

СОВЕТСКАЯ ШКОЛА НА ПУТЯХ ПОДГОТОВКИ К ВОЙНЕ: ПЕРЕЛОМНЫЙ 1936 ГОД

SOVIET SCHOOLS IN PREPARATION FOR THE GREAT PATRIOTIC WAR: THE CRITICAL YEAR
OF 1936

Волкова И.В.

Профессор кафедры всеобщей и отечественной истории Научно-исследовательского университета Высшая школа экономики, доктор исторических наук

E-mail: wolkowa-irina@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена перестройке школьного дела страны в 1936 г., когда стала очевидной вероятность мировой войны. Исследуются процессы внутри учительского сообщества и школьного обучения, обусловленные отказом от прежней политики дифференциации школьников по интеллектуальным способностям. На архивных документах московского среднего образования воссоздаются механизмы контроля властей за работой школы и методы школьной педагогики, вызванные к жизни постановкой новых стратегических задачи.

Ключевые слова: перестройка школьного дела, педагогика высоких достижений, сглаживание амплитуды колебаний в общеобразовательной подготовке учащихся.

Volkova I.V.

Professor at the Department of World and Russian History of the Scientific Research University - Higher School of Economics, Doctor of Science (History).

E-mail: wolkowa-irina@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to the process of restructuring of the school system in 1936, when the imminence of the World War became clear. The author investigates the processes inside the teachers' community and school training, brought about by the renunciation of the former policy of student differentiation according to their intellectual abilities. On the basis of Moscow schools' archived documents, the article restores the supreme control mechanisms of school functioning and the methods of school pedagogy, summoned to life through the formulation of the new strategic aims.

Keywords: the restructuring of the school system, the pedagogy of high achievements, the smoothing out of the high-amplitude fluctuations in school general education.

Общеобразовательная школа – самый массовый социальный институт советской эпохи – своей совокупной деятельностью внесла большой и разноплановый вклад в Победу. В конце августа 1945 г., подводя первые итоги испытаниям военного времени, московские учителя – делегаты конференции работников образования без ложной скромности могли заявить: «Примеры героических подвигов в этой тяжелой борьбе защитников нашей страны – победителей немецких фашистов, японских агрессоров – наполняют наши сердца законной гордостью за нашу школу, в стенах которой обучались и воспитывались сотни тысяч тех, кто одержал эти исторические победы... Советская школа победила фашистскую школу». Отнюдь не впадая в самовосхваление, учителя видели немалую толику своих трудов в том идеальном посыле к победе, который двигал миллионами молодых людей. По словам одного из выступавших, «...героизм, который проявлялся и на фронте, и в тылу, рождался», в том числе, и из выпестованной школой потребности «сказать не только словом, но и делом, что тьме не место на земле» [1, лл. 36 об., 43].

Однако, как не удивительно, многогранная роль школы в организации Победы не стала предметом самостоятельной научной разработки, за вычетом разве что аспекта собственно военной подготовки учащихся в канун Великой Отечественной войны. Впрочем, то же самое можно отнести и к развитию школьного дела в СССР в 1930-е годы в более широком контексте – в научных публикациях последнего двадцатилетия эта тема, если и раскрывалась, то крайне односторонне, главным образом, через призму партийно-правительственных постановлений в области образования [2].

Реализация этих решений в учительской практике, вызванные ими внутрикорпоративные процессы, а, самое главное, обратная связь с главным адресатом реформ – учащимися – не получили достаточного освещения. Одна из базовых причин, как представляется, кроется в презумпции большой «антропологической катастрофы», из которой исходят большинство масс-медиа и даже представителей академической науки постсоветского времени в оценке совокупного опыта социального конструирования 1930-х годов.

Заведомо снижая ценность школьной работы, в лучшем случае – сводя ее к эффективной трансляции постулатов официальной политики и идеологии на юношескую аудиторию, такая позиция фактически снимает с повестки дня серию ключевых вопросов.

Во-первых, о соответствии выстроенной в 1930-е годы школьной модели внешним политическим вызовам времени.

Во-вторых, о комплексной картине мира, гражданской позиции, жизненной аксиологии, инструментах познания и способах реагирования на привычные и нестандартные ситуации, нормах социального взаимодействия, которые прививала школа.

В-третьих, о том, как этот вынесенный из школьных стен багаж «сработал» на войне, в особенности после серии неудач 1941–1942 гг., когда вместо выбитого кадрового костяка низшее и среднее звено командиров заполнили вчерашние выпускники школы второй половины 1930-х – начала 1940-х.

