

Р. Р. Рахимов

ТРАДИЦИОННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ У НАРОДОВ СРЕДНЕЙ АЗИИ (КОНЕЦ XIX — НАЧАЛО XX В.)¹

Традиционная народная практика начального школьного обучения детей (*мактаб*) у народов Средней Азии достаточно хорошо освещена в литературе. Из наиболее ранних работ заслуживают внимания статья «Мусульманские училища Туркестанского края», опубликованная под псевдонимом², и публикация А. Л. Куна³ (сходство текстов этих статей дает основание предполагать, что они принадлежат одному автору). Интересующий нас вопрос в той или иной мере рассматривался и другими дореволюционными исследователями⁴. О старометодном школьном обучении детей в Средней Азии писали также советские авторы⁵.

Основоположник таджикской советской литературы С. Айни свои школьные годы описал в небольшой повести «Школа», дополнительные сведения о дореволюционной школе грамоты (*мактаби савод*) приведены в воспоминаниях писателя⁶.

Несмотря на существование значительной литературы по рассматриваемой тематике, мы все еще недостаточно осведомлены об этом важном аспекте духовной жизни народов Средней Азии в прошлом. Парадоксально то, что при накоплении достаточно солидного литературного материала по процессам и методике обучения данные о школьном инвентаре практически отсутствуют. В музейных собраниях предметов материальной и духовной культуры по народам Средней Азии инвентарь, относящийся к *мактабу* или к *медресе* — средней и высшей школе, не разграничивается. Это относится также к принадлежностям письма каллиграфа (*хатмот*).

При отборе предметов, относившихся, по нашему мнению, к практике начального школьного обучения, мы исходим из соображений их соответствия возрасту школяра, уровню его умений и навыков в применении того или иного вида учебного инвентаря. Очевидно, что предметы сложной конструкции, такие как многосек-

ционные глиняные чернильницы или состоящие из четырех и более частей подставки для книг, не подходили для целей обучения детей 6—12-летнего возраста. Некоторые элементы школьного инвентаря представляли собой значительную художественную ценность, и вряд ли их можно было доверять учащимся начальной школы. Кроме того, сама обстановка в школьном помещении и особенности его оборудования не подходили для пользования этими сложными и подчас хрупкими предметами.

Задача статьи — привлечь внимание специалистов и других читателей к набору традиционного школьного инвентаря у народов Средней Азии, по возможности систематизировать разбросанные по разным изданиям этнографические материалы относительно помещений *мактабов*, а также предметов и методики школьного обучения в прошлом. Рассматривается также социализирующая роль старометодной школы, просуществовавшей в ряде случаев до конца 1920-х годов. Автор опирается на данные литературы, использует также полевые этнографические сведения, зафиксированные им опросным путем в северных районах Таджикской ССР в течение ряда последних лет.

Фонды МАЭ как по количеству, так и по составу вещей дают далеко не полную картину интересующего нас инвентаря. Это обстоятельство побудило нас обратиться к материалам историко-краеведческих музеев городов Северного Таджикистана (Ленинабада, Ура-Тюбе, Пенджикента, Исфары), а также ГМИКИ в г. Самарканде⁷.

Самой первой и необходимой принадлежностью учащегося *мактаба* была плоская деревянная дощечка (*тахтача*) с рукоятью на одной из торцевых сторон (илл. 1), общая длина 39,0, максимальная ширина 8,0, ручка — 8,5×2,0 см. Подобная дощечка заменяла ученику современную учебную тетрадь. Она была необходима ему лишь на период изучения азбуки. Учитель камышовым пером писал на дощечке для письма несколько букв, объяснял ученику произношение каждой буквы, а затем возвращал ему *тахтачу* для усвоения заданного урока.

В фондах МАЭ имеется несколько экземпляров глиняных чернильниц (*сиёхдон* (тадж.), *давот* (араб.)). Целям школьного обучения, по-видимому, соответствовала чернильница из коллекции



Илл. 1. Дощечка
для письма.
Горные таджики.
МАЭ, колл. № 2352-6

МАЭ № 3310-181 (илл. 2). Данный экземпляр представляет собой небольшую глиняную обожженную вазочку сферической формы на невысокой ножке. Чернильница поливная, полива светло-желтая с темно-зелеными продолговатыми мазками в виде лепестков и темными затеками. Мазки и затеки расположены в верхней части чернильницы. Высота чернильницы 5 см, диаметр окружности сферического тулова 6, диаметр отверстия для пера 3,5, ножки — 1,5 см.

Чернила в *давог* наливали поверх кусочка войлока или пучка волокон шелка-сырца. При пользовании чернильницей перо (*калам*), представлявшее собой часть стебля тростника (*най*) с отточенным острием на конце (илл. 3), смачивали о вложенные в нее волокна или войлок. (В подобных чернильницах женщины хранили особую глину, разводя которую, наносили пером на ткань рисунки для вышивания.)

Глиняные чернильницы варьировали по форме, а также по орнаменту и характеру рисунка. Они различались кроме того по материалу, помимо глиняных были также литые из меди, бытовали и каменные, по-видимому, стационарные.

Представляют интерес приборы для письма (илл. 4). Они были различные по форме и материалу, назывались *каламдон* (букв. «вместилище для калама»). Простейшие формы пеналов изготовлялись деревообделочниками из ивового дерева. Основа пенала этого типа имела желобообразную форму с довольно высокими бортиками, крышка его из того же материала была шарнирно присоединена



Илл. 2. Чернильница.
Оседлое население
Средней Азии.
МАЭ, колл. № 3310-181



Илл. 3. *Калам*, тростниковое перо. Оседлое население Средней Азии.
МАЭ, колл. № 1485-19д



Илл. 4. Набор для письма. Оседлое население Средней Азии.
МАЭ, колл. № 1485-19а—г



Илл. 5. Чернильница. Оседлое население Средней Азии.
МАЭ, колл. № 1485-19в

к слегка сужающейся верхней части основы и вращалась по оси. Длина пенала соответствовала длине пера.

Комплект прибора для письма № 1485-19, хранящийся в фондах МАЭ, состоит из основы — собственно пенала — и футляра, изготовленных из папье-маше, в него входит металлическая чернильница (илл. 5), тростниковое перо и пучок волокон шелка-сырца (илл. 6). Основа пенала, имеющая желобообразную форму с довольно высокими краями, окрашена киноварью. На одном конце прибора имеется насадка из того же материала, служащая ограничителем при сборке и укладке пенала в футляр. Дно *каламдона* оклеено полоской бумажных обоев. В пенал со стороны насадки вставлена напоминающая форму совочка чернильница, литая из меди, с крышкой, имеющей форму пальметки. Крышка шарнирно присоединена у края отверстия для пера. Верхняя плоская часть чернильницы с выступающим фигурно зазубренным краем, обращенным внутрь пенала, орнаментирована. Орнамент геометрический, сочетающийся с растительным, последний напоминает стилизованные элементы арабской вязи.

Футляр пенала расписан темперными красками с позолотой и покрыт лаком. Орнамент верхней части футляра — в виде трех переплетающихся спиралей. В пространство между переплетениями



Илл. 6. Пучок волокон шелка-сырца. Оседлое население Средней Азии.
МАЭ, колл. № 1485-19г

спиралей вписаны стилизованные цветы. Орнамент окаймлен завитками темно-синего цвета на том же золоченом фоне. Завитки эти представляют собой бордюр. На золоченом фоне боковой поверхности футляра черной краской нанесен тонкий графический рисунок растительного орнамента. Промежутки между элементами орнаментики заполнены темно-зеленой краской, выделяющей основные элементы рисунка: стебли, листья, бутоны. Края открытой части футляра зазубрены в виде фестончиков различной конфигурации, совмещающихся при сборке *каламдона* с подобными же зубчатыми фестончиками, вырезанными на краях насадки пенала. В закрытом виде рисунки на поверхности футляра пенала и его насадки образуют единую орнаментальную композицию.

Каламдоны из папье-маше изготовлялись, по-видимому, мастерами-переплетчиками книг. Это подтверждается воспоминани-

ями С. Айни: «Он (мастер-переплетчик Мир-Одил. — Р. Р.) с таким совершенством склеивает бумагу в несколько слоев, что пенал становится крепким, как дерево, и водонепроницаемым. Самый верхний слой мастер делает из масляной самаркандской бумаги, и эта бумага не впитывает в себя влагу»⁸.

Пеналы были необходимой принадлежностью не только писцов-каллиграфов, но и вообще грамотных людей, в том числе учителей *мактабов*. В их пользовании были также весьма оригинально выполненные металлические *каламдоны* особой конструкции.

Поверхность пеналов часто сплошь покрыта растительным орнаментом, по стилю и орнаментальным мотивам очень близким к таковым на полях рукописей произведений классиков персидско-таджикской литературы, и представляет собой образец высокого художественного мастерства орнаменталистов.

Характеризуя школьный инвентарь, мы должны также указать на подставки для чтения книг — *лаух* (илл. 7). В фондах МАЭ хранится несколько экземпляров таких подставок. Они раздвижные, состоят из четырех и более частей. По-видимому, подобные сложные подставки предназначались для взрослых (учащихся *медресе*, каллиграфов и вообще образованных людей). Для начальной школы наиболее подходящим представляется экземпляр под № 2674-78. Он вырезан из одного куска тутового дерева без применения клея и гвоздей. Подставка сделана из двух четырехугольных досок, скрепленных посередине по принципу дверной петли. В сложенном виде *лаух* представляет собой плоский брус, а в раскрытом, когда раздвигаются прорезанные части доски, — маленький пюпитр, на который ставили раскрытую книгу для чтения. Подставка покрыта сплошной резьбой, орнамент геометрический и растительный, размеры в сложенном виде 17×33 см. Данная подставка происходит из района р. Пяндж. По конструкции этот экземпляр близок пенджикентскому.

В Самарканде, Бухаре и других крупных городах изготовление подставок для книг существовало как оригинальный вид художественной деревообработки⁹. Орнамент на их поверхности — резной или расписной — свидетельствует о высоком художественном вкусе мастера, учитывавшего, по-видимому, возрастные особенности школьника *мактаба*.



Илл. 7. *Лаух*, подставка для чтения книг. Таджики.
МАЭ, колл. № 2674-78

Набор школьного инвентаря завершали ученические сумки (*халта*). Наиболее простые из них — матерчатые — изготавливались в семье. По рассказам, шились из сложенного вдвое куска материи: бока прошивались ручным швом, и сумка выворачивалась. Подобную сумку школяр носил под мышкой или на плече. В последнем случае к ней пришивали довольно плотную матерчатую тесьму, заменявшую современный ремень. Другой вид школьной *халты* представлял собой кожаную сумку той же формы, что и матерчатая. Кожаные сумки были снабжены ремешками, и ученики их носили па плече. Эти сумки были украшены растительным тисненым орнаментом. Подобные сумки, по-видимому, родители заказывали у кожевников.

