этом, приведем все случаи употребления данной пропозициональной функции в ТИМ, выявленные нами при помощи «Обратного слова-

рядности модифицируемой основы (=tu / =tai, если валентность Y-а заполнена словом гуттурального ряда; =tḥ / =tei, если валентность Y-а заполнена словом палатального ряда) и полусемантического субъекта (=tu / =tḥ при X-е мужского пола; =tai / =tei при X-е женского пола). В ТИМ слово *oboq* употребляется только с X-ом мужского пола, но в одном из других среднемонгольских текстов (китайско-монгольская билингва 1335 г.) отмечен единственный случай его сочетаемости с аффиксом =tai: *yeke emege inu Lii oboytai* 'его прабабка имела *oboq* Ли' [Tch 14].

<sup>1</sup> Для передачи значения принадлежности лица к определенной социальной общности в среднемонгольском языке использовался специальный аффикс {*dai*<sup>3</sup>}. О нем см. ниже.

ря» Х.-П. Фитце (Vietze et al. 1969) и «Индекса» И. де Рахевильца (SHM):

**XY+{tu} bol=**

(3) *caraqa-ebügen yaratu bolju* 73 ‘Чарака-эбүгэн, став раненым (букв. ‘имеющим рану’)...’;

(4) *qo’aqcin üni’en... öre’ele eber-iyen ququraju so[l]jir ebertü bolju* 121 ‘Рыжеватая корова... сломав один из двух своих рогов, стала с [одним] кривым рогом...’;

(5) *teden-i ji’ürtü<sup>1</sup> bolju niscu tenggeri-tür qaru’asu* 199 ‘Если они, став крылатыми (букв. ‘теми, кто имеет крылья’), полетят и поднимутся к Небу...’

**XY+{tan} bol=**

(6) *tere cuqtai müsüt metü qamtu niken eyeten bolu’asu* 22 ‘Если [вы] будете вместе и в согласии (букв. ‘станете имеющими одно согласие’), как этот пучок древков для стрел...’;

(7) *jamuqa altan qucar qardakidai ebügejin noyakin söge’etei to’oril qaci’un-beki tede bolun niken eyeten bolju* 166 ‘Джамука, Алтан, Кучар, Кардакидай, Эбүгэджин, Нойакин, Сөг’этэй, То’орил и Качи’ун-бэки, они пришли к соглашению (букв. ‘стали теми, кто имеет одно согласие’)’;

(8) *morin unu’atan modun nemüreten bolba tede* 174 ‘Они стали теми, кто имеет верховыми животными коней, кто имеет пристанищами деревьев’;

(9) *ye’ütkekün haran aldaltan boltuqai* 203 ‘Пусть люди, которые изменяют [что бы то ни было], станут виновными (букв. ‘имеющими вину’)’<sup>2</sup>.

Судя по приведенным примерам, слово *oboq* вряд ли могло называть какой-либо социальный сегмент. Оно входило в класс имен предметов и свойств, которых можно было «иметь», таких как ‘рана’, ‘рог’, ‘крылья’, ‘согласие’, ‘верховое животное’, ‘пристанище’, ‘вина’. Примечательно также и то, что оно дважды встречается в конструкции с глаголом *bol<u>qa=* ‘каузировать статью’, описывающим ситуацию присвоения *oboq* некоторым лицам со стороны субъекта каузации. В таких контекстах особенно трудно понимать это слово как термин для социальной единицы:

<sup>1</sup> Здесь *ji’ürtü* употреблено вместо *ji’ürten* в силу нарушения принципа согласования в числе подлежащего с именным предикативом (см. ниже).

<sup>2</sup> В ТИМ имеется еще 6 примеров на предикативное выражение *aldaltan bol=* ‘стать теми, кто имеет вину’ (224, 227, 227, 233, 278, 280), которые мы из соображений экономии места сочли возможным опустить.

(10) *bodoncar ügei boluqsan-u qoyina tere jewüredei-yi ger daru'a adangqa uriangqadai gü'ün alu'a te'ün-ü'ei bui-je ke'ejü jügelidece qarqaju jewüreyit oboqtu bol<u>qaju jeüred-ün ebüge tere bol<u>ba* 44 'После того как Бодончара не стало, этого Джэвүрэдэя, говоря: «В юрте постоянно был аданка-урянкаец. [Он], наверное, от него», отстранили от *джүгэли*<sup>1</sup> и **сделали тем, кто имеет *oboq*** джэвэрэйт. Он стал предком джэүрэтөв';

(11) *qacula-yin kö'ün ide'en-e baruq tula yeke-barula ücugen-barula nereyitcü barulas oboqtan bolqaju erdemtü-barula tödö'en-barula teri'üten barulas tede bol<u>ba* 46 'Поскольку сыновья Качулы были жадны (*baruq*) до еды, [их] прозвали Большой Барула и Малый Барула и **сделали теми, кто имеет *oboq*** барулас. Они стали барула-сами — эрдэмтү-барула, төдö'эн-барула и другими'.

Синтаксическая сочетаемость слова *oboq* исчерпывается вышеперечисленными типами окружений. Вывести на основании этой скудной дистрибуции его вероятное значение в высшей степени проблематично. Следует учитывать семантический закон, который сформулировал Е. Курилович: «*Чем уже сфера употребления, тем богаче содержание (смысл) понятия; чем шире употребление, тем беднее содержание понятия*» [Курилович 2000: 11]. Слово *oboq* характеризуется чрезвычайно узкой сферой употребления, из чего естественно сделать вывод о богатстве его семантического содержания. Однако мы можем сказать об этом содержании только то, что оно соотносится с категорией объектов посессивных отношений. Выход из создавшегося затруднения предлагает еще одна особенность *oboq*, до сих пор оставлявшаяся нами вне рассмотрения: данное слово всегда имеет в препозиции отличительное название некоторой группы людей. Это видно уже из приведенных примеров, но для полноты картины мы перечислим списком весь класс атрибутивов к *oboq*: *qorilar* (9), *jadaran* (40), *dörben* (11), *menen-ba'arin* (41), *belgünüt* (42), *bügünüt* (42), *qatagin* (42), *salji'ut* (42), *borjigin* (42), *jewüreyit* (44), *noyakin* (46), *barulas* (46, 46), *buda'at* (46), *adargin* (46), *uru'ut* (46), *mangqut* (46), *tayici'ut* (47), *besüt* (47), *oronar* (47), *qongqotan* (47), *arula[t]* (47), *sönit* (47), *qabturqas* (47), *geniges* (47), *yürki* (49), *jürkin* (139), *qurumsi* (263). Каждое из перечисленных названий относилось к какой-либо политически самостоятельной кочевой группе, а модифицируемое ими слово *oboq*, по всей вероятности, выполняло функцию гиперонима (родового понятия) по отношению к ним всем. В таком случае мы вправе постулировать для него гипотетическое обобщающее значение типа 'групповое название'.

<sup>1</sup> О термине *jügel*, обозначавшем у монголов род окказионального семейного жертвоприношения, см. [Bese 1986].

Следует отметить, что такую же точку зрения ранее высказывал польский ученый С. Калужиньский [Калужиньский 1977; Kałużynski 1989]. Он трактовал слово *oboq* в ТИМ как «*групповое имя (название), что-то вроде фамилии*», или как «*выделяющее название*» [Калужиньский 1977: 82–83]. В поддержку своей трактовки он приводил следующие аргументы [Там же: 82–84]:

— В тех случаях, когда монгольский источник говорит о появлении того или иного *oboq*, речь идет об этимологии и обстоятельствах происхождения некоторого названия.

— Слово *oboq* не употребляется самостоятельно и всегда соотносится с определенным владельцем.

— Оно используется по отношению не только к кочевникам, но и к представителям земледельческих цивилизаций, для которых невозможно предполагать наличие типа социальной организации, сходного с монгольским.

— Оно не засвидетельствовано в «Сборнике летописей» персидского автора Рашид ад-Дина<sup>1</sup>, в котором содержится подробное описание монгольского общества накануне возвышения Чингисхана, а там, где его можно ожидать, стоит арабское слово *лакаб* 'прозвание, прозвище'.

