

Александр Лярский

**«Школьные суеверия»
конца XIX — начала XX вв.:
взгляд взрослых¹**

По признанию специалистов в области школьного фольклора, все, что нам известно о его истории, «вычитано из мемуаров и художественной литературы. Они содержат массу материалов, но — разноместных и разновременных, которые позволяют составить только самое общее представление о том, каким же когда-то был русский школьный фольклор» [Белоусов 1998: 8]. Указанная фрагментарность наших сведений в этой области вряд ли когда-нибудь будет преодолена. В этой ситуации любое, даже незначительное добавление к комплексу известных нам материалов представляет большой интерес, тем более в том случае, когда «новые» тексты представляют собой определенную систему. Слово «новые» взято в кавычки вполне умышленно: те материалы, о которых пойдет речь, опубликованы давно — в

**Александр Борисович
Лярский**
Институт управления и
экономики,
Санкт-Петербург

¹ Работа выполнена при поддержке программы Европейского университета в Санкт-Петербурге «Развитие социальных исследований образования в России» и фонда Спенсера.

В этом номере заканчивается публикация материалов «Зеленинских чтений». В организации конференции самое непосредственное участие принимала Т.А. Бернштам, о чем не было упомянуто в обзоре «Чтений», опубликованном в первом номере. Редакция исправляет досадную ошибку и приносит извинения Т.А. Бернштам.

первой четверти XX века. Однако до сей поры они не использовались исследователями школьного фольклора, что вполне понятно — это небольшие отрывки из малоизвестных мемуаров и статья из весьма специфического, медико-педагогического, издания, т.е. обнаружить их фольклорист может только случайно. Описанию этих материалов и посвящена первая часть предлагаемой работы.

Наиболее любопытным представляется исследование, проведенное в начале XX века А.В. Владимирским. В истории отечественной медицины он известен как специалист в области детских психических аномалий; его относят «к наиболее активным борцам начала XX века за всеобщее обучение и воспитание умственно отсталых детей» [Замский 1995: 234]. Им в 1912 году была опубликована статья, посвященная, по его собственному определению, школьным суевериям [Владимирский 1912]. В это время А.В. Владимирский преподавал на педагогических курсах при Фребелевском обществе, а также читал лекции в Психоневрологическом институте. По его просьбе слушатели, в давнем или недавнем прошлом гимназисты, записывали воспоминания о своих школьных годах, причем, судя по всему, сам доктор просил их обращать особое внимание на «суеверия», бытовавшие в школьной среде. Кроме этого, автор собирал интересующие его сведения в начальных и средних школах Санкт-Петербурга (однако ссылок на эти материалы в самой статье нет); присутствуют и элементы самонаблюдения. На основе собранного материала, судя по всему, довольно обширного (во всяком случае, А.В. Владимирский упоминает о тетрадках, исписанных по его просьбе студентами от первой до последней страницы), и была написана вышеупомянутая статья.

В этой работе А.В. Владимирский приводит обширные цитаты из самозаписей своих студентов и пытается интерпретировать их в качестве показателя патологического воздействия школы на психику учеников. Если рассматривать описываемую статью как источник сведений по школьному фольклору начала XX века, то надо отметить, что под «школьными суевериями» А.В. Владимирский понимает, прежде всего, некоторые приметы, с помощью которых российский школьник мог предсказывать свою судьбу, определенные гадательные процедуры, а также особые действия магического характера, с помощью которых он, школьник, мог на нее воздействовать.

Не менее интересные, хотя и более фрагментарные сведения можно почерпнуть из двух книг мемуарного характера.

Первое из упомянутых произведений — воспоминания известного советского педагога С.Т. Шацкого «Годы исканий».

