

Сфера образования — одна из тех институций советского общества, отношение к которым всегда оставалось преимущественно комплиментарным (даже в 1990-х гг. когда, казалось бы, существовал простор для тотальной критики недавнего прошлого). «Лучшее в мире» образование — столп ностальгии по «советской жизни» и регулярно подаётся в числе главных достижений СССР. «За возврат к лучшим традициям советской школы» выступают государственные чиновники¹⁷, а блогосфера полнится окрашенными в розовые тона воспоминаниями о любимых учителях и дружных классах. Создаётся впечатление, что образовательные учреждения являлись настоящими оазисами благополучия.

Парадокс, но при столь интенсивном общественном интересе в данной сфере относительно немного научных исследований. Внимание учёных фокусируется прежде всего на политике, экономике, культуре, тогда как жизнь и работа сферы образования по большей части рассматривается вскользь, в общем ряду преобразований. Это тем более странно, что она сохраняла важнейшее, «политическое» значение весь советский период, регулярно становилась объектом внимания власти и безусловно нуждается в самостоятельном изучении. В этой связи можно лишь приветствовать выход издания, освещающего один из самых драматичных этапов истории советской школы и затрагивающего массу сюжетов. Рассмотрены система начального и среднего образования в СССР, проблема «всеобщего обучения», усилия по ликвидации неграмотности и организации политехнического обучения, раздельного обучения и школ-интернатов, борьба с наследием «культы личности». Подробно изучены подготовка, ход и результаты знаменитой «хрущёвской» реформы 1958 г., пристальное внимание уделено повседневности педагогов и их подопечных.

Исследование проведено на основе широкого круга источников и насыщено самой разнообразной информацией, в особенности ранее не вводившейся в научный оборот. Документы-то и рисуют картину, которая в свете ностальгических реминисценций может озадачить, шокировать, возмутить. Ведь в них — явления, которые из-за распространённой в последние годы в общественном пространстве лакировки прошлого далеко не у всех ассоциируются не то что со школой, а вовсе с общественным строем тех лет: безработица учителей и учащихся, их «неуставные отношения», тяготы быта, морально-нравственные проблемы (правонарушения, самоубийства, конфликт поколений, «половой вопрос» и т.д.)... Пребывание в советской школе внезапно оказывается далёким от идиллии — ведь пропагандистский фасад скрывал весьма неприглядную повседневность. Хотя, конечно, автор не ставила перед собой задачи «сорвать покровы». Перед нами спокойное, обстоятельное и дотошное исследование, выполненное в лучших традициях отечественной исторической науки. Однако о реакции неподготовленного читателя остаётся только догадываться.

Прежде всего книга показывает всю «меру, степень, глубину» той роли, которая отводилась школе в рамках системы. В процессе чтения начинает ка-

¹⁷ Савицкая Н. Министр Ольга Васильева — за возврат к лучшим традициям советской школы // Независимая газета. 2017. 20 января (URL: https://www.ng.ru/ideas/2017-01-20/8_6908_ministr.html).

заться, что она служила институцией не столько образовательной, сколько выполняющей задачи агитационно-пропагандистского характера, прежде всего — максимально широкого распространения и упрочения влияния идеологии. Этим соображением — кстати, вовсе не тайным, заявлявшимся вполне открыто и «вождями», и рядовыми педагогами, — мотивировались все преобразования школьного обучения начиная с 1918 г. «Воспитание в коммунистическом духе» являлось главной целью работы школ, «программа партии» и решения её очередного «эпохального съезда» служили обоснованием любых инициатив. В этой связи интересно замечание о «преимущественно гуманитарном характере общего образования в советской школе до середины 1950-х годов» (с. 149). Предметы гуманитарного цикла в советский период являлись таковыми лишь формально. На деле их задачей было донесение до школьника идеологических установок и желаемой картины мира (не случайно в ходе «антикультовой» кампании звучали предложения вообще изъять из учебного процесса учебники истории и некоторых других предметов, настолько они пропитались политикой).