Перейдем к описанию помещений *мактабов*. В большинстве случаев они располагались на территории мусульманского культового здания (*масжит*) в виде одного или двух-трех особых помещений под названием *худжра* (букв. «комната», «келья»). Нередко занятия проводились непосредственно в помещении для молитвы. *Мактабы* открывались также в частных домах, принадлежавших, как правило, наиболее состоятельным и грамотным людям, которые формировали группы детей для обучения грамоте. В этом случае под помещение школы отводилась комната для приема гостей-мужчин (*мехмонхона*) во внешней половине дома-усадыбы. Часто образованные люди сами обучали своих детей чтению и письму, привлекая для этой цели также детей своих родственников, друзей и соседей. Основатель просветительского движения в Бухаре Ахмад Дониш (1827—1897), например, первоначальное образование получил у своей матери. По его словам, он «благодаря своим способностям научился дома, вместе с другими детьми, у своей матери азбуке, чтению и письму и даже рифмовал стихи»¹⁰. Состоятельные люди отдавали своих детей образованным людям и те учили их в индивидуальном порядке. Иногда *мактабы* действовали на городской улице¹¹.

Д. Н. Логофет красочно пишет о школе, функционировавшей в Сайрабе в дупле дерева. Описывая гигантские развесистые чинары, автор сообщает: «В одном из чинаров огромное дупло, идущее от самого корня и приспособленное, вероятно, в очень отдаленные времена, под помещение мактаба или туземного народного училища <...> Для многих в России покажется прямо невероятным, что в дупле дерева вместо какой-нибудь совы, которая должна в нем проживать, оказывается училище с десятком, если не больше, учащихся»¹². По словам автора, обучал школьников седобородый мулла в очках.

По нашим данным, в горных районах (Матча) функцию *мактаба* выполняло общественное помещение, называвшееся *аловхона* (букв. «дом огня»), которое представляло собой отдельную комнату при мечети. Сведения по этому виду примечательной постройки можно почерпнуть в специальной работе Н. А. Кислякова¹³.

В равнинных и предгорных районах примечательная школа представляла собой отдельное прямоугольное в плане помещение. По использовавшимся строительным материалам, а также по конструк-

тивными деталям оно существенно не отличалось от местной традиции строительства жилых домов и других достроек. В Ура-Тюбе, например, школьное помещение кроме входной двери (*дар*) имело еще две-три другие небольшие дверцы (*дарича*), установленные на некотором расстоянии от пола, они служили световыми проемами. В теплое время года, пока в школе шли занятия, *дарича* были открыты настежь. При наступлении холодов эти дверцы, заменявшие окна, либо закрывались, либо обклеивались прозрачной бумагой, пропитанной льняным маслом, отчего бумага со временем становилась коричневой. Обработка бумаги маслом, по объяснению стариков, обучавшихся в интересующих нас школах, увеличивала, с одной стороны, ее теплоизолирующий эффект, с другой — светопропускную способность.

С. Айни рассказывает о *мактабе* в своем родном селении Соктари: «Здесь была тесная комната с двумя дверьми: входная, одностворчатая, запиралась во время холодов; другую, маленькую дверцу — в три четверти аршина высотой, в поларшина шириной — наш учитель залепил бумагой. Бумагу, чтобы сделать ее водонепроницаемой, на случай снега и дождя, учитель смазал постным маслом <...> Бумага эта была того же цвета, как морщинистое лицо нашего учителя. Ясно, что через эту дверцу в комнату попадало мало света. Под самым потолком с двух сторон комнаты находились по два оконца в пол-аршина шириной»¹⁴.

Когда *дарича* закрывались, свет проникал через оконца, устроенные над дверцами. Был еще один канал поступления света: небольшое квадратное отверстие в потолке, служившее дымоходом, — *тобадон*. Оно закрывалось фонарем, состоявшим из деревянных жердей, обклеенных бумагой. По форме фонарь напоминал полуоткрытую книгу корешком вверх. Отопление примечетного *мактаба* производилось по-черному. Приносившиеся учениками дрова или кизяк раскладывали в углублении в центре помещения и разжигали костер. Обычно при разжигании костра, пока дрова не прогорели, дым заполнял все помещение. Тогда для циркуляции воздуха и разгона дыма открывали на некоторое время входную дверь или дверцу. Когда помещение освобождалось от дыма, дверь снова закрывали, чтобы сохранить тепло.

По описанию дореволюционного автора, «в стенах (помещения *мактаба*. — Р. Р.) обыкновенно устроены ниши для калош, платья»¹⁵, учебного и другого инвентаря. К числу характерных деталей школы относилось то, что на полу вдоль стен была «положена связка из бревен <...> соединенных между собой в углах срубом»¹⁶. В Ура-Тюбе бревна укладывались на кирпичи, уложенные один на другой; высота этих своеобразных тумб доходила до полутора-двух пядей. Во время занятий ученики, называвшиеся *шогирд* (тадж.) или *туллоб* (араб.), располагались по одну сторону бревен, опускаясь на пятки или поджав ноги под себя. Когда ученики сидели за бревнами, они оказывались лицом к центру помещения, «образуя полукруг или букву П, обращенную к учителю»¹⁷. Другой вариант особого типа парт представляли собой устроенные полукругом невысокие стенки-бортики, возведенные из сырцового кирпича или комков глины, смешанной с мелкой соломой (г. Ура-Тюбе). Эти загородки были индивидуально пользования. Учащиеся садились на полу, а учебный инвентарь находился перед ними на полукруге стенки. В ряде случаев указанных устройств вовсе не было, тогда ученики садились на полу, устланном грубой соломой, поверх которой устилались камышовые плетенки, подержанные овечьи или козьи шкурки (шерстью вверх), иногда также подержанные кошмы или паласы, приносимые самими учащимися. В школах, которые устраивались в частном доме, пользовались вещами, которые имелись здесь.

Говоря о расположении учащихся в помещении *мактаба*, Н. П. Остроумов отмечает, что «ближайшие ряды занимают старшие ученики, заучивающие одну книгу, а младшие — с другими уроками — сидят за ними (или, по нашим данным, ближе к двери. — Р. Р.)»¹⁸.

Комната-*мактаб* в Соктари «разделялась на девять частей бревнами, положенными одно на другое так, что школа представляла собой как бы девять отдельных стоек. В стойле, находящемся в переднем углу возле дверки, сидел учитель, в остальных же, лицом друг к другу, с той и другой стороны бревен, сидели ученики»¹⁹. Возле учителя, сидевшего на полу на сложенном вдвое или более стеганом матраце (*журнача*), кроме книг лежали два-три разной длины прута (*адабчуб*). Они выбирались соответственно по длине и ширине поме-

щения *мактаба*, «толщиной в большой палец»²⁰. Пруты употреблялись «в дело для возбуждения внимания в развлекшихся учениках. Задавая урок одному из учеников, учитель в то же время исподлобья следит за остальными и всегда неожиданно со своего места достает прутом шалуна»²¹. Обстановка в классных помещениях Ташкента описана Н. С. Лыкошиным²².

Учебные занятия продолжались круглый год, по-видимому, с недельными каникулами в праздники. Прием учеников не был ограничен временем года. Начальные школы грамоты бывали как для мальчиков, так и для девочек. Школы для девочек, по данным дореволюционных источников, в большинстве случаев помещались в домах открывавших их учительниц (*биотун* или *бихалифа*). Иногда под такую школу отводила комнату на внутреннем дворе какая-нибудь богатая семья, в которой были девочки школьного возраста²³.

Источники сообщают, что в городах Средней Азии имелось довольно значительное количество школ для девочек. В крупных городах число женских школ достигало примерно одной четверти от общего числа *мактабов*²⁴. К. Е. Бендриков со ссылкой на данные А. П. Хорошхина²⁵ сообщает, что в Ташкенте процент женских школ был еще выше²⁶. По сравнению с массой учеников мужских *мактабов* большинство учениц женских школ принадлежало к зажиточному слою²⁷. Среди *биотун* преобладали жены учителей-мужчин, часто муж обучал мальчиков, а жена держала девичью школу.

По нашим данным, были также смешанные школы, в которых мальчики и девочки обучались вместе до 8—9 лет. По достижении девочками гражданского совершеннолетия (по шариату, в 9 лет, для мальчиков — 12 лет) учащиеся группировались по признаку половой принадлежности, если к этому моменту девочки не прекращали учебы, что бывало в сельских местностях.

Биотуны (*бихалифа*), по словам К. Е. Бендрикова, обычно выгодно отличались от многих учителей-мужчин тем, что учительство становилось их профессией²⁸, тогда как мужчины педагогическую деятельность совмещали с какой-нибудь другой, чаще конфессиональной.

Следует отметить, что определенного учительского состава вообще не было. По замечанию Н. П. Остроумова, обучение грамоте

и письму составляло свободную профессию и учителем мог быть любой более или менее образованный человек: прежде всего *имом* — служитель религиозного культа, возглавлявший обычно *намаз*; *муаззин* — лицо, созывавшее верующих мусульман на молитву; *мирзо* — писец и т. д. А. Л. Кун также отмечает, что учитель школы, «если из лиц, служащих при мечети, избирается преимущественно из среды жителей того квартала, в котором находится школа; редко бывает это лицо постороннее или из другой части города»; и в том и в другом случае «содержание ему платят жители квартала, по 1—2 теньги с дома»²⁹. В этом же источнике мы читаем, это подтверждали и наши информанты, что «если же приглашенный учитель из отдаленного квартала, то, кроме того, ему отводится, вместе с семейством, особое помещение вблизи школы». При получении места преподавателя в школе каких-либо особых прав не требовалось. «Квартал, нуждающийся в учителе, поручает кому-либо из уважаемых лиц своего околка приискать такового; от последнего требуется только, чтобы он сам окончил курс учения в школе. Кроме содержания от общества и с приходящих учеников, а иногда <...> готового помещения учитель ничего не получает»³⁰.

