

Елена Лярская

«У них же все не как у людей...»: Некоторые стереотипные представления педагогов Ямало-Ненецкого округа о тундровиках¹

Данная статья посвящена стереотипам отношения «приезжих» учителей к тундровикам — ученикам школ-интернатов — как к носителям «дикой», «примитивной» культуры и комплексу символических мер, применявшихся учителями для преодоления этой «дикости»². В основу статьи легли полевые материалы, собранные автором в ходе двух экспедиций Европейского университета в Санкт-Петербурге в Ямало-Ненецкий автономный округ (ЕУ-ямал-98, ЕУ-ямал-01).

В 1920-е гг. советская власть начала создавать школы для народов Севера, и уже в 1930-е гг. в Ямало-Ненецком АО открылись первые школы для детей тундровиков. С конца 1950-х гг. обучение в школе стало

Елена Владимировна
Лярская
Российский этнографический
музей, Санкт-Петербург

¹ Исследование было выполнено при поддержке программы ЕУСПб «Развитие социальных исследований образования в России» и фонда Спенсера (грант № 01А-015).

² В работе используется термин «русский», который в данном случае не означает национальную принадлежность. Этим термином на Ямале, как и на остальном Севере, аборигенное население обозначает всех, кто не является «коренными» жителями региона (т.е. всех, кроме хантов, коми, манси, селькупов и т.д.). Таким образом, «русским» будет назван не только русский, но и поляк, и немец, и молдаван и т.д. («Для нас... всех, кто говорит не на нашем языке, всех мы называли русскими. [Луце] и все» [ЕУ-ямал-98, ЕНО]).

всеобщим и обязательным. С этого момента детей, вне зависимости от воли их родителей, иногда даже силой забирали в школу-интернат, где они должны были проводить по 9 месяцев в году в течение 8–10 лет. Дети надолго были оторваны от родителей, живших в тундре, и, конечно, роль педагогов значительно возрастала. При этом до конца 1960–1970-х гг. обычной была ситуация, когда дети принадлежали к одной культуре, а учителя — к другой. Это противопоставление усугублялось отношением к коренному населению, которое господствовало среди организаторов и сотрудников системы образования на Севере. Большая часть учителей, работавших в округе на начало массовой экспансии интернатов (конец 1950-х — 1960-е гг.), не имела специальной подготовки для работы на Севере.

Эта ситуация в какой-то мере продолжает сохраняться и сегодня, несмотря на появление в учительской среде ненцев и хантов: основную массу педагогов составляют приезжие учителя, получившие стандартное педагогическое образование. Представления этих педагогов об учениках чаще всего основывались и продолжают основываться не на конкретных знаниях об их реальной жизни в тундре, а на наборе стереотипных представлений об этой жизни, которые имеются в европейской культуре.

Приведем характерный пример подобных представлений о жизни ненцев: *«Смотришь на белые дали и представляешь себе: белую куропатку, притаившуюся в низеньких кустарниках подле замерзших озер; песца — маленького, красивого хищника тундры, по неделям голодного, в поисках себе пищи; кроткого забитого оленя, с ободранными до крови рогами, копытцами выбивающего себе из-под снега скудный корм; его жалкого хозяина, вечно грязного, спящего в полухолодном чуму [так! — Е.Л.], с косматою женой и сопливыми ребятишками»*, — писал Н.С. Юрцовский [Юрцовский 1928: 88]. Те же представления имели место и в 1960–1970-е гг.

Разительный контраст, который существовал между двумя культурами, приводил к тому, что, с точки зрения тех, кто приехал на Север из европейской части страны, культура кочевников оценивалась не просто как чужая, но и как не относящаяся вполне к миру современного человека. Противопоставляя природу и культуру, приезжие однозначно воспринимали коренное население как принадлежащее в значительной мере именно природе. Это восприятие еще более усиливалось господствовавшей идеологией, согласно которой кочевые племена стояли на гораздо более низкой ступени развития, чем современные европейцы, и преодолеть эту отсталость можно, только приоб-

шив их к «цивилизации». Такое отношение к культуре коренного населения, как не просто к чужой, но дикой, не вполне человеческой, было распространено, по-видимому, по всей территории, населяемой народами Севера. Проявлялось это противопоставление и в различных высказываниях, и в действиях, как зафиксированных в ходе полевых наблюдений, так и опубликованных. Н.Б. Вахтин, характеризуя идеологические споры относительно коренного населения в 1920-е гг., отметил, что *«дикость и некультурность туземцев доказывается простейшим способом: сравнением с собственными привычками и вкусами: „Береговой чукча предпочитает жесткое и вонючее моржовое мясо и не менее скверный нерпичий жир“, засол рыбы по-камчатски „дает прямой вред тому, кто им пользуется“ и т.п.»* [Вахтин 1993: 22]. Этот же способ лежал в основе выделения признаков, которые, по мнению «русских», свидетельствовали об отсталости и дикости северных племен, и позднее.

Приведем некоторые примеры подобной аргументации.

1) У кочевников **нет настоящего дома** (т.к. отсутствует постоянное стационарное жилье): *«Я бы так не смогла: мне надо, чтоб у меня дом был, тепло, уют. А у них что? Таскаются всюду — дом соберут-разберут. Грязно, все закопченное»,* — говорила нам одна из русских учительниц, родившаяся и выросшая на Ямале [ЕУ-ямал-98, ПД: ЛТВ, 1975 г.р.].