Первое издание этих воспоминаний вышло в 1924 году, причем изначально книга была вовсе не мемуарами, а неким художественно-педагогическим исследованием. Она делилась на две части: в первой описывалась старая система образования, а во второй, соответственно, предлагались принципы организации новой, настоящей, истинной школы. Поскольку нас интересует небольшой фрагмент из первой части, то на ней остановимся подробнее. Она представляет собой, с одной стороны, описание школьного прошлого мемуариста, а с другой — автокомментарий к этим запискам, сделанный уже с точки зрения опытного педагога. Описывается период с 1888 года, когда С.Т. Шацкий поступил в первый класс 6-ой московской гимназии, по 1896 г., когда он ее окончил. Сам С.Т. Шацкий в предпосланном книге предисловии недвусмысленно замечает, что именно в школьных годах видит толчок к своей педагогической деятельности: *«Это я почувствовал ясно, когда принялся просматривать свои давнишние записки, где я для себя описывал ранние годы своего учения. Пробегая их, я понял, что раньше не приходило мне в голову: когда я учился, то постоянно чувствовал, что так, как меня учат, не надо ни учиться, ни учить. И моя педагогическая вера выросла из отрицательной оценки педагогики, примененной к себе»* [Шацкий 1958: 201]. И действительно, по ознакомлению с описанием гимназического прошлого мемуариста верится сразу, что так, как его учили, *«не надо ни учиться, ни учить»*. Тем более гуманной и грандиозной на этом фоне выглядит рисуемая С.Т. Шацким система образования будущего. И хотя осторожность требует от нас подозревать в первой части утрирование ситуации в угоду реформаторским наклонностям автора, с точки зрения интересующего нас материала это обстоятельство можно с чистой душой проигнорировать, отметив только, что мемуарист имел перед собой вполне определенную и четко сформулированную цель.

Точно так же четко формулирует цель серии своих мемуарных очерков и другой, куда менее известный автор, Ф.М. Орлов-Скоморовский, врач, умиравший от сифилиса во Владимире в начале двадцатых годов XX века и решивший перед смертью описать свою жизнь, свое прошлое так, чтобы никому не пришлось в голову сожалеть об утраченной царской России; чтобы побудить интеллигенцию принять участие в грандиозном преобразовании мира, показав ей, насколько страшен был уничтожаемый большевиками строй во всех своих проявлениях, о чем бы ни шла речь — о семье, образовании, любви [Орлов-Скоморовский 1994: 7–12]. Цикл Ф.М. Орлова-Скоморовского назывался: «К человечеству!» и имел вполне определенный проповеднический оттенок. Таким образом, и эти

воспоминания служили прежде всего ясным, заранее данным целям. Интересующая нас книга, «Голгофа ребенка», является первой в цикле воспоминаний и посвящена детству и подростковому возрасту автора (до 14,5 лет)¹.

Теперь, после описания некоторых особенностей источников, обратимся собственно к содержащейся в ней информации по школьному фольклору.

Данные о бытовавших среди школьников приметах содержатся в основном в работе А.В. Владимирского. Чаще всего в самоописаниях его подопечных встречается примета, связанная с падением учебника на пол. *«Уронить книгу во время повторения или учения урока считалось признаком, что завтра вызовут...»*, *«Если случайно на пол уронишь книгу, значит, спросят урок»*, *«...Книгу уронить — спросит»* и т.д. Точно так же, если ученик забывал закрыть учебник после того, как выучивал материал, то на следующий день быть ему спрошенным. Или если начать диктант со страницы, на которой уже есть оценка, то это гарантия того, что за новую работу оценка будет снижена. Встречаются упоминания о приметах, связанных со встречей похоронной процессии: такая встреча могла сулить как несчастье в учебе, так и неслышанную удачу на занятиях. Встреча же с учителем никогда не сулила ничего хорошего. И так далее.