Изложение своей позиции автор заключал выводом: «*Можно сказать, что дискуссия вокруг слова *oboq* была в значительной мере спором о названии, а не о сути дела*» [Там же: 84].

Нам представляется, что С. Калужиньский был слишком категоричен в утверждении: «*Факт, что слово **oboq** в ТИМ обозначало своего рода название, не подлежит сомнению*» [Kałużynski 1989: 193]. Число диагностирующих контекстов, которые могли бы оправдать столь однозначное суждение, более чем ограничено. Однако полученные нами результаты анализа синтаксического поведения слова *oboq* располагают нас к принятию точки зрения польского монголоведа. Она вполне согласуется также с тем обстоятельством, что субъектом обладания при *oboq* всегда выступает определенная совокупность людей. Так, в примере (2) для обеих частей предложения *dörben oboqtan bolju dörben irgen tede bolba* 'Став теми, кто имеет *oboq* дörбэн, они стали людьми дörбэн' имеет место совпадение референтов двух именных предикативов, т.е. *oboqtan* 'имеющие *oboq*' и *irgen* 'люди' в данном контексте предстают как кореферентные понятия («контекстные синонимы»). Другие выражения, включающие *oboq*, также соотносятся либо с множеством индивидов, эксплицитно маркируемым местоимением *tede* 'они' (40, 41, 46, 46, 46, 47, 47, 49), либо с отдельным индивидом в качестве основателя и первого лидера группы, как в примерах (1) и (10), а также в предложениях типа

<sup>1</sup> Данное утверждение следует признать ошибочным, см. [TMEN I № 61: 183].

(12) *bodoncar borjigin oboqтан бол<u>ба* 42 ‘Бодончар стал теми, кто имеет *обоо* борджигин’.

Однако в связи с примерами (2) и (12) встает проблема экстенциональной интерпретации формы *обоqтан*. К какому классу референтов она производила отсылку, и кому вообще монголы предисцировали свойство ‘иметь *обоо*’? С. Калужинский полагал, что «это могли быть разные группы, по крайней мере по численности» [Калужинский 1977: 83]. По его мнению, указанное свойство распространялось как на предводителей, так и на руководимых ими рядовых членов группы. Кроме того, он считал, что между носителями одного *обоо* существовало кровное родство [Kałużyński 1989: 193–195]. Но если первое предположение безусловно подтверждается материалом, то этого нельзя сказать о двух остальных. В ТИМ имеется контекст, позволяющий поставить их под сомнение:

(13) *ede jürkin irgen-ü yosun jürkin bolurun qabul-qan-u dolo'an kö'üd-ün angqa aqa ökin-barqaq büle'e kö'ün inu sorqatu-jürki büle'e jürkin bolurun qabul-qan-u kö'üd-ün aqa ke'ejü irgen-ü'en dotoraca ilqaju helige-tür sölsütü heregei-tür honcitan a'ušgi dü'üreng jirügetü aman dü'üreng a'urtan ere tutum erdemütten books gücüten-i ilqaju ökcü a'urtan sölsütan omoqтан jörkimes tula jürkin ke'ekdegü yosun teyimü teyimün omoqтан irgen-i cinggis-qahan dorayita'ulju jürkin oboqtu-yi ülitkeba irgen-i ulus-i inu cinggis-qahan ö'er-ün emcü irgen bolqaba* 139 ‘Обстоятельства [появления] этих людей джүркин. Когда становились джүркинами, самым старшим из семи сыновей Кабул-хана был Öкин-Баркак. Сыном его был Соркату-Джүрки. Когда становились джүркинами, Кабул-хан, говоря: «[Öкин-Баркак] старший из [моих] сыновей», выбрал из своих людей и дал [ему] силачей, имеющих в печени желчь, имеющих в большом пальце способность стрелять из лука, имеющих легкие, полные отваги, имеющих рты, полные гнева, у которых каждый мужчина имеет способности. Поскольку [они] были непреоборимыми (? *jörkimes*), имеющими желчь, гнев и храбрость, таковы обстоятельства, благодаря которым их называют джяркин. Таких храбрых людей Чингис-ка'ан подчинил и уничтожил **тех, кто имеет обоо джяркин**. Их людей (*irgen-i ulus-i*) Чингис-ка'ан сделал своими собственными людьми’.

В этом отрывке обращают на себя внимание два момента. Во-первых, способ образования группы джүркин. Кочевой лидер передает какую-то часть возглавляемых им людей под управление своего сына, причем отбирает их на основании выдающихся личностных качеств, а не сообразно критерию кровного родства. Группа формируется *ad hoc*, без учета каких-либо ранее сложившихся социальных связей между ее членами. Поскольку наши источники содержат крайне мало информации о причинах и условиях возникновения новых социальных единиц у монголов до Чингисхана, данный способ можно считать в некото-

ром роде парадигматическим. Во-вторых, немаловажный интерес представляет концовка процитированного отрывка: *jürkin oboqtu-yi ülitkeba irgen-i ulus-i inu cinggis-qahan ö'er-ün emcü irgen bolqaba* 'Чингис-ка'ан уничтожил<sup>1</sup> тех, кто имеет *oboq* джүркин, а их людей сделал своими собственными людьми'. В противоположность примеру (2), здесь референты *oboqtu*<sup>2</sup> и *irgen* не совпадают. Первый подвергается уничтожению и, кроме того, описывается как владелец второго (к *oboqtu* отсылает притяжательное местоимение 3-го лица единственного числа *inu*), тогда как «люди» сохраняют жизнь и переходят во власть Чингисхана. Таким образом, под *oboqtu* в интересующем нас отрывке имеется в виду не вся группа джүркин в целом, а отдельная ее часть. Но какая именно?

Подсказкой служит § 137, где та же ситуация описывается следующим образом: *saca taicu qoyar-i büte'et qariju irejü jürkin-ü irge gödölgeküi-tür* 'Когда [Чингис-ка'ан], прикончив Сача и Тайчу, вернулся обратно и пригнал [к себе] людей джүркинов...' Сача-бэки и Тайчу — лидеры группы джүркин, которые подверглись уничтожению после разгрома возглавляемого ими объединения; значит, именно они составляют референт формы *oboqtu* в § 139, т.е. являются носителями коллективного названия джүркин. Состоящие под их руководством люди, рядовые члены группы, исключаются из сферы охвата последнего.

Этот вывод заставляет под новым углом зрения взглянуть на диапазон употреблений лексемы *oboq*. С большой долей вероятности можно предполагать, что и во всех других контекстах она сопоставляется не всем участникам того или иного кочевого образования, а только правящей верхушке. Действительно, класс заполнителей валентности X-а в предикатном выражении X Y

<sup>1</sup> В среднемонгольском языке имелся целый ряд глаголов физической ликвидации, различавшихся значением способа уничтожения. Глагол *ülitke* = приблизительно означал 'уничтожить, разделив на мелкие фрагменты'. В морфологическом отношении он представляет собой каузатив на =*ke* от формы *ülit*, которая в свою очередь образована от корня *üli* = при помощи аффикса =*t*, выражающего идею становления тем, что обозначено основой (об этом аффиксе см.: [Поппе 1937: 136; Порре 1974: § 241]). Основа *üli* = в свободном состоянии не отмечена; ее значение гипотетически реконструируется как 'мелкая частица чего-либо'. Ср. деривационное гнездо слов данной основы в современном халхаском диалекте: *улт* 'в пух и прах, вдребезги', *ултлэх* 'разваривать (мясо и т.п.); разбивать, размельчать, крошить', *ултэс* 'осколки чего-л.; ветошь, тряпки, рвань; пакля, охлопки' [БАМРС 3: 408]. Ауслутный /i/ в {*üli*}, вероятно, является соединительным гласным.

<sup>2</sup> Строго говоря, *oboqtu* по форме представляет собой единственное число, и мы были бы вправе переводить его как 'имеющий *oboq*'. В единственном числе стоит и местоимение *inu* 'его' с референцией к *oboqtu*. Между тем в (13) обе лексические единицы определенно несут значение множественности (см. ниже). Несоответствие означаемого означаемому вызвано тем, что в среднемонгольском языке согласование в числе перестало быть строго обязательным, и формальное выражение множественного числа приобрело факультативный характер (см.: [Doerfer 1955: 226–242]). Об употреблении *inu* 'его' вместо *anu* 'их' в ТИМ и других среднемонгольских текстах см.: [Mostaert 1952: 312].