2) **Меховая одежда**, которую носят тундровики, в сознании приезжих издавна противопоставляется «цивилизованной» европейской как не вполне культурная¹. Так, в одной из работ начала 1930-х гг. содержится следующее высказывание: *«Было время, когда и наши предки одевались в едва выделанные шкуры, совершенно так же, как одевается теперь коренной житель Крайнего Севера. С течением времени вместо звериных шкур люди начали носить сшитые из шкур одежды»* [Пинегин 1933: 145–146; выделено мной. — Е.Л.]. Это отношение у многих сохраняется до сих пор, о чем свидетельствует следующий пример, записанный в 1998 г. на Ямале. Молодая информантка (1976 г.р.), приехавшая в середине 1990-х гг. на Север из Тюмени, признавалась, что долгое время отказывалась носить бурки и мерзла в сапогах: ей казалось, что обувь из оленьего меха не подходит для современной девушки [ЕУ-ямал-98, ПД: УН]. Надеть бурки для нее означало стать причастной к тундровой, чужой, «дикой» жизни.

3) С точки зрения приезжих, с коренным населением всегда ассоциируются **грязь**, отсутствие представлений о чистоте и

¹ О значении меха и шерсти в противопоставлении «природного» и «культурного» см., например, [Байбурин 1993: 219].

порядке. Подобная характеристика тундровиков является одной из самых часто встречающихся, она рефреном проходит через большинство высказываний о них. Представления о «вековечной грязи» основаны, в первую очередь, конечно же, на культурных нормах, определяющих, что такое «грязный» и «чистый». Никогда не мыться, не чистить зубы, не носить нижнего белья, но ходить в меховой одежде, спать без простынь и жить в доме, стены которого прокопчены, с точки зрения русских, означает быть грязным¹. Мы не будем сейчас подробно останавливаться на ненецких представлениях о чистоте, скажем только, что, даже с гигиенической точки зрения, состояние кожных покровов тех тундровиков, которые действительно никогда не моются, но носят традиционную одежду, оценивается специалистами-медиками не так однозначно. *«Одежда и обувь из оленьего меха, благодаря особенностям строения, помимо отличной теплоизоляции, обладает и другими качествами: внутри оленьего волоса имеется воздушная полость, что делает мех очень теплым, но в то же время хрупким. Раньше ненцы не знали нижнего белья, а одевали одежду непосредственно мехом к телу. При этом все кожные выделения и грязь счищались волосками, которые затем обламывались. Сняв одежду, ее тщательно высушивали и выбивали специальными колотушками, удаляя обломившиеся волоски вместе с загрязнениями. Это был единственный способ очистки кожи, притом довольно эффективный. Л.М. Баскину в 1974 г. удалось установить, что кожа людей, живущих в поселке, носящих белье и периодически бывающих в бане, подчас более загрязнена, чем кожа пастухов, постоянно работающих в тундре и пользующихся традиционной одеждой»* [Василенко 1997: 34–35].

4) Кроме всего вышеперечисленного, в представлении многих приезжих, коренное население, владеющее только родным языком, **не умеет разговаривать «по-человечески»**. Это мнение распространено очень широко, оно часто не вполне осознается приезжими, но при этом постоянно эксплицируется в речи. Тем, кто работал в поле, нередко приходилось сталкиваться с высказываниями типа: «они же по-человечески не могут объясняться». В подобных фразах слова «по-человечески» и «порусски» являются практически полным синонимами. Сходные примеры описаны и Е.А. Хелимским, который сообщает, что ему не раз приходилось быть свидетелем ситуации, когда приезжий врач на Таймыре «гневно гнал» из своего кабинета по-

¹ Д. Андерсон сообщает, что во время его работы на Таймыре ему неоднократно объясняли, «что именно мытье в бане отличает „культурных“ от „некультурных“», и рассказывает, как однажды русские метеорологи «похитили» его из бригады оленеводов, где он работал, для того чтобы он «мог „отдохнуть“ и „хорошенько помыться“ в их жаркой, наглухо закрывающейся бане» [Андерсон 1998: 70].

жилых нганасан, не говорящих по-русски, отказывая им в помощи, со словами: *«Да как же я тебя лечить буду, если ты по-человечески толком не можешь мне сказать, что болит!»* [Хелимский 2000: 247]. Представления о том, что ненецкий язык не вполне «человеческий», подтверждаются и достаточно распространенным среди «русских» мнением о том, что ненецкий язык устроен принципиально иначе, гораздо проще, чем русский или другие знакомые им языки. Одна учительница, только недавно приехавшая с юга России, утверждала, что в ненецком языке отсутствует деление на слова и поэтому дети и по-русски в тетрадках пишут текст слитно, без пробелов [ЕУ-ямал-98, ПД: НА]. Другая молодая учительница, родившаяся и выросшая на Ямале (1975 г.р.), считает, что *«язык у них такой: одно слово сказал — и все понятно. Вот они по-русски научиться не могут предложения строить: им же не надо [на своем] — одно слово и все! Сколько по-русски вокруг говорят, и в интернате с 6 лет, у них же постоянно русский рядом, а все... <...> А некоторые в интернат приезжают в 6 лет и по-русски даже ни слова не могут!»* [ЕУ-ямал-98, ПД: ЛТВ]. Точно таким же образом русские склонны были относиться и к национальным именам. По данным Н.Б. Вахтина, в районных загсах *«имелись многочисленные случаи отказа записать ребенка под нерусским именем — мол, такого имени нет, это не человеческое имя»* [Вахтин 2001: 240–241]. Подобные случаи зафиксированы и в наших полевых материалах [ЕУ-ямал-01, ПФ-3, КУХ, 1980 г.р.].