Итак, мы подошли к вопросу о содержании учителей. Относительно жалования учителей в литературе существует довольно противоречивое суждение. А. Л. Кун подчеркивает: «Народное образование во всем мусульманском мире поддерживается большей частью благотворительностью, чем на счет государства. Почти все высшие училища (*медресе*. — Р. Р.) содержатся на доходы с завещанного им имущества (*вакф* или *вакуф*. — Р. Р.) эмирами, визирями и богатыми людьми, а низшие (*мактабы*. — Р. Р.) — если не на счет вакфа, то на счет общества прихожан»³¹. Н. П. Остроумов по этому поводу замечает, что если школа «находится при мечети, пользующейся определенным вакуфом, то домулла (учитель. — Р. Р.) получает из вакуфа свою небольшую часть дохода»³². Также А. М. Богоутдинов отмечает, что «старометодные религиозные школы содержались на вакуфные (церковные) средства»³³. Однако эти суждения носят общий характер, они не подкреплены конкретными данными. В самом деле, непонятно, за что *домулла* (или *домулло*) получал из вакуфа «свою небольшую часть дохода»: за деятельность учителя или как

служитель культа. Авторы работ по начальной школе приводят многочисленные свидетельства того, что учитель практически не получал жалованья³⁴, что содержание школ, равно как оплата труда учителей, осуществлялось за счет жителей квартала (прихода).

Н. П. Остроумов пишет, что в Ташкенте каждый отец при определении сына в школу «приносит учителю, смотря по состоянию, 1—2 руб. или 50 коп., а затем посылает с сыном повременные приношения, в зависимости от установившегося в данной местности обычая и в связи с ходом учебных занятий в школе. В общем школа бедного квартала может дать таких приношений учителю 50 руб., а в богатом квартале 100 и немного более рублей в год»³⁵. Учащихся в школе, отмечает в сноске автор, бывает от 10—20 до 60 и более. Еще ранее В. Наливкин высказывался в том же духе: «В городах домудла <...> условленной платы по большей части не получает. По четвергам каждый ученик <...> приносит ему <...> так называемый пейшамбалик (пейшамба — четверг) — деньги, хлеб, муку, рис и т. п., размеры которого зависят от благосостояния той семьи, к которой принадлежит учащийся <...> Кроме того, по окончании каждого особого отдела выучки, т. е. механического прочтения той или другой книги, домудла получает от родителей небольшие подарки»³⁶.

Кун указывал, что «по существующему обычаю, отец, условившись предварительно с учителем относительно платы, которая бывает, смотря по состоянию, от 1/2 до 2 теньги (20 коп. серебром. — *P. P.*) в месяц, приводит своего 6—8-летнего сына в школу и вместе с тем приносит учителю дастархан (род скатерти с подношениями. — *P. P.*), угощение, состоящее из лепешек и изюма. Передавая сына вместе с принесенными гостинцами учителю, поручает первого его мудрости»³⁷.

Наши полевые данные, полученные в окрестностях г. Ходжента (ныне Ленинабад), в Ура-Тюбе и Пенджикенте, подтверждают сказанное. Они свидетельствуют о том, что оплата труда учителя выражалась в различных приношениях учителю.

Первое подношение (гостинцев и подарков) производилось до поступления ученика в школу, второе — в связи с первым его приходом в *мактаб*. Затем в течение всего периода обучения ученика по четвергам приносились гостинцы, иногда и наличные деньги³⁸.

Переход от одного раздела обучения к следующему или от одной книги к другой также сопровождался подношениями, о чем будет сказано по ходу изложения. По данным А. М. Богоутдинова, подношения учителю обычно состояли из плова, лепешек, обуви, одежды и т. д. Некоторые родители, не ограничиваясь подарками, приглашали учителей домой, где для них устраивали особое угощение³⁹.

Материально-хозяйственное обеспечение школ (плетенки, паласы, кошмы, овечьи или козьи шкурки, отопление помещения в холодное время года и т. п.) также лежало на плечах родителей учеников. Они приобретали для учащихся, кроме того, необходимые учебные пособия и инвентарь. По данным литературных источников, ни эмирские власти, ни царская администрация на содержание школ не отпускали ни одной копейки. Более того, политика царизма в Средней Азии, служа общим целям экономического, политического и духовного порабощения трудящихся, являлась тормозом развития народного образования и культуры вообще⁴⁰. По данным дореволюционных источников, в конце XIX — начале XX в. в Средней Азии происходило значительное ослабление школьного образования, уменьшалось количество школ и число учащихся. Так, автор статьи «Мусульманские училища Туркестанского края» пишет: «Мои наблюдения со справками прошедшего времени показывают, что в последнее время, с занятием края русскими, число посещающих школы учеников значительно уменьшилось; так, в Самарканде ныне среднее число учеников в каждой из школ колеблется между 20—30, хотя и есть школы, в которых, по показаниям учителей, число это доходит до 60»⁴¹. По словам этого автора, во время правления бухарского эмира Насруллы было строго вменено в обязанность *раисов* (полицейских чиновников) следить, чтобы родители посылали своих детей в школы, те родители, дети которых от пяти- до семилетнего возраста не посещали школу, подвергались денежному штрафу, их детей отводили в школу *раисы*. Со вступлением на престол эмира Музаффары на народное образование мало обращалось внимания, и школы начали пустеть⁴². Далее автор приводит количественную характеристику *мактабов* и учащихся в них⁴³: в Ура-Тюбе, из расчета школа на квартал (*махалла* (араб.), *гузар* (тадж.), 41 школа с 840 учащимися-мальчиками, в Ходженте — 20 с 400 учениками,

в Самарканде — 80 с 1000 учащихся. Что касается *мактабов* для девочек, то в Ура-Тюбе, Ходженте и Самарканде их соответственно было 7, 9 и 15⁴⁴.

И. Обидов установил, что в 1913 г. в Ходженте жили 40 тыс. человек местной национальности, в 30 *мактабах* учились 490 мальчиков, кроме того, в 8 *мактабах* для девочек учились 97 детей. В Ура-Тюбе с населением 23 тыс. человек в 1910 г. в 36 *мактабах* учились 550 мальчиков и 67 девочек⁴⁵. Один из лучших знатоков мусульманских *мактабов* Туркестана В. Наливкин писал в начале 90-х годов XIX в., что число *мактабов* «ужасающее — официально 5000, на самом деле их, вероятно, 10000»⁴⁶. О поразительно большом количестве школ начального образования у народов Средней Азии говорят многие дореволюционные авторы, писавшие о *мактабах*. Между тем Наливкин отмечает, что «даже при поверхностном ознакомлении с туземным бытом бросается в глаза то обстоятельство, что наряду с громадным количеством *мактабов* мы находим среди туземцев еще более громадное число неграмотных»⁴⁷. Подобные выводы о «громадном числе неграмотных» нередки в литературе⁴⁸. Некоторые авторы, например В. Наливкин и К. Е. Бендриков, пытаются объяснить это, но их аргументы не представляются достаточно убедительными⁴⁹.

Для того чтобы понять суть несоответствия громадного количества *мактабов* громадному количеству неграмотных, на примере школ для мальчиков познакомимся с методикой обучения детей в них.

В среде старшего поколения таджиков и поныне существует воззрение: долг отца перед сыном состоит, во-первых, в том, чтобы позаботиться о выполнении обряда обрезания (*хатна*, *суннати*), во-вторых, обучить грамоте; в-третьих, позаботиться о том, чтобы сын обзавелся семьей (мать, в свою очередь, должна заботиться об обучении дочерей и подготовке их к будущей супружеской жизни).

Отец, задумавший учить ребенка грамоте (*савод*), шел к *домул*е своего квартала. Излагая ему просьбу о принятии сына в школу, отец, в частности, говорил: «Бачая гушту пушташ а шумо, устухону джонаш — а мо», что буквально означало: «Мясо да кожа мальчика — ваши, кости да душа его — наши». Это значило, что ребенок всецело отдается власти учителя.

В первый день мальчика в школу сопровождал отец или старший брат. Учителю вручался *дастархон*, и он угощал подношением будущих школьных товарищей нового ученика. Этот акт означал, что в группу учащихся входит новый ученик. После этого учитель сажал новичка возле себя и давал ему первый урок. По свидетельству А. Л. Куна, он состоял в повторении вслед за учителем молитвы, на заучивание которой наряду с другими молитвами уходило несколько дней. Затем *домулло* просил ученика принести к следующему уроку дощечку для письма. Учитель писал на ней несколько букв арабского алфавита, объяснял ученику произношение каждой буквы, а затем возвращал ему дощечку и поручал его своему помощнику по *мактабу* — *халифе*, последний обычно выбирался из старших (по времени поступления в школу) учеников. По данным А. Л. Куна, *халифа* чаще всего выбирался из учеников, уже окончивших курс обучения в *мактабе*, но оставшихся в школе для усовершенствования в каллиграфии. У учителей бывало один-два, иногда и три *халифы* — один на каждые 10—15 учеников. *Халифы* замещали учителей, когда те отлучались из школы: они занимались с учениками, выслушивали приготовленные ими уроки, задавали новые и вообще следили за тем, чтобы ученики были заняты. В присутствии учителя *халифы* помогали вновь зачисленным или отстающим ученикам в приготовлении уроков. Они не получали никакого вознаграждения или пособия за помощь учителю⁵⁰.

Ученик, получивший задание по азбуке, отрабатывал произношение букв: *алиф*, *бо*, *по*, *то* и т. д. Если оказывалось, что вновь поступивший хорошо запоминает буквы и их произношение, то *домулло* увеличивал нагрузку дополнительными буквами, в противном случае он ограничивался лишь несколькими *харф* из 28. Пока первоклассник, подражая учителю или его помощнику, тянул произношение заданных звуков, другие ученики в зависимости от того, кто на каком этапе обучения находятся, поджав ноги и раскачиваясь в такт затверживанию, скандировали свои задания. Таким образом, *мактаб* до конца уроков был переполнен монотонной разноголосицей, которая была слышна довольно далеко в округе. Дело в том, что в *мактабе* не существовало группирования учеников по изучаемым предметам. Очевидец пишет, что «рядом с учеником, зубрящим

громогласно, на всю улицу, азбуку, почти всегда встретите мальчика, бессознательно скандирующего стихи Хафиза или не менее громко читающего Коран»⁵¹.

На следующий день учитель проверял заданный первокласснику урок. Если ученик показывал более или менее твердое знание заданного, *домулло* писал на дощечке еще несколько букв, помогал ему научиться правильно их произносить, а затем поручал его *халифе*, а сам переключался на других учеников. Так первоклассник в течение нескольких дней запоминал написание и произношение 28 букв арабского алфавита, характер изменения их начертаний в зависимости от того, пишутся ли эти буквы в начале, в середине, в конце слова или изолированно. Затем начиналось изучение системы *зеру забар*, или *харакат*: в арабской графике отдельными буквами обозначаются только согласные звуки и долгие гласные, для обозначения кратких гласных существуют особые подстрочные и надстрочные знаки (*зеру забар*). После арабского алфавита ученик учил еще несколько дополнительных знаков, используемых ираноязычными народами в письменности, но отсутствующих в арабской графике. На этом заканчивалось изучение фонетики, графики и вообще всей грамматики, после чего дощечку, которая менялась при каждом новом уроке, можно было не приносить в школу⁵².