Совершенно очевидно, что поставленные вопросы требуют крупноформатного исследования и не могут быть решены в рамках отдельной статьи. Не пытаясь охватить весь их спектр, тем более в масштабах географии всей страны, попробуем выявить в интересующем нас разрезе конкретные меры в школьном деле и их продвижение на практике, век-

тор и суммарный итог трансформации школы в 1936 г. на примере Москвы. Богатую документальную базу для этого составляют стенограммы районных, городских совещаний учителей и организаторов народного образования, инструктивных и отчетных докладов, аналитические обзоры, приказы и распоряжения Городского отдела народного образования (ГОРОНО), которые объединены в несколько фондов ЦАГМ. Чрезвычайно важное место в этом документальном массиве занимают дела 1936 г., явившегося во всех отношениях переломным для учителей и учащихся.

1936 год – год формирования оси Берлин – Рим и заключения антикоминтерновского пакта между Германией и Японией, ввода гитлеровских войск в Рейнскую область, проведения Нюрнбергского съезда НСДАП с озвученной на нем программой завоевания «жизненного пространства» германской нацией, наступления Ф. Франко при помощи германских люфтваффе на республиканскую Испанию. Иными словами, 1936 г. дал почувствовать близкое дыхание войны в мире, что не могло не учитываться и политическим руководством СССР. Школа – первая среди культурно-просветительских организаций по количественному охвату подрастающего поколения и глубине воздействия на его сознание – по необходимости выдвигалась на передний край борьбы за консолидацию общества, или по терминологии того времени, за обеспечение морально-политического единства советских граждан. В более конкретном плане – перестройка школьного дела в СССР была призвана укрепить советскую идентичность и патриотизм юношества, сделать более невосприимчивым к пропагандистско-психологическому воздействию противника, привить упорство и настойчивость в овладении знаниями и умениями. В центр намеченных перемен была поставлена фигура учителя.

Первым поворотным событием стало общее значительное повышение зарплаты учителей, дифференциация ставок в зависимости от образования, стажа и качества преподавания, а также учреждение звания заслуженного учителя за особый вклад в дело образования. Эти нововведения, объявленные Постановлением ЦК ВКП (б) и СНК СССР от 9 апреля 1936 г., московские педагоги встретили с большим эмоциональным подъемом. В каждой школе прошли митинги, на которых благодарные учителя торжественно возлагали на себя новые, более высокие обязательства. Так, например, учительница 19-й школы Ленинского района Райзен от собственного имени и от лица родного учительского коллектива обещала «ещё внимательнее, ещё тщательнее работать со всеми учащимися, особенно отстающими», а также – отказаться от совместительства в иных образовательных учреждениях, чтобы целиком и полностью сосредоточиться на выполнении профессионального долга по основному месту работы [3, л. 27].

Созванное по радостному случаю 10 апреля городское собрание учителей Москвы громовыми аплодисментами приветствовало «вождя учительства» Народного комиссара просвещения А.С. Бубнова и «вождя московских большевиков» Н.С. Хрущева. Последний не слишком складно и грамотно, но выразительно заявил от имени присутствующих полное одобрение власти и ее инициативы: «...В этом решении чувствуется полнокровность, которой наливается наш молодой организм нашего Советского Союза...буквально не прибавка данная подняла у нас такое чувство, а огромный кусок стали, если можно так выразиться...Может быть, нашим врагам неприятно, что, мол, учитель, который получал 90 ру-

блей, сейчас будет получать 250 и 300... Мы действительно сейчас рады тому, что советская власть, наша партия крупны, они, буквально, как богатыри, как великаны, не по дням, а по часам растут» [3, лл. 67–68].

Однако вдоволь насладиться правительственным подарком учителям не довелось. Уже на следующий день те же высшие политические инстанции обрушили на педагогические кадры известие об обязательной аттестации, поставив задачу завершить ее к 1 августа 1938 г. В этих целях Наркомпрос утвердил 5 составов аттестационных комиссий [4, л. 20]. Намеченная кампания стартовала в столице почти сразу же после объявления. Уже к середине мая из 2 тыс. учителей, намеченных к проверке в первую очередь, 77 были уволены по причине профессиональной непригодности, а для 1456 человек, прошедших аттестацию, этот результат был обусловлен тем, что они находились на полпути к получению высшего педагогического образования [5, лл. 15, 17]. За лето того же года безусловно было аттестовано 1003 учителя, еще 239 человек были допущены к преподавательской работе с условием сдать экзамены по своим предметам, а 47 было отказано в праве вести педагогическую работу [4, л. 20]. Приведенные цифры свидетельствовали о весьма жесткой установке на фильтрацию учительского контингента, прежде всего, под углом зрения профессиональной компетентности.

Помимо собственно владения своим предметом, проверялась политическая лояльность и грамотность. Проведение аттестации предусматривало собеседование с преподавателем – на это отводилось 60% всего времени по каждому личному делу, оставшиеся 40% времени комиссия тратила на ознакомление с документами, характеризующими педагога.