*oboqtu (oboqtan) bol= (bol<u>qa=)* образуют имена членов руководящей элиты разного рода групп, а предложения типа (12) описывают обстоятельство закрепления за ними особого отличительного названия (Y). Итак, вместо широкого значения ‘название некоторой группы’ мы вынуждены фиксировать для *oboq* более узкое ‘название тех, кто управляет некоторой группой’. Следует ли считать этот шаг толкования последним? Мы полагаем, что нет. Дело в том, что трактовка С. Калужинским рамок применимости слова *oboq*, которая не находит себе подтверждения в сфере употребления самого ключевого слова, имеет силу для его гипонимов.

Рассмотрим пример

(14) *tedüi kereyit irge dorayita'ulju jük jük qubiyaju tala'ulba* 186  
 ‘Тогда, подчинив кэрэйтских людей, [их] распределили по разным сторонам и дали возможность ограбить’.

Кого здесь обозначает именная группа *kereyit irge* ‘кэрэйтские люди’? Это явно не представители властной верхушки данного объединения номадов, так как в § 185 сообщается, что они после разгрома своих сил бежали и не попали в руки победителей. Речь идет о тех, кто составлял основной контингент этого объединения, занимая в нем подчиненную позицию. При внимательном анализе употреблений всех гипонимов слова *oboq* подобное положение вещей оказывается широко распространенным и может быть возведено в закономерность.

Как вытекает из сказанного, показания ТИМ свидетельствуют в пользу того, что у слова *oboq* в среднемонгольском языке имелось два значения. Одно из них было впервые выявлено С. Калужинским, другое эксплицировано в ходе настоящего анализа. Это значения: а) ‘название какой-либо общности людей’; б) ‘название тех, кто управляет какой-либо общностью людей’. Тем самым подтверждается семантический закон Е. Куриловича об имплицативной связи между богатством содержания и узостью употребления. Вместе с тем, мы намеренно не снабдили установленные значения числовыми индексами, так как нумерация должна отражать иерархию значений полисемичного слова, а мы пока не располагаем никакими критериями, на которых такая иерархия могла бы основываться. Ясно, что мы имеем дело с метонимически мотивированной полисемией, но направление семантической производности остается для нас неизвестным. С целью пролить какой-то свет на соотношение значений слова *oboq* в языке ТИМ, мы предприняли статистическое исследование дистрибуции четырех наиболее частотных групповых названий, встречающихся в тексте нашего памятника. Результаты этого исследования представлены в таблице.

## Употребление групповых названий в «Тайной истории монголов»

Групповое название	Количество употреблений		
	в значении а)	в значении б)	неясные случаи
<b>merkit</b>	<b>36</b>	<b>12</b>	<b>25</b>
<b>tatar</b>	<b>36</b>	<b>5</b>	<b>14</b>
<b>naiman</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>28</b>
<b>tayici'ut</b>	<b>21</b>	<b>12</b>	<b>12</b>
Итого	<b>112</b>	<b>31</b>	<b>79</b>

Из таблицы видно, что по критерию частотности значение а) несомненно следует признать главным значением слова *oboq*. Однако, как писал Д.Н. Шмелев, «определение значений как “главных”, “основных”, “первичных”, с одной стороны, и “вторичных”, “переносных” — с другой, может иметь различный смысл, в зависимости от того, говорим ли мы об историческом развитии семантики слова или же о тех отношениях, которые существуют в данный момент» [Шмелев 1977: 94]. Нам представляется, что с точки зрения «исторического развития семантики слова» значение а) являлось метонимическим расширением значения б), а в том срезе монгольского языка, который отразился в ТИМ, произошло «семантическое переразложение» смысловой структуры слова *oboq* (об этом термине см.: [Шмелев 1977: 106]). В результате данного переразложения значение а) вытеснило значение б) на периферию языкового обихода. Сами монголы, по видимому, представляли себе семантическое развитие слова *oboq* именно таким образом, поскольку, как мы уже видели, образование новой социальной единицы описывается в ТИМ как складывание руководящей элиты, обладающей особым названием, которое затем начинает ассоциироваться со всеми зависимыми от этой элиты номадами.

Таким образом, если руководствоваться диахроническим критерием, семантическую структуру слова *oboq* можно представить в следующем виде:

- ОВОQ 1. ‘название тех, кто управляет какой-либо общностью людей’;  
 2. ‘название какой-либо общности людей’<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Существенно, что по данным, которые имеются у нас в наличии, в среднемонгольском языке понятие ‘общность людей’ не получало прямого лексического воплощения и выражалось только морфологически, через специальный аффикс групповой принадлежности {dai<sup>3</sup>}. Этот аффикс имел три алломорфа, у двух из которых были факультативные

В таблице привлекает внимание довольно значительная категория «неясных случаев». В нее мы включили те употребления групповых названий, которые с определенностью не подводятся ни под первое, ни под второе значения слова *oboq*. Сюда относятся такие примеры, как *jürkin-ü sorqatu-jürki-yin kö'ün saca-beki taicu qoyar* 122 'сыновья **джяркинского** Соркату-Джярки Сача-бэки и Тайчу'; *kereyid-ün jaqa-gambu* 150 '**кэрэйтский** Джака-гамбу'; *jaqa-gambu buru'utcu naiman-tur oroju'u* 152 'Джака-гамбу изменил и подчинился **найманам**'. В сущности, невозможно точно определить, в каком из двух значений здесь выступают перечисленные названия. Однако данное затруднение не составляет специфики исключительно обсуждаемой лексемы. В этой связи Д.Н. Шмелев писал о принципе диффузности значений полисемичного слова, согласно которому «существуют такие позиции слова, в которых различающиеся в других случаях значения предстают как бы в совмещенном виде» [Шмелев 1977: 90]. Отсюда следует, что значения многозначной лексической единицы находятся в отношениях неважно-исключающей дизъюнкции, т.е. не могут быть строго отграничены друг от друга [Шмелев 1977: 90; Шмелев 1973: 98]. Контексты одновременной реализации обоих значений слова *oboq* и образуют категорию «неясных случаев», которые теперь у нас есть основания именовать «диффузными употреблениями»<sup>1</sup>.

Помимо диффузности, характерную черту употребления групповых названий в ТИМ представляет собой частая мена значений 1 и 2 на небольших отрезках текста. Так, в речи Чингисхана по случаю покорения татар встречается фраза

(15) *tatar-i muqutqaju daulin baraju ulus irgen anu ker kikün* 154 'Закончив уничтожать и захватывать татар, что будем делать с их людьми?'

Наименование «татары» здесь относится к правящей верхушке, так как ранее (153) говорилось о ликвидации Чингисханом татарских «важных людей» (*erkit irge*). Однако при описании того, как Чингисхан и его родня уничтожают захваченных ими незнатных представителей кочевой группы, названных в (15) про-

варианты. Алломорфы противопоставлялись по двум различительным признакам: рядности модифицируемой основы (=dai ~ =tai при основах гуттурального ряда, =dei ~ =tei при основах палатального ряда) и полу обозначаемого лица (=dai ~ =tai / =dei ~ =tei указывали на лицо мужского пола, =jin — на лицо женского пола). Аффикс {dai<sup>3</sup>} был предметом рассмотрения Н.Н. Поппе [Рорре 1975: 162-163], который, тем не менее, не отметил у него вариантов с инициальным сильным /t/. Ср.: *uriangqadai gü'ün* 12, 82 'урянкаец', *qadagidai gü'ün* 131 'кадагинец', но *besütei gü'ün* 53 'бэсүт'. Впрочем, вопрос о способах обозначения социальной принадлежности в среднемонгольском языке нуждается в дополнительной разработке.

<sup>1</sup> Ср. замечание П. Рачневского относительно особенностей употребления монгольских групповых названий в китайских источниках юаньской эпохи: «Тексты обычно не делают никакого различия между племенным вождем и племенем» [Ratchnevsky 1966: 183, Anm. 11].