Более того, обучение во многом базировалось на цитатах очередного «вождя», превращаясь в воспитание беспрекословной лояльности и насаждение поклонения не только и, может быть, не столько даже системе как таковой, сколько конкретной личности, находящейся в данный момент «у руля». Жертвами такого подхода становились как учащиеся, так и учителя. Однако от подобного отношения к школе страдал и сам режим — ведь смена первого лица всегда сопровождалась «вскрытием недостатков», что естественным образом порождало массу вопросов к строю, в рамках которого оказывались возможными обличаемые «перегибы» и «извращения». Но отвечать на эти вопросы власть не желала (и, скорее всего, просто не могла, ибо не была «заточена» под диалог). Как следствие, «репутационный ущерб» оказывался колоссален: нарастали разочарование, отторжение (в том числе рост разного рода «антисоветских проявлений» учащихся), вера в идеологические постулаты получала всё новые и новые пробоины, режим гнил изнутри и в какой-то момент просто не выдержал очередной волны «исправления ошибок» прошлого.

Система образования в СССР была полностью огосударствлена ещё в первые послереволюционные годы. Это, казалось бы, создало простор для действий, беспрекословного претворения в жизнь «судьбоносных решений партии и правительства». Однако сам факт их принятия вовсе не гарантировал исполнения. Более того, нередко органы власти не обладали для принятия решений базовой информацией, в частности статистическими данными по тем или иным насущным вопросам. Причём не только из-за секретности (степень которой, особенно в последние годы жизни Сталина, поражает), но и из-за того, что по многим явлениям информация просто не собиралась. Неудивительно, что управленцы, в особенности на местах, оказывались вынуждены либо действовать вслепую, на свой страх и риск, либо выпускать указания самого общего характера, исполнять которые как будто даже и не предполагалось, либо брать на вооружение испытанные приёмы бюрократической волокиты в условиях полной финансовой и материально-технической необеспеченности указаний центра.

В этой связи книга указывает возможное и потенциально очень важное для понимания характера советской системы направление исследований — «пределы власти». А именно, какие факторы влияли на исполняемость управленческих решений, что могло способствовать их осуществлению, а что мешать или

вовсе сводить на нет. Те самые «механизмы торможения», о которых довольно много писали ещё в годы перестройки, принципы их действия и порождавшие их условия.

Одно из таких условий применительно к рассматриваемой теме — быт и существование учителей и школьников. Посвящённая им третья глава производит впечатление поистине удручающее. Нужда во всём, от помещений до инвентаря, перегруженность работой, тяжёлые условия жизни — вот повседневность послевоенных десятилетий. В свете этого печальны, но, к сожалению, неудивительны многочисленные свидетельства о потрясающей для «передовой державы» грубости нравов в школе, от психологического и физического насилия над учащимися до антиобщественного поведения и даже самоубийств последних. Звонкие словеса с высоких трибун о воспитании гармоничной личности («физически крепких, всесторонне развитых и хорошо образованных строителей новой жизни») не слишком успешно драпировали реальность, в которой ни учителя в массе своей не знали, как воспитывать в принципе, не любили своих подопечных, ни учащиеся не горели стремлением к знаниям, не уважали педагогов, воспринимали школу либо как тюрьму, либо как необходимый этап на пути к взрослой жизни, который просто надо пройти, перетерпеть (а если есть возможность, то и вовсе бросить).

И здесь возникает вопрос: был ли оправдан курс на «ликвидацию неграмотности», всеобщее образование, полный охват обучением? Так ли уж было необходимо подвергать всех детей (включая глухонемых и слепых!) испытанию советской школой? Конечно, с точки зрения тоталитарной идеологии сам вопрос абсурден — «формированию материалистического мировоззрения» подлежали все группы населения. К этому добавлялся репутационный эффект — «всеобщее равное образование» являлось отличным рекламным козырем при пропагандистской работе за рубежом. Однако практика, та самая жизнь, за которой столь пылко призывали следовать, раз за разом показывала пагубность подобного подхода. Сфера обучения оказалась полностью огосударствлена, однако государство не находило материальных ресурсов, финансовых средств, кадров для обеспечения избранного курса, а также, что немаловажно, не имелось достаточного количества грамотных управленцев, умеющих «поставить дело». Не имелось «в верхах» и понимания того, необходимо ли учить всех, если да, то в каком объёме (семь лет, восемь, одиннадцать...), кто больше нужен стране — рабочие на производстве или массовые отряды специалистов с вузовской «корочкой». В результате всеобщее обучение профанировалось, превращалось в кампанейщину, создавало массу непредвиденных трудностей, ложилось бременем на бюджет, дезориентировало самих обучающихся.