Уже первые встречи комиссии с «экзаменуемыми» показали, что некоторые педагоги не только существовали в режиме «внутренней эмиграции», но и допускали промахи, которые по меркам идеологического контроля подпадали под категорию идейной враждебности. Так, многие не читали газет и не слушали радио и были совершенно не осведомлены о событиях и процессах, происходящих внутри страны. Одна учительница Советского района на вопрос о том, сколько союзных республик объединяет на настоящий момент СССР, ответила, что их число колеблется от 50 до 100. Другая пожилая учительница из 413-й школы не скрывала ни от учеников, ни от комиссии, что она верующая и не собирается отказываться от своих религиозных убеждений – такое заявление выглядело вызовом атеистическим принципам воспитания в советской школе.

В процессе освидетельствования учителей выявились еще и более хлесткие отклонения от генеральной линии партии. Так, например, в протоколах было зафиксировано, что учитель Спицын на уроках истории сравнивал «врага народа, шпиона, агента германо-японского фашизма Троцкого с Чацким», а, кроме того, смущал юные умы рассказами о красном терроре, в частности, заверениями в том, что на Восточном фронте гражданской войны красные отряды расстреливали пленных колчаковцев, в то время как колчаковцы не расстреливали пленных красноармейцев [5, лл. 12–14]. Можно вообразить ужас, испытанный членами комиссии от вскрывшихся фактов в то самое время, когда за рубежом вышла книга опального Л.Д. Троцкого «Что такое СССР и куда он идет?» (др. название «Преданная революция») с призывом к свержению сталинского режима, кроме того, вну-

три страны набирало обороты дело так называемого объединенного троцкистско-зиновьевского центра, а советская печать захлебывалась в антитроцкистской истерии!

В такое же опасное противоречие с официальным подходом к истории гражданской войны – с отлакированной картиной действий Красной армии и почти сакральным культом ее героев – входило и вышеприведенное сравнение с колчаковцами. Дальнейший путь историка-камикадзе по материалам ГОРОНО не прослеживается, однако, почти наверняка по законам жанра такое персональное дело подлежало передаче в ведение компетентных органов.

В процессе фронтальной проверки учителей были обнаружены и политически неблагонадежные элементы, затесавшиеся в учительское сообщество. Так, в потоке первоочередников аттестации были выявлены: учитель, служивший в прошлом в рядах колчаковской армии, и учительница – русская по национальности, но подданная Чехословакии. Опять-таки по канонам социального отбора такие персонажи явно не подходили для работы с советскими учащимися.

Вместе с тем, характерна и другая тенденция, отразившаяся по документам аттестации: в год принятия сталинской конституции, провозгласившей построение единого социалистического общества трудящихся, социально чуждое происхождение – из духовенства, дворян, чиновников – при отсутствии иных отягчающих обстоятельств уже не являлось камнем преткновения для соискателей учительского места. В перспективе кардинальной перестройки школьного образования, объявленной партийно-правительственными решениями, в оценке педагогического труда определяющим становился критерий эффективности. Притом, последний переосмысливался под углом зрения работы с проблемной средой подростков.

На такие рельсы учительский труд переводило постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Осуждение педологии как антинаучного и вредного буржуазного измышления, «уходящего своими корнями в расовую теорию», имело далеко идущие последствия. С одной стороны, упразднялись соответствующие структуры в системе городского просвещения (Городская Педологическая лаборатория, районные педологические кабинеты, должности школьных педологов), из библиотек изымалась соответствующая литература. Что касается самих педологов, то из 309 человек, работавших в Москве, 117 нашли для себя нишу в медицинской отрасли. А более половины всех освобожденных работников (62%) оставались в системе образования. Из них: 68 человек переводились на административную работу завучами или директорами школ, 98 – учителями начальных классов, 26 – поступили на дневное отделение педагогического вуза. Для тех, кто не обрывал связи с системой образования, открывались двухгодичные курсы по переквалификации в педагогов [4, л. 11]. Эти данные полностью опровергают встречающуюся в современной историко-педагогической литературе версию о репрессивном преследовании педологов, по крайней мере, для Москвы.

С другой стороны, большая часть учащихся специальных и вспомогательных школ, которые фактически были укомплектованы по результатам педологического тестирования, перенаправлялись в обычные массовые школы. Несмотря на отсутствие точных данных, размер этого исхода приоткрывается из некоторых сведений, которые приводила

в своем докладе зав. ГОРОНО Л.В. Дубровина: исправление 48% отстающих московских школьников, согласно педологическому приговору, выходило за пределы возможностей массовой школы. Иными словами, при таком подходе почти половина всех двоечников были стабильно обречены на умственно-психическое отставание и учебу во вспомогательных учебных заведениях. К таким ученикам, с легкой руки тех же недоброй памяти работников, приклеивались ярлыки «трудновоспитуемый», «умственно отсталый», «олигофрен», «имбицилл», «дебил», «социально запущенный», «педагогически запущенный». Проходившая с лета и до середины сентября 1936 г. сплошная проверка этого контингента показала надуманность подобных диагнозов – многие обследованные педагогическими комиссиями дети оказались нормальными и даже талантливыми. Они подлежали переводу в массовую школу, хотя и с определением на один класс ниже своего возраста, что, по словам Л.В. Дубровиной, «со всей яркостью» подчеркивало «глубокую вину органов народного образования перед этими детьми, рост которых оказался искусственно задержан» [4, л. 9].