5) Уверенность в том, что ненцы — дети природы (*«их там природа сама воспитывает, с природой [они] общаются»*) [ЕУ-ямал-98, ПД: ПМА, нач. 1950-х г.р.]), во многих случаях дает приезжим основания говорить о неполноценности ненецкого образа жизни, и вся имеющаяся информация о тундровой культуре вследствие этого воспринимается под соответствующим углом зрения¹. Те навыки и умения, которые дети получают в тундре, считаются малоценными, не требующими действительно серьезных усилий. *«Они умеют шить, умеют рисовать, умеют плести бисер, умеют играть с куклами. <...> Но то, что нужно... в школе-то им совершенно другое же нужно. Здесь нужно учить буквы, здесь усидчивость нужна, во-первых, что для них очень трудно. Здесь нужно головой уже думать* [выделено информанткой. — Е.Л.], мышление нужно, чтоб какое-то было

¹ Н.Б. Вахтин приводит высказывание, записанное в 1974 г. от русской учительницы: *«Эскимосы, я вам честно скажу, мы ведь и за людей их не считаем»* [Вахтин 2001: 241].

Б. Шишло приводит высказывание своей информантки, прожившей несколько лет на Чукотке: *«Чукчи и эскимосы? Они живут в каменном веке! Почему ты их жалеешь? Они же все бездельники! Они только и умеют детей рожать и совсем не заботятся о них! Вместо них все приходится делать государству»* [цит. по: Вахтин 2001: 241]. Мнения, подобные последнему, были зафиксированы и в ходе экспедиции [ЕУ-ямал-98, ПД], причем высказывались они педагогами.

развито, воображение. А у них воображение все сводится к тундре. Природа вот только у них. Олень, тундра, солнце, чум. Всё! На этом!» [ЕУ-ямал-98, НМБ, 1953 г.р.].

Очевидное для стороннего наблюдателя противоречие — для бисероплетения или шитья узоров из меха необходима не меньшая усидчивость, чем для школьной учебы, не говоря уж о развитом пространственном мышлении и художественном воображении, — информанткой не осознается. Для нее усидчивость, работа головой, умение мыслить и творить — исключительная привилегия европейской культуры. Если же творчество полностью сосредоточено на образах тундры («А у них воображение все сводится к тундре»), то для информантки оно будет несовершенным и ограниченным. Такое восприятие было характерно для многих поколений учителей.

«Рисунок, выполненный им на свободную тему, выражает его мечты и чаяния, не идущие дальше привычных для него понятий: чум..., лесок..., пасущиеся олени..., сани (нарты)...» [Кронгауз 1955: 96; выделено мной. — Е.Л.]. В этом описании рисунка ненецкого мальчика, сделанном русской учительницей в 1950-х гг., сквозит легкое пренебрежение: юный художник не пошел дальше тундры. В то же время, по мнению специалистов-искусствоведов, оценивающих художественное творчество северных детей не в рамках оппозиции «культура/природа», эти рисунки талантливы и самобытны¹.

б) Уверенность в том, что коренные народы Севера не вполне принадлежат сфере человеческой культуры, настолько велика, что не может быть поколеблена даже опровергающими подобную точку зрения исследованиями европейских ученых. Например, в 1998 г. несколько педагогов в Яр-Сале утверждали, что воспитания как целенаправленного действия у ненцев не существует, детей в тундре ничему не учат и все знания они получают практически случайно [ЕУ-ямал-98, НМБ]. Такая позиция является не чем иным, как переинтерпретацией результатов исследований ученых в области народной педагогики, на которые учителя и ссылались в качестве доказательств своей правоты. Вообще представление о том, что «дикарям вовсе неизвестно воспитание детей и они растут „подобно детенышам животных“», давно и широко распространено в «западной» культуре, что отмечал еще Э. Эрикссон, который писал, что оно вызывает «у перегруженных обучением и воспитанием членов нашей культуры либо раздраженное презрение, либо романтический восторг» [Эрикссон 2000: 99–100]. Обе эти реак-

¹ На их талантливость обращали внимание еще педагоги первого поколения (1920–1930-х гг.). См. например, [Леонов 1931: 5; Базанов 1941; 1948: 136].

ции были зафиксированы нами в ходе полевых исследований [ЕУ-ямал-98, ПД: ИСС, НМБ, ПМА]. Точно так же публикации в прессе по проблемам межполушарной асимметрии головного мозга, в которых сообщалось, что северянам присущ скорее правополушарный тип мышления¹, в результате переинтерпретации стали для многих приезжих еще одним доказательством неполноценности коренного населения: *«что Вы от них хотите, у них только одно полушарие работает!»* [ЕУ-ямал-98, ПД: ЕХС, НА, ЛХС; ЕУ-ямал-01, ПФ-12, ТАМ].

Примеры, приведенные выше, позволяют сформулировать следующее утверждение: с точки зрения приезжих «русских», принадлежность ненцев к сфере природы в рамках оппозиции природа/культура, а самое главное — проявление этой принадлежности в конкретных практиках ставят под сомнение их полноценность как членов современного общества²:

«Ну, раньше, в общем-то, я была как бы с предубеждением. Как в Америке-то, в... то раньше, говорили, что „белый человек... белому — белое, а черному — черное“. У меня несколько предвзятое было мнение. Я думала, в общем-то, что [пауза] они не могут так понимать, так мыслить, как люди европейской части нашей страны» [ЕУ-ямал-01, ПФ-10, МН].