Поневоле, впрочем, возникает ощущение, что всеобщее выступало в качестве не столько воспитания и образования, сколько очередного средства тотального контроля. Меры по регламентации жизни школьников, нагрузка (и перегрузка) занятиями, заданиями, общественной активностью — всё это выглядит как стремление поставить под надёжный надзор, не оставляя свободного времени, которое тратится по личному усмотрению, а значит бесконтрольно, с непонятными последствиями. И, конечно, создать постоянно действующее поле идеологического воздействия. О чём с одинаковой интенсивностью писали как в одиозные сталинские годы, так и в «вегетарианские» брежневские¹⁸.

¹⁸ Например: «Цель коммунизма — всестороннее и гармоническое развитие личности. Эта цель не может быть достигнута без активной регулирующей и организаторской деятельности го-

Однако мало установить контроль, необходимо его удерживать. Особой утончённостью советский строй никогда не отличался, предпочитая действовать, казалось бы, эффективными методами силового давления и устрашения. Правда, в рассматриваемый период это уже были не бесхитростные сталинские «посадить и расстрелять». Ставка делалась на то, что можно назвать «невротизацией среды»: создание атмосферы постоянного психологического напряжения, цель которой — подавить индивидуальную и коллективную волю, не допустить даже гипотетической возможности как самостоятельных действий, так и внесистемной самоорганизации. Достигалась эта цель самыми разными способами.

Здесь и регулярно проводившиеся неожиданные, «как снег на голову», преобразования — никак серьёзно не обоснованные, нередко противоречивые, разнонаправленные, но, конечно, обязательные к исполнению в сжатые сроки. Эти действия можно сравнить с военными операциями на уже занятой, но ещё не вполне твёрдо контролируемой территории, призванными заставить врасплох, утратить или дезориентировать, принудить к повиновению. Вовсе не случайно, видимо, школьная реформа последовала за политическими потрясениями 1956—1957 гг. (как в СССР, так и в странах соцлагеря), которые привели к «разброду и шатаниям» даже среди лоялистов.

Здесь и создание обстановки нервозности вокруг самого факта пребывания в школе: риторическая накачка, требование высоких показателей при огромной нагрузке и тяжёлых условиях обучения, «экзаменационная лихорадка». Это было как по учителям, ответственным за успеваемость (при том, что едиобразные программы попросту не принимали в расчёт индивидуальные особенности и интересы школьников), так и по семьям, отношения в которых нередко оказывались непоправимо испорчены из-за тех или иных неудач ребёнка, что приводило и к трагическим развязкам.

Сюда же можно отнести и упомянутые конфликты учителей и обучаемых, приводившие к их фактическому противопоставлению. При этом дети видели, что учителя пользуются поддержкой структур власти и обуздывать их, таким образом, вряд ли получится даже в случае коллективных жалоб. Учителя же, несмотря на оказываемую поддержку, оказывались в уязвимой позиции, когда их в любой момент могли обоснованно обличить в прессе, а то и привлечь к взысканиям. Так создавался специфический морально-психологический климат, в котором ни одна из сторон не чувствовала себя уверенно, и требовалось присутствие «третьей силы», арбитра и судии — государства.

Набор приёмов невротизации широк и разнообразен. А в результате из школы должен был выходить человек несамостоятельный: приученный к беспрекословному подчинению, повиновению, зависимый от указаний и «заботы» сверху. «От ребёнка требовалось слушать и запоминать, а не создавать что-то своё. В школьных задачах всё было дано в условии, рассуждать просто не нужно»; «Правила экономики, политики, культуры, социальной сферы в СССР были чётко сформулированы и менялись очень медленно. Поэтому школа воспитывала инженерный тип мышления — дали тебе алгоритм, заучи и работай

сударства» (Известия. 1972. 15 января); «Использование свободного времени, поведение в быту, общественном месте — проблема не только отдельно взятой личности. Как уже не раз говорилось, это вопрос общегосударственный, требующий самого серьёзного внимания партийных, советских, профсоюзных и комсомольских организаций» (Правда. 1975. 13 августа).

по нему»¹⁹. Правда, расцвет самых разных форм общественной активности молодёжи в конце 1950-х и в 1960-х гг. показывает, что эта цель оказалась достигнута далеко не полностью, — и это ещё одно указание на «пределы власти».