Перевод учеников и закрытие вспомогательных школ продолжались и дальше. Если на начало 1936/37 учебного года имелось 58 таких школ, то к его окончанию – всего 22. (А к 1938/39 учебному году на 23 городских административных района столицы осталось только 16 вспомогательных школ и 1 школа при детском доме). В декабре 1936 г. были упразднены и школы психоневротиков. Лишь для самой малой группы детей (60 человек), которые по осторожной формулировке ГОРОНО, «систематически нарушали школьный режим и дезорганизовывали учебную работу», на улице Щипок была открыта школа с особым режимом [6, лл. 11, 13, 20].

В массовых школах отменялось практиковавшееся ранее формирование так называемых «сильных», «слабых» классов и классов «субнорма» – в последние зачислялись ученики, занимавшие, по заключениям педологов, пограничное положение между нормальными и умственно недоразвитыми. Из тех же соображений о равных возможностях всех детей в получении качественного образования СНК РСФСР в 1937 г. дал указание Наркомпросу упразднить так называемые образцовые и показательные школы для одаренных детей, превратив их в массовые и общедоступные.

На аналогичных основаниях перестраивалась и работа внешкольных образовательных учреждений, в первую очередь районных и городского домов пионеров и школьников. Прежняя установка на вовлечение в кружки и секции одаренных ребят на совещании руководителей образования в мае 1937 г. была охарактеризована как «своего рода педология, но с другого конца». Отныне учреждениям дополнительного образования предписывалось повернуться лицом ко всей массе ребят, а в первую очередь, к безнадзорным [6, лл. 22–23].

Покончив с дифференциацией учащихся по способностям, руководство Наркомпроса на будущее категорически отметало в обоснование плохой успеваемости любые учительские отсылки на недоброкачественный человеческий материал, который попадал в их руки [4, л. 2]. Теперь за основу работы предлагалось принять посылку о способности к стопроцентному усвоению программы каждого ученика. Более того, практической работой по обеспечению высокой успеваемости самим учителям предстояло «нанести сокру-

шительный удар по настроениям предела, которые в буквальном смысле въелись в психологию очень многих учителей» под влиянием педологов [7, л. 22].

Помимо педологов, деятельность которых была охарактеризована как вредительская, школам предписывалось упразднить должности внешкольников, то есть педагогов, организовавших внешкольную работу с детьми, и освобожденных классных руководителей. Эти две роли расценивались как избыточные средостения между учителем и учеником. Отныне функции по обучению и воспитанию подрастающего поколения предписывались преподающему учителю. Единственным помощником учителя отныне являлся родитель ученика: в 1936 г. были введены дневники, ставшие главным механизмом связи школы с семьей, кроме этого, школам предписывалось не реже одного раза в четверть проводить родительские собрания [6, лл. 4, 6]. Однако это не меняло общего тренда: наибольшая нагрузка в деле обучения и воспитания ложилась на учителя.

Даже если допустить, что в пылу развенчания педологии и пересмотра состава вспомогательных школ не было допущено очередного перегиба, и в массовую школу влились сугубо полноценные дети, все равно следует признать, что произведенные перетряски запускали процесс селекции уже среди самого учительства. Резко толкнув маятник в сторону его всецелой ответственности за результаты обучения, государственный заказчик фактически продиктовал установку на педагогику высоких достижений. Учителей, не готовых принять ее за руководство к действию, новая ситуация выдавливала из профессионального сообщества.

Справедливости ради следует сказать, что при этом Наркомпрос наделял всех желающих перестраиваться достаточным набором средств. В 1936/37 учебном году ведущие педагогические вузы Москвы, МГУ, консерватория, идя навстречу пожеланиям Наркомпроса, в полном объеме удовлетворили заявки всех учителей, не имеющих высшего образования и готовых учиться без отрыва от основной работы. Таковых насчитывалось 3 746 человек [8, лл. 4, 6].

С 1936 г. в центр переподготовки педагогов превращался Дом учителя на Пушечной улице. В нем был устроен лекторий по вопросам теории и истории педагогики, регулярно проводились конференции, посвященные обобщению опыта лучших московских работников образования. Помимо того, в каждом районе проходили заседания методических объединений, а их председатели посещали уроки учителей своего профиля, подвергая коллегияльному обсуждению вынесенные впечатления. Силами наиболее успешных представителей районного педагогического сообщества проводились открытые уроки, циклы докладов по содержательным вопросам программы и методике преподавания [4, л. 16]. А в целях улучшения качества идейно-воспитательной работы школы с помощью партийных структур были открыты 23 районных и две городских школы политучебы для учителей [9, л. 40].

