

В последние десятилетия XX в. как отечественные, так и зарубежные учёные не раз с сожалением отмечали, что в советской и постсоветской историографии дети и детство изучались мимоходом, преимущественно в рамках истории «детской» политики, а не в качестве самостоятельного предмета⁴. Сейчас ситуация кардинально изменилась. История детства оформилась как научное направление, в рамках которого ведутся оживлённые теоретические и методологические дискуссии. Различные вопросы истории материнства и детства, социальной работы и благотворительности попали в число приоритетных в исторических, социологических, культурологических и историко-педагогических исследованиях. Им посвящены сотни монографий, десятки тысяч диссертационных исследований⁵, не говоря уже о научных и научно-популярных статьях. Однако популярность и политическая востребованность имеет и оборотную сторону — «побочный эффект» в виде «скороспелых» работ, написанных, что называется, на злобу дня без предварительной работы с источниковой базой.

В сложившейся ситуации серьёзные, фундированные исследования нередко теряются в массе научной и околonaучной литературы с завлекательными названиями. К счастью, эта участь не грозит новой монографии доктора исторических наук, одного из ведущих специалистов по социальной истории России XX в. Г.М. Ивановой. Она не останется незамеченной как специалистами, так и широкой аудиторией читателей, интересующихся отечественной историей. И дело не только в замечательном качестве полиграфии и прекрасных фотоиллюстрациях (что, впрочем, тоже немаловажно). Привлекает и тема, сформулированная предельно просто и лаконично — «Советская школа в 1950—1960-е годы». Такие, безусловно, значимые в научном плане проблемы, как «социокультурное конструирование детства», «социокультурный анализ делинквентности подростков в условиях социального транзита», «основные формы репрезентации феномена детства», «социокультурные смыслы детства» и т.п., вряд ли заинтересуют широкую аудиторию. Тема же советской школы близка и понятна каждому. Это книга о нас, о детстве наших родителей, бабушек и дедушек. Казалось бы, хронологическая близость и понятность исследуемых сюжетов облегчает задачу автора, но это мнимая простота, налагающая особую ответственность: через призму школьной жизни написать историю своего поколения и поколения своих родителей, но не опуститься при этом на популярный уровень, не соблазниться возможностью строить научные выводы и оценки на базе личных впечатлений и рассказов родных; не превратить

⁴ См., например: *Келли К.* Об изучении истории детства в России XIX—XX веков // Какорея. Из истории детства в России и других странах. Сборник статей и материалов. М.; Тверь, 2008. С. 17; *Кон И.С.* Социологическая психология. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1999. С. 44; *Children in historical and comparative perspective. An international handbook and research guide* / Ed. by J.M. Hawes, N.R. Hiner. L., 1991. P. 471.

⁵ Поиск в электронной библиотеке диссертаций и авторефератов disserCat по запросу «советское детство» выявил почти 19 тыс. документов, по запросу «история детства» — 21 тыс., а по запросам «советская школа» и «история школьного образования в СССР» — около 126 тыс. и более 26 тыс. соответственно.

научное исследование в воспоминания и рассказ о «наболевшем» (что, к сожалению, встречается достаточно часто).

Как и все работы Ивановой, её история советской школы отличается высоким профессионализмом и скрупулёзным подходом к источниковой базе, тщательной проверкой каждого факта и каждой цифры. Для автора нет «любимых» и «нелюбимых» видов источников (данную, весьма далёкую от науки характеристику которых, тем не менее, не раз приходилось слышать в последние годы даже от профессионалов); она не делит их на заслуживающие и не заслуживающие доверия, при этом подвергая источниковедческой критике все их виды. Очевидные, на первый взгляд, принципы построения научного исследования, тем не менее заслуживают упоминания в связи с периодическими попытками их пересмотреть и подменить комплексный подход к формированию источниковой базы построением иерархии источников с точки зрения их большей или меньшей «предпочтительности».