Особняком стоит раздел книги, посвящённый школам-интернатам. Предложение Хрущёва о государственном воспитании детей, кажущееся очередной экстравагантной идеей неугомонного «вождя», на самом деле, видимо, имело давнее хождение и даже некоторую популярность в среде «борцов за коммунизм». Чем иначе объяснить рассуждения, например, А.Н. Стругацкого, относящиеся ещё к концу 1940-х гг. и поразительно совпадающие с более поздними рассуждениями «дорогого Никиты Сергеевича»: «Воспитание ребёнка в семье — процесс недопустимо случайный, ведь семья может оказаться какой угодно: и образцовой, и преступной. Как направить человека по верному пути? Как выявить его главные склонности? Надо лет с пяти забирать детей от родителей, помещать в закрытые интернаты в прекрасных климатических условиях, например, в Крыму, и там замечательные педагоги пусть распределяют их на гуманитариев и технарей»²⁰. Без сомнения, подобного рода умозаключения восходят ещё к периоду Гражданской войны и коллективистским мечтаниям 1920-х гг. Но показательна их живучесть, а также упорство в желании непременно поставить такой опыт. Жизнь, впрочем, распорядилась по-своему.

Конечно, в монографии рассмотрены и даже затронуты далеко не все проблемы школьной жизни избранного периода. За рамками остались такие интереснейшие сюжеты, как духовное самосознание (и, в частности, влияние на школу антирелигиозной кампании хрущёвской поры), вообще мироощущение учащихся. Лишь по касательной затронут такой важный сюжет, как организация обучения в национальных районах. Между тем именно в данной сфере очень рано, уже к 1950-м гг., заявила о себе одна из главных слабостей режима — неудача в борьбе с традициями, культами и предрассудками (в том числе посредством обучения в школах), способствовавшая их консервации, фактическому обособлению целых народов от влияния идеологии и стоившая в конечном итоге СССР существования. В то же время понятно, что невозможно объять необъятное, и если бы все темы, попадающие в проблемное поле исследования, стали предметом рассмотрения, книга оказалась бы объёмнее минимум вдвое.

Замечаний к тексту немного. Вызывает сомнение оправданность использования термина «социальный контракт». Он давно уже пришёл в отечественные научные тексты из-за рубежа, однако его приложение к СССР не представляется правомерным. Потому что никакого «контракта» (сознательного и добровольного соглашения, предполагающего равноправность и обоюдные обязательства сторон) в рамках советской системы существовать попросту не могло. Даже в свои «вегетарианские» периоды власть не допускала ничего серьёзнее *видимости* диалога с обществом. Собственно, не признавалось даже то, что «власть» и «общество» — понятия самостоятельные, имеющие собственные интересы и устремления, вполне могущие не совпадать и потому требующие согласования. И любые попытки поставить вопрос в таком ключе безжалостно пресекались, ибо у народа не может быть противоречий с народной властью,

¹⁹ Черных А. «Советская школа не заботилась о личности отдельного ребёнка». Как началась образовательная реформа в позднем СССР и к чему она привела (URL: https://mel.fm/druzya_mela/1457980-last30).

²⁰ Скаландис А. Братья Стругацкие. М., 2008. С. 53.

а те, кто ставит так вопрос, — враги и агенты подрывного влияния. Собственно, «социальный контракт» нельзя даже заменить напрашивающимся (и также употребляемым в книге) термином «патернализм», потому что представленные материалы раз за разом показывают: взяв на вооружение «родительскую» риторику, власть вовсе не чувствовала себя обязанной воплощать «отеческую заботу» в жизнь (за исключением разве что «спецшкол для одарённых детей»). Эту позицию можно описывать, пожалуй, лишь в понятиях государственного лицемерия или идеологической обработки.

Несколько озадачивает заключительный абзац последней главы: «Из года в год повышался образовательный уровень учителей, улучшался их кадровый состав, что в конечном итоге вело к совершенствованию качества среднего образования, способствовало интеллектуальному развитию подрастающего поколения и ускоряло поступательное движение общеобразовательной школы» (с. 334). Конечно, обоснование этих положений потребовало бы, как минимум, дополнительного параграфа. Однако без прояснения, не будучи к тому же подкреплено материалами монографии, утверждение повисает в воздухе, производя впечатление обязательной, но, увы, не слишком убедительной оптимистической концовки.

Несмотря на замечания, можно без обиняков утверждать: с выходом книги Г.М. Ивановой историография пополнилась ценным, исключительно интересным и в очередной раз зовущим к осмыслению изучаемой эпохи трудом. Который может и даже должен стать отправной точкой для исследования школы второй половины 1960-х — 1980-х гг. — того периода, который ныне служит надёжным источником ностальгии по «лучшему в мире образованию». Хочется надеяться, что такое исследование, во-первых, появится, во-вторых, окажется выполнено на столь же высоком уровне и даст не меньше материала для размышлений.