Поставленная во главу угла учительского труда борьба за высокие показатели успеваемости облекалась в форму соцсоревнования. Развивавшееся с переменным успехом со второй половины 1920-х гг. движение ударников среди педагогов устремилось вверх в 1935 г., на фоне попыток разных профессиональных групп на своем поле деятельности повторить трудовой подвиг донецкого забойщика А.Г. Стаханова. Как и в ряде опытов, выходящих

за рамки производственной сферы (вроде погони за перевыполнением норм выработки в зубоврачебной практике и на балетной сцене), стахановское движение породило свои курьезы и в школьном деле. Так, на городском совещании отличников учебы приводился пример не лучшей московской школы №7 Фрунзенского района, вывесившей на входе гордый плакат: «Наша школа включилась в стахановское движение, у нас 33 стахановца». Гротеск состоял в том, что под плакатом никогда не просыхала грязь, рядом не затихали мальчишеские драки, а позади плаката в вестибюле стояла непроглядная тьма из-за постоянно бьющихся электрических лампочек. В рекордном утаре некоторые учителя московских школ брали на себя обязательство добиться 125%-ной успеваемости. По словам Л.В. Дубровиной, главная ошибка этого периода развертывания соцсоревнования состояла в механическом перенесении методов стахановского движения в область педагогического труда: «Нормы для нас в том смысле, как мы это понимаем в отношении стахановцев, неприменимы». «У нас есть своя техника – это методика педагогического дела, это педагогическое мастерство» [10, л. 11-13, 17 об.].

При этом, как рассказывала руководительница московского образования, многие из энтузиастов необоснованных рекордов были не в ладах с элементарной грамматикой. Так, например, один из горе-педагогов при проверке письменной работы исправил правильно написанное учеником слово «птица» на «птитца». «Даже люди, имеющие высшее образование, особенно молодняк, продукция наших вузов времен левацкого загиба, зачастую пишут неграмотно», – откровенно признавалась с трибуны городского совещания зав. МОСГОРОНО. Что касается квалифицированных учителей с дореволюционным опытом работы, то и те, подхваченные общим настроением благодушной беспечности, как будто растеряли свое мастерство. В неофициальной беседе с городской начальницей они объясняли свое рвение в прошлом страхом перед инспекторскими проверками и угрозой лишиться рабочего места в случае негативного заключения, а халатность в настоящем времени – отпадением подобной угрозы. Трудно сказать, в какой мере такие объяснения отражали реальные мотивы учителей, а в какой – были вызваны стремлением лишний раз засвидетельствовать почтение великодушному советской власти. Как бы то ни было, период попустительства бракоделам педагогического труда заканчивался. В выработанной Наркомпросом системе координат предстояло «поставить учителя под настоящий контроль... При такой постановке вопроса очковтительство... не выйдет», – ответственно заверяла Л.В. Дубровина [10, лл. 16 об. -17 об.].

Осадив наиболее ретивых поборников звонких рапортов и снизив пафос соревнующихся, руководители образовательного фронта вручали своим подчиненным четкие критерии выведения оценок и соответственно учета успеваемости по основным предметам. От этих показателей отныне зависело и место каждого педагога в профессиональном строю. Их разработка прошла несколько этапов. Примерную схему проверки знаний устанавливали наркомпросовские чиновники, а далее в дело вступали практики. Так, для обсуждения и доработки предложенных критериев в конце ноября 1936 г. были составлены четыре педагогических комиссии (соответственно по арифметике, математике, русскому языку, литературе). В каждую были включены по десять лучших московских учителей-предметников: на базе собственного опыта и консультаций с коллегами в течение двадца-

ти дней им предстояло оценить, а по возможности и уточнить выдвинутые чиновниками показатели усвоения дисциплин [11, л. 8 об.]. Эти меры характеризовали стремление наркомпросовского руководства снизить риски формальных и волюнтаристских решений даже в условиях аврала, связанного с запуском подкорректированного соцсоревнования с нового календарного года.

При всей важности промежуточных форм контроля все же ключевым индикатором работы учителя и всей команды школьных педагогов становились экзамены, или испытания, по терминологии того времени, введенные в советской школе в 1933 г. На отработку процедуры их проведения и экспертизу итогов был брошен самый значительный интеллектуальный ресурс. Еще в 1934 г. – в первый год проведения испытаний – по собственной инициативе маленький «десант» высококвалифицированных специалистов из Московского совета научных работников (МОСНР) двинулся в школу №10 им. Нансена Фрунзенского района для оказания помощи предметным комиссиям в проведении экзаменов. Опыт оказался плодотворным и получил развитие. На следующий год такой отряд, обеспечивавший связь школы с наукой, численно вырос и получил организационную «прописку» при Президиуме МОСНР.