Произошедшие в последнее десятилетие XX в. изменения исследовательских приоритетов, рост интереса к истории «снизу», к человеку в истории, а не к истории власти и властных институтов, повлекли за собой поиски новых исследовательских методов и адекватных им источников. Разочарование в институциональном подходе отразилось и на отношении к источникам, отложившимся в процессе деятельности государства. В результате не только законодательно-распорядительные материалы, но вся делопроизводственная документация попала в число «традиционных» (с негативной коннотацией), использовать которые стало «дурным тоном», свидетельством устаревших подходов, якобы ограничивающих изучение предмета взглядом на него «сверху». Некоторые пошли дальше, отнеся к «традиционным» все «архивные источники», не подразделяя их по видам⁶. В свою очередь источники личного происхождения, воспринимавшиеся ранее как вспомогательные, дополнительные, а то и откровенно второстепенные в силу своей субъективности, постепенно вышли на первый план. Однако вполне понятное в рамках антропологизации исторического знания увлечение недооценёнными ранее материалами, желание максимально ввести их в научный оборот нередко приводит к их переоценке, противопоставлению прочим видам в качестве более (а порой и единственно) достоверных, содержащих некую «историческую правду»⁷.

Монография наглядно демонстрирует, что комплексный подход к источникам не потерял актуальность и в условиях новой методологической ситуации.

⁶ В частности, историк и этнограф, доктор исторических наук Т.К. Щеглова убеждена, что все «архивные» источники весьма далеки от исторической правды: «В силу объективных и субъективных причин сформировавшиеся на протяжении нескольких столетий фонды государственных архивохранилищ оказались не готовы к новым запросам историков. Во-первых, они были укомплектованы преимущественно официальными документами, отражающими государственную жизнь, делопроизводственной документацией, статистической информацией по функционированию государства, больших социальных групп, экономическому развитию и т.п. В них отсутствовал “человеческий материал”, необходимый для полноценной реконструкции исторической жизни. Во-вторых, советские государственные архивы в условиях тоталитаризма, волюнтаризма, партийно-идеологической цензуры XX в. жёстко контролировались. Регламентировался доступ ко многим тематическим коллекциям документов, засекречивались дела и фонды» (*Щеглова Т.К.* Устная история: учебное пособие. Барнаул, 2011. С. 4, 12—14).

⁷ Подробнее об этом см.: *Смирнова Т.М.* «Бывшие люди» России в 1917—1922 гг.: проблемы историографии, источников и методов исторического исследования // *Россия в годы Гражданской войны, 1917—1922 гг.: очерки истории и историографии* / Отв. ред. Д.Б. Павлов. М.; СПб., 2018. С. 286—291.

Иванова умело совмещает изучение проблемы как «сверху», так и «снизу», благодаря чему система «власть—школа—дети—общество» рассматривается в неразрывном единстве и взаимодействии, равноценности и равнозначности всех её составляющих. Школа представлена как неотъемлемая часть общества, а школьная повседневность — как важная часть жизни не только детей, но и страны в целом.

Исследование охватывает чрезвычайно широкий спектр проблем. Введение в научный оборот недавно рассекреченных документов позволило выявить малоизвестные темы, поднять новые вопросы, а также по-новому посмотреть на ряд изученных ранее сюжетов — таких как реорганизация раздельного обучения, введение всеобщего семилетнего образования, политехнизация школы, создание школ-интернатов, особенности образования детей спецпоселенцев, соотношение воспитания и обучения и др. При этом автор не пошла на поводу у стереотипов, работу отличает ярко выраженный собственный взгляд на изучаемые явления («В литературе достаточно широко распространено мнение, что выпускники средних школ, не поступившие в вузы, были вынуждены идти на заводы, фабрики, поля и фермы в качестве разнорабочих. Это далеко не так» (с. 148) и др.).

При анализе реформ в системе образования (гл. I, IV) большое внимание уделено их разработке и связанным с ними дискуссиям; отношению населения к школьной системе в целом и к различным изменениям в ней, а также социально-педагогическим последствиям преобразований, их влиянию на реальную ситуацию в разных регионах. На некоторых сюжетах хотелось бы остановиться подробнее. Среди них, в частности, раздел о раздельном обучении (с. 32—53). Детально реконструированы причины и ход его введения (а затем и отмены), «плюсы» и «минусы», отношение к нему представителей власти, педагогической науки и учителей, а также самих учащихся и их родителей.

