

Г.М. Иванова. Советская школа в 1950—1960-е годы

История СССР середины XX в. активно изучается и отечественными, и зарубежными исследователями. Количество монографий исчисляется десятками, статей — сотнями, если не тысячами. В них в той или иной степени освещены все стороны жизни общества тех лет: политика, экономика, повседневность, религиозная жизнь, искусство... При этом особый интерес вызывают труды, посвящённые на первый взгляд хорошо известным сюжетам, но раскрывающие их с неожиданных сторон, расширяющие пространство наших знаний, заставляющие задуматься и даже пересмотреть привычные представления.

Такова новая книга авторитетного специалиста, доктора исторических наук, главного научного сотрудника Института российской истории РАН Г.М. Ивановой — о начальной и средней школе 1950—1960-х гг.¹ Написанная на стыке политической и социальной истории, эта работа привлекает как объёмной источниковой базой, так и широким кругом рассматриваемых проблем. Книга отвечает на многие вопросы, другие — порою неожиданные — ставит, что, без сомнения, признак качественного исследования. Неудивительно, что она привлекает внимание коллег и читающей публики.

В обсуждении монографии приняли участие доктора исторических наук Т.Ю. Красовицкая, Т.М. Смирнова и В.В. Тихонов, кандидаты исторических наук Д.В. Кирилюк и В.Н. Круглов.

Материал подготовлен В.Н. Кругловым

Тамара Красовицкая: Книга о лучшем периоде деятельности школы

Tamara Krasovitskaya (Institute of Russian History, Russian Academy of Sciences, Moscow): A book about the Soviet school's best years

DOI: 10.31857/S086956870012942-7

На мой взгляд, сфера отечественного образования, и в первую очередь школа, в результате революции и Гражданской войны понесла наиболее тяжкие потери в сравнении с другими сферами общественной деятельности. Последствия их не осмыслены ни историками, ни профессионалами (педагогами и специалистами из РАО) до наших дней. Сменилась власть, исчез партийный диктат и его идеология, скукожилось прежнее самосознание, но школа сохранила тоталитарную советскую природу. Коллизии, сопровождающие бесконечные дискуссии о различных аспектах школьных реформ, оценки работы системы среднего образования (в первую очередь, конечно, ЕГЭ) свидетельствуют о не преодоленном до сих пор расхождении в понимании корневой проблемы. Для кого работает школа? Для личности, ищущей в ней помощника на трудном пути становления и развития, или на государственную власть, навязывающую установки и задачи в своих политических целях? Последнее — большая про-

¹ *Иванова Г.М.* Советская школа в 1950—1960-е годы. М.: Фонд «Московское время», 2018. 432 с.

блема для историка: мы изучаем устремления власти через лицемерно написанные ею же источники, тем самым давая ей возможность скрытно сохранять влияние на наши оценки её работы.

После 1917 г. педагогическая элита была отодвинута от самостоятельной творческой, политической и профессиональной деятельности. Большинство её представителей оказались в эмиграции, в сложных условиях обучая детей в ряде европейских и восточных стран. Они не смогли противостоять новой для молодёжи задаче «врасти» в иную культурную среду, освоить её правила жизни и деятельности (конечно же, в стенах зарубежных учебных заведений). И родители, и эмигранты-педагоги горестно констатировали спад у подрастающего поколения стремления сохранить идентичность, наблюдая процесс его затухания уже к 1930-м гг.²

В Советской России большевики избрали школу плацдармом навязывания идеологического диктата культуре и науке. Эту линию неуклонно проводила главный реформатор в данной сфере Н.К. Крупская. Однако большевики не имели концепции культурной политики. Можно говорить лишь об общих целях и принципах партийной линии. У самой Крупской не хватило профессиональных знаний освоить высокий замысел классиков зарубежной и отечественной педагогики. Отечественных теоретиков она не любила, либеральных педагогов (особенно П.Ф. Каптерева) порицала, отдавая должное только тем, кто оставил след в революционном движении. В статье «Общественная сторона педагогических вопросов», написанной ещё в уфимской ссылке, она отмечала: «В нашей педагогике царит наивная вера во всемогущество педагогических идей». Рассматривая чью-то педагогическую работу, сетовала: «Кого тут только нет: Локк, Песталоцци, Амос Коменский, Ушинский, Пирогов, Новиков, Екатерина Великая, Бецкий. Читатель подавлен этим потоком педагогических имён. Сыпятся они, сыпятся на него, как мелкий осенний морозящий дождик, и на душе у него так же тоскливо и скучно, как пасмурный осенний день... Особенно утомляет отсутствие в книге какой бы то ни было руководящей идеи». Так, ещё до прихода к власти большевики начали отучать читателя от профессиональной литературы. Идя по следам мужа, Крупская выделяла, конечно же, А.И. Герцена и Н.Г. Чернышевского, педагогами ни в теории, ни в практике не являвшихся, хотя несть числа советским диссертантам, доказывавшим их «вклад» в «прогрессивную» педагогику.