В 1936 г. уже образовалась ударная группировка из 600 ученых, которая контролировала ход экзаменов, собирала и обобщала полученный материал, чтобы дать четкие ориентиры учителям-практикам [12, лл. 2–3]. В ее составе находились преподаватели лучших вузов: 1-го МГУ, Военно-химической Академии, Московского энергетического института, Литературного института им. Горького, Московского института инженеров железнодорожного транспорта, Химико-технологического института. Наравне с остальными, в нее вошли и ученые с мировым именем – академики АН СССР А.Н. Бах, А.Ф. Иоффе и президент АН СССР А.П. Карпинский. «Такая организация испытаний дала нам возможность гораздо серьезнее проверить знания учеников», – с полным правом утверждала Л.В. Дубровина.

Несмотря на то, что столь массовое «хождение» маститых ученых в школьные коллективы в последующие годы не повторялось и прецедент 1936 г. явился уникальным явлением, его значение трудно переоценить.

Во-первых, было положено начало госприёмке школьного обучения, исключавшей патернализм, кумовство и мелкое шулерство, неизбежные в случае осуществления контроля знаний теми, кто эти знания прививал на протяжении десяти лет.

Во-вторых, поход ученых в школу повышал планку требований, предъявляемых к учителям, заставляя тех по возможности внедрять в учебный процесс разработки фундаментальной науки.

В-третьих, участие ученых в приеме выпускных экзаменов фактически превращало их во вступительные экзамены в вуз и обосновывало автоматическое зачисление отличников в студенты. Из 5300 выпущенных в 1936 г. школьных питомцев таковых оказалось 572 человека, или 11% от общего количества. Несмотря на расставание с этими выпускниками, школа и городское руководство собирались и впредь следить за их профессиональным ростом уже в стенах вуза, тем самым, поддерживая в высшей степени продуктивную связку вуза и школы [13, лл. 11 об. – 12].

В-четвертых, плотное взаимодействие с наукой было давало шанс одолеть самые крутые пороги в отработке модели преподавания и контрольных инструментов по предметам, которые трудно входили в школьную программу.

В первую очередь это относилось к истории, исключенной из школьной программы в период 1918–1933 гг. и начавшей активно насаждаться после специального постановления Политбюро ЦК ВКП (б) от 15 мая 1934 г. По прихотливой игре случая ровно за год до выхода знаменитого постановления в МОСГОРОНО состоялось заседание методического Совета по истории, на котором незримо присутствовала тень скончавшегося в 1932 г. «красного» академика М.Н. Покровского. В полном соответствии с логикой последнего, докладчик, имя которого, к сожалению, стенограмма не сохранила, поучал педагогическую аудиторию: «... История нас интересует не сама по себе, а интересует теми выводами, к которым она приходит, и теми наметками будущего пути развития, которые мы можем вывести. В этом отношении мы должны твердо помнить, что нас история интересует не самодовлеюще, а как всецело подчиненная борьбе пролетариата за социализм» [14, л. 10].

Посетившие в 1936 г. испытания по истории представители вузовской науки в своем итоговом заключении констатировали определенный сдвиг в положительную сторону относительно первого года «обкатки»: преподавание истории постепенно освобождалось от вульгарно-социологических схем, связанных со школой Покровского. Тем не менее, по оценкам специалистов, школьники все еще усваивали сведения об исторических событиях и личностях формально, без понимания их значения и места в общем ходе истории, не усматривали логики и причинно-следственных связей в развертывании важных процессов и событий.

Из заучивания фактов вне широкого исторического контекста проистекали и многие ошибки в датировке. Скажем, один ученик относил заключение Брестского мира к 1923 г.; кто-то считал 1911 г., а кто-то 1092 г. – временем открытия Америки; Нантский эдикт датировали 1298 г., а Лютера считали деятелем XVII в.

Многие испытывали затруднения при работе с картой, скажем, на территории СССР не могли отыскать Магнитогорск, а Нидерланды упорно путали с Финляндией и Швецией. В итоговой части заключения учителям рекомендовалось обращать внимание на осмысленное усвоение учащимися фактов, использовать синхрометрические таблицы для понимания контекста изучаемых событий и исторические карты для пространственной ориентации [12, лл. 6–10]. Конечно, от этих указаний до выработки четких критериев оценки знаний еще пролегла дистанция большого размера, однако, дело было сдвинуто с мертвой точки.