Отсюда вполне понятно стремление приезжих учителей не только передать детям формальные знания, но и научить их жить полноценной цивилизованной жизнью, тем более что приобщение к «культуре» изначально входило в задачи интерната. Это было тем более актуально, что непохожесть, странность детей нередко вызывали страх, о чем говорили многие учителя:

*«Вы знаете, когда мне предложили санаторно-лесную школу, мы практику здесь проходили, мне так было страшно, так страшно. Понимаете, мне было **страшно**, что дети другой национальности. Как будет с ними работать?»* [Сотрудница СЛШ, ЕУ-ямал-98, КГА, 1950-х г.р.; выделено мной. — Е.Л.].

Причины этого страха очевидны. Внешний вид, запах, язык, привычки, даже имена — все отличает ребенка от привычных для педагогов «русских» детей.

Учителя, рассказывающие о первом знакомстве с учениками, часто подчеркивают, что первой сложностью для них было

¹ См., напр., [Аршавский 1993].

² О том, что «русские» были склонны выводить коренное население за рамки человеческого общества, свидетельствуют, например, представления, зафиксированные у приезжих на Чукотке, о том, что среди коренного населения распространен инцест и создание интернатов и изъятие детей было вызвано необходимостью спасения детей от посягательств со стороны их собственных родителей.

научиться различать детей. Отличия от привычного для учителей антропологического типа настолько велики и бросаются в глаза, что все различия, которые имеются между самими ненцами, становятся незаметными, отступают на второй план:

— *Ваши первые впечатления об этих ребятах Вы помните? Первое впечатление?*

— *Я их не могла различать. Они мне казались все на одно лицо. Не знаю, как тебе сейчас, но мне все на одно лицо казались* [ЕУ-ямал-98, НМБ; выделено мной. — Е.Л.].

Многие педагоги и сотрудники интернатов [ЕУ-ямал-98, ПД: ГИ, ОНВ, НМБ] упоминали отталкивающий, непривычный сильный запах, который исходит от детей: «У них специфический запах. Вот Вы видали сейчас наших детей, а вот когда еще их много, зайдешь в тот спальный корпус или даже в школу, то вообще — этот специфический запах почувствуешь, он есть» [Сотрудница СЛШ, ЕУ-ямал-98, КГА].

Действительно, тундровикам присущ особый запах, который появляется от дыма и постоянного контакта с оленьими шкурами. Он непривычен для русского обоняния и интерпретируется как чужой и неприятный.

Следует отметить, что и ученики, вспоминая первые впечатления от интернатов, говорили о необычном внешнем виде окружающих людей и появлении новых непривычных запахов — в этом смысле ситуация первого знакомства оказывается симметричной для учителей и для учеников¹.

Для того чтобы ребенок перестал вызывать страх, стал понятнее, его надо сделать «своим»: максимально стереть знаки

¹ Многие информанты-ненцы, рассказывая о первом столкновении с интернатом, указывают на поразивший их тогда внешний вид русских педагогов. Одни вспоминают, что до поступления в школу они никогда не видели кудрявых людей и поэтому при встрече сочли их лохматыми [ЕУ-ямал-98, ЕНО, 1936 г.р., КУХ, 1980 г.р.]; другие рассказывают, как их потрясал цвет глаз некоторых учителей: например, при виде голубоглазой женщины им «хотелось посмотреть, настоящие у нее глаза или нет. Так хотелось пальчиком вот так потрогать эти зрачки, которые голубые. У нас почему-то черные и коричневые, а у ней — голубые, вот» [ЕУ-ямал-98, ЯЛА]. Многие в интернате впервые встречали женщин с макияжем, и накрашенные губы и глаза поражали их воображение [ЕУ-ямал-98, ЕНО]. К этому следует добавить, что педагоги говорили в основном на русском языке, который не был знаком большинству первоклассников. В итоге в момент первого знакомства учитель мог представляться юным тундровикам говорящей на непонятном языке лохматой женщиной с «ненастоящими» глазами и накрашенным лицом. Многие информанты, рассказывая о первом столкновении с интернатом, упоминали непривычные, иногда раздражающие запахи (например, краски). «Когда заходишь в помещение новое, вот это все... В тундре как? В тундре везде ветер гуляет, эти запахи, во-первых, не слышишь, а когда попадаешь в закрытое помещение, запах краски... И иногда бывает, что свежего воздуха нет, и сразу ты в такую атмосферу попадаешь, что у тебя начинает болеть голова. И все. И закладывается и нос, и уши... Все полностью... Попадаешь, значит, вот в такую, какую-то как барокамеру, и у тебя начинает закладываться нос, уши» [ЕУ-ямал-01; ПФ-9, ЛХС].

«чужести» и наделить признаками, свойственными детям из «своего» мира. Для этого педагоги проделывают со своими подопечными ряд манипуляций, знаковый характер которых они не всегда осознают.

Рассмотрим основные этапы действий, направленных на превращение тундрового ребенка из «чужого» в «своего»¹.