Основная же задача ритуалов, проводимых школьниками — минимизировать опасность, исходящую от учителя, и, прежде всего, избежать дурной оценки или вообще опроса. *«Чтоб „не спросил“, нужно три раза прочитать „Достойно есть“ и очертить вокруг себя круг по воздуху, тогда это помогает и отводит опасность, грозящую каждую минуту»*; *«под влиянием страха быть вызванной, крестили в журнале фамилию и учителя при входе, чтоб не спросил. Вырезают из бумажки кружок и пишут следующие слова „Помяни господи Давида и всю кротость его“, затем, свернув эту бумажку, кладут ее за корсаж платья. Делается это для того, чтобы не вызвали»*; *«...чтобы учитель был добрый, кладут булавки в стул»* или под стул и т.д. [Владимирский 1912: 136]. Много специфических обрядов, связанных с узлами: *«Чтобы не вызвали, на переднике завязывают узелок и во время урока держаться за этот узелок»*; *«Если ученица не хочет, чтоб ее вызвали, то она держит в руке оба угла передника или завязывает один угол узлом»* [Там же: 135].

Судя по материалам А.В. Владимирского, было чрезвычайно распространено представление о правильно пройденном пути

¹ Родился мемуарист в 1889 г., гимназистом стал примерно в 1898–1899 гг., посещал гимназии в Пернове и Лодзи.

в гимназию как о процедуре, гарантирующей благоприятный исход учебного дня. Многие выпускники гимназий упоминали о том, что ими был раз и навсегда выбран маршрут дороги в школу, и любое отступление от этого маршрута воспринималась как настоящая катастрофа. Неправильно пройденный путь означал погибель в конце пути. *«Мы входили в гимназию через ворота, хотя рядом имелась и калитка. Я всегда пользовался калиткой, а брат воротами, и никакие силы не могли заставить меня также воспользоваться воротами. Я ясно помню, как однажды брат насильно толкнул меня в ворота, и как сильно я плакал, когда очутился в гимназическом дворе, хотелось бежать обратно»* [Там же: 133].

Вообще дорога в школу могла стать для гимназиста серьезным испытанием, где каждый неожиданный, случайный, непредусмотренный элемент мог нести в себе угрозу. Но эту угрозу можно было преодолеть с помощью специальных магических процедур. Как сама угроза, так и процедуры, нейтрализующие ее, часто возникали совершенно спонтанно. Примеров достаточно много и в статье доктора Владимирского, но здесь мы можем найти похожий сюжет в мемуарах Ф.М. Орлова-Скоморовского: *«попаду камушком в дерево на аллее, по дороге в гимназию, двойки не будет. Бросаю — попал... Вот, если обгонит меня сзади идущий гимназист — будет двойка, — и я начинаю спешить»* [Орлов-Скоморовский 1994: 46].

Одновременно и в статье Владимирского, и в мемуарах Орлова-Скоморовского встречаются упоминания о гаданиях, которые совершал школьник в начале учебного дня, до того как выйти или по дороге в учебное заведение. *«Сколько будет стаканов стоять на столе? Если четное число, то не будет единицы по латинской работе, а если нечетное, тогда плохо... Стаканов оказалось нечетное число, значит плохо, чувствую грусть, боязнь... Но вот проехал извозчик, и опять загадывание: остановится он на этой улице, или свернет на другую? Если свернет — будет двойка... И я срываю цветочек и начинаю обрывать лепестки. Чет будет — двойки не будет; оказывается нечет, и вздрагиваю...»* [Там же: 45].

Тот же сюжет о гаданиях мы встречаем и в мемуарах С.Т. Шацкого. Мемуарист описывает дорогу в гимназию: *«С сознанием неизбежности ожидающей меня судьбы выхожу на улицу... Не пропускаю ни одной церкви, часовни, креста, чтобы не помолиться. Едет... конка... я смотрю на номер вагона — нельзя ли по цифрам погадать так, чтобы в результате получилось 5, 10, 15, 20... выдается угол дома, стоят фонарные телеграфные столбы. Я считаю шаги до них. Мне нужно, чтобы их было 45, 50, 55, вообще кратное 5. Выходит как будто бы плохо — 49. Но это не так еще*

плохо — из девяти вычешь 4 — получается пять, здесь скрыта пятерка... Так я складывал, вычитал, умножал и делил, приближаясь к месту моего страшного суда» [Шацкий 1958: 208].