В дальнейшем функция государственного контроля за постановкой преподавания и правильной аттестацией учащихся переходила к инспекторам РОНО и ГОРОНО. Несмотря на свежее пополнение этой категории работников образования из передовых учителей в течение 1936/37 учебного года, инспектор не был столь непререкаемым авторитетом для учителей, как профессор. Миссию ревизора школьного дела порой ему приходилось отстаивать по ходу разрешения конфликтных ситуаций. Так, приказы МОСГОРОНО второй половины 1930-х гг. отразили несколько захватывающих историй о том, как отдельные нерадивые учителя пытались обойти инспекторов. Например, учитель истории школы

№ 209 Октябрьского района Бер Ю.А., желая скрыть от инспектора ГОРОНО Гольмана на выпускном экзамене слабую подготовку своих подопечных, попросту изъял из раздачи большую часть билетов. Когда же инспектор попытался самостоятельно опросить учащихся, то учитель вначале стал им активно суфлировать, а потом и вовсе запретил отвечать на вопросы. Дело закончилось вынесением строгого выговора и увольнением из школы, а, кроме того, заявлением от ГОРОНО в Институт школ при Наркомпросе, где по совместительству работал злосчастный подсказчик [15, л. 9].

Можно с уверенностью утверждать, что на этом эпизоде карьера историка закончилась. Примерно так же бесславно оборвалась «педагогическая поэма» еще одного друга школьников – словесника из школы №40 Фрунзенского района Полтавского, решившего для улучшения картины успеваемости заблаговременно сообщить учащимся темы выпускного сочинения. В этом случае Немезида настигла мелкого жулика в лице сознательного ученика 10 класса Дунаева, который, выражаясь словами приказа, помешал свершиться «антигосударственному поступку», а, попросту говоря, сдал незадачливого учителя проверяющему [16, л. 62].

Однако применительно к реалиям второй половины 1930-х гг. вряд ли можно говорить о массовости подобных прецедентов. И не только из-за того, что в системе перекрестного контроля уполномоченных органов и бдительных граждан нарушения в режиме испытаний и дутые цифры отчетности относительно легко вскрывались, а в обстановке охоты на притаившихся вредителей такие случаи могли быть подведены под политическую статью. Главная причина состояла в том, что, делая прозрачными как провалы, так и достижения, соцсоревнование задевало чувствительную струну профессиональной чести педагогов. Учителя, имевшие ниже 60% успеваемости в своих классах, становились объектом проработок своей дирекции, РОНО, а при устойчиво плохой репутации попадали в «черный список» ГОРОНО, за которым уже отчетливо маячил запрет на профессию.

Впрочем, можно предположить, что в живой учительской практике наиболее действенным стимулом к выправлению положения являлась не окончательная санкция за неудовлетворительную работу, а вероятность в начале ее выявления быть взятым на буксир успешными коллегами. Учителя – отличники народного просвещения – в порядке повышенных сообразительностей оказывали отстающим коллегам помощь, которая предусматривала посещение занятий, беседы с педагогом и затем совместную работу над ошибками.

В школах, накопивших критический объем нареканий, устраивались выездные заседания РОНО или МОСГОРОНО, разбиравшиеся на месте с причинами неблагополучия. Как правило, организационные выводы заседания включали направление в такое учебное заведение ударной бригады лучших педагогов района, пытавшейся общими усилиями с местными учителями переломить ситуацию. В частности, по итогам выездного заседания ГОРОНО от 22 октября 1937 г. подобному массивному вторжению специалистов подверглась школа № 20 Ленинского района, плодившая за пределами допустимого количество двоечников и второгодников, а также находившаяся на плохом счету у местной милиции. (Так, «фирменным знаком» этой школы являлось проникновение большинства учащихся в классы в начале дня и соответственно выход наружу по его окончании – не через дверь на первом этаже, а по водосточной трубе) [8, л. 11].

Проходя на виду учеников, анонсирование низкого рейтинга, публичная дискредитация и особенно вмешательство в учебный процесс третьих лиц деморализовали педагога и безнадежно роняли его авторитет. Если не принимать в расчет идейную сознательность и карьерные устремления, то именно в этой потенциальной потере уважения учеников и следует усматривать главный мотив, толкавший не слишком подготовленных педагогов двигаться курсом признанных собратьев по ремеслу. Количество и учителей, и школ, добившихся 100%-ной успеваемости, из года в год росло. Если в 1936 г. такие учителя исчислялись единицами, то к 1941 г. ситуация была уже иной: 194 школы Москвы, то есть почти треть от всего количества, в это время показывали успеваемость по всем предметам свыше 90% [1, л. 2].

Реальный масштаб трудовых затрат на этом пути приоткрывают коротенькие персональные справки, приложенные к общему списку лучших педагогов Москвы за 1936 г. Для иллюстрации приведем лишь одну из них – на Д.Я. Райхина, известного в Москве словесника из 19-й школы Ленинского района: «Стаж работы – 5 лет. Энтузиаст своего дела. Ведет огромную работу с отстающими учащимися, в результате чего добился 100%-ной успеваемости по литературе и повышения успеваемости по русскому языку. Ведет большую и интересную внешкольную работу с учащимися» [7. л. 10].

Как правило, за скупыми строчками подобной характеристики скрывались: обследование в нерабочее время семейной ситуации отстающих учеников и работа с родителями, систематические индивидуальные (разумеется, бесплатные!) занятия с неуспевающими детьми, руководство кружком по своему предмету, подготовка общешкольных мероприятий, передача своих знаний и наработок учителям района и... непрерывное совершенствование в своем непосредственном деле.