Баня. Одним из важных моментов приобщения юного тундровика к миру «цивилизации» являлось его первое мытье в бане. Значение этого действия можно рассматривать с разных позиций. Первая — чисто утилитарная. Как мы уже показывали, с точки зрения учителей, ребенок, приехавший из тундры, — грязный, т.к. никогда не мылся; и для того чтобы достичь желаемого гигиенического эффекта и приобщить его к принятым у «русских» представлениям о чистоте, его следует немедленно вымыть. Кроме того, у русских баня имеет особый статус. М.Г. Вадейша в ряде своих работ [Вадейша 2001а; 2001б] убедительно показала, что в русской культуре мытье в бане всегда представляло собой обряд, в первую очередь направленный на создание нового состояния человека, а *«собственно мытье, в результате которого человек становится чистым, является эффектом побочным, хотя и важным для повседневной здоровой жизни»* [Вадейша, рукопись]. Во время мытья в бане человек последовательно сначала лишается своего прежнего состояния, а затем наделяется новым, и этому соответствуют определенные этапы банного обряда. В случае с первым мытьем тундрового ребенка в интернатской бане сущность обряда проявляется особенно ярко, а каждая процедура предельно символизируется. Сначала ребенок раздевается, при этом с него снимают его собственную, как правило тундровую, одежду, затем его моют, причем «грязь» и «запах», от которых учителя стремятся избавиться в ходе процедуры, несомненно, выступают как характерные признаки носителя тундровой культуры. На такой смысл подобных действий указывал и А.К. Байбурин: *«Омовение и сопутствующая ему нагота, отсутствие всяких знаков, указывающих на связь объекта с миром „культуры“, — все это, видимо, и символизировало его „природное“, „исходное“ состояние»* [Байбурин 1993: 43]. После лишения этих символов «чужого» ребенка наделяют новыми свойствами. В книге Н. Ядне описывается ее первое мытье в бане; судя по нашим полевым материалам, этот рассказ очень типичен: *«Какая-то русская женщина подошла к нам, взяла меня за руку и повела в другой дом, который назывался баней. Там я сопротивлялась изо всех сил, когда незнакомая тетя стала стаскивать с меня одежду. Я обеими руками схватилась за*

¹ Показательно, что эти этапы практически полностью совпадают со схемой «передывления» человека в ритуале, описанной А.К. Байбуриным [Байбурин 1993: 175–182].

малицу и ни за что не давала снимать ее через голову. Мне было страшно оставаться голой при людях. Женщине все же удалось справиться, видимо, она имела богатый опыт в этом деле. Я заплакала, когда она горячей водой стала мыть мои голову и тело, но в конце концов эта процедура пришлось мне по душе, и я успокоилась. После бани меня одели во все русское, интернатское» [Ядне 1995: 22]. Обращает на себя внимание, что во время первого мытья в бане ребенок всегда выступает в качестве объекта, над которым совершаются действия. Символическим завершением обряда выступает одевание ребенка в новую для него русскую, интернатскую одежду, что манифестирует переход ребенка в новое состояние¹.

Таким образом, в ходе первого мытья в бане человек не только становился чистым физически, но на символическом уровне совершал превращение из представителя тундровой культуры в «обыкновенного» (с точки зрения учителей) ребенка, ученика интерната.

Одежда. Как только что было показано, надевание европейского платья завершало символическое превращение ребенка, которое происходило во время мытья в бане. Стремление переодеть тундрового ребенка в европейскую одежду существовало в интернатах на протяжении всей их истории, и начиная с конца 1950-х гг. оно практически всегда реализовывалось. Замена одежды, по мнению русских учителей, имеет как утилитарный, так и знаковый характер. С одной стороны, тундровая одежда плохо хранится в тепле, оленин мех начинает вылезать («они тут все обшерстят»); с другой — ношение подобной одежды, как мы видели, у русских педагогов однозначно связывается с тундровой «дикой», отсталой жизнью, а переодевание символизирует приобщение к миру «культуры». Заметим, что учителя

¹ В воспоминаниях И. Истомина, посвященных его пребыванию в нацпедтехникуме Салехарда, есть примечательный эпизод, описывающий первое мытье в бане только что приехавшего на учебу тундровика (действие происходило в 1934/35 уч. году): «Запомнился Ласса Салиндер. Это был плотно сложенный ненец из Ныдинской тундры, лет двадцати с лишним, из береговых <...> На нем, кроме старой замусоленной до блеска малицы да рваных кисов и замшевых шаровар, ничего не было. Но он предъявил ультиматум — если его будут заставлять мыться в бане и носить русскую одежду, он уедет обратно. В первые дни пребывания в интернате он так и спал в малице, на полу, рядом с застеленным топчаном, боясь упасть с него ночью <...> Ласса через несколько дней вместе с нами все же пошел в баню. Стыдливо поглядывая на нас очень неохотно разделся. Потом, прикрываясь тазом, робко пошел в моечно-парильную <...> На помощь ему пришли Устин и Гоша Вануйто. Истратили, наверное, бочку воды на ворчащего Лассу, но все же не смыли с него всю грязь <...> Ласса тревожился: „Теперь, однако, мерзнуть буду...“ Оделся он, как и мы, в интернатскую одежду и даже не стал походить на себя прежнего» [Истомин 1997: 299–300; выделено мной. — Е.Л.]. Из этого описания отчетливо видно, что юноша вполне осознает цель манипуляций с мытьем и одеждой и стремится сохранить свою identity. Интересно, что не только одежду, но и «грязь», бывшую на нем, он считал своим покровом, своей неотъемлемой частью, отчего и происходило его убеждение, что, лишившись ее, он будет мерзнуть. Знаковый характер происходящего осознается и всеми одноклассниками Лассы.

ля настаивали на переодевании детей даже в тех случаях, когда одежда, предлагаемая на смену кисам и малице, явно не соответствовала климату Заполярья и приводила к росту заболеваемости [Ядне 1995: 23–24; ЕУ-ямал-01, ПФ-8, ХНИ, ПФ-9, ЕХС]. Не случайно в конце 1950-х — 1960-е гг., в период начала массового обучения в интернатах, категорический запрет на ношение национальной одежды появился одновременно со строжайшим запретом использовать родной язык; все это лишало ребенка характерных атрибутов его культуры¹.