В этом отношении большой интерес представляет анализ содержания пяти томов писем читателей «Литературной газеты» за 1950—1952 гг., приложенных к записке К.М. Симонова секретарю ЦК КПСС Н.А. Михайлову в феврале 1953 г. по вопросу об отмене раздельного обучения. Этот чрезвычайно интересный комплекс источников состоит из 518 писем сторонников совместного обучения, 64 писем их оппонентов и писем, написанных после завершения дискуссии и посвящённых обсуждению её практических результатов. Сопоставление аргументов за различные формы обучения привело автора к обоснованному выводу, что доводы сторонников ликвидации раздельного обучения хоть и «выглядели вполне убедительно», но «были в значительной мере надуманными и не имели под собой никаких реальных оснований» (с. 36). Составленные на базе архивных материалов статистические таблицы наглядно демонстрируют, что «совместное и раздельное обучение существовали в нашей стране одновременно, причём школы совместного обучения количественно преобладали» (с. 36, 43—44). Принципиально важным представляется также вывод об ошибочности представления, что «раздельное обучение базировалось на признании правового неравенства мужчин и женщин» и таким образом являлось «фактическим отступлением от “завоеваний Октября” в области равенства полов» (с. 36).

На большом фактическом материале показана недопустимость упрощённого подхода к оценке достигнутых к концу 1950-х гг. результатов перестройки школьной сети с целью введения семилетки («“Семилетний всеобуч” — успех

или провал?», с. 91—108). Автор аргументированно доказывает, что на этот вопрос нет и не может быть однозначного ответа: «Если судить о достижениях всеобща не по единовременному конечному результату, а по динамике его развития, то справедливо будет говорить не о провале всеобщего семилетнего обучения, а о его успехе» (с. 107—108).

Беглый взгляд на структуру работы может создать ошибочное впечатление, что непосредственно людям, «истории снизу», «с человеческим лицом» посвящена лишь одна глава (гл. III «Ученик и учитель в школе и дома», с. 181—233), а вся остальная работа — история государственной политики в отношении школы. Это не так. Все рассматриваемые сюжеты в той или иной форме отражают общественные настроения, повседневную жизнь учащихся и учителей, их реакцию на планируемые и предпринимаемые реформы. В книге много подробностей, характеризующих повседневность не только школы, но и общества в целом: динамика цен на продукты, соотношение средней зарплаты с квартплатой и ценами на товары первой необходимости; бюджет рабочей семьи; морально-этические представления, досуг учащихся, их поведение в школе, применяемые к ним наказания, влияние реорганизаций на здоровье детей и т.п.

Нельзя не отметить большое количество цифр и таблиц, содержащих авторские расчёты на основе архивных материалов. Статистика, как известно, лукава, не зря её называют инструментом власти. Однако в данном случае все данные подвергнуты тщательной проверке и проанализированы в совокупности с другими источниками. При этом грамотное использование огромного количества цифр не утяжеляет текст, а делает выводы более весомыми.

Безусловное украшение работы — фотоприложение «Советская школа в семейном альбоме». Оно сознательно помещено перед заключением, а не в конце книги. Тем самым подчёркнута его не только иллюстративная, но и содержательная значимость. Фотографии расположены по хронологии и позволяют проследить изменения внешности типичного школьника эпохи с дифференциацией по регионам.