Подводя итог краткому описанию новых данных по школьному фольклору, остановимся только на некоторых моментах. Во-первых, с помощью этих данных мы получаем возможность проследить некоторую фольклорную традицию. Например, напомним, что описание С.Т. Шацкого относится к рубежу 80–90-х гг. XIX века, т.е. этот герой нашего повествования был носителем традиции на 10 лет раньше, чем Ф.М. Орлов-Скоморовский и лет на 20 раньше, чем студенты доктора Владимирского. Важно также отметить и географическую разнородность данных. Напомним, что Ф.М. Орлов-Скоморовский описывает свои школьные годы в Лодзи, С.Т. Шацкий гимназию заканчивал в Москве, а А.В. Владимирский собирал материал в Петербурге, причем надо учитывать, что среди его студентов могли быть приезжие из разных уголков России. Эта же традиция так называемых «школьных суеверий» прослеживается и по произведениям советской литературы [см., например, Маршак 1971: 161]. Судя же по личным воспоминаниям автора этой статьи, традиция была жива еще 15 лет назад.

Во-вторых, эти данные могут пролить свет на особенности характерных для конца XIX — начала XX вв. взаимоотношений школьной системы, детей, находящихся внутри этой системы и взрослых, находящихся «снаружи». По роду своих занятий автор этой статьи — историк, занимающийся собственно историческими сюжетами, к фольклору не имеющими никакого отношения. Поэтому здесь не ставится цель интерпретировать полученные данные с точки зрения традиционной культуры, однако очевидно, что школа порождает такие ситуации, в которых дети обращаются к механизмам уменьшения неопределенности и предотвращения опасности, существующим в традиционной русской культуре. Мир школы рассматривается детьми как мир чужой, против учителя применяются те же магические приемы, что и против нечистой силы и т.д. Сами эти механизмы гораздо древнее, чем школа, заставившая детей к ним обратиться, и то, что называется школьными суевериями, как кажется, порождается не только преемственностью (которая по мемуарам, например, не прослеживается), но и особенностями детского мировосприятия, определенным образом преломляющего и использующего некоторые структуры народной фольклорной традиции. То есть обращает на себя внимание не столько механизм заимствования, сколько механизм самопорождения. Это тем более интересно, что наши материалы, как мы помним, географически и хронологически разнородны.

Однако в данном случае, с точки зрения исследования взаимоотношений между миром взрослых и миром детей, наиболее интересно будет то, как взрослые современники и бывшие носители традиции сами интерпретировали так называемые «школьные суеверия». Этому и будет посвящена вторая часть данной работы.

Для доктора Владимирского существование в школьной среде «суеверий» было прежде всего показателем тех психических отклонений, к которым приводит несовершенная система школьного образования. Само существование школьных примет автор рассматривает как свидетельство несовершенства школьной системы: *«в школьнике так много патологических факторов, так много уклонений от нормы..., что изучать нашего школьника это значит изучать патологию детства...»* [Владимирский 1912: 126]. Механизм возникновения суеверий и примет А. Владимирский видит, во-первых, в особенностях психологии ребенка: у него недостаточно развиты воля и критическое мышление. Во-вторых, толчком, запускающим в работу эти свойства психики, является *«томительный гнет и ожидание опасностей...»* Страх, испытываемый школьником, доктор Владимирский исследует вплоть до физиологических его проявлений. Если пользоваться современной терминологией, то Владимирский утверждает, что стресс, вызываемый страхом, приводит к нарушениям в деятельности сердца, в процессах дыхания и пищеварения. И именно в этом ряду он рассматривает школьный фольклор [Там же: 139–140]. Таким образом, нетрудно заметить, что такой феномен детской культуры, как приметы или магические обряды, по мнению А. Владимирского, не имеют самостоятельной ценности, а являются таким же показателем педагогической и психической патологии, как пульс с «тонической инерцией» или «поверхностное» дыхание.