сто «людьми» (*ulus irgen*), референция к этим последним также производится с помощью дескрипции «татары»:

(16) *tatar-i ci'ün-tür ülijü kidun baraju* 154 'Закончив вырезать татар, примеряя [их] к тележной оси...'

Примеры (15) и (16) взяты из одного параграфа, но в (15) название «татары» используется в значении 1, а в (16) — в значении 2.

Мы не затрагиваем здесь вопроса о том, почему слово *oboq* как самостоятельная лексическая единица (оставляя в стороне его гипонимы) имеет в ТИМ такую низкую частотность, хотя его роль в концептуализации монголами своего социального мира трудно признать незначительной. Он не относится к сфере семантики слова и нуждается в особом тщательном исследовании. Мы хотели бы лишь отметить, что в СМТ данное слово почти не встречается; нами выявлено всего 4 случая его употребления. Один из них указан в примеч. 4, остальные в заключение этого раздела приводятся ниже:

(17) *Čiu ulus-tur gegegen uqayatu bayşilayči Yin oboq-tu noyan bükü-yin siltayabar* [НкVII 13a2-4] 'По причине того, что в народе Чжоу был нойан, имевший *oboq* Инь, являвшийся учителем со светлым умом...';

(18) *suutu boyda činggis qayan töröjü čambutib-taki yurban jaγun jiran nigen keleten doluyan jaγun qorin nigen oboγtan arban jirγuyan yeke ulus-i tabun öngge dörben qari bolyan* [ИТ I: 1,2] 'Августейший Чингис-каган, родившись, сделал тех, кто имеет 361 язык, тех, кто имеет 721 *oboq*, 16 великих народов, находящихся во вселенной, «пятью цветными и четырьмя чужими»';

(19) *činggis qayan köke mongγol ulus-ača ekilen čambutib-taki yurban jaγun jiran nigen keleten. doluyan jaγun qorin nigen oboγtan-i... nigen törö-dür oroγulju* [ИТ I: 3, 1-2] 'Чингис-каган, начиная с народа синих монголов, привел под единую власть... тех, кто имеет 361 язык, тех, кто имеет 721 *oboq*, находящихся во вселенной'.

\* \* \*

Слово *irgen* употребляется в ТИМ 246 раз. Это наиболее частотный среди всех социальных терминов среднемонгольского языка. Для его описания актуальна проблема, обратная той, с которой мы столкнулись при анализе слова *oboq*. Если состав окружений у *oboq* сводится по существу к единственному типу, то сфера употребления слова *irgen* настолько широка, что полный учет его дистрибуции занял бы неоправданно много места. К тому же он имел бы ограниченную эвристическую ценность, поскольку не все окружения, в которых встречается *irgen*, являются диагностирующими относительно его значения. В семантике признается существование контекстов, недостаточных для

определения предметной соотнесенности слова [см.: Шмелев 1977: 216]. Для *irgen* такого рода контексты образует, в частности, его сочетаемость в качестве атрибутива с личными именами и титулами (напр., *kerevit irgen-ü ong-qan* 96 ‘кэрэиты + *irgen* + показатель генитива + Онг (личное имя-титул) + хан’; *kitat irgen-ü altan-qan* 132 ‘китайцы + *irgen* + показатель генитива + хан’; *gür irgen-ü gui ong* 206 ‘все + *irgen* + показатель генитива + гован (титул)’) или заполнение им валентности объекта при глаголах, подчиняющих объектные актанты любого семантического класса (напр., *irge ök* = 242, 242, 242, 242, 242, 243, 244, 245 ‘*irge* + давать’). Эти и аналогичные употребления можно назвать референциально непрозрачными. В сводке сочетаемостных характеристик слова *irgen*, которую мы даем ниже, они не отображаются. Мы пошли на это ограничение с тем большей легкостью, что оно исключает из рассмотрения сравнительно узкий спектр дистрибутивного диапазона толкуемой лексической единицы.

Итак, *irgen* может «просить» у кого-либо что-либо (*quyu* = 29), «спрашивать» (*asaq* = 29), «отвечать» (*ügülе* = 35) и вообще «говорить» (*ke'e* = 67, 146, 189, 190, 265); существительное *irgen* выполняет роль субъекта при глаголах «вспоминать» (*durat* = 67), «замышлять недоброе» (*oyisulad* = 67), «бояться» (*ayu* = 249, 277), «сердиться» (*kilingla* = 270) и «быть очень довольным» (*kibqang* = 272); оно реализует объектное место при предикатах физической ликвидации: «прикончить» (*muqutqa* = ~ *maqutqa* = 153, 208, 268, 281), «вырезать» (*kidu* = 154, 154, 214), «убить» (*ala* = 154, 200, 214), «уничтожить» (*ülitke* = 214, *ügei bolqa* = 268); но *irgen* и сам способен «убивать» (*ala* = 254), «умерщвлять» (*ükü'ül* = 189, 200) и «губить» (*bara* = 133, 154, 266) кого-либо, а также «умирать» (*ükü* = 270) без всякой каузации; *irgen* имеет «грудь» (*ebür* 113), «печень» (*helige* 113, 275), «одежду» (*qubcasu* 189) и «имя» (*nere* 203); его характеризуют предикативные словосочетания «растить своих дочерей» (*ökid-iyen ösge* = 64), «не доить своих кобыл» (*ge'üid-iyen ülü sa'a* = 145), «привыкнуть к мечу и копьё» (*üldü jida-tur dadu* = 170), «клясться» (*aman kelen alda* = 199), «не выполнять обещания» (*üge-tür ülü gür* = 268); у *irgen* могут быть «родители» (*eke ecige* 268), «внучки по женской линии» (*je'e ~ jē* 64, 176), «дочери» (*öki(n)* 54, 64, 176); *irgen* можно «захватить» (*ha'ul* = 35, 36, 152, *dawuli* = ~ *dauli* = 39, 67, 136, 144, 156, 157, 162, 162, 163, 177, 177, 177, 187, 197, 197, 198, 208, 240, 268, 272, 272, 274, 275); однако и ему самому предикативуются действия «схватить» (*bari* = 53, 53, 241) и «захватить» (*dawuli* = 152); ему могут «дать девушку» (*ökin ab* = 53) и, наоборот, «просить девушку» у него (*öki quyu* = 61, 62); *irgen* описывается как «имеющий мечь» (*hacitu* 113, *öšten* 133, 199, 214) и «имеющий девять языков» (*visün keleten* 245, 245); он может «давать» что-либо (*ök* = 67, 249), «пировать» (*qurimla* = 67, 240), «запрягать» и «пускать рысью» верблюдов (*kölgejü qatara'ul* = 64), «возводить в ханы» (*qa ergü* = 144), «вставить лагерем в форме круга» (*güre'ele* = 145,

146, 146), «сражаться» (*qatquldu*= 170); его можно «подчинить» (*dorayita 'ul*= ~ *dorayida 'ul*= 139, 186, 187, 214, 260), «разделить» (*qubiyaldu*= 154, 260, *qubiya*= 186, 242, *qubila*= 203) и «ограбить» (*tala*= 186); *irgen* выступает субъектом действий «подчиниться» (*else*= 176, 176, 176, 241) и стать «мятежным» (*bulqa* 176, 241, 275); его каузируют «страдать» (*jobo 'a*= 279) и «бояться» (*ayu 'ul*= 200), подвергают запрету «смеяться» над кем-либо (*bu ine 'e 'ül*= 255).

Нередко слово *irgen* реализует субъектную валентность при глаголах движения: направленного (*oro*= 'входить' 5, 150, 207, 239, 239 (с аффиксом каузатива = 'ul=), 239 (то же), 240 (то же), 241 (то же), 265 (то же), 275 (то же), 277 (то же); *ire*= 'приходить' 130, 150; *ayisu*= 'приближаться' 5, 6; *gür*= 'достигать' 268; *ot*= ~ *od*= 'уходить', 'отправляться' 64, 64, 152, 177, 199, 245, 245, 265, 265; *yabu*= 'идти' 5 (с аффиксом реципрока = *ld*=), 207) и ненаправленного (*newü*= 'кочевать' — абсолютно 5, 6, 73, в сочетании с ориентационным глаголом *ire*= 28, 30; *dürbe*= 'бежать' — абсолютно 110, 110, 146, в сочетании с ориентационным глаголом *ayisu*= 110; *gödöl*= 'двигаться' — абсолютно 137 (с аффиксом каузатива = *ge*=), 146, в сочетании с ориентационным глаголом *ire*= 148 (с аффиксом каузатива = *ge*=)).