Как известно, нельзя объять необъятное. Избранная тема, даже в рамках одного десятилетия, именно такова. Велика вероятность, что заинтересованному читателю «не хватит» тех или иных сюжетов, пояснений, аргументов. В частности, нельзя не заметить, что историографический обзор слишком краток и, как явствует из текста, не отражает колоссальный объём исследований, использованный в работе над монографией (с. 7—9). В ряде случаев есть ощущение некоей недосказанности — факты и события упоминаются мимоходом, без достаточных пояснений. Так, упоминается о проведении в середине 1950-х гг. экспериментальных работ по изучению нервного утомления детей. Однако неясно, кто проводил эти работы, в чём они заключались, какие методики обследования применялись, какой контингент был в них вовлечён и какие сделаны выводы (с. 191). Упоминается анкетное обследование детей Ф.М. Туровской, но его методика и охваченный им контингент детей также остаются читателю неизвестны (с. 192). По материалам проверок школ выяснилось, что дети «постоянно жаловались на головные боли», вызванные переутомлением, высокими нагрузками, а также плохим освещением и отсутствием вентиляции. При этом не совсем ясно, была ли в этом отношении какая-либо разница между учащимися разных регионов, а также учащимися городских и сельских школ, обычных школ и школ-интернатов. Неоднократно поднимается вопрос о «массовом самоубийстве» детей и о самоубийствах конкретных

учащихся (с. 196—198, 201, 204), но развёрнутого анализа этой не только интересной, но и актуальной проблемы нет.

Анализируя письма школьников в «Пионерскую правду», автор отмечает, что «в отдельных случаях дети не столько жаловались, сколько, скорее, ябедничали» (с. 205). В качестве примера приводятся цитаты из писем, в которых школьники рассказывают, как учителя бьют их «лбом о классные доски», грубо разговаривают, обзывают, дают обидные прозвища. Несколько ранее проанализированы примеры коллективных и личных жалоб, описывающих аналогичные ситуации. Возникает вопрос: по каким критериям дифференцированы жалобы и ябедничество?

Не совсем понятно, как получилось, что в 1950-х гг., когда «школьная безработица стала остройшей социальной проблемой для советской системы образования» (с. 215), в школах оказались педагоги без соответствующего образования, а также лица с низким моральным уровнем, замеченные в грубом и даже жестоком обращении с учащимися. Казалось бы, избыток кадров давал возможность отбирать лучших из лучших. Однако на практике ситуация была иной: «Отсутствие согласованности в действиях органов народного образования приводило к нелепым ситуациям. Так, в 1954/55 учебном году насчитывалось 5 917 безработных выпускников педучилищ, а в это же время на работу в школы было принято 4 948 новых учителей без образования и звания “учитель начальной школы”. 400 выпускников факультетов иностранных языков не могли устроиться на работу по специальности, а 872 новых преподавателя иностранных языков без знаний и образования были приняты на работу в VIII—X классы средних школ Российской Федерации» (с. 218). Этот чрезвычайно интересный сюжет вызывает массу вопросов и заслуживает более глубокого изучения.

Можно перечислить ещё ряд сюжетов, упомянутых, но раскрытых недостаточно. Но надо ли? Монография, безусловно, не отвечает на все вопросы, не ставит точку в изучении проблемы. Напротив, она даёт мощный импульс для новых исследований, поднимает значимые вопросы, на которые нужно обратить внимание. Текст написан простым, понятным языком, но не переходит тонкую грань между научной литературой и публицистикой. Он будет интересен не только специалистам, но и широкой аудитории, что представляется особенно важным в условиях внимания к советскому детству в целом и советской школе в частности. А внимание это колоссально. О нём можно судить по многочисленным публикациям в СМИ и Интернете. Поисковый запрос по фразе «советское детство» выдаёт 36 млн результатов, запросы «история советской школы и педагогики», «советское образование лучшее в мире», «школы в СССР» — соответственно 111, 150 и 143 млн результатов. Даже беглый просмотр названий полученных материалов («вся правда о советской школе», «миф о лучшем в мире советском образовании», «мифы о “счастливом советском детстве”», в которые вы верите», «мифы о советском образовании» и т.п.) свидетельствует о своеобразной борьбе «мифов». К сожалению, профессиональные исследователи также нередко идут по этому пути. Г.М. Иванова никого не клеймит, не разоблачает, ни с кем не борется и, как результат, не создаёт новые мифы. Это спокойный и несколько отстранённый, лишённый чрезмерно эмоциональных оценок взгляд на советскую школу 1950-х гг. — очень своевременный и высокопрофессиональный ответ на существующий в обществе и в исторической науке запрос.