Стрижка. Еще одним действием, направленным на «освоение» тундрового ребенка, является стрижка наголо. Этой процедуре на протяжении почти всей истории северных интернатов подвергались все дети независимо от пола. Необходимость подобной экзекуции мотивировалась в первую очередь борьбой с педикулезом.

Отметим, что все приезжие педагоги, с которыми приходилось беседовать на эту тему, отрицают знаковый характер данного акта и настаивают на его исключительно утилитарном назначении. Тем не менее мы имеем все основания рассматривать эту процедуру в ряду других действий, направленных на создание из юного тундровика «новой личности». Во-первых, стрижка проводилась, по свидетельству моих информантов, только после первого приезда², хотя привезти вшей теоретически можно было при любой поездке в тундру. Во-вторых, детям иногда удавалось избежать этой неприятной для них процедуры или при очень сильном сопротивлении с их стороны [ЕУ-ямал-98, ЯТВ], или если у них находился покровитель среди учителей, который бы заступился за их волосы³. В-третьих, в

¹ Национальной одежде оставалось место только в пропаганде национальной политики: *«Мы мерзли в этой холодной русской одежде <...> Многие кашляли, сильно простывали, часто болели. Зато в красочных букварях, по которым мы учились читать и писать, почти на каждой странице были изображены дети с радостной улыбкой и в национальной одежде. В третьем классе на мой вопрос, почему дети на картинках в малицах, а нам не разрешается их носить, учительница ничего не могла ответить»* [Ядне 1995: 24].

² Почти все информанты упоминают только о первой стрижке и не вспоминают, чтобы их еще когда-нибудь стригли. Первоклассники, с которыми я общалась в мае, имели уже довольно отросшие волосы, девочки постарше носили косы, а значит, их вряд ли стригли осенью. На многих фотографиях советских времен, сделанных в интернате, у девочек тоже волосы довольно длинные, но есть указания на то, что младших стригли каждую осень [ЕУ-ямал-01, ПФ-8, НИХ]. В рассказе Н. Ядне «Трамбусь потерялся» героиня, от лица которой идет повествование, рассказывает, что во время драки (дело происходило в интернате) ее нельзя было схватить за волосы, *«так как волос у меня на голове не было: нас каждую осень стригли наголо»* [Ядне 1999: 122]. Правда, в этой книге есть фотография автора — ученицы интерната в Тазовске — с подписью: *«Я — юный пионер Советского Союза»*, где волосы девочки заплетены в две очень длинные косы.

³ В экспедиционных материалах имеется описание трех подобных случаев. Этого мало, чтобы делать какие-то выводы, но следует отметить, что все девочки, сохранившие свои косы, выделялись среди остальных учащихся необычным для ненок светлым цветом волос; возможно, именно этот факт помог им избежать «экзекуции».

некоторых интернатах эта традиция жива до сих пор, хотя для борьбы с педикулезом появилось множество щадящих средств.

Все эти аргументы позволяют рассматривать стрижку детей наголо не только как чисто утилитарное мероприятие, но в ряду других действий с волосами, которые имеются в русской культуре. Символике волос и манипуляциям с ними посвящено большое количество литературы, мы не будем здесь на этом останавливаться¹. Известно, что изменение социального статуса человека очень часто сопровождается изменением его прически. То, что ребенок пошел учиться в школу, в принципе меняет его социальный статус, но в данном случае дело не только в этом. В работе Ж.В. Корминой [Кормина 2005], в разделе, посвященном забриванию рекрутов, есть интересное наблюдение, что во всех манипуляциях с волосами, которые производятся в связи со сменой социального статуса, волосы никогда не убирают целиком, т.е. не остригают наголо. Исключение составляет только рекрут: «Человек, обритый наголо (или очень коротко подстриженный), вероятно, воспринимался носителями культуры как лишенный „знаков различия“, находящийся вне социального времени» [Кормина 2005: 141]. Это наблюдение кажется верным и для восприятия «русскими» юного тундровика. Стрижка наголо выступает как еще одно средство, при помощи которого ребенка лишают отличительных признаков, для того чтобы вывести из его культуры. Видимо, как раз поэтому такое большое значение отводится именно первой стрижке волос в интернате и почти отсутствуют упоминания о повторных стрижках. Стрижка наголо, стоящая в ряду других аналогичных действий, маркирует не просто смену социального статуса, а отход от своей культуры и приобщение к иной.

Знаковый характер подобной политики подтверждает ее широкое распространение. Например, сходные мероприятия проводились в Америке по отношению к индейцам, поступившим в учреждения, подобные нашим интернатам. У мальчиков отрезали косы (прическа, которая была характерна для их племен), тем самым лишая их знаков племенной принадлежности. Здесь, как и в нашей стране, эти действия не проводились отдельно, а стояли в одном ряду с такими мерами по лишению tribal identity, как смена имени (и даже фамилии) и запрет на использование родного языка [Child 1998: 28–30].

Смена имени. Учителя долгое время заменяли имена, с которыми дети приезжали в школу, на другие, привычные для них. Эти действия носили исключительно знаковый характер и никакими утилитарными причинами объяснены быть не мо-

¹ См., например, [Гаген-Торн 1933; Успенский 1982: 99–112; Leach 1958] и др.