Обобщая отмеченные особенности синтаксического поведения слова *irgen*, можно с определенностью установить экстенциональный компонент его значения: 'люди'. То, что оно выражало грамматическое значение множественности, а не единичности, выводится на основании ряда дистрибутивных признаков: его сочетаемости с числительными больше единицы (*tümen* 'десять тысяч' 243, 243, *naiman minqat* 'восемь тысяч' 242, *tabun minqat* 'пять тысяч' 242, *dörben minqat* 'четыре тысячи' 242, *qoyar minqat* 'две тысячи' 242, *niken minqan tabun ja 'ut* 'тысяча пятьсот' 242, *niken minqan dörben ja 'ut* 'тысяча четыреста' 244) и с кванторным прилагательным *gür* 'все' 203, 206, использования по отношению к нему предикатов «выделять» (*ilqa*= 139) и «разделять» (*qubiyaldu*= 154, 260, *qubiya*= 186, 242, *qubila*= 203), а также слова *qubi* 'часть', 'доля' 203, 242, 260. Отсюда видно, что в среднемонгольском языке *irgen* обозначало нечто исчисляемое и делимое, некоторое множество, состоящее из отдельных единиц; вместе с тем, оно не выражало значения мн. ч. в своей морфологической структуре. Таким образом, по своим семантическим свойствам *irgen* подпадает под категорию имен совокупностей<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> К именам совокупностей относятся существительные с собирательным значением, у которых оно не имеет формального выражения и которые лишены деривационной связи с названием единичного представителя совокупности. (Как будет показано ниже, для *irgen* таким названием выступало слово *gü'ün* 'человек'). Дефиницию и критерии выделения данной категории имен см. в работе [Семантика и категоризация 1991: 147–152].

Дополнительное свидетельство в пользу предложенной экстенциональной интерпретации слова *irgen* предоставляет его встречаемость в атрибутивных и предикативных конструкциях с морфологически выраженным значением множественного числа. Из 118 атрибутивов и предикативов к *irgen*, которые, согласно нормам среднемонгольского языка, могли оформляться множественным числом, 74 (62,7%) получили такое оформление. Кроме того, слово *irgen* в ТИМ часто выступает антецедентом местоимений 3-го лица множественного числа: указательных (употреблявшихся в функции личных) (*tede* 35, 170, 170, 176, 189, 265, 265, 270, 270; *müt* 190) и притяжательных (*anu* 67, 113, 113, 113, 113, 145, 176, 177, 177, 189, 190, 190, 190, 190, 193, 265).

Все эти данные не оставляют никаких сомнений относительно экстенциональных характеристик лексемы *irgen*. Однако в среднемонгольском языке было несколько слов с общим компонентом значения 'люди', сходствующих по своим экстенционалам, но различающихся интенциональной частью семантики. Помимо *irgen*, в данный квазисинонимический ряд входили еще две лексические единицы: *ulus* и *haran*. Перед нами встает задача определить интенциональные особенности слова *irgen*, которые создавали основу его самостоятельного положения в языковой системе. А с этой целью необходимо выявить круг специфичных для него контекстов употребления, в которых его интенциональные свойства раскрываются с максимальной полнотой.

При анализе дистрибуции слова *irgen* легко выделяется довольно обширная совокупность контекстов, в которых его референту приписывается способность к коллективным действиям. Так, *irgen* выступает как коллективный субъект речи (29, 31, 67, 146, 190, 265), субъект и контрагент матримониальных операций (53, 54, 61, 62, 64, 208), объект военных действий (58, 157, 170, 200, 239, 240, 247, 251, 254, 256, 257, 260, 261, 265, 267, 268, 271, 272), субъект и объект мести (53, 58, 67, 68, 113, 133, 154, 199, 214, 254), субъект обещания (268). Употреблений подобного рода не наблюдается ни у *ulus*, ни у *haran*. По-видимому, именно в них отражаются те специфические свойства, которые монголы мыслили в понятии *irgen*. Эти свойства можно суммировать под смыслом 'общность', который, на наш взгляд, играл роль основного интенционального компонента в семантической структуре толкуемого слова.

Следует подчеркнуть, что концепт 'общность' понимался носителями среднемонгольского языка довольно расплывчатым образом. Определение 'общности' не основывалось на каких-либо обязательных внешних критериях; скорее, оно имело опорой субъективную убежденность некоторого круга лиц в своей совместной принадлежности к одному социальному объединению, между членами которого в идеале должны были существо-

вать тесные взаимоотношения<sup>1</sup>. Данная субъективная убежденность находила языковое выражение в факте совместной встречаемости слова *irgen* с формами личного местоимения 1-го лица множественного числа *ba* (31, 63, 64, 249, 249, 265). Особенностью употребления «эксклюзивного» местоимения *ba* (в противоположность его «инклюзивному» корреляту *bida*) было то, что его сфера референции исключала адресата речи. Границы референции *ba* совпадали с границами общности, к которой в момент речи причислял себя говорящий. Именно с этой общностью и соотносилось понятие *irgen*. Отсюда вытекает, что экстенционал у него являлся крайне размытым и варьировал в зависимости от социальной ситуации (так же, как и круг тех, кого говорящий называл «мы»). Принципы его определения лежали в области уже не семантики, а прагматики языка.

Мы полагаем, что в толковании лексемы *irgen* должны получить отображение как идея общности, так и идея субъективного осознания общности. Однако прежде чем сформулировать это толкование, следует выяснить, что нам может дать применение к ключевому слову метода сопоставительного анализа.

Одно из опорных методологических положений современной семантики заключается в том, что лексическую систему языка необходимо изучать сопоставительно, причем членами сопоставления должны браться семантически близкие языковые единицы. Особую актуальность сопоставительный метод представляет для изучения квазисинонимов — слов с частично совпадающими наборами смысловых компонентов. Квазисинонимы обладают свойством нейтрализации семантических различий в определенных контекстных условиях<sup>2</sup>, поэтому их сопоставительное описание обычно включает определение позиций нейтрализации, в которых они могут свободно замещать друг друга, и позиций максимального различия, в которых они оказываются невзаимозаменяемыми [см.: Апресян 1995: 158–163, 239–243; Кронгауз 2001: 172–174]. Для нас большую значимость имеет семантическое сопоставление слов *ulus* и *irgen*, принадлежащих к одному квазисинонимическому ряду. Их сопоставительный анализ через описание позиций нейтрализации и максимального различия мы и попытаемся осуществить.

---

<sup>1</sup> Эти взаимоотношения могли осмысляться в форме родственных. Так, группа, названная в ТИМ *olqunu'ut irgen* 'люди олкуну'ут', характеризуется при помощи терминов родства: *törgüt* 'родственники женщины (по отношению к ней самой)' 61 и *paqasi nar* 'родственники женщины (по отношению к ее детям)' 61, 62. То, что данные термины охватывали всю группу в целом, подчеркивает, с какой степенью солидарности ее члены действовали на социальной сцене, в том числе при заключении брачных альянсов. О терминах *törgüt* и *paqasi nar* см. [Cleaves 1949: 509–510; Калужиньски 1972: 220].

<sup>2</sup> Ряд авторов считают нейтрализуемость семантических различий определяющим признаком точных синонимов [см., напр.: Шмелев 1973: 130; 1977: 193–196].