Программа обучения в *мактабе* предусматривала также изучение элементарной арифметики, одним из элементов которой была система *абджад*. Суть ее состоит в том, что буквы алфавита имеют кодовое обозначение (например, числовое значение *алифа* (первой буквы арабского алфавита) — 1, *лом* (двадцать третьей буквы) — 30, *нун* (двадцать девятой буквы) — 50 и т. д.). Зубрение каблистических слов *абджада*, которые имеют не лексическое значение, а лишь числовое, занимало одну-две недели. При записи чисел соответствующие буквы ставятся справа налево, как обычно в арабском письме. *Абджад* применялся главным образом для зашифровки исторических дат.

Осилив *абджад*, ученик радостным шел домой и объявлял родителям, что завтра он переходит к чтению сборника «Хафтияк» (собрание избранных глав Корана, по объему составляет 1/7 его текста, на что указывает самое название). Сборник снабжен системой *хара-*

кат (зеру забар). С того момента, когда ученик переходил к чтению «Хафтияка» — первоначальной книги для чтения, он назывался *китобхон* («читающий, изучающий книгу»). По этому случаю родители делали приношение учителю, ученик в этот день освобождался от послеобеденных уроков. Сроки усвоения «Хафтияка», так же как и любого другого предмета, не были регламентированы. По рассказам (в Ура-Тюбе, Кыстакозе, Пенджикенте), обычно ученик справлялся с этим менее чем за один год, хотя для недостаточно способных детей требовалось больше времени.

Методика изучения «Хафтияка» (это касалось всего курса обучения) состояла в том, что ученику сначала задавался первый стих (*оят*), сравнительно небольшой по объему. Предварительно нужно было заучить огромную массу слогов, из которых состоят слова этого *оята*. Дело в том, что сознательно складывать слова ученик еще не мог, а текст сборника — на арабском, непонятном для него языке. Ученик зубрил задание, находясь в *мактабе*, мерно раскачиваясь вперед и назад. На следующий день учитель проверял его и, если *оят* был усвоен твердо, задавал следующий, и так до конца сборника, пока школьник не выучит весь «Хафтияк». Когда ученик приближался к изучению коранической *суры* «Аламнашрах»⁵³ с восемью *оятами*, педагог за два дня извещал об этом родителей. Получив это радостное для семьи известие, родители готовились к празднованию успехов ребенка. Готовилось угощение (*зиёфат*) для всех учеников. На это угощение ребята шли строем: во главе шествия — *халифа*, рядом двое из старших и наиболее успевающих ребят, виновник торжества в новой или частично новой одежде шел сзади *халифы*, а за ним следовали остальные учащиеся. Ученику, приступающему к овладению указанной *сурой*, учитель завязывал большой и указательный палец правой руки полосками материи зеленого цвета (зеленый цвет символизировал веру). Они не развязывались до тех пор, пока родители и другие родственники не соглашались на угощение. Конечно, это носило характер шутки. Во время шествия учащиеся хором пели сложенную по этому случаю песню (гимн), прославлявшую ученика, его родителей и учителя. В своеобразной песне, например уратюбинцев, были и такие *бейты*:

Аё бобо, бубар дасте ба киса,
Бидех симу заре, чандон ки тони.
Аё момо, ту хам монанди бобо,
Табакхо рост кун, то метавони.

Эй, дед, опусти руку в карман,
Отдавай серебра и золота, сколько сможешь.
Эй, бабушка, и ты, подобно деду,
Выставляй чаши с угощениями, сколько есть силы.

Ребята с веселой песней и прибаутками шли сначала к родителям отличившегося ученика и после угощения сдобными лепешками, халвой, изюмом и орехами направлялись к другим родственникам. Иногда детям не удавалось обойти всех родственников своего юного товарища за один день. Тогда посещение остальных откладывалось на следующий день. Родители и родственники давали *халифе* по несколько монет. Собранные таким образом деньги затем передавались педагогу, который сам в этом веселье не участвовал.

А. Л. Кун сообщает, что после изучения учеником «Аламнашрах» совершалось особое празднование его успехов. Учитель вставлял между связанными кистями рук ученика пустой пенал отверстием кверху. В таком виде ученик вместе с товарищами по *мактабу* обходил родственников. При обходе каждый обязан был положить в пенал несколько монет, которые шли в пользу учителя. При этом *халифа* пел, а иногда говорил речитативом гимн. После каждого двустипшия сопровождающие его ученики припевали: «Бале, бале» — «Точно так, точно так»⁵⁴.

Заучивание *суры* «Аламнашрах» означало, что ребенок раскрыл «грудь перед знанием» и отныне с него «снята ноша невежества». Об этом сказано в самой *суре*: «Разве Мы не раскрыли тебе твою грудь и не сняли с тебя твою ношу?»⁵⁵

Ученик, осиливший «Хафтияк» и этим самым обнаруживший необходимую способность памяти, на один день освобождался от занятий. В этот день его родители, обрадованные тем, что их ребенок закончил один из этапов изучения слова Божьего, устраивали угощение для его школьных друзей. Приглашались родственники, соседи,

педагог, которому благодарные родители преподносили чалму, стеганный халат, галоши и ичиги, завернутые в платок вместе с лепешками, изюмом и орехами. Данное событие называлось *хафтиякфурурон* — «завершение “Хафтияка”». В сельских местностях некоторые ученики на этом прекращали посещать школу.

Выучив «Хафтияк», ученик переходил к чтению Корана (*Каломи шариф*) с первой его главы. Главы, вошедшие в «Хафтияк» и уже пройденные, пропускались. Ученик пока еще с трудом складывал и разбирал те главы Корана, которые раньше не встречались в «Хафтияке». Скоро, однако, он свыкался с известными словами и мало-помалу затверживал текст Корана наизусть и мог уже читать с установленной интонацией целые главы даже в мечети, в присутствии молящихся, особенно в дни месяца рамазана⁵⁶.

По случаю начала заучивания Священного писания преподавателю подносили блюдо (поднос), наполненное продуктами, сюда же клали несколько монет и тубетейку. Накануне учитель приглашал товарищей преуспевающего в изучении Корана ученика сделать складчину для его угощения. На собранные деньги учитель покупал несколько лепешек, халву, изюм и другие лакомства и вместе со своими учениками отправлялся в дом виновника торжества. Предупрежденные об этом посещении родители устраивали у себя небольшой праздник, на который приглашались родственники, друзья и соседи. После угощения отец ребенка преподносил *домулло* халат и чалму. В завершении этой церемонии учитель в присутствии гостей предлагал ученику прочесть первую главу из Корана, купавшегося для этого случая отцом ученика. По окончании чтения — своего рода экзамена — гости, совершив молитву, расходились⁵⁷.

На изучение Священного писания уходило 1,5—3 года, что, как уже было сказано, зависело от дарований ученика. Заучивание Корана производилось так: учитель читал 10—12 строчек текста вслух, ученик внимательно следил за произношением, не отрывая глаз от текста, затем читал ученик, учитель исправлял его ошибки. Содержание текста наставник не объяснял. После этого ученик в течение дня заучивал отрывок наизусть. На следующий день учитель проверял ученика, он отвечал сидя перед ним на коленях — так, как

садились для совершения молитвы⁵⁸. Слушая ученика, учитель исправлял неправильное произношение, при заминке подсказывал следующее слово, этого было достаточно, чтобы ученик продолжал чтение дальше. Если *китобхон* при чтении текста останавливался больше трех раз, задание считалось невыполненным. При повторной проверке при первой же заминке ученик подвергался наказанию.

В дальнейшем задания давались не только по новому, но и по пройденному материалу. Следовательно, с каждым следующим уроком объем повторяемого материала значительно увеличивался. Выучивание наизусть целого раздела из Корана считалось большим успехом как ученика, так и учителя. В таком случае ученику предоставлялась передышка на несколько дней. Знание Корана считалось достигнутым тогда, когда ученик помнил наизусть весь текст⁵⁹.

Выучив в невообразимом гвалте, царившем в *мактабе*, текст Корана, школяр после выполнения его родителями обряда *куронфурурон* — «завершение Корана», сопровождавшегося опять соответствующим угощением товарищей ребенка по *мактабу* и традиционным одариванием наставника, брался за «Чоркитоб» (букв. «четырехкнижие»). «Чоркитоб» — религиозно-дидактический сборник в стихах и прозе, написан на таджикском языке. В нем изложены, например, правила, касающиеся главных религиозных обязанностей мусульманина, — молитвы, предварявшейся омовением, милостыни, поста и паломничества к святыням мусульман⁶⁰. Следовательно, можно сказать, что с завершением Корана ученик заканчивал зубрежку классического арабского языка, а «Чоркитоб» знаменовал собой начало изучения родного языка по текстам. При изучении «Чоркитоба» от ученика требовалось знание дополнительных знаков, недостающих в арабском алфавите, о чем было сказано выше. Н. П. Остроумов отмечает, что при чтении «Чоркитоба» 10—12-летний школяр обучался и письму, которое сводилось к каллиграфии⁶¹.

Изучением Корана и «Чоркитоба» завершался первый этап начального обучения — религиозный.

Вторая ступень учебы в *мактабе* начиналась с изучения «Мантик ат-тайр» («Беседы птиц») — поэмы Фарид ад-Дина Атгара, суфийского поэта XII в. За этой поэмой следовал *диван газелей* — поэтическое наследие Хафиза, одного из любимейших поэтов ираноязыч-

ных народов. Закончив *газели* Хафиза, ученик приступал к сборнику стихов персоязычного поэта Индии Бедиля (1644—1721). (Любопытно свидетельство основоположника узбекской литературы Алишера Навои, который сообщает, что в средневековой школе «читали также некоторые рассказы из прозы, этот, например, Гулистан, а тот Бустан»⁶² — произведения, по выражению Е. Э. Бертельса, мудрого и лукавого моралиста Саади⁶³. Вальтер Вейбке сообщает, что средневековые школяры штудировали поэму Низами о романтической любви Лейли к Меджну⁶⁴.)

Все этапы программы обучения — от изучения текста Корана и до стихов Бедиля — отмечались семейными празднествами, которые сопровождалось угощением родственников, соседей, школьных товарищей ученика и его наставника. На всех этих этапах педагогу делались презенты, а ученику предоставлялись отгулы (один или два дня).