Выдающимся зарубежным педагогам XIX в. не повезло по-своему, хотя Крупская честно перечитала практически всю зарубежную классику. В РГАСПИ сохранилось 27 тетрадей её конспектов на трёх языках (к слову, не привлёкших до сих пор ничего внимания). В них она излишне длинно, страницами, цитировала тех или иных авторов. Создаётся впечатление, что в её представлении русский профессиональный читатель их не читал. Но в России прекрасно знали и Г. Кершенштейнера, и Д. Дьюи (изданного в 1915 г.), и А.В. Лая (1906), и Ф. Паульсена (1913), и Э. Клапареда (1911). Конечно, педагоги знали И.Ф. Гербарта, перевели и издали почти все сочинения П. Наторпа — виднейшего представителя социальной педагогики и, кстати, сторонника трудового метода обучения. Важнейшая его работа «Развитие народа и развитие лично-

² Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20-х годов. Сборник документов / Сост. В.А. Владыкина, Т.Ю. Красовицкая. М., 1995; Шевченко В.А. Русская школа в эмиграции. От Белграда до Харбина. М., 2017.

сти» вышла в Петербурге в 1912 г. Это цикл лекций, прочитанных в Германии в октябре 1910 г. Авторское предисловие к русскому изданию датировано декабрём того же года. Вот как быстро доходили до российских учителей новаторские идеи.

Нечего и говорить о знании работ великого Песталоцци, которого Крупская цитировала особенно длинно. Главное у него — педагогическое обоснование отказа от средневекового стиля, отвергавшего ребёнка как личность, поиск формул качественно новой педагогики. Его поиски позволили создать технологии трансформации средневекового человека в личность нового времени, сорвали с европейца феодальную маску, высвободили индивидуализм, который привёл к созданию демократии. Но Крупская ограничилась разбором опыта по обучению «производительному труду», что казалось ей полезным пролетариату — будущему гегемону общества.

С конца XIX в. специалисты в области педагогики играли видную роль в общественных дискуссиях о школьной политике. Они проблематизировали факт разнообразия теорий, присутствия в нём хронотопов, определяемых как модернность (современность) и архаика (традиционное общество), уточнили основные ресурсы новой трудовой школы. Общество начало понимать важность общественных механизмов развития, а школу рассматривать не только как «государственную» отрасль, но и как определяющую сферу общественной жизни, мощный фактор её обогащения, культивирования цивилизованного образа жизни.

Казалось бы, конспекты Крупской вполне подготовили её к осмыслению важности нормализовать дисциплинарное поле, разработать методологическое обоснование реформы. Школе предстояло формировать интеллектуальный ландшафт в свете новых вызовов. Однако РКП(б) взяла на вооружение псевдомарксистскую догматику. Последняя, будучи мессиански-футуристической по своему посылу, оказалась навязана всем сферам интеллектуальной деятельности, способствуя внедрению в практику малопрофессиональной большевистской эклектики. Догматика разрушала обескровленные и обессиленные школьные структуры, им предстояло стать идеологическим и политическим институтом.

И всё же историю школы периода Крупской скучной не назовёшь. Не была она и совсем бездарной. Разные методики и проекты предлагали Наркомпросу П.П. Блонский, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий, А.П. Пинкевич и даже А.С. Макаренко. Те, кто пришёл сотрудничать с большевиками, — фигуры трагические. Они с разной степенью успешности соединяли либеральные педагогические практики (преимущественно немецких классиков), пытаясь идеологизировать их, творя систему особой рациональности методами лабораторных проектов, Дальтон-плана, программ ГУСа с пресловутыми колонками и проч. Имели место псевдодемократические жесты (выборы учителей, оценка их работы, дискуссии по содержанию урока и т.п.). Власть, как из рога изобилия, сыпала новыми проектами (взамен зарплат) на головы голодного и лишённого прав учительства, которое, впрочем, в большинстве своём их практически не читало (по причине малой образованности). Что касается главного — содержания образования, — точные науки защищала их сложность (хотя реформаторы посягали и на них). Гуманитарные же ожидала печальная участь. Они не справились с последствиями удара до сих пор.

На рубеже 1920—1930-х гг., когда Сталин начал в массовом порядке закупать заводские линии и технологии, проверки ЦК ВКП(б) показали: для индустриализации нет соответствующих кадров. Работы учеников не читались из-за обилия ошибок, которые проверяющие отмечали красными чернилами. Крупскую и А.В. Луначарского отстранили от реформаторского руля. Их место заняли те, кто обратил внимание на дореволюционные достижения, особенно в части точных наук. С гуманитарными знаниями дело обстояло хуже: за школьными историческими знаниями наблюдал теперь сам «вождь»³.