Примеры нейтрализации различающихся компонентов значений слов *ulus*<sup>1</sup> и *irgen* приводятся нами в другой работе, в настоящее время находящейся в печати [Рыкин]. Это, прежде всего, употребления сложного слова *ulus irgen*, а также группа случаев контекстной взаимозаменяемости (корреферентности) обеих лексических единиц в описании ряда ситуаций. Здесь мы ограничимся формулировкой правила, при соблюдении которого нейтрализация имела место. Нейтрализация семантических различий слов *ulus* и *irgen* происходила в условиях взаимного пересечения двух классов — класса людей, включенных в отношения политической зависимости, и класса лично свободных людей, действующих в качестве сплоченной, осознающей себя общности. Область пересечения этих классов задавала общий для *ulus* и *irgen* экстенционал. Таким образом, *ulus* и *irgen* становились взаимозаменяемыми тогда и постольку, когда и поскольку они осуществляли референцию к лично свободным людям, объединенным в общность (компоненты, релевантные для *irgen*) и одновременно состоящим в зависимости от какой-либо властной инстанции (компонент, релевантный для *ulus*).

Условия максимального различения распадаются на две категории. Первая из них представлена тремя примерами: именной группой *irgen-i ulus-i inu* из предложения (13), где *irgen* и *ulus* выполняют функцию однородных аккумулятивных дополнений, а также, с известными оговорками<sup>2</sup>, комплексом *irge orqa ulus* из предложения

(20) *cinggis-qahan... toqto'a-yi gödölgejü sa'ari-ke'er-e irge orqa ulus inu dawuliba* 197 'Чингис-ка'ан... прогнав Токто'а, захватил его **людей** в степи Са'ари',

где однородные члены *irge orqa*<sup>3</sup> и *ulus* не несут падежных показателей, и выражением

(21) *naiman irgen ulus yeketü irge olotu* 190, букв. 'Найманские люди имеют много **людей** (*irgen*) и много **людей** (*ulus*)'.

Во всех примерах речь идет о двух подмножествах людей, составляющих множество членов некоторого кочевого образова-

<sup>1</sup> Согласно результатам проведенного нами исследования, слово *ulus* в среднемонгольском языке имело значение 'люди, принадлежащие X-у', причем компонент 'принадлежащий X-у' понимался, по-видимому, в смысле политической зависимости.

<sup>2</sup> Именная группа *irge orqa ulus* в принципе допускает интерпретацию в качестве сложного слова, состоящего из трех конститутивных элементов. Однако других примеров трехкомпонентных сложных слов в среднемонгольском языке не засвидетельствовано.

<sup>3</sup> Лексический бином *irge orqa*, точный синоним *irgen*, в соответствии с классификацией Дж.Ч. Стрита входит в класс «эквивалентных сложных субстантивов» [Street 1957: § 4. 161]. Второй его компонент — *orqa ~ orqo* — в свободной форме практически не отмечен; судя по китайско-монгольским словарям эпохи Мин, он по своему значению мало отличался от *irgen*. Сложное слово *irge orqa* довольно часто встречается в ТИМ и других памятниках среднемонгольского языка. Сводку данных о нем см. [Mostaert 1952: 360–361; Poppe: 1957: 122, Anm. 83].

ния. Эти некоэкстенсивные подмножества и обозначены словами *ulus* и *irgen*. В отношении данной категории случаев их дополнительная дистрибуция может быть объяснена только с большой долей гипотетичности. Вероятно, монголы проводили различие между людьми, входившими в группу на правах непосредственного подчинения ее лидеру (они назывались *ulus*), и людьми, образовавшими внутри нее отдельные полуавтономные единицы во главе с лидерами низшего уровня (они назывались *irgen*). Такая трактовка поддается примером

(22) *tende uru'ut mangqut ke'en irgen inu bui* 170 'Там его люди, называемые уру'ут и манкут',

где *inu* отсылает к Чингисхану. Известно, что уру'уты и манкуты, квалифицируемые здесь как *irgen*, выступали в составе коалиции Чингисхана в качестве отдельных групп со своими собственными лидерами, связанными с Чингисханом отношениями персональной зависимости. В то же время у Чингисхана имелась и такая категория людей, к которой применялось слово *ulus* (166, 180). Мы посчитали себя вправе взять эту референциальную дифференциацию за основу для объяснения примеров (13), (20) и (21).

Другую категорию составляют выражение *naiman irgen-ü ulus* 196, букв. 'люди найманских людей', и приведенный выше пример (21), который интересует нас теперь с точки зрения группы подлежащего *naiman irgen*. Референт слова *irgen* в обоих выражениях «прочитывается» достаточно легко и выводится из невозможности сочетаний типа *\*naiman ulus-un irgen* и *\*naiman ulus ulus yeketü irge olotu*. В выражениях этой категории слово *irgen* соотносится исключительно с правящей верхушкой группы, противопоставленной рядовым ее членам (*ulus*, а в предложении (21) еще и *irgen* в том смысле, на который указывалось в предыдущем абзаце). Подобного рода ограничительные употребления у слова *irgen* в ТИМ крайне редки и исчерпываются двумя названными: обычно *irgen* осуществляло номинацию без учета фактора социального статуса. Однако они все-таки возможны, чего нельзя сказать об употреблениях *ulus* в тех же синтаксических позициях. В отличие от *irgen*, слово *ulus* было статусно маркированным и обозначало только политически зависимых участников кочевого объединения. В ТИМ имеется, правда, один контекст употребления именной группы *erkit ulus* 'важные люди' (208) с неясной референцией. Тем не менее это выражение, вместе с синонимичным *erkit irge* (153), по-видимому, характеризовало руководящих лиц низшего ранга — иначе говоря, не ханов, а нойанов, для которых существовала определенная зависимость от правящей десцентной линии.

Важным оказывается также сопоставление лексемы *irgen* с другим членом категории названий для людей — *haran*. Оно дает нам возможность включить в семантическую структуру ключевого слова компонент 'быть лично свободным', который, поми-

мо абстрактной идеи ‘общности’, предположительно относился к интенциональной части его значения. Детали этого сопоставительного анализа будут изложены в другом месте; здесь мы довольствуемся тем, что постулируем названный компонент без надлежащей аргументации, т.е. не обращаясь к тем контекстам, на основании которых он был нами выделен.

Таким образом, мы считаем правомерным дать лексеме *irgen* следующее толкование:

IRGEN ‘лично свободные люди, осознающие себя в качестве некоторой общности’.

Предложенное толкование вполне удовлетворяет семантическому закону Е. Куриловича, который мы упоминали выше. Только в нашем случае правильнее говорить не о бедности, а о расплывчатости и растяжимости содержания слова *irgen*, благодаря которым оно могло называть совокупность людей любого объема: от немногочисленной акефальной «группы» (*bölk irgen* 5, 8, 28) до такого широкого, политически организованного «воображаемого сообщества», как «монголы» (*mongqol irgen* 189; *Mongyol irgen* Jig 17; Виг IX 65a). Вместе с тем мы не решаемся утверждать, что нам удалось передать это содержание всецело адекватно. Степень точности нашей экспликации интенциональных компонентов слова *irgen* неизмеримо ниже той, с которой была осуществлена его экстенциональная идентификация. Это объясняется тем, что при определении интенционала единиц конкретной лексики мы переходим от объектов действительности на уровень понятий, создаваемых о них людьми, а такого рода понятия представляют собой аморфные ненаблюдаемые сущности, лишь отчасти актуализируемые в совокупности употребления слова и потому с трудом (если вообще) поддающиеся строгой формулировке. В конце концов, понятие о вещи устроено столь же тонко и сложно, как и ментальный мир человека, продуктом которого оно является.

Слово *irgen*, как и всякое имя собирательное, всегда выступало в грамматическом значении множественности. Функции сингулятива (имени отдельного представителя совокупности) к нему (а также к *ulus* и *haran*) выполняло существительное *gü'ün* ‘человек’. Синтаксическое поведение *gü'ün* и *irgen* различалось в способе подчинения атрибутивов со значением групповых названий: с *irgen* они сочетались в форме основы, снабженной аффиксом множественного числа (напр., *kiyat irgen* ‘кийаты’ 63, где *kiyat* < *kiyan* + {*t*}), а с *gü'ün* — в форме основы, снабженной аффиксом групповой принадлежности {*dai*<sup>3</sup>} (напр., *qadagidai gü'ün* ‘кадагинец’ 131, где *qadagidai* < *qadagin* ~ *qatagin* + {*dai*}); ауслатный согласный в обоих случаях выпадал. Но сфера употребления слова *gü'ün* не ограничивалась сингулятивной функцией. В ТИМ есть примеры его совместной встречаемости с числительными больше единицы (*ja'un gü'ün* ‘сто чело-

век' 150, 177, *qorin qucin gü'ün* 'двадцать-тридцать человек' 177) и с кванторными прилагательными (*olon gü'ün* 'много людей' 190, 213, 224, 270, *cö'en gü'ün* 'мало людей' 196, 197, 198, 213), которые нормально модифицировали словоформы с семантикой множественности. В контекстах такого рода *gü'ün* предположительно называло разнородную совокупность людей, не связанную прочными социальными отношениями и осознанием своего единства. Если наша гипотеза верна, слова *irgen* и *gü'ün* (в значении множественного числа) находились в дополнительном распределении относительно признаков общности и осознания общности.