То же можно сказать и о других авторах. Тем более, что у мемуаристов, как мы помним, были вполне определенные цели. Показать на примере собственной жизни патологию дореволюционной семьи и школы — вот одна из задач Ф.М. Орлова-Скоморовского. Согласно мемуарам, отец постоянно избивал его за плохую успеваемость, и *«такое непрерывное истязание, неуверенность не только в завтрашнем дне, но и в следующем полудне своей жизни развили во мне... мнительность и загадывание в своем уме, и эта последняя работа мозга продолжалась непрерывно, каждый день, даже ночью, во время сна...»* [Орлов-Скоморовский 1994: 45]. С.Т. Шацкий в своих мемуарах описывает, как и А.В. Владимирский, патологию дореволюционной школы, и его описание гаданий служит лишним доказательством этой патологии. Все информанты самого доктора Владимирского рассматривают свои самозаписи как по-

казатели несовершенства школьной системы. Повзрослевшие носители традиции, студенты, будущие медики и педагоги, отрицали за описанной традицией серьезность и ценность: «*Все написанное мною правда, и не моя в том вина, а вина гимназии, которая создала такие вещи...*»; «*Трудно перечислить все приемы, сейчас они так бессмысленны и глупы, что стыдно сознаваться...*». Сам А. Владимирский пишет статью не просто как сторонний наблюдатель, но и как бывший гимназист, и он прекрасно помнит, что сам в свое время отдал дань «суевериям школьников» [Владимирский 1912: 132, 134].

И логично звучит для обозначенной тенденции в отношении детских суеверий следующее утверждение А.В. Владимирского: «*Если попробовать отыскать какой-нибудь смысл и руководящую идею в построении различных примет, то это почти не удастся, здесь нет системы, здесь нет логики...; ему (школьнику. — А.Л.) нужно только создать защитника, покровителя...*» [Там же: 139]. Ситуация тем более интересна, что А.В. Владимирский берет в качестве «забавной» иллюстрации курьезности и бессмысленности суеверий фольклорный материал, цитируя «занимательную книжку Н. Марцинкевича «Обычаи и поверья у малороссов». Важно то, что поверья малороссов порождаются «*детской (NB! — А.Л.) наивностью*» и поэтичностью этого народа, а приметы школьников — «*гнетом всей педагогической системы*» [Там же: 130]. Детский фольклор и фольклор пусть даже только «украинского народа» — это не однородные, а качественно разнородные явления. И тот факт, что никто из обсуждавших школьные приметы (и прежде всего сами выросшие носители традиции) не видит за ними ничего, кроме своеобразного индикатора недостатков школьной системы или издержек системы воспитания, показателен — *самостоятельной ценности детская культура по крайней мере в этой своей части не имела — ни как часть школьного быта, ни как часть представлений о мире, ни как часть русского фольклора*. Вывод вполне логичен: измените школу, успокойте детей — и приметы исчезнут сами собой.

Если все-таки поддаться соблазну и попробовать интерпретировать «школьные суеверия» с точки зрения традиционной культуры, то, пожалуй, наиболее заметен контраст между культурным смыслом обычая и объяснением ситуации по доктору А.В. Владимирскому при осмыслении традиции надевать на экзамен старую одежду. Бывший школьник пишет: «*На экзамены я являлся в самом старом костюме, которого обыкновенно уже не носил... Сапоги одевал тоже самые старые, и только в таком облачении считал себя до некоторой степени гарантированным от провала. Странно одно, что ношение старых платьев и обуви я замечал и у других товарищей, но это не было перени-*