гут. Ненецкие имена достаточно просты для русских, с фонетической точки зрения: выговорить слова типа «Хасаво», «Сэрне» или «Хать» не представляет никакого труда¹. Скорее, в этом нужно видеть стремление как можно полнее включить детей в свою культуру, дать им «человеческие» имена. Наречение новым именем могло происходить как в тундре (при сборе детей на учебу), так и в школе. Имя давалось обычно по инициативе учителя, но иногда у ребенка спрашивали, нравится ему новое имя или нет. После такого наречения новое имя записывали во все официальные документы и в дальнейшем пользовались исключительно им. Б.А. Успенский подчеркивал, что все мотивы перемены имен *«сводятся, по существу, к общему стремлению приобщиться к известному социуму либо, напротив, выйти из социума»* [Успенский 1996: 190]. Именно таким образом имена и использовались в данном случае. Практика наделения учеников новыми именами, распространенная в северных школах, не была уникальным явлением. Как уже говорилось, в школах Северной Америки детям-индейцам тоже меняли имена, отказ от национальных имен и принятие взамен христианских рассматривались педагогами как первое прикосновение дикарей к «civility» [Child 1998: 29]. Часто родители-ненцы или не успевали запомнить новое имя ребенка, или не знали его вовсе. По воспоминаниям ненки, учившейся в интернате в 1940-х гг., ее отец, когда приехал к ней в интернат, спрашивали не Лену, а Гену: *«Так он просто запомнил — Гена. Гена-Лена — какая разница для ненца?»* [ЕУ-ямал-98, ЕГС]. Такое незнание было очень символично, оно подчеркивало отчуждение ребенка от родных, от той культуры, к которой они принадлежали.

Язык — важнейший маркер этнической принадлежности. Во время обучения дети были вынуждены менять язык общения с окружающими. Однако происходило это по-разному. До середины 1950-х гг. обучение велось в первую очередь порусски, но персонал интернатов старался использовать в общении с ребенком его родной язык, многие учителя специально самостоятельно его учили, видя в его применении дидактическую необходимость. Воспитательной целью интерната в этот период было приобщение ребенка к культуре, привитие ему «цивилизованных» представлений о жизни, язык при этом не включался в список того, что символизировало отсталость, «дикость» и гнет предрассудков, из-под которого школа была призвана вырвать своих учеников.

¹ Не может служить доказательством необходимости перемены имен и ненецкая практика употребления личных имен, которая запрещает обращаться по имени только ко взрослому человеку, использование имени ребенка не ограничено [Сусой 1994: 34; Лярская 2001].

Как только в 1950-е гг. произошла резкая смена ориентиров в государстве и национальное стало восприниматься как синоним «отсталого», так сразу же родной язык стал считаться (чего в полной мере не было раньше) препятствием на пути дальнейшего культурного развития национальностей и ребенок, попавший в интернат, лишался возможности его использовать. Единственным допустимым языком стал русский, разговор на родном теперь не только не приветствовался, но и категорически запрещался, а виновный нередко подвергался наказанию:

— *Если ты будешь, на родном что-то скажешь, она [учительница] тебя как схватит быстро, да еще в угол в коридоре поставит.*

— *Почему?*

— *Потому что нельзя на родном разговаривать...*

— *А как вам объясняли, что нельзя?*

— *А... «ты, почему снова на родном говоришь! Нельзя в школе¹ говорить, надо только дома разговаривать!».*

— *Никак не объясняли?*

— *Никак не объясняли!* [ЕУ-ямал-01, ПФ-5, ХНИ].

Знаковый характер такого запрещения очевиден: юного тундровика, поступившего в школу, лишали еще одного средства выражения своей культурной принадлежности и взамен навязывали русский язык. Так это воспринималось и самими учениками: «[они] думали, *нельзя, наверное, раз теперь* [нам поненецки разговаривать], *то и станем русские теперь все!*» [Ненка 1956 г.р., ЕУ-ямал-01, ПФ-8, ХНИ].

Подобная практика, конечно, не уникальное советское изобретение, она была давно и широко распространена, например, в американских учебных заведениях для коренного населения [Child 1998: 28; Haig-Brown 1989: 51; Hobart 1970: 123]. Рэнди Фред вообще считает, что уничтожение родных языков было главной задачей школ-интернатов, существовавших в Америке для коренного населения², и первым этапом в процессе культурного геноцида коренного населения этой страны [Fred 1989: 11].

¹ «Нельзя в школе» произносится слитно и очень зло, сквозь зубы (очень узнаваемая учительская интонация).

² По словам этого автора, в 1920-е гг., когда учился его отец, за разговор на родном языке дети подвергались жесточайшим наказаниям, обычным было, например, такое: в язык ребенка втыкали швейные иглы («*My father <...> was physically tortured by his teachers for speaking Tseshaht: they pushed sewing needles through his tongue, a routine punishment for language offenders*») [Fred 1989: 11].

Многими приезжими педагогами жизнь в тундре воспринималась и до сих пор воспринимается как отсталая, примитивная, некультурная и не такая, какую подобает вести современному человеку. Отсюда вполне понятно стремление учителей не только передать детям формальные знания, но и приобщить их к «культуре». С точки зрения учителей, ребенок до того, как попал в интернат или поселок, не жил по-человечески (не мылся, не жил в доме, не говорил по-русски и т.д.). Сначала его следует превратить из тундровика и «дикаря» в обычного ребенка. Для достижения этой цели педагогический персонал применяет комплекс мер, носящих символический характер: ребенка ведут в баню, где старательно моют, с него состригают волосы, снимают национальную одежду, почти прекращают разговаривать с ним на родном языке, часто исчезает его первоначальное имя — ребенок лишается характерных атрибутов своего прежнего состояния. Взамен ему дают иную одежду, иной язык, иную пищу, иное имя¹. Результатом всех вышесперечисленных действий учителей является *создание* на символическом уровне *новой личности*, которая более близка и понятна педагогам, т.к. лишена тех особенностей, которые, по мнению учителей, отделяли коренное население от мира «культуры», и уже инкорпорирована в этот мир. Не все эти действия осознаются учителями как знаковые, и если символизм наделения новым именем очевиден, то необходимость переодевания, стрижки, мытья в бане часто мотивируется исключительно утилитарными соображениями. Однако анализ каждого из этих действий по отдельности и в совокупности показывает, что их существование нельзя объяснить исключительно прагматической необходимостью. Они являются частью комплекса символических процедур. Показательно, что практически тот же набор действий с той же целью и в тех же обстоятельствах применялся и в зарубежных школах-интернатах для коренного населения Америки и Канады.