А. Л. Кун подчеркивает, что «в школах, исключительно наполненных таджиками, после Корана проходят одни только персидские книги; там же, где преобладает узбекское население, после “Чахаркитаб” за таджикскими книгами проходят и узбекские»⁶⁵. Это подтверждали также наши информанты из Кыстакоза, Ура-Тюбе, Пенджикента и Ленибада. По сообщению старожил, в районах с преобладающей долей узбекского населения наряду с произведениями классиков персидско-таджикской литературы (Аттара, Хафиза, Бедиля) школьники изучали стихотворения Навои (1441—1501) и Фузули (1494—1556).

Другой частью школьного обучения в *мактабе* было заучивание стихов, которыми ученики поздравляли родителей по случаю праздников. Следует отметить, что четыре раза в год *мактаб* обычно закрывался и ученики освобождались от занятий. Такими торжественными днями, когда занятий в *мактабе* не производилось, были Науруз, праздновавшийся в день весеннего равноденствия 22 марта, Иди рамазан («праздник Великого поста»), праздновавшийся после месячного поста, Иди Курбон («праздник жертвоприношения») и Аввали раджаб («первое число месяца раджаба»). В эти дни дети отпускались накануне по домам со специальными разукрашенными листами, содержащими стихотворения. Рисунки на листах были до-

вольно яркими, изображавшими чашу, цветок, кувшин, пиалу, яблоко и т. п. Они занимали одну половину листа, а текст стихотворения (обычно четверостишие) — другую. Как указывает А. А. Семенов, эти «стихотворения писались обычно или самим содержанием *мактаба*, или наиболее грамотными учениками, а внизу *халифа* подписывал, на имя какого именно ученика выдается такой лист <...> Получив по листу со стихотворением, как своего рода отпускной билет на праздник, дети расходились по домам и в день праздника декламировали родителям эти стишки, весьма часто заучив их наизусть и держа перед собой лишь для видимости <...> лист с праздничными стихами»⁶⁶. Поцелуи и подарки детям, а на другой день гостинцы учителю или учительнице (содержание и размеры посылавшегося подарка зависели от достатка и желания родителей) «являлись <...> наградой прилежанию и усердию педагогов»⁶⁷.

Нами записаны образцы существовавшего праздничного поэтического репертуара в *мактабах*. Наибольшее количество стихов этого вида собрано и опубликовано в цитированной работе А. А. Семенова.

Выше говорилось, что начальная школа грамоты носила название «мактаб», т. е. «место чтения и писания». Таким образом, *мактаб* в прошлом имел непосредственную задачу научить читать и писать. Но, как видно из изложенного, в этой школе на первом месте стояло искусство чтения и запоминания текстов или книг. Это было обусловлено особенностями арабского алфавита с его диакритическими точками, надстрочными и подстрочными знаками. В тексте, по замечанию Н. П. Остроумова, они «пестрят в глазах и утомляют внимание; при отсутствии же этих точек и знаков от учащегося требуется самое напряженное внимание и необыкновенно быстрая сообразительность. Учащемуся в начальной <...> школе, чтобы овладеть вполне механизмом чтения любого текста, необходимо было столь отчетливо владеть своим родным языком, каким мы не можем себе вообразить. Такая трудность дела в данном случае обуславливалась не только названными выше знаками и точками, но и тем, что в арабском алфавите существуют буквы, сходные по начертанию и разные в произношении, а также буквы, разные по начертанию, но сходные в произношении. Кроме того, по свойству арабского письма неко-

торые буквы в произношении удваиваются с совершенным изменением смысла в слове, не говоря уже о случаях слияния разных букв в известных словах»⁶⁸.

В *мактабе* ученики упражнялись в письме. Наиболее часто каллиграфия завершала курс обучения. Руководством, вернее, образцом для упражнений по письму служила «Муфрадот», или же «Нухсай муфрадот». Эта книга состоит из красиво написанных букв в различных вариантах. Содержанием ее были также стихи о значении прилежания, упражнений для выработки красивого почерка и о значении письма в жизни человека. Например, тростниковое перо в этом руководстве о письме говорит о себе: «Ман шохи джахонам» — «Я владыка мира». Письменность на основе арабского алфавита довольно сложная. Она требует особой точности линий. Красота и выразительность давалась лишь немногим творчески одаренным детям. Упражнение по письму представляло собой своего рода занятие по эстетике, искусству. А это было под силу не каждому.

В *мактабе* экзаменов не существовало, не было также журнала учета посещаемости и табеля оценок успеваемости. Не принято было давать уроки на дом.

В деятельности *мактаба* значительное место кроме обучения (*та'лим*) занимало воспитание (*тарбия*). Суть воспитания состояла в том, чтобы добиться соблюдения учащимися установившихся правил поведения в школе, основой которых был *адаб* («нравственность», «этикетность»).

Истоки *адаба* у ираноязычных народов восходят к древней, еще домусульманской традиции. Об этом свидетельствуют многочисленные среднеперсидские сочинения дидактического характера, известные преимущественно под названием «Андарз» («Поучение») и «Панднамак» («Книга советов»). В этих книгах, по-видимому, была зафиксирована эволюция более древней традиции дописьменной эпохи. Следует отметить, что в этих сочинениях нормы нравственности и поведения перекрывают друг друга и тесно взаимосвязаны. На практике это выглядело так: кто соблюдает установившиеся нормы поведения (*адаб*), тот соблюдает и правила морали (*ахлоқ*). Эта исконная традиция ираноязычных народов была в более позднее время приведена в соответствие — зачастую сугубо формальное —

с нормами ислама в дидактических произведениях классической персидско-таджикской литературы от Рудаки до Ахмада Дониша. Среди огромного классического наследия ираноязычных народов привлекают внимание также педагогические трактаты на эту тему, например книга «Кабус-намэ» — памятник литературы XI в.⁶⁹ В последующие века было создано много произведений, специально посвященных вопросам морали и этикета, под обычным названием «Ахлак». Существуют также многочисленные сочинения — практические руководства по этому вопросу, одно из них — «Адаб ус-салихин» («Правила поведения добродетельных людей») — трактат о нравственных принципах и нормах во взаимоотношениях людей⁷⁰.

Как было отмечено, часть классического поэтического наследия ираноязычных народов была включена в программу *мактаба*. Это относится к богатой нравоучительными советами и сентенциями поэзии Фарид ад-Дина Атгара, Хафиза и Бедиля. Часть стихов Фарид ад-Дина Атгара, содержащих ценные советы морально-этического характера, была включена кроме того в «Чоркитоб».

Из сказанного следует, что воспитание в подрастающем поколении высокой нравственности представляло собой составную часть учебно-воспитательного процесса. Н. П. Остроумов подчеркивает, что в *мактабе* особенно усердные ученики изучали еще книжку о добрых нравах⁷¹. Речь, видимо, идет о книге Мухаммада Садика «Адаб-ус-салихин». Следовательно, *мактаб* служил тем звеном, когда в сознание учащихся вводились азы *адаба*. Заслуживает внимания то обстоятельство, что в строго иерархизированном обществе, где старшие по возрасту или положению пользовались непререкаемым авторитетом, что приводило к формированию единой статусно-ролевой модели поведения, правила *адаба* вводились в восприимчивое детское сознание с раннего возраста. Н. П. Остроумов приводит слова знаменитого Саади: «Кто в молодости не приучился к доброй нравственности, того счастье оставляет в годах зрелых <...> Сгибай как хочешь дерево, пока оно в свежести, а сухое только и выправишь посредством огня. Когда выправляешь свежий сучок, он выпрямится, но не сможешь исправить сухое полено»⁷².

Принципы нравственности требовали от ученика оказывать своему учителю большее почтение, чем родителям. Существует пред-

ставление, что родители низводят душу человека с неба на землю, учитель помогает ей взойти с земли на небо. В. Наливкин со ссылкой на источники духовно-нравственного содержания приводит слова пророка Мухаммеда: «Кто преподавал мне хотя бы один только стих Корана, тот мой хозяин»⁷³, — а *халиф* Али говорил: «Тот, кто показал мне хотя бы одну только букву, тем самым приобрел надо мной права хозяина»⁷⁴. *Адаб* утверждает: кто не уважает учителей, тот никогда не извлечет для себя никакой пользы из усвоенных им знаний. По *адабу*, вежливый ученик во время пути не должен идти впереди своего учителя, не должен садиться на то место, на котором раньше сидел учитель; ученик не должен начинать разговор раньше своего учителя, слишком много говорить в его присутствии, он должен являться на урок аккуратно в назначенное для него время. Являясь на урок, он не должен стучаться в дверь той комнаты, в которой живет или учит учитель, а смиренно ждать его повеления сидя на корточках или стоя за дверью⁷⁵.

В *мактабе* ученик, обращаясь к учителю, называл его *таксир* — «господин». Ученики должны были являться в школу до прихода учителя. Когда учитель входил в помещение *мактаба* или вставал с места, все ученики вскакивали со своих мест, складывая руки на животе, и смиренно наклоняли головы вниз. При встрече с учителем на улице его приветствовали словами «Ассалому алейкум» и кланялись, для чего конные нередко слезали с лошадей.

При входе в *мактаб* ученик приветствовал присутствовавших товарищей. Адресуя товарищам общемусульманскую формулу приветствия, ученик ладонь правой руки клал на грудь. Учителя полагалось приветствовать, приложив ладони обеих рук к груди.

Ученик должен был строго выполнять все указания наставника, он не имел права без особой необходимости отвлекать внимание других учеников посторонними разговорами. Его обязанность — заниматься только выполнением упражнений. Когда возникала необходимость отлучиться из школы, ученик, по правилу, вставал с места и, обращаясь к наставнику (ладони рук сложены на груди), произносил: «Таксир, адаб фармоян» (букв. «Господин, да позволит мне соответствующий *адаб*»). После ответа учителя «мархамат» («пожалуйста») ученик отправлялся к выходу. Возвращаясь, он адресовал

учителю то же выражение, что при выходе, и, получив его разрешение, выражавшееся тем же словом, занимал свое место.

Несоблюдение установленных правил в *мактабе* влекло за собой соответствующее наказание. Основной фигурой, осуществлявшей дисциплинарные меры, был сам *домулло*. В реализации мер дисциплинарного воздействия он опирался на своего заместителя — *халифу*.