В 1931 г. вышло постановление ЦК об отмене педагогических экспериментов 1920-х гг. Это обернулось духом казармы. Дискуссии об основах и целях образования прекратились, дело ученика — не вникать в материал, а зубрить его и с точностью повторить на экзамене («чтобы от зубов отскакивало»). Преследуя цель повысить ответственность, этот ход вполне отвечал духу 1930-х гг. Обсуждения, диалог, обмен мнениями заменила «линия партии». К концу Великой Отечественной войны в школы вернулась пятибалльная система оценок (отменённая в своё время как «нарушающая равенство»), сдача выпускных экзаменов, награждение отличившихся учеников золотыми и серебряными медалями. К 1949 г. ордена и медали получили свыше 100 тыс. учителей-передовиков. Вместе с тем Совнарком отменил показное, формальное соцсоревнование в учебной работе, механически перенесённое с производства. Не оправдала себя и попытка раздельного обучения мальчиков и девочек, отменённая в 1954 г. Однако сохранялся идеологический и политический диктат. Нашумели дело «врачей-вредителей», разгром кибернетики и генетики, «идеологических отступлений» в области литературы и философии. В системе образования оказались запрещены даже тесты — как «буржуазные». Под ту же формулировку попали широко практиковавшиеся в мире социологические опросы, опасные для «лучшего в мире строя».

Г.М. Иванова взялась проанализировать лучший (если в данном контексте уместно такое определение) период деятельности школы: 1950—1960-е гг. На эти динамичные годы пришлось дискуссии о «сталинском наследии» в образовании — принять его или отказаться? Антикультовые кампании гремели по всей стране. Ученицу верного соратника Крупской М.Н. Покровского, академика А.М. Панкратову, ленинградские учителя едва не согнали с трибуны во время выступления с критикой учебника истории о культе личности Сталина (с. 62—63). Казалось, теперь школе дадут спокойно работать. Но заявила о себе новая реформа, новая кампанейщина — поворот к политехнизму (в отсутствие материальной базы для него), к проблемам профессионализации учеников (при неспросчитываемом рынке труда).

Документы, извлечённые из РГАНИ (фонды Н.С. Хрущёва, отдела школ ЦК КПСС, Министерства просвещения и др.), показывают, что «оттепель» — действительно лучшие времена в истории Советского государства и его граждан — наступила и в школе. Она выпустила целое (правда, лишь одно) поколение молодёжи. Школьники тех лет стали рядом и вровень с представителями творческой интеллигенции — «шестидесятниками»: писателями, поэтами, бардами, собиравшими огромные аудитории честных, открытых, чистых помыслами молодых людей.

³ «Нужен большевистский Иловайский». Из стенограммы совещания наркома просвещения РСФСР А.С. Бубнова с историками о стабильном учебнике / Публ. Т.Ю. Красициной (URL: <http://www.alexanderyakovlev.org/almanah/inside>).

Известный спор физиков и лириков, начавшись в 1959 г. на страницах «Комсомольской правды» ответом И.Г. Эренбурга студентке, что важно, пединститута («Ответ на одно письмо»), казалось, возрождал поиски ответа на вопрос, поставленный в начале этого текста: на кого же работает школа? Однако именитый публицист ограничился сентенциями из общих мест, вроде необходимости гармоничного развития личности, эмоциональной бедности мира инженера и т.п. Это парафраз из Луначарского, Крупской, самого Ленина, других, возникших из сталинского забвения деятелей, всё та же риторика о миссии педагога «распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант... поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» (В.А. Сухомлинский и др.). И... важнейшая тема ушла в «боковые» рассуждения о значении науки и культуры в формировании сознания человека.

Школа тем временем переживала перемены — более десятка кардинальных, но непродуманных преобразований и кампаний, смену нескольких образовательных парадигм и целевых установок. Безусловно, в рассматриваемые годы резко возрос авторитет науки и образования, которым уделялось огромное внимание, выделялись большие средства. При сохранении множества жёстких, часто противоречивых инструкций ослабло прямое давление на педагогическую науку, появлялись свежие идеи, претворявшиеся в жизнь педагогами-новаторами в РСФСР и других республиках, которые заставили пересмотреть стереотипы и заведомо ошибочные позиции. Однако абсолютизация методов и средств, с помощью которых проводились преобразования, произвольное истолкование волюнтаристских проявлений, привносимых в политические действия, замалчивание крайних характеристик процессов снизили эффект «оттепели». Оставалось непреложным: новая власть не выпустила из-под своего контроля сферу культуры, миссию духовного лидерства.

В новых условиях острее выявились последствия многих лет жёсткого администрирования. Работа в один адрес — на государственную власть — превратила школу в закрытое учреждение. Интересы ребёнка и потребности общества всё так же находились за её порогом. Несмотря на успехи представителей СССР на международных олимпиадах, обучение не предполагало привития навыков саморазвития, поиска альтернатив, технологий открытия нового. Школа становилась источником дисбаланса, расширенного тиражирования ошибок и обострения общественных проблем. Формируемое ею общество жило и развивалось так, как училось, — хотя должно было учиться так, как хотело жить.

Остаётся напомнить опыт детей-эмигрантов 1920-х гг.: они в сложнейших обстоятельствах решили эту проблему, но с помощью чужой, не родной им школы. Сегодня Россия не ведёт статистику количества граждан, обучающихся за рубежом. Участники рынка образовательных услуг пользуются данными ЮНЕСКО. По последним опубликованным данным за 2015 г., за рубежом в вузах обучаются 56,3 тыс. россиян. Это неприглядная статистика для оценки работы отечественной школы.