При этом опыт учителей-новаторов и отличников просвещения показывал, что компетентность на этих направлениях работы являлась необходимым, но совершенно недостаточным условием успеха. Устойчиво высокие результаты рождались на базе полного психологического контакта с классом, а с учетом его крайне разношерстного состава – только при умении найти индивидуальный подход к каждому подростку. Такая «штучная» филигранная работа не только придавала человеческое измерение школьным порядкам, но и опосредованно формировала общий фон восприятия социально-политической системы, в которую была интегрирована школа. Рискнем предположить, что позитивный итоговый баланс впечатлений, из которых складывался образ государства для большей части юношества, был связан не столько с усилиями идеологического аппарата, сколько с ежедневным учительским трудом. Именно через призму личности учителя и через его подачу – система ценностей и идейные установки политического режима обретали убедительную силу. В этом плане нельзя не согласиться с рассуждением одного из школьных учителей послевоенной Москвы: «Наша школа – это первая арена, на которой наши дети сталкиваются с государством. То, что их любят дома, это понятно, но то, что чужая тетя или чужой дядя начинает их любить, это накладывает неизгладимое впечатление на ребенка» [18, л. 43].

С большой исторической дистанции комплекс мер 1936 г. видится как масштабное явление, имевшее разнообразные прямые и косвенные следствия. В парадигме коман-

дно-административной системы он может быть расценен как мобилизационный рывок, инициированный властью на путях подготовки к войне. Несмотря на сжатые временные рамки и трудности в реализации принятых решений, перестройка среднего образования в 1936–1937 гг. все же двигалась в заданном направлении и в скоординированном режиме. В немалой степени этому содействовали плотная внутрикорпоративная кооперация учительства и помощь академической и вузовской науки.

С помощью аттестации власть отбраковала часть учительских кадров, а остальных сориентировала на повышение квалификации, а также освоение новых, более сложных подходов и задач в образовательной сфере. В первую очередь это касалось сглаживания высокой амплитуды колебаний в общеобразовательной подготовке учащихся, связанной с их дифференциацией по способностям в предшествующий период. Отслеживать и направлять ход дела руководителям образовательного фронта, безусловно, помогало социальное соревнование за высокую успеваемость школьников, сосредоточившее внимание учителей, прежде всего, на подтягивании отстающих и неблагополучных подростков. Возможно, впервые за всю историю школьного дела от принципа формально-юридического равенства в доступе к образованию был сделан шаг в направлении фактического равенства в получении образования. Смысл и логику этого перехода составляло преодоление ограничений, поставленных природой, социальной средой, предшествующим негативным опытом обучения. Вне зависимости от того, осознавалось или не осознавалось это содержание, масса участников процесса обрела важнейший социально-психологический ресурс для адаптации в самом близком будущем к технологиям тотальной схватки за выживание и выхода из череды тяжелых поражений первых двух лет войны.

Список литературы:

1. Центральный архив города Москвы (ЦАГМ), ф. 910 (отдел народного образования Кировского района г. Москвы), оп. 1., ед. хр. 12, лл. 26 об., 43.
2. Геллер, М. Машина и винтики. История формирования советского человека / М. Геллер. – М., 1994;
3. Липник, В. Н. Школьные реформы в России. Очерки истории / В. Н. Липник. – СПб., 2000;
4. Липник, В. Н. Школьные реформы в советской и постсоветской России / В. Н. Липник // Образование. – 2003. – № 8;
5. Титов, В. А. История педагогики. Конспект лекций / В. А. Титов. – М., 2003;
6. Торосян, В. Г. История образования и педагогической мысли / В. Г. Торосян. – М., 2006;
7. Крапивина, Н. С. Советская система просвещения: принципы формирования, особенности функционирования, региональная специфика (1917–1936). Исторические и правовые аспекты / Н. С. Крапивина, Н. А. Макеев. – СПб., 2006;
8. Учебный текст в советской школе : сб. ст. / сост. С. Г. Леонтьева, К. А. Маслинский. – СПб. ; М., 2008.
9. ЦАГМ, ф. 528 (Московский городской отдел народного образования), оп. 1, ед. хр. 372.

10. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 352.
11. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 362.
12. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 676.
13. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 391.
14. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 507
15. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 520
16. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 260.
17. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 385.
18. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 354.
19. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 374.
20. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 115.
21. ЦАГМ, ф. 528, оп. 1, ед. хр. 797.
22. ЦАГМ, ф. 1023 (отдел народного образования Ленинского района Москвы), оп. 1, ед. хр. 7.
23. ЦАГМ, ф. 528, ед. хр. 799.
24. ЦАГМ, ф. 910, оп. 1, ед. р. 21.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 6