У наставника было несколько способов дисциплинарного воздействия на ученика. Первый из них — словесные поучения (*насихат*). Поучая учеников, наставляя их, *домулло* часто апеллировал к рассказам, притчам, назидательным стихам классиков, в пример ставились соответствующие поступки и поведение послушных, прилежных и успевающих учеников. Кроме того, при учителе всегда находились *адабчуб* (букв. «палка *адаба*») — ивовые или иные прутья разной длины. Длинный прут применялся для предупреждения учеников, сидевших на значительном расстоянии от *домулло*, ближе к входной двери. Скажем, ученик отвлекается от упражнений посторонними разговорами с товарищами. Тогда *домулло* берет длинный *адабчуб* за более толстый конец, другим, более тонким концом с места достает непослушного ученика и легким движением прута по его плечу или голове предупреждает о том, что он, наставник, в курсе происходящего, что ученик нарушает установившееся правило *адаба* (жест не сопровождался словами). Этого было достаточно, и ученик, нарушавший предписанное *адабом* поведение, возвращался к выполнению своих обязанностей.

После одного-двух предупреждений учитель угрожал ученику, применяя другой, более короткий *адабчуб*. *Домулло* брал его в руку и говорил: «И *адабчуба* мебинни?» («Этот *адабчуб* видишь?»). Старики рассказывали, что по отношению к неисправимым ученикам *домулло* применял также меры физического воздействия, употребляя малый *адабчуб*: он распоряжался, чтобы *халифа* привел недисциплинированного ученика (*беадаб* — букв. «тот, у кого отсутствует *адаб*, приличие»), повалил на землю и держал его за ногу, подняв ее кверху. В зависимости от характера нарушения виновник получал удары наставника по подошве ног. Старики поясняли, что удары эти носили скорее символический характер.

В четверг (*панджшанбе*) перед концом уроков *домулло* осматривал ногти *шогирдов*. Те, у кого ногти были обрезаны, получали его одобрение: «бале» («именно так»), «офарин» («молодец»), при этом *домулло* легко постукивал по концам пальцев отличившегося ученика либо дощечкой для азбуки, либо корешком книги. Если у кого-либо ногти оказывались грязными или необрезанными, учитель пугал *адабчубом* или грозился посадить в уборной на кирпичи. Дореволюционный источник сообщает, что после осмотра ногтей все ученики становились в ряд, лицом к Каабе — святыне мусульман в Мекке — и наставник учил их правилам *намаза* (молитвы). Затем он делал наставления ученикам, как вести себя в отношении старших: почтительно отвечать на вопросы родителей, не откликаться на зов междометием «ха» — «да»⁷⁶, вежливо ответить «лаббай» — «я — перед вами».

Как видим, *мактаб* учил соблюдению правил *адаба* не только в школе, но и в семье. «Адабность» поведения детей в общественных местах была ориентирована на уважительное отношение к старшим, в особенности к старикам. Дети должны были приветствовать их, приставив ладони рук к груди (приветствие нужно было произносить негромко). Ученикам внушалась мысль, что они должны в случае необходимости оказывать старшим помощь, уступать им дорогу, не беспокоить их криком и бегом. По *адабу*, дети не должны были заходить в чужой дом без разрешения на то хозяев. В *мактабе* детям разъясняли, что не положено играть на улице, на городской площади (*чорсу*). Для игр рекомендовалось выбирать нелюдные места. Вообще увлечение играми *домулло* не одобрял. Детей учили тому, чтобы они большее время отдавали домашним делам, учению, следованию принципам веры. Азартные игры были запрещены

За грубое нарушение правил поведения в школе, а также существовавших предписаний в отношении поведения в общественных местах учитель угрожал, а иногда, по-видимому, и прибегал к *фалаку* — высшей мере наказания в школе. *Фалак* представлял собой палочку, с двух концов стянутую веревкой. Закрутив ноги наказываемого веревкой *фалака*, двое старших учеников поднимали последний кверху так, что ученик оказывался подвешенным ногами вверх. Учитель или по его приказанию *халифа* наносили *адабчубом*

удары по пяткам. *Фалак* применялся за длительный прогул, обман, дерзость, за грубые проказы⁷⁷. Наказание *фалаком* отчетливо видно на миниатюре к седьмой главе «Гулистана»⁷⁸ — своеобразного учебника по нравственности, составленного знаменитым Саади. Другую форму *фалака* представляли две петли из веревок (*канаб*), приделанные к центральной балке перекрытия помещения *мактаба*. Когда советы и наставления, предупреждения и угрозы, некоторые меры физического воздействия на ученика оказывались недостаточными, чтобы вернуть его на позицию *адаба*, учитель поручал *халифе* надеть петли на ноги нарушителя. Ученик оказывался как бы подвешенным, но спина при этом не отрывалась от пола, что позволяла длина петель. По рассказам, записанным нами в кишлаке Кыстакоз, указанная мера наказания избиралась за кражу чужого имущества, а также за шалости, граничащие с хулиганством.

Например, в Ура-Тюбе рассказали случай о том, как однажды группа местных женщин после угощения на свадьбе собиралась расходиться. Они надели *фаранджи* (длинное женское покрывало с ложными рукавами па спине, носившееся с лицевой занавеской) и готовы были покинуть дом, но на крытой террасе (*айвон*) завязался разговор, который немного затянулся. Один из учащихся местной школы, уловив момент, взял да и связал концы нескольких рукавов покрывал этих женщин. Беседа закончилась. Женщинам стоило сделать первый шаг к выходным воротам, как с них сползли покрывала и кучей оказались на полу. Начался переполох. Вскоре сообразили, что произошло. Шельмец был опознан. На следующий день его наказали *фалаком*.

В числе угроз *домулло* было и такое выражение: «Кафи почета чок кара, намак мезанам» — «Распорю подошву ноги и посыплю солью». Это говорилось детям, которые много передвигались или бегали, доставляя беспокойство окружающим.

Как видно, в арсенале воспитательных средств *домулло* преобладали репрессивные методы. Что касается родителей, они к этому относились терпимо, помня слова Саади о том, что «строгость наставника лучше, чем отцовская ласка». Н. П. Остроумов по этому поводу пишет, что Али-хан Маджмали — автор руководства по начальному обучению под названием «Матла' ал-улум» («Восход зна-

ний») — убеждает «родителей не потакать детям в шалостях и дурных поступках вообще, но взыскивать с них без всякой жалости, так как пусть лучше будет ребенок бит, пусть он плачет, чем останется дурным»⁷⁹. В то же время Маджмали убедительно просит родителей, чтобы они не запугивали своих детей различными чудовищами, так как трусость может остаться у детей на всю жизнь, а между тем «храбрость и энергия <...> немалые добродетели». Особенно убеждает Маджмали родителей обращать внимание «на искоренение в ребенке пороков, ибо пороки, не искореняемые в ребенке с детства, будут развиваться в нем все более и более и поведут наконец к тому, что из ребенка выйдет человек, имеющий сходство с человеком только по внешности. Только хороший, нравственный человек может называться вполне человеком»⁸⁰.

При выполнении требований *адаба* социальный статус не играл роли. Еще у Саади мы находим такой рассказ.

«Ученый обучал царевича. Он безжалостно избивал его и неизменно истязал. Однажды мальчик, будучи не в силах терпеть, пришел с жалобой к отцу и снял одежду с израненного тела. Сжалось у отца сердце, вызвал он учителя и сказал: “Таких насилий и побоев, какие ты причинил моему сыну, ты не допускаешь по отношению к детям ни одного из подданных. Какая причина этому?” Сказал учитель: “Причина в том, что говорить нужно обдуманно, а поступать достойно. Это относится ко всем людям вообще, а к падишахам в особенности, потому что все, что они делают и говорят, становится притчей во языцех, а слова и поступки простых людей не имеют того значения <...> Так следует учителю царевичей в воспитании нрава царских сыновей <...> усердствовать больше, чем в отношении простых людей <...>” Понравились царю добрые советы и суждения в ответе ученого. Пожаловал он ему почетное платье и другие блага и возвысил его сан»⁸¹.

Н. П. Остроумов, уделявший много внимания *мактабам*, нашел возможным подчеркнуть: «Одну хорошую сторону прививает мусульманский мактаб своим ученикам — внешнюю порядливость, сопровождающуюся скромностью и почтительностью. Эти качества являются в некоторой степени результатом личной подавленности учащихся под абсолютным авторитетом учителя, но в отношении

умения владеть собой и поддерживать внешний порядок в массе при какой угодно обстановке и даже при соблазнительности предстоящих лакомств, мусульманские школьники стоят неизмеримо выше русских школяров <...> и вызывают в зрителе невольное расположение к себе»⁸². По мнению этого автора, «другую хорошую сторону мусульманского мактаба составляет то, что он не разрушает в учащихся детях семейных правил и традиций, не прививает им новых привычек и потребностей и таким образом не отрывает детей у туземцев от бытовой обстановки, вследствие чего и окончившие курс в мактабе возвращаются в свою среду с неизвращенными представлениями о жизни и спокойно принимаются за личный труд (земледелие, ремесла, торговля) соответственно жизненным условиям родной семьи»⁸³.

После завершения курса обучения в начальной школе иные родители посылали своих детей в *Корихона* — школу для чтецов Корана. Чтецы Корана обслуживали местное население по случаю религиозных праздников или во время исполнения какого-нибудь обряда. Желаящие продолжить учебу поступали в *медресе*. Остальные возвращались к обычным занятиям своих семей, прекращали на этом учебу.

В конце XIX — начале XX в. в крупных центрах с таджикским населением — в Самарканде, Ходженте и Бухаре некоторые родители стали отдавать детей в новометодные школы, открываемые по инициативе просветителей. С приходом в край русских создавались так называемые русско-туземные школы для подготовки мелких чиновников. Сведения о новометодных, русско-туземных и других видах школ можно почерпнуть в работах К. Е. Бендрикова, И. Обидова и др.

На основе анализа привлеченных материалов относительно процесса обучения в начальной школе грамоты можно сделать такие выводы.

1. Традиционное школьное обучение представляло собой заметное явление в жизни народов Средней Азии, в том числе таджиков. Безусловно, что *мактаб* — этот важный фактор в духовной жизни этноса, как по своему облику, так и по царившей в нем обстановке обучения отражал уровень социально-экономического развития

дореволюционного общества. Изучаемые нами *мактабы* не давали учащимся необходимых для современного человека системы знаний, широты кругозора, ориентации и развития. Тем не менее в стенах народных *мактабов* при всей их ограниченности и схоластичности системы преподавания происходило усвоение подрастающим поколением духовных ценностей, созданных предками. Здесь, вопреки бытующему мнению о том, что «эти школы <...> не представляли собой никакой культурной ценности»⁸⁴, происходил процесс преемственности соционормативной культуры этноса. *Мактаб*, кроме того, вводил подрастающее поколение в окружающий мир религиозной культуры того времени, поскольку ислам формировал специфику образа жизни народов Средней Азии.