Остается выяснить, не произошло ли каких-либо сдвигов в значении слова *irgen* к концу среднемонгольского периода. Опорой здесь вновь должен служить дистрибутивный критерий: «Изменение дистрибуции языкового элемента при сохранении его контраста с другими элементами тождественно изменению значения этого элемента» [Степанов 1975: 91]. Поэтому надлежит обратиться к СМТ и попытаться обнаружить возможные изменения в моделях сочетаемости ключевого слова, существенные с точки зрения его семантики. Для краткости мы не приводим полной дистрибуции лексемы *irgen* в СМТ, однако ее тщательный анализ показывает, что выполненное нами толкование сохраняет силу относительно всех употреблений *irgen* в памятниках среднемонгольского языка. Единственное, что в данной связи заслуживает внимания, это то, что к концу XIV в. обсуждаемое слово претерпело своего рода сужение экстенционала, выразившееся в исключении из него представителей властной верхушки. Слово *irgen* стало так же маркированным по социальному статусу, как и *ulus*. Этот процесс получил отражение в нескольких парах оппозиций, которые встречаются в среднемонгольских текстах юаньского и раннеминского периода. Так, в китайско-монгольском словаре «Хуаи ийю» референту *irgen* отчетливо противопоставлены «чиновники» (*tüšimet* НУ В3: 6a-b), «ваны» (*ong* НУ В1: 1b) и «нойаны» (*noya* <n> *li'ut* НУ В6: 15a), в монгольском переводе «Сяо цзин» — «высшие» (*degedüs*<sup>1</sup> Нк XII 25a3), в китайско-монгольской билингве 1362 г. — «сыновья» представителя знати (*köbegün sibayun* Нин 29). Но изменения в экстенционале, по-видимому, не сказались на интенциональных свойствах слова *irgen*. По крайней мере, мы не располагаем никакими определенными данными на этот счет.

И последнее. Дистрибутивный анализ слов *oboq* и *irgen* дает возможность выявить довольно широкий круг контекстов их употребления вне соотнесенности с реалиями кочевого мира,

<sup>1</sup> Типичными для среднемонгольских текстов были употребления словоформы *degedüs* в качестве *pluralis majestatis* для номинации юаньского императора. Но в указанном отрывке из «Сяо цзин» речи об императоре быть не может. Скорее всего, субстантивированное прилагательное *degedüs* там следует понимать в его прямом лексическом значении.

по отношению к обществам с совершенно иным типом социальной организации. Слово *oboq* использовалось применительно к хорезмийцам (263) и китайцам (Tch 14; Нк VII 13a3), слово *irgen* — применительно к китайцам (132, 247, 250, 250, 251, 251, 263, 266, 266, 266, 271, 271, 272, 272, 272), тангутам (249, 249, 249, 249, 250, 250, 256, 256, 265, 265, 265, 265, 267, 268, 268, 268, 268), жителям Средней Азии (254, 254, 254, 256, 257, 260, 260, 263, 264, 265, 265, 265; Gen 2), индийцам (261), русским (262, 270, 275, 277, 277), венграм (262, 270), волжским булгарам (262, 270), христианам в целом (DocII 3: 11), «франкам», т.е. европейцам (DocII 5: 4). Обратив внимание на некоторые примеры из этой категории, С. Калужинский ссылался на них в подтверждение своего тезиса о невозможности интерпретации *oboq* через понятие рода [Калужинский 1977: 82]. На наш взгляд, перечисленные употребления есть основания рассматривать в более широкой теоретической перспективе. Э. Бенвенист в свое время писал: «Для говорящего язык и реальный мир полностью адекватны: знак целиком покрывает реальность и господствует над нею; более того, он и есть эта реальность» [Бенвенист 2002: 93]. В полном соответствии с процитированными словами средневековые монголы придавали акцент реальности исключительно тому, что находило выражение в лексической системе их родного языка, и использовали единицы его словаря в качестве инструментов познания внешнего мира. Причины такого положения вещей кроются в том, что, по словам А. Шюца, «жизненный мир дает основные типы нашего опыта реальности» [Schutz, Luckmann 1974: 25]. Закрепленные в языке, эти типы служат унификации бесконечного многообразия мира, подведению неизвестного под известное. В частности, для монголов важнейшим способом познания отличающихся социальных систем выступала их концептуальная ассимиляция — овладение средствами собственного языка. Одной из составляющих стратегии концептуальной ассимиляции и было распространение слов *oboq* и *irgen* за пределы социального контекста, вызвавшего их к существованию.

\* \* \*

«Мыслительные объекты социальных наук, — подчеркивал А. Шюц, — должны согласовываться с мыслительными объектами здравого смысла, созданными людьми в повседневной жизни с целью наладить взаимоотношения с социальной реальностью» [Schutz 1971: 43]. Мы видим, что мыслительные объекты, которыми оперирует социальная теория в монголоведении, едва ли удовлетворяют этому условию. Принятые научные трактовки слов *oboq* и *irgen* далеко отстоят от того, что имели в виду средневековые монголы, употребляя данные слова в своей речевой деятельности. Различия между базовой и альтернативными моделями оказываются здесь несущественными: объяснять поня-

тие *oboq* при помощи термина «род» не более обоснованно, чем при помощи терминов «кочевая община» или *обок* (в словоупотреблении Э.Э. Бэкон), а интерпретировать понятие *irgen* в смысле «племени» не более состоятельно, чем приписывать ему содержание «примкнувшие к племени последователи».

Нам могли бы поставить в упрек желание навязать теоретической традиции в монголоведении чуждые ей методологические посылки и оценивать ее сообразно критериям, которые не имели для нее статуса руководящих. Мы не думаем, что подобные упреки были бы оправданными. Теоретики монгольского общества всегда утверждали, что их модели и трансформации («конструкты второй степени») базируются на оригинальных монгольских текстах, как мы знаем, воплощающих конструкты первой степени. Иллюстрацией этой исследовательской позиции может служить следующая цитата: «**Материал «Сокровенного сказания» показывает** (выделено нами. — П.Р.), **что вопреки утверждениям некоторых исследователей об аморфности монгольского рода (oboq), о несоответствии его классическому роду, монгольский род XI–XIII вв. являлся гомогенной структурой, состоящей из кровных родственников»** [Скрынникова 1990: 101]. С такого рода утверждениями, к сожалению, трудно согласиться.

Вместе с тем следует оговориться, что предложенная здесь экспликация значений слов *oboq* и *irgen* ни в коей мере не претендует на окончательность. Она скорее ставит вопросы, чем разрешает их. В рассмотренных словах заключены чрезвычайно идиосинкретичные понятия, точных эквивалентов которым в европейских языках, по-видимому, невозможно подыскать. Поэтому их семантический анализ с неизбежностью должен осуществляться в проблематической модальности. Лексическая семантика в принципе опирается на постулат неединственности семантических описаний [см.: Апресян 1995: 64–65, 90–94]; данный постулат тем более действителен для кросслингвистических исследований. Автору хотелось бы надеяться лишь на то, что его работа, вместе с работами С. Калужиньского, способна стать одним из камней в фундаменте нового теоретического здания, которое в будущем предстоит воздвигнуть монголоведам. Но для строительства этого здания требуется еще немало сделать.

### Сокращения

#### а) Среднемонгольские тексты

*Bur* — Ligeti L. Les douze actes du Bouddha: Arban qoyar jökijangyui üiles de Čhos-kyi 'od-zer. Traduction de Šes-rab sen-ge. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1974. 184 p. [Monumenta linguae mongolicae collecta; 5].