мание..., тем более, что у нас проделывали эти вещи в большом секрете от других из боязни быть осмеянными» [Там же: 137]. Если мы попытаемся интерпретировать ситуацию с точки зрения современной науки, то мы обратимся к категории старого как своего, освоенного и обжитого [Байбурин 1993: 45]. Находясь в ситуации экзамена, близкой к ситуации перехода от старого к новому, ученик стремится заручиться возможной благоприятной поддержкой освоенных вещей. Тем более не стоит сбрасывать со счетов представление об изоморфизме части и целого — и с этой точки зрения привычку надевать старую одежду можно поставить в один ряд с приметами моих знакомых студентов конца XX века: не мыться и не мыть голову перед экзаменом, так как можно смыть все знания после удаления хотя бы одной части старой системы.

Тем любопытнее та интерпретация, которую дает доктор Владимирский: «...прием этот основан на предположении, что чистенький костюм покажет учителю, что ученику хорошо живется и он будет менее милосерден к нему, чем если увидит что он беден и его нужно пожалеть...» Характерно, что только в этом «суеверии» с помощью этого толкования Владимирский согласен увидеть хоть «некоторый смысл» [Владимирский 1912: 140]. В противном случае он смысла не видит.

Для нас важно подчеркнуть, что мы в данном случае имеем дело не с отсталостью фольклорной науки. Это принципиальный момент. Недаром одно из немногих уже известных фольклористам систематических исследований детской субкультуры начала XX века сделано А.П. Серебренниковым — воспитателем детской трудовой колонии для несовершеннолетних преступников. И тут детский фольклор интересен прежде всего тем, что он является показателем патологии. Думается, что мы имеем дело с особенностями взаимоотношений между двумя субкультурами: «миром взрослых и миром детей», причем исследуемая взрослыми часть детского мира, а именно школьный фольклор, является показателем патологии детства, а не самостоятельной культурной ценностью. Мы имеем дело с каким-то механизмом *невидения* детского школьного фольклора как самостоятельного культурного объекта.

Чем вызвано подобное отношение? Напомним, что А.В. Владимирский — врач, Ф.М. Орлов-Скоморовский — врач. Почему вообще детским школьным фольклором интересуются врачи, специалисты по патологиям, а не фольклористы? Тем более, что деревенский детский фольклор в это время уже не новость [Виноградов: 391–394]. Чтобы прояснить ситуацию, необходимо обратиться к некоторым особенностям отношения к ребенку, характерного для конца XIX — нач. XX вв.

Во-первых, с точки зрения позитивистской науки того времени (а интересующие нас врачи и педагоги явно позитивистски настроены), ребенок от взрослого по сути не отличается, но в нем все находится в зачаточном состоянии. Это — количественное, а не качественное различие [Соловцова 1910: 206]. Но если этой точки зрения придерживались последовательно, то ребенок в принципе выпадал за рамки нормы. Примером подобной последовательности может служить книга Г.Я. Трошина «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» [Трошин 1915]. Классификации, составляющие промежуточные результаты и выводы данного труда, построены на том, что ребенок в принципе ненормальное существо. Нормой является взрослый, причем не простой, а образованный и цивилизованный альтруист, обладающий, к примеру, таким набором нравственных качеств: любовь ко всем людям, внутренний закон совести и добра, высшие интеллектуальные, эстетические и религиозные чувства, *«обычно связанные между собой и с высшей моралью»* и т.д. [Трошин 1915: 516]. Разумеется, это — идеальная фигура, и было бы наивно предполагать, что Г.Я. Трошин настаивал на ее реальном существовании. Наоборот, он сам утверждал, что среди взрослых такие качества в полном объеме встречаются редко; стремясь к объективности, он даже настаивал, что норма начинает формироваться в школьном возрасте, но победа осталась за строгостью классификации: дети, оцениваемые по уровню развития нравственных и умственных качеств, идут в одной графе с имбециллами и отсталыми, в то время как взрослые не делятся на соответствующих и не соответствующих идеалу — они все значатся в графе «Норма. Взрослый возраст» [Там же: 169, 516, 539].