2. Почти все авторы, писавшие о *мактабе*, в один голос утверждают, что начальная школа у мусульман служила исключительно религиозным целям. Этого заблуждения удалось избежать лишь В. Наливкину и А. А. Семенову. Н. П. Остроумов утверждает, что как *мактаб*, так и *медресе* были чисто конфессиональными⁸⁵. Конфессиональность *мактабов* многими авторами видится в том, что значительная часть школ находилась при мечетях. Подобная точка зрения вызывает возражения. Мусульманская мечеть никогда не контролировала деятельность *мактаба* и не имела на нее сколько-нибудь заметного влияния. Нам кажется, что те, кто стоит на подобной позиции, исходят из узких представлений о мечети. Культурные здания мусульман в условиях Средней Азии всегда были полифункциональными. Они служили не только местом молитв, но и трибуной местных органов самоуправления, местом народных *межлисов*, местом дачи необходимых советов и рекомендаций населению, приема приезжих гостей, поддержания «неугасимого огня» и мужских собраний. Если *мактабы*, равно как и *медресе*, находились при мечети, то в этом отразилась еще одна функция мечети — служить местом обучения грамоте и наукам. Следует отметить, что *мактабы* существовали не только при мечетях, они успешно функционировали также при частных домах, а школы для девочек создавались исключительно в частных домах их владельцев (*мактабдор*).

Выводы о конфессиональном характере *мактабов* основываются еще и на том, что школы якобы содержались за счет *вакфа*, а учи-

телями зачастую были служители культа (*имамы, муаззины*). Что касается содержания школ и оплаты жалований наставникам, наши предшественники не приводят никаких конкретных примеров, которые показывали бы размеры затрат мечети на материальное обеспечение школ и оплату труда учителей. Ясно, что *имамы* и *муаззины* получали содержание за счет *вакфа*. Но нет доказательства тому, что финансовое вознаграждение они получали именно за педагогическую деятельность, а не за деятельность служителей культа. У нас имеется достаточно примеров, которые свидетельствуют о том, что как *мактабы*, так и учителя содержались на средства родительской семьи учащихся. Как мы упоминали, учителем мог быть любой более или менее образованный человек (как *мирзо* — писарь, *биотуны* (*бихалифа*) и т. д.) Выбор *имамов* и *муаззинов* в качестве наставников школ может иметь то объяснение, что данная категория людей в условиях Средней Азии рассматриваемого периода была наиболее грамотной частью населения.

Н. П. Остроумов, пожалуй, больше, чем кто-либо другой из дореволюционных авторов отстаивавший исключительную религиозность *мактабов*, видит отражение ее в названии школы — *мактаб* (букв. «место чтения и писания»). Основываясь на том, что в *мактабе* читали прежде всего *китоб*, что, по мнению Н. Остроумова, означало список Корана, он приходит к выводу, что «начальная мусульманская школа <...> имела прямою своею задачей научить читать священную книгу (*китаб*), которая была писана, а не печатана»⁸⁶.

Следует отметить, что у таджиков, так же как у других народов Средней Азии, название *мактаб* сохранилось и в условиях современной массовой общеобразовательной школы. Что касается слова *китаб*, то основное его значение все же «книга», включая священную. Об этом красноречивее всего свидетельствует курс обучения в «месте чтения и писания», где чтению Корана и «Чоркитоба» отводился лишь первый этап обучения. Что же касается второго этапа обучения, то он был заполнен чтением сборников (*китаб*) Атгара, Хафиза и Бедиля. Отсюда вытекает, что интересующие нас *мактабы* были окрашены конфессиональностью лишь на первом этапе обучения, а именно на уровне механического зазубривания Корана и «Чоркитоба». На второй стадии *мактабы* преследовали гумани-

тарные цели. Между прочим, «религиозность» *мактабов* лучше всех охарактеризовал В. Наливкин. Он писал: «Старшие и наиболее грамотные ученики, и то опять-таки не во всех *мактабах*, получают сведения по части совершения омовений и намазов. Эта религиозная сторона обучения в *мактабе* слабее всех прочих, учащиеся гораздо более воспринимают здесь по части правил уставной мусульманской вежливости или, вернее сказать, наружной почтительности, что является до некоторой степени необходимой подготовительной ступенью к приходу в *мадраса*»⁸⁷.

Из изложенного вытекает, что утверждения об исключительной конфессиональности народных, по нашему мнению, *мактабов* не имеют под собой реальной почвы и основаны на недоразумении.

3. Некоторым авторам кажется парадоксальным тот факт, что при существовании огромной сети начальных школ существовало столь же огромное количество неграмотных в Среднеазиатском регионе.

Вспомним некоторые основные особенности начальной школы грамоты прошлого, называемой в народе *мактаби савод*. Под словом *савод* понимались навыки чтения. В *мактабе* не было ни строго определенного учебного курса, ни регламентации срока обучения, способные ученики с хорошей памятью (*зехнаш тез*) могли окончить школу за 3—4 года, менее способные (*зехнаш кунд*) на прохождение курса тратили 7—8 лет. Обучение было основано на способности запоминать (*зехн*). Никаких записей (конспектов) не водилось. Все, включая азбуку, нужно было запоминать на память. В восприимчивую детскую память целыми блоками вводились готовые тексты, которые со временем вырастали в тексты отдельных книг. Таким образом, *мактаб* представлял институт, насилующий память ребенка. Подросток заканчивал школу, зная наизусть огромное количество текстов на арабском и родном языках.

В *мактабе* культура текстов при отсутствии культуры грамматик становилась скрытой культурообразующей программой⁸⁸ в том смысле, что ребенок запоминал многочисленные употребления готовых конструкций и на основе этих образцов учился самостоятельно создавать тексты. В этом, по-видимому, заключался основной принцип умножения духовного богатства, что вытекало из особенностей *мактаба* — своеобразной школы памяти. Данная особенность

старометодной школы становится понятной, если учесть, что поэзия составляла одну из главных ценностей национального культурного наследия и сохраняла значение важного фактора духовной жизни ираноязычных народов. Выпускник старометодной школы оставлял ее, научившись читать тексты на основе арабского алфавита. Что касается письма, т. е. собственно грамоты, то школьники переходили к нему лишь после того, как достаточно осваивали чтение⁸⁹ и запоминание. Многие занимались письмом в основном по собственному желанию или по желанию родителей исходя из их реальных планов. Например, если родители хотели, чтобы их сын стал каллиграфом, они об этом договаривались с учителем⁹⁰.

Поэтому и получалось, что при знании огромного количества текстов на память и умении читать громадное количество людей было неграмотным в том смысле, что не каждый умел писать столь сложным арабским письмом, последнее требовало специальной подготовки уже на другом уровне — в *медресе*. Тот же, так сказать, «неграмотный» в любой момент мог процитировать коранические *ояты*, толково объяснить основные обязанности верующего мусульманина или продекламировать подходящие случаю *бейты* Аттара, Хафиза, Бедиля и других, бегло прочитать страницу коранического или поэтического текста.

4. Как отмечалось выше, там, где преобладало узбекское население, после изучения «Чоркитоба», произведений Аттара, Хафиза и Бедиля на персидско-таджикском языке изучали стихи Навои и Фузули на узбекском. Социализация детей у узбеков происходила в условиях их непосредственного общения с персидско-таджикским языком, богатым поэтическим наследием ираноязычных народов. Если учесть, что в 1870-х годах только в Ташкенте было 118 школ, в которых обучалось 2036 мальчиков, не считая 25 школ для девочек⁹¹, то общеизвестный факт влияния персидско-таджикской литературы на узбекский язык и литературу становится вполне понятным.

Это влияние было многовековой традицией. Так, характеризуя староузбекский язык XIV—XVI вв., Б. Г. Гафуров отмечает, что в «литературной речи была очень обильна иранская лексика и арабизмы (нередко 40—50 % словарного состава), употреблялись кон-

струкции, не свойственные тюркской речи. Многие поэты писали стихи по-тюркски и на фарси, например Лутфи и другие предшественники и современники Навои, как и сам основоположник узбекской литературы, которого современники называли “обладателем двух языков”»⁹². Алишер Навои писал, какое сильное влияние оказало на него, например, заучивание в *мактабе* «Мантик ат-тайр» («Беседы птиц») Фарид ад-Дина Аттара:

Понемногу, понемногу от того повторения
 мое простое сердце нашло удел от этой речи.
 Я привык к этим рассказам,
 к метафорам из речей птиц...
 Так как эти речи были в моей памяти,
 я тайно постоянно повторял их <...>

 Мне удалось сложить четыре дивана и «Пять сокровищ»,
 не неся скорби и труда⁹³.

Итак, в свете изложенного мы можем подчеркнуть особую значимость *мактабов*: они служили важным каналом межэтнической коммуникации, интенсивная коммуникативная нагрузка выпадала при этом на долю таджикского языка, который в условиях Среднеазиатского междуречья играл роль языка межнационального общения. В Бухаре этот язык оставался государственным даже после свержения эмира, до национально-территориального размежевания.

5. Из анализа данных, которые касаются существовавшей в прошлом системы школьного обучения, явствует, что *мактабы* представляли собой институционализированный фактор социализации. Соответствующее поведение ребенка в каждом конкретном случае оценивалось учителем по шкале «адабности». Учитель (и его заместитель) принуждал детей следовать установившимся принципам *адаба*, прививая им определенные черты, привычки, образцы социальности.

Авторитет учителя был непререкаем, именно на этом было основано функционирование данного общественного института. Между учеником и учителем существовала социальная дистанция. Об этом

говорит и тот факт, что ученики обращались к своим наставникам, называя их *таксир* — «господин». Родители всегда внушали своим детям уважительное отношение к учителю. В обществе существовал своеобразный культ педагога. Следование его культуре было возведено в ранг морально-этических норм.

В *мактабе* происходило не только усвоение духовных ценностей, но и социокультурных норм. Приобщение ребенка к социальным и культурным ценностям происходило также под воздействием окружающего разновозрастного коллектива учащихся. *Мактаб* учил детей стереотипам, характерным для строго иерархизированного общества.

Примечания

¹ Р. Р. Рахимов в рамках данного сборника планировал вновь обратиться к этой теме, расширить и переработать свои материалы. К сожалению, осуществить задуманное он не успел. Настоящая публикация является переизданием его статьи в Сборнике МАЭ, XLIII (Л., 1989), с. 109—133. — *Прим. ред.*

² И. Т. Мусульманские училища Туркестанского Края. *Журнал Министерства народного просвещения*, 176/3 (СПб., б. г.), отд. отд. Статья датирована 15 апреля 1871 г.

