

щиеся вынуждены были заниматься уборкой школ и т.д. (с. 291—296). Не имея материальной базы, многие школы обучали детей специальностям, которые не требовали длительной подготовки и общеобразовательных знаний, или вовсе отправляли их на вредные и опасные производства (с. 311—312). В конечном счёте реформа привела к нехватке людей со средним образованием, в том числе в армии (с. 323). К числу неожиданных негативных последствий такой политики нужно отнести и рост числа беременностей старшеклассниц во время прохождения производственной практики (с. 314—316).

В целом нужно отметить, что книга удалась. Она позволяет читателю по-новому взглянуть на многие, казалось бы, общеизвестные эпизоды истории школы Советского Союза, раскрывает механизмы принятия решений в органах власти, их противоречия и неоднозначные последствия. Конечно же, в одной монографии невозможно раскрыть весь комплекс проблем изучаемой сферы. Например, остались за кадром вопросы реализации образования в национальных регионах и одна из главных бед системы образования — формализм и процентомания. Она в конечном счёте привела к девальвации уровня знаний, снижению эффекта от воспитательных мероприятий и скрытому протесту части учащихся. С другой стороны, нет предела совершенству, а монография, без всякого сомнения, поспособствует росту интереса исследователей к данной проблематике.

Виталий Тихонов: *Идущие вслед исследователи не смогут обойти эту книгу*

*Vitaly Tikhonov (Institute of Russian History, Russian Academy of Sciences, Moscow):
Future researchers will have to consider this book*

DOI: 10.31857/S086956870012947-2

Советская система школьного образования до сих пор вызывает множество споров. Одни смотрят на неё как на практически идеальную модель, позволившую стране стать сверхдержавой и вырваться вперёд в космической гонке, другие подчёркивают неповоротливость, авторитарность и т.д. До сих пор идут дискуссии о том, нужно ли возвращаться к традициям советского образования или стоит наконец-то от них окончательно отказаться. Думаю, что у многих читателей книги Г.М. Ивановой, получивших образование в то время, сложилось собственное, основанное на личном опыте восприятие. В этой ситуации подготовить исследование, содержание которого удовлетворило бы всех и не вызвало нареканий, невозможно. Тем интереснее обсудить результат.

В первую очередь следует указать, что перед нами первая обобщающая монография, построенная на внушительном комплексе источников, в том числе на ранее не введённых в научный оборот документах российских архивов: ГА РФ, РГАНИ и РГАСПИ. Таким образом, перед читателем фундированный текст, выводы которого базируются на значительной совокупности фактов. В то же время необходимо учитывать специфику мобилизованных автором материалов. Преимущественно это делопроизводство центральных органов власти, определявших государственную политику в области образования. Как следствие, исследователь вынужден смотреть на школу так, как смотрели на неё советские управленец или идеолог высшего уровня, получившие некий набор информации «снизу». Насколько этот взгляд адекватен реальной картине? С одной стороны, разнообразие материалов, в том числе и значительное коли-

чество «негативной» информации¹³, позволяет говорить, что власть старалась держать руку на пульсе, а не надевать «розовые очки».

Но, с другой стороны, говорить о достаточном, всестороннем характере отложившихся документов не приходится. В этой связи напрашивается вопрос: не уместнее ли было обозначить предмет исследования как государственную политику в области школьного образования? Во всяком случае, в книге (в которой тема «ученик и учитель» даже выведена в отдельную главу) много интересной статистики и данных отчётов (т.е. того, что традиционно является инструментом бюрократического упорядочения реальности), но почти не звучат голоса родителей и школьников. Отчасти это компенсируется подборками их обращений, подготовленными Общим отделом ЦК. Но они представляют собой специфический жанр «писем во власть» и отражают лишь отдельные стороны учёбы и взаимоотношения учеников и их родителей, с одной стороны, и школьной администрации и педагогического состава — с другой. Множество же неформальных сторон жизни (что, собственно, и составляет «нерв» социальной истории как научного направления) школьного социума, увы, оказывается вне поля зрения контролирующих органов (в том числе и потому, что просто их не интересовали). Исследование этой проблематики потребует поиска других типов и видов источников.

Несколько смущает авторская позиция «историографической вненаходимости». Заинтересованный читатель не найдёт в книге разбора подходов к изучению советской образовательной системы в целом и школы в частности. Между тем в исследовательском поле уже наметился концептуальный, понятийный и даже стилистический раскол между «классическими» историками и антропологами, работающими в русле «новой культурной истории»¹⁴. Подробное введение не только бы позволило отчётливее понять историографический контекст, но и яснее прописать методологическую позицию и авторский замысел. К сожалению, общих указаний на социальную историю здесь явно недостаточно.