*ИТ* — Die Weisse Geschichte (Čayan teüke): Eine mongolische Quelle zur Lehre von den Beiden Ordnungen Religion und Staat in Tibet und der Mongolei / Hrsg., übers. und komment. von K. Sagaster.

- Wiesbaden: Harrassowitz, 1976. IX, 489 s. [Asiatische Forschungen; Bd. 41].
- DosII 3* — письмо ильхана Аргуна папе Николаю IV (1290 г.) [Ligeti 1972a: 248–249].
- DosII 5* — письмо ильхана Öлджэйтү Филиппу Красивому (1305 г.) [Ligeti 1972a: 252–255].
- Gen* — «Чингисов камень» (ок. сер. XIII в.) [Ligeti 1972a: 17–18].
- Hin* — китайско-монгольская билингва в честь вана Хинду (1362 г.) [Ligeti 1972a: 63–75].
- Hk* — монгольский перевод «Сяо цзин» (кон. XIII — нач. XIV в.) [Ligeti 1972a: 76–104].
- HU* — китайско-монгольский словарь «Хуаи июй» (1389 г.) [Ligeti 1972b: 135–163].
- Jig* — китайско-монгольская билингва в честь Джигүнтэя (1338 г.) [Ligeti 1972a: 51–58].
- SHM* — Rachewiltz I. de. Index to The Secret History of the Mongols. Bloomington, Ind.: Indiana University, 1972. 347 p. [Indiana University publications: Uralic and Altaic Series; Vol. 121].
- Tch* — китайско-монгольская билингва в честь Чжан Инжюя (1335 г.) [Ligeti 1972a: 36–50].

*б) Исследования, словари и периодика*

- БАМРС* — Большой академический монгольско-русский словарь: В 4 т. / Под общ. ред. А. Лувсандэндэва и Ц. Цэдэндамба; Отв. ред. Г.Ц. Пюрбеев. М., 2001–2002. Т. 1–4.
- HJAS* — Harvard Journal of Asiatic Studies.
- TMEN* — Doerfer G. Türkische und mongolische Elemente im Neupersischen: Unter besonderer Berücksichtigung älterer neupersischer Geschichtsquellen, vor allem der Mongolen- und Timuridenzeit. Wiesbaden: Steiner, 1963–1975. Bd. 1–4.
- UAJ* — Ural-Altäische Jahrbücher.

**Библиография**

- Апресян Ю.Д.* Избранные труды. М., 1995. Т. 1: Лексическая семантика. 2-е изд., испр. и доп.
- Бенвенист Э.* Общая лингвистика / Общ. ред., вступ. ст. и коммент. Ю.С. Степанова. 2-е изд. М., 2002.
- Владимирцов Б.Я.* Общественный строй монголов: Монгольский кочевой феодализм. Л., 1934.
- Гонгор Д.* Халх товчоон («Краткая история Халхи»). Кн. 2: Монголия в период перехода от родового строя к феодализму (XI — начало XIII вв.): Автореф. дис. ... док. ист. наук. Улан-Батор; М., 1974.

- Калужинский С.* Некоторые вопросы монгольской терминологии родства // Олон улсын монголч эрдэмтний III их хурал. Улаанбаатар: ШУАХ, 1972. Б. 1. С. 217–220.
- Калужинский С.* О значении слов *irgen* и *obog* в «Сокровенном сказании» // Олон улсын монголч эрдэмтний III их хурал. Улаанбаатар: ШУАХ, 1977. Б. 2. С. 79–85.
- Кронгауз М.А.* Семантика. М., 2001.
- Курилович Е.* Лингвистика и теория знака // Курилович Е. Очерки по лингвистике / Пер. с польск., франц., англ., нем.; Общ. ред. В.А. Звегинцева. Биробиджан, 2000. С. 9–20.
- Марков Г.Е.* Кочевники Азии: Структура хозяйства и общественной организации. М., 1976.
- Поппе Н.Н.* Грамматика письменно-монгольского языка. М.; Л., 1937.
- Рыкин П.О.* Значение слова *ulus* в «Тайной истории монголов» и других среднемонгольских текстах // *Mongolica-VII*: Сб. ст. (в печати).
- Семантика и категоризация* / Р.М. Фрумкина, А.В. Михеев, А.Д. Мостовая, Н.А. Рюмина. М., 1991.
- Скрынникова Т.Д.* «Обоq» и «*irgen*» в контексте «Сокровенного сказания» // *Mongolica*. 1990. Vol. 1 (22). С. 92–102.
- Скрынникова Т.Д.* Харизма и власть в эпоху Чингис-хана. М., 1997.
- Степанов Ю.С.* Методы и принципы современной лингвистики. М., 1975.
- Шмелев Д.Н.* Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). М., 1973.
- Шмелев Д.Н.* Современный русский язык: Лексика. М., 1977.
- Vacon E. E.* *Obok: A Study of Social Structure in Eurasia*. N.Y., 1958.
- Bese L.* The Shaman Term *jūkeli* in the Secret History of the Mongols // *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae*. 1986. T. 40, fasc. 2/3. P. 241–248.
- C[leaves] F. W.* [Rev. on] E. Haenisch. Die Geheime Geschichte der Mongolen (2nd ed.) // *HJAS*. 1949. Vol. 12. № 3/4. P. 497–534.
- Doerfer G.* Beiträge zur Syntax der Sprache der Geheimen Geschichte der Mongolen // *Central Asiatic Journal*. 1955. Vol. 1. № 4. S. 219–267.
- Kalużyński S.* Zum Begriff *obog* in der «Geheimen Geschichte der Mongolen» // *Gedanke und Wirkung: Festschrift zum 90. Geburtstag von Nikolaus Poppe* / Hrsg. von W. Heissig und K. Sagaster. Wiesbaden, 1989. S. 189–195.
- Kuper A.* *The Invention of Primitive Society: Transformations of an Illusion*. L.; N.Y., 1988.
- Ligeti L.* *Monuments préclassiques: 1. XIII et XIV siècles*. Budapest, 1972a. (*Monumenta linguae mongolicae collecta*; 2).
- Ligeti L.* *Monuments en écriture 'phags-pa. Pièces de chancellerie en*

- transcription chinoise. Budapest, 1972b. (Monumenta linguae mongolicae collecta; 3).
- Mostaert A.* Sur quelques passages de l'Histoire secrète des Mongols // HJAS. 1950. Vol. 13. № 3/4. P. 285–361; 1951. Vol. 14. № 3/4. P. 329–403; 1952. Vol. 15. № 3/4. P. 285–407.
- Poppe N.* Eine mongolische Fassung der Alexandersage // Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft. 1957. Bd. 107. H. 1. S. 105–129.
- Poppe N.* Grammar of Written Mongolian. 3rd printing. Wiesbaden: Harrassowitz, 1974. (Porta Linguarum Orientalium: Neue Serie; Bd. 1).
- Poppe N.* On Some Proper Names in the Secret History // UAJ. 1975. Bd. 47. P. 161–167.
- Pritsak O.* Stammesnamen und Titulaturen der altaischen Völker // UAJ. 1952. Bd. 24. H. 1/2. S. 49–104.
- Ratchnevsky P.* Zum Ausdruck «ᠲ'ouhsia» in der Mongolenzeit // Collectanea Mongolica: Festschrift für Professor Dr. Rintchen zum 60. Geburtstag / Hrsg. von W. Heissig. Wiesbaden, 1966. S. 173–191 (Asiatische Forschungen; Bd. 17).
- Schutz A.* Collected Papers / Ed. and intr. by M. Natanson; With a preface by H. L. van Breda. 3rd ed. The Hague: Nijhoff, 1971. Vol. 1.
- Schutz A., Luckmann Th.* The Structures of the Life-World. L., 1974.
- Street J.Ch.* The Language of the Secret History of the Mongols. New Haven, 1957. (American Oriental Series; Vol.42).
- Vietze H.-P., Mater E., Zeuner H.* Rücklaufiges Wörterbuch zu Manghol un Niuca Tobca'an (Geheime Geschichte der Mongolen). Leipzig, 1969.