Библиография

Андерсон Д.Дж. Тундровики: экология и самосознание таймырских эвенков и долган. Новосибирск, 1998.

Аршавский В. Вопреки природе // Северные просторы. 1993. № 5–6. С. 11.

¹ Описываемые действия всегда проводятся над ребенком, который *только что* приехал в интернат, но не имеют четко фиксированной последовательности событий. Чаще всего ребенка моют сразу после приезда, затем переодевают в новую одежду, после этого стригут, а потом, через некоторое время, переименовывают; разговаривать на родном языке с ним перестают сразу же по приезде в интернат, но от этой схемы возможны отклонения. Например, известны случаи, когда ребенка переименовывали прямо в тундре, забирая в интернат [ЕУ-ямал-98, ЕГС], или стригли уже после начала обучения [ЕУ-ямал-98, ЕНО].

- Базанов А.Г.* Внеклассная работа в школе на Крайнем Севере. Л., 1948.
- Базанов А.Г.* Рисунки ненецких детей // Советская педагогика. 1941. № 1. С. 45–49.
- Байбурин А.К.* Ритуал в традиционной культуре. СПб., 1993.
- Вадейша М.Г.* Драма о бане (к конструированию образа «неверного» царя в исторической песне) // Труды факультета этнологии. СПб., 2001а. Вып. 1. С. 12–25.
- Вадейша М.Г.* Русская баня по материалам фольклора: идеальный человек в идеальном мире // Антропология. Фольклористика. Лингвистика / Отв. ред. А.К. Байбурин, В.Б. Колосова. СПб., 2001б. Вып. 1. С. 125–143.
- Вадейша М.Г.* Русская баня: семиотический статус и место в традиционной картине мира (рукопись).
- Василенко Б.И.* Народная медицина ненцев Ямала. Салехард, 1997.
- Вахтин Н.Б.* Коренное население Крайнего Севера Российской Федерации. СПб., 1993.
- Вахтин Н.Б.* Языки народов Севера в XX веке. Очерки языкового сдвига. СПб., 2001.
- Гаген-Торн Н.И.* Магическое значение волос и головного убора в свадебных обрядах Восточной Европы // Советская этнография. 1933. № 5–6. С. 76–88.
- Истомин И.И.* Первые ласточки. Воспоминания о юности // Первые ласточки. Екатеринбург, 1997. С. 292–339.
- Кормина Ж.В.* Проводы в армию в пореформенной России. Опыт этнографического анализа. М., 2005.
- Кронгауз Ф.Ф.* Некоторые вопросы воспитания в интернатах школ народов Севера // В помощь учителю школ Крайнего Севера. Л., 1955. Вып. 5. С. 91–101.
- Леонов Н.И.* Север зовет молодых. [М.], 1931.
- Лярская Е.В.* Современное состояние системы личных имен у ямальских ненцев // Антропология. Фольклористика. Лингвистика / Отв. ред. С.А. Штырков, В.Б. Колосова. СПб., 2002. Вып. 2. С. 91–130.
- Пинегин Н.В.* Заключение // Есипов В.К., Пинегин Н.В. Острова Советской Арктики. Архангельск, 1933. С. 139–150.
- Сусой Е.Г.* Из глубины веков. Тюмень, 1994.
- Успенский Б.А.* Филологические разыскания в области славянских древностей. М., 1982.
- Успенский Б.А.* Мена имен в России в исторической и семиотической перспективе // Успенский Б.А. Избранные труды. М., 1996. Т. 2. С. 187–202.
- Хелимский Е.А.* К оценке современной языковой ситуации в России с точки зрения лингвозкологии // Res linguistica: Сборник статей. К 60-летию профессора В.П. Нерознака. М., 2000. С. 238–248.

- Эрикссон Э.* Детство и общество. СПб., 2000.
- Юрцовский Н.С.* За полярным кругом // Просвещение Сибири. 1928. № 11. С. 87–95.
- Ядне Н.* Я родом из тундры: Книга первая. Тюмень, 1995.
- Ядне Н.* Я родом из тундры: Книга вторая. М., 1999.
- Chichlo B.* La Tchukotka: une autre civilization obligatoire. Quelques observations sur la terrain // Object et Mondes. La revue du Musée de l'Homme. 1988. Т. 25. Fasc. 3–4.
- Child B.J.* Boarding School Seasons: American Indian Families, 1900–1940. Lincoln; London, 1998.
- Fred R.* Foreword // Hail-Braun C. Resistance and Renewal: Surviving the Indian Residential School. Vancouver, 1989. P. 11–22.
- Haig-Brown C.* Resistance and Renewal: Surviving the Indian Residential School. Vancouver, 1989.
- Hobart Ch.W.* Some Consequences of Residential Schooling of Eskimos of Canadian Arctic // Arctic Anthropology. 1970. VI–2. P. 123–135.
- Leach E.* Magical Hair // Journal of the Royal Anthropological Institute. 1958. Vol. 88. P. 147–164.