Далее, повествуя о творчестве детей, Г.Я. Трошин ставит его на один уровень с творчеством дикарей, а детские фантазии уподобляет мифам первобытных народов (это вполне в духе времени, Трошин ссылается на Леви-Брюля). Систематизируя способы детской деятельности, он находит им аналогии в стадиях развития человеческого общества каменного века. По поводу детского чтения автор пишет: *«особенно большое сходство замечается между детьми и малокультурными классами»*, считая, что для тех и других характерны такие признаки чтения, как *«любовь к фантастическому, чудесному, склонность реализовать (т.е. считать, что все написанное — правда. — А.Л.) содержание книги до мелочей...»* и т.д. Это категорически не соответствует особенностям чтения взрослых представителей культурного класса, поскольку тут *«на первый план выступают высшие эмоции..., моральные, социальные чувства, высшие интеллектуальные эмоции, такие как чувство истины, чувство красоты, любви*

к униженным и оскорбленным...» и т.д. [Там же: 483, 512, 704, 749]. Таким образом, и здесь ребенок оказывается включен в некую иерархию, причем занимает в ней одну из низших ступеней.

Классификацию еще более любопытную тот же автор проводит в области структуры личности, выделяя в ней личности физическую, социальную и духовную: *«по общепринятому взгляду между ними находится иерархическое подчинение: физическая подчинена социально-моральной, эта последняя — духовной»*. Из дальнейших рассуждений видно, что так называемая *«физическая личность»* первична и более примитивна, и именно она преобладает в ребенке — до определенного возраста. У детей старшего возраста гипертрофией физической личности автор объясняет такие пороки, как эгоизм, жадность, черствость, *«разрушительность»* и т.д. [Там же: 533–536].

Еще раз подчеркнем — автор неоднократно упоминает, что все низменные проявления и качества детской природы часто нельзя назвать отклонением — это особенность возраста нормального ребенка. Ценность примера как раз и заключается в том, что даже при учете возрастных особенностей, в какие бы классификации врачом ребенок ни включался, он всегда находился вне нормы. Дело не в каком-то отдельном авторе — в том или ином виде эти воззрения повторяются у медиков, писавших о ребенке. Врачи говорили об особой внушаемости ребенка и неустойчивости его нервной системы, особенностям детского организма приписывали его особую предрасположенность к психическим болезням и т.д. Ребенка всегда сравнивали и будут сравнивать со взрослым — тут ничего удивительного нет. Важно, что это сравнение в тот период в принципе выводило ребенка за пределы психической нормы, за границы нормального. Более того, очень быстро оказывается, что норма в данной системе взглядов — это статус, которым дети не обладают. Эти и подобные воззрения могли санкционировать более резкие, без излишних реверансов высказывания на уровне средств массовой информации — в определенном возрасте все дети *«сумасшедшие»*, и всем детям от 14 до 18 лет нужен *«скорее врач, чем педагог»* [б.а. 1910].

Если же нормой считается взрослый человек, и качественных различий между ним и ребенком не существует, то вполне логично, что детский фольклор, детская субкультура (как не достигшая определенной степени развития взрослая) самостоятельной ценности не имеют. Ребенок — прежде всего будущий взрослый. Остальное оставалось на периферии позитивистского сознания. Подчеркнем — речь идет не собственно о субкультуре детей, а об отношении к этой субкультуре взрослых профессионалов.