Несмотря ни на что, фронтальное изучение фондов центральных органов позволяет понять логику принятия властных решений. И прежде всего окончательно опровергнуть концепцию бесконфликтности (которая всё ещё нередко всплывает на волнах ностальгии по советскому прошлому), показать, насколько непросто и противоречиво развивалось советское образование в 1950—1960-х гг. Книга демонстрирует, что «сталинская» модель школы (с её высокой предметной нагрузкой, платой и раздельным обучением) оказалась в серьёзном кризисе ещё в конце 1940-х гг. Но говорить о жёсткой унифицированной системе контроля не приходится даже применительно к тому времени. Например, вопрос о том, вводить или отменять раздельное обучение, нередко решался на местах, исходя из местных реалий и представлений руководства. В частности, в национальных республиках оно позволяло более полно охватить образованием девочек (с. 38). Смерть И.В. Сталина открыла путь реформам. Раздельное обучение отменили в 1954 г., а плату — в 1956 г. Всеобщее бесплатное образование стало значимым фактором успешного социально-экономического развития

¹³ Впрочем, приходится учитывать и ведомственный интерес в привлечении дополнительного финансирования на исправление недостатков.

¹⁴ Отчасти этот раскол отражает уже опубликованный отклик: *Майофис М.* Презумпция единообразия (Рец. на кн.: Иванова Г.М. Советская школа в 1950—1960-е годы. М., 2018) // Новое литературное обозрение. 2019. № 5. С. 365—370.

страны. Но, пожалуй, не менее важным шагом явилась идеологическая «десталинизация», чему посвящён специальный параграф.

Хрущёвские образовательные реформы вписываются в общий контекст социальной политики Советского государства со второй половины 1950-х гг., когда был взят курс на восстановление социальной справедливости, повышение доходов малообеспеченных слоёв населения (с. 107). Во многом они вызывались реальными проблемами. Так, всё ещё не была решена задача окончательной ликвидации неграмотности. В середине 1950-х гг. возникла ситуация, когда большинство выпускников старших классов не могли поступить в вузы (в предыдущие годы количество выпускников и мест в вузах почти совпадало). Тяжёлым оставалось материальное состояние школы, особенно сельской. Педагогическому сообществу пришлось столкнуться с таким явлением, как учительская безработица, когда, несмотря на систему распределения, не хватало вакансий или предлагалась неполная занятость.

В 1957 г. оказался запущен комплекс реформ, целью которых являлось исправление ситуации. По мнению Ивановой, реформы, носившие на себе печать импульсивной личности Н.С. Хрущёва, в целом оказались неудачными. Во многом из-за того, что власть подошла к ним не технократически, а преследуя цель предотвратить социальное расслоение, используя доступ к образованию в качестве регулятора. Правда, представленный материал всё же позволяет говорить о поступательном развитии советской образовательной системы. Но и здесь возникает вопрос: развивалась ли она преимущественно экстенсивно или была способна на качественные рывки? Думаю, что на этот вопрос можно ответить, только рассмотрев проблему в международном контексте.

Интересно взглянуть на историю школы 1950—1960-х гг. и в ракурсе дальнейшего развития общества. С одной стороны, мечты Хрущёва об эгалитаризме образовательной системы разбились о реальность. Знаменитый «железный закон олигархии» сработал и в советских условиях, приведя к тому, что дети советской партийной, государственной, научной и культурной элиты имели больше возможностей получить качественное среднее образование (в том числе в специализированных заведениях) и поступить в престижные вузы. Тем не менее школа стала одним из структурных элементов советской модели «государства всеобщего благосостояния»¹⁵. Одновременно, если отталкиваться от концепции А. Юрчака о перформативном повороте советского общества¹⁶, получается, что именно школа всё меньше справлялась со своей воспитательной (идеологической) функцией, формируя (невольно, разумеется) поколение, для которого коммунистические ценности являлись по большей части фоном повседневной жизни. Впрочем, видимо, школа здесь лишь отражала общую эволюцию социума.

Как это часто происходит при появлении масштабного и высококачественного исследования, книга Г.М. Ивановой, решающая множество исследовательских проблем, позволяет поставить не меньше новых вопросов и стимулирует продолжить поиски. В любом случае идущие вслед исследователи не смогут обойти вниманием эту работу, обращаясь к её фактографическим и концептуальным ресурсам.

¹⁵ *Иванова Г.М.* На пороге «государства всеобщего благосостояния»: социальная политика в СССР (середина 1950-х — начало 1970-х годов). М., 2011.

¹⁶ *Юрчак А.* Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение. М., 2014.