³ Кун А. Л. Мусульманские школы. *Туркестанские ведомости*, 37 (1876).

⁴ Маев П. Азиатский Ташкент. *Материалы для статистики Туркестанского края: ежегодник*, IV (СПб., 1876), с. 286—287; Костенко Л. Ф. *Туркестанский край: опыт военно-статистического обозрения Туркестанского военного округа: материалы для географии и статистики России* (СПб., 1880), т. 1, с. 352—375; Наливкин В. П. Школа у туземцев Средней Азии. *Сборник материалов для статистики Самаркандской области за 1887—1888 г.*, 1 (Самарканд, 1890), с. 294—303; он же. Что дает среднеазиатская мусульманская школа в образовательном и воспитательном отношениях? *Туркестанский литературный сборник в пользу прокаженных* (СПб., 1900), с. 215—278; он же. *Туземцы раньше и теперь* (Ташкент, 1913), с. 39 и след.; Шишов А. Сарты. Этнографическое и антропологическое исследование. Ч. 1 (этнография). *Сборник материалов для статистики Сыр-Дарьинской области*, 11 (Ташкент, 1904), с. 427—437; Остроумов Н. П. Мусульманские мактабы и русско-туземные школы в Туркестанском крае. *Журнал Министерства народного просвещения*, НС, 1 (февраль 1906), с. 113—166;

он же. *Сарты: этнографические материалы: общий очерк* (Ташкент, 1908), с. 240—259; Вульфсон Э. С. *Как живут сарты* (М., 1908), с. 99—106; Гейер И. И. *Весь русский Туркестан* (Ташкент, 1908), с. 48—50; Лыкошин Н. С. *Полжизни в Туркестане: очерки быта туземного населения*, 1 (Пг., 1917), с. 223 и след.

⁵ Богоутдинов А. М. К истории школы Таджикской ССР. *Советская педагогика*, 7—8 (1941), с. 85—89; Арипов М. *Из истории педагогической мысли таджикского народа* (Душанбе, 1965), ч. 2; Обидов И. *История развития народного образования в Таджикской ССР (1917—1967 гг.)* (Душанбе, 1968), и др.

⁶ Айни С. *Школа* (Казань, 1953); он же. *Воспоминания* (М.; Л., 1960), с. 90—113.

⁷ В данном издании мы ограничиваемся фотографиями предметов из коллекции МАЭ. — *Прим. ред.*

⁸ *Там же*, с. 111—112. Кстати, для нас представляют интерес и следующие воспоминания Айни: «В один из <...> дней отец <...> купил на базаре пенал, два тростниковых пера, перочинный ножик, костяной прибор, на котором затачивают перья, кожаную папку, пучок шелковых ниток в чернильницу, чтобы на перо меньше набиралось чернил, и четыре листа кокандской бумаги для упражнений <...> Я был очень благодарен отцу за то, что он, потратив теньгу (пятнадцать копеек), купил мне пенал» (*Там же*, с. 110—111).

⁹ Аведова Н. А. *Резьба по дереву. Резьба и роспись по ганчу и дереву* (Ташкент, 1962), с. 58.

¹⁰ Дониш А. Из книги «Редкостные события». *Повести и рассказы писателей-классиков народов дореволюционной России* (М., 1984), с. 473 (*Библиотека мировой литературы для детей*, т. 17).

¹¹ Бендриков К. Е. *Очерки по истории народного образования в Туркестане (1865—1924 гг.)* (М., 1960), с. 36.

¹² Логофет Д. Н. *В горах и на равнинах Бухары* (СПб., 1913), с. 90—91.

¹³ Кисляков Н. А. Аловхона — «дом огня» у таджиков. *Основные проблемы африканистики* (М., 1973), с. 88—94.

¹⁴ Айни. *Школа*, с. 8.

¹⁵ И. Т. *Указ. соч.*, с. 24.

¹⁶ *Там же*, с. 24—25.

¹⁷ Остроумов. *Мусульманские мактабы...*, с. 131.

¹⁸ *Там же*.

¹⁹ Айни. *Школа*, с. 8.

²⁰ Остроумов. *Мусульманские мактабы...*, с. 131.

- ²¹ Кун. *Указ. соч.*
- ²² Лыкошин. *Полжизни в Туркестане...*, с. 224—225.
- ²³ Наливкин. Что дает среднеазиатская мусульманская школа..., с. 232.
- ²⁴ Бендриков. *Указ. соч.*, с. 46.
- ²⁵ Хорошхин А. П. *Сборник статей, касающихся Туркестанского края* (СПб., 1876), с. 90—92, 95.
- ²⁶ Бендриков. *Указ. соч.*, с. 46.
- ²⁷ *Там же*, с. 47.
- ²⁸ *Там же*, с. 46—47.
- ²⁹ Кун. *Указ. соч.*
- ³⁰ *Там же*.
- ³¹ *Там же*.
- ³² Остроумов. Мусульманские мактабы..., с. 130.
- ³³ Богоутдинов. *Указ. соч.*, с. 85.
- ³⁴ Арипов. *Указ. соч.*, с. 122.
- ³⁵ Остроумов. Мусульманские мактабы..., с. 130.
- ³⁶ Наливкин. Что дает среднеазиатская мусульманская школа..., с. 232.
- ³⁷ Кун. *Указ. соч.*
- ³⁸ Арипов. *Указ. соч.*, с. 122.
- ³⁹ Богоутдинов. *Указ. соч.*, с. 85.
- ⁴⁰ Обидов. *Указ. соч.*, с. 13 и след.
- ⁴¹ И. Т. *Указ. соч.*, с. 32.
- ⁴² *Там же*, с. 32—33.
- ⁴³ Ср. также: Кун. *Указ. соч.*
- ⁴⁴ И. Т. *Указ. соч.*, с. 33—34.
- ⁴⁵ Обидов. *Указ. соч.*, с. 19.
- ⁴⁶ Цит. по: Бендриков. *Указ. соч.*, с. 45.
- ⁴⁷ Наливкин. Что дает среднеазиатская мусульманская школа..., с. 234.
- ⁴⁸ О сводке этих данных см.: Бендриков. *Указ. соч.*, с. 44, 45.
- ⁴⁹ *Там же*, с. 44—45; Наливкин. Что дает среднеазиатская мусульманская школа..., с. 235.
- ⁵⁰ Кун. *Указ. соч.*
- ⁵¹ И. Т. *Указ. соч.*, с. 30.
- ⁵² Айни. *Школа*, с. 37.
- ⁵³ *Коран*. Пер. и ком. И. Ю. Крачковского (М., 1963), 94:1—8.
- ⁵⁴ Кун. *Указ. соч.*
- ⁵⁵ *Коран*. 94:1—2.
- ⁵⁶ Остроумов. Мусульманские мактабы..., с. 135.
- ⁵⁷ И. Т. *Указ. соч.*, с. 287.

- ⁵⁸ Арипов. *Указ. соч.*, с. 124.
- ⁵⁹ *Там же*.
- ⁶⁰ Остроумов. Мусульманские мактабы..., с. 135.
- ⁶¹ *Там же*.
- ⁶² Цит. по: Бертельс Е. Э. *Суфизм и суфийская литература* (М., 1965), с. 382.
- ⁶³ *Там же*, с. 417.
- ⁶⁴ Wiebke W. *Woman in Islam* (Leipzig, 1981), S. 42.
- ⁶⁵ Кун. *Указ. соч.*
- ⁶⁶ Семенов А. А. Детские поздравительные стишки в бухарских мактабах. *Известия Отделения общественных наук АН ТаджССР*, 10—11 (Душанбе, 1956), с. 96.
- ⁶⁷ *Там же*, с. 100.
- ⁶⁸ Остроумов. Мусульманские мактабы..., с. 922.
- ⁶⁹ Кей Кавус Унсур ал-Маали. *Кабус-намэ*, пер. с перс., ст. и примеч. Е. Э. Бертельса (М., 1958).
- ⁷⁰ Мухаммад Садик. *Адаб-ус-салихин*, пер. Н. Лыкошина (Б. м., б. г.), отд. отт. Имеется несколько изданий этого трактата в русском переводе Н. С. Лыкошина: *Кодекс приличий на мусульманском Востоке* (Ташкент, 1885); *Кодекс приличий на Востоке. Сборник материалов по мусульманству* (Ташкент, 1900). Кроме того, имеется работа Н. С. Лыкошина *Хороши тон на Востоке* (Пг., 1915), в основу которой положен трактат Мухаммада Садика.
- ⁷¹ Остроумов. Мусульманские мактабы..., с. 136.
- ⁷² *Там же*, с. 138.
- ⁷³ Наливкин. Что дает среднеазиатская мусульманская школа..., с. 228.
- ⁷⁴ *Там же*.
- ⁷⁵ *Там же*, с. 228—229.
- ⁷⁶ И. Т. *Указ. соч.*, с. 30.
- ⁷⁷ Арипов. *Указ. соч.*, с. 126.
- ⁷⁸ Дьяконова Н. В. Бухарский список «Гулистана» Саади из собрания Государственной Публичной библиотеки им. М. Е. Салтыкова-Щедрина. *Средняя Азия и Иран* (Л., 1972), с. 143.
- ⁷⁹ Остроумов. Мусульманские мактабы..., с. 128.
- ⁸⁰ *Там же*.
- ⁸¹ Саади. *Гулистан*, крит. текст, пер., предисл. и примеч. Р. М. Алиева (М., 1959), с. 175.
- ⁸² Остроумов. Мусульманские мактабы..., с. 140.
- ⁸³ *Там же*. С. 140—141.

⁸⁴ Богоутдинов. *Указ. соч.*, с. 85.

⁸⁵ Остроумов. *Мусульманские мактабы...*, с. 116.

⁸⁶ *Там же.*

⁸⁷ Наливкин. *Что дает среднеазиатская мусульманская школа...*, с. 234.

⁸⁸ Лотман Ю. М. Проблема «обучения культуре» как ее типологическая характеристика. *Труды по знаковым системам*, 5 (Тарту, 1971), с. 167—169.

⁸⁹ Наливкин. *Что дает среднеазиатская мусульманская школа...*, с. 234.

⁹⁰ Бендриков. *Указ. соч.*, с. 40.

⁹¹ И. Т. *Указ. соч.*, с. 33—34.

⁹² Гафуров Б. Г. *Таджики: древнейшая, древняя и средневековая история* (М., 1972), с. 546.

⁹³ Цит. по: Бергельс. *Указ. соч.*, с. 382.