Во-вторых, существовали определенные особенности политической культуры взрослых. Как ни далека от нас эта тема, ее нельзя сбрасывать со счетов. Критика школы являлась одной из граней критики режима. И вся школьная субкультура автоматически приобретала статус социальной патологии, становясь и орудием критики существующего строя, и средством изображения несовершенства окружающего мира. В этом смысле идеи Ф.М. Орлова-Скоморовского не новы, и описание школьной системы неоднократно сопрягалось с критикой режима у Короленко, Гарина-Михайловского, Андреева и Чехова.

В-третьих, конечно, было бы неверным не упомянуть об особом взгляде на город, на его культуру, на особенности его быта. Город — нездоровое, зловещее, уродующее своих обитателей место. Современники настаивали даже на том, что *«город сам по себе есть явление антисанитарное, по самой своей природе он несет болезни и смерть»* [б.а. 1913]. Зловещий образ города многократно возникал в русской литературе конца XIX — нач. XX вв. [см. напр. Гуро 1997; см. тж. Рапацкая 1996]. И городской школьник воспринимался иначе, чем голодный, нищий, но «естественный» ребенок деревни.

Эти вкратце нами очерченные особенности восприятия ребенка и школьной системы оказали самое серьезное воздействие на изучение и освещение школьного фольклора.

Высказанные соображения также, на наш взгляд, позволяют пролить свет на саму проблему возникновения детской фольклористики в том виде, который нам сейчас близок, и с теми исходными постулатами, которые нам сейчас кажутся основополагающими. Хотя напрямую к теме данной статьи этот вопрос не относится, однако не случайным кажется своеобразный послереволюционный расцвет педагогических, психологических и фольклорных исследований в области детства. Кажется, что дело не только в снятии административных препон и изменении политической обстановки. Важно отметить, что наряду с изменением взрослого мира меняется и мир детей. Пройдя через голод, войну и революцию, детский мир изменился настолько, что стал представлять собою серьезнейшую проблему, решение которой в рамках старых концепций детства было совершенно невозможно¹.

¹ В качестве примера можно привести проблему беспризорников и ту борьбу с концепцией «моральной дефективности», которую вели в 1920-х годах многие педагоги и психологи. Концепция «моральной дефективности», унаследованная от XIX в., оказалась чрезвычайно удобной объяснительной схемой, которая позволяла дать место беспризорникам в картине мира взрослых, но никак не способствовала решению проблем воспитания беспризорных. Показательно, что, опровергая эту концепцию, П.П. Блонский был вынужден опровергать основные теоретические положения упомянутой книги Г.Я. Трошина «Антропологические основы воспитания...» [Блонский 1979].

Библиография

- Б.а.* О самоубийствах // Голос правды. 09.01.1910. № 1319. С. 2.
- Б.а.* О современном состоянии благоустройства Санкт-Петербурга // Городское дело. 1913. № 11–12. С. 821.
- Байбурин А.К.* Ритуал в традиционной культуре. СПб., 1993.
- Белосов А.Ф.* От составителя // Русский школьный фольклор. М., 1998. С. 5–14.
- Блонский П.П.* О так называемой моральной дефективности // Избранные педагогические и психологические сочинения. М., 1979. Т. 1. С. 187–202.
- Виноградов Г.С.* Детский фольклор // Страна детей. СПб., б.г. С. 391–423.
- Владимирский А.В.* Приметы и суеверия у школьников // Вопросы педагогической патологии в семье и школе. СПб., 1912. С. 126–141.
- Гуро Е.* Из записных книжек (1908–1910). СПб., 1997.
- Замский Х.С.* Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М., 1995.
- Маршак С.Я.* Приметы // Стихи для детей. М., 1971.
- Орлов-Скоморовский Ф.М.* Голгофа ребенка. М., 1994.
- Рапацкая Л.А.* Искусство «серебряного века». М., 1996.
- Соловцова А.* Самоубийство детей // Вестник образования. 1910. № 7–8. Стб. 195–206.
- Трошин Г.Я.* Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Пг., 1915.
- Шацкий С.Т.* Избранные педагогические сочинения. М., 1958.