

УДК 32:94(470+571),,1917/1991”

«ЕСЛИ ГРАЖДАНИН СССР НЕ БУДЕТ ЗНАТЬ КОНСТИТУЦИЮ, ТО ЕМУ УГРОЖАЕТ СУД». СТАЛИНСКИЙ МИФ В ЗЕРКАЛЕ ШКОЛЬНОЙ ОШИБКИ¹

А.В. Чащухин

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 614070, г. Пермь, ул. Студенческая, 38

alexandr-pstu@mail.ru

Изучаются способы трансляции и освоения идеологии в сталинской школе. Использование материалов партийных и ведомственных проверок позволяет реконструировать детские представления о политической сфере, способы оценивания знаний официальными экспертами. Сталинский миф как особый тип социальной реальности обнаруживал неустрашимые разрывы в способе освоения и репрезентации мира. Главным противоречием в обучении становился разрыв между образным (наивным, визуальным) и текстовым пониманием мира.

Ключевые слова: сталинизм, школа, учебный текст, сталинский миф, дискурс, габитус, эксперт.

Цитаты не должны быть объемными. Они могут утомить читателя или подменить рассуждения автора. Между тем, иногда бывает трудно сократить текст, представляющий собой смысловое единство. Позволим привести в качестве примера школьного текста обширный фрагмент учебника, с которым должен был быть ознакомлен семиклассник рубежа 1940 и 1950-х гг.

«На фронте был такой случай. Одна наша часть после боя остановилась на ночлег в деревне. Сели ужинать. Хозяйка избы рассказала, как они в тылу боролись с немецкими захватчиками, и вынула из тайника что-то тяжёлое, завернутое в тряпицу с засохшими пятнами крови. – Сынка немцы убили, – сказала она. – Его рубашка... Утерев слёзы, она развернула свёрток и твёрдым голосом произнесла:

– Вот наше самое грозное оружие, которое сынок переносил из хаты в хату! Это была большая толстая книга, написанная крупными печатными буквами, чтобы нельзя было узнать переписчиков по почерку. Зачитанные до дыр страницы книги были из бумаги разного сорта и цвета: белые, розовые, желтоватые листы из старых географических карт, пёстрые гляncовитые листы какого-то ботанического атласа. В самом начале чья-то неумелая рука нарисовала дорогой всем портрет. Один из бойцов осторожно перелистывал диковинную книгу, остальные с удивлением разглядывали её. Вдруг боец, листавший книгу, весь подавшись вперёд, стал тихо и внятно читать её. Зазвучали давно знакомые слова, зазвучали по-новому, каким-то откровением, как будто их слышали впервые, – о власти трудящихся города и деревни, об общественной, социалистической собственности, о праве на труд, на отдых, на образование, о свободе. И сидевшие за столом бойцы вдруг ясно поняли и почувствовали, что всего этого были лишены люди, переписывавшие, распространявшие и читавшие книгу, а ведь всё это – основа основ нашей жизни, это зная, под которым они воюют. То была Конституция СССР и доклад о ней товарища Сталина².

Перед нами – пример из учебника «Конституция СССР», пособия по предмету, который был введен в школе в конце 1930-х гг. История чудесного спасения основного закона Страны Советов причудливым образом строилась по схеме христианских сюжетов сохранения веры в условиях гонений. Священная Книга, чей текст воспроизводился вручную (но так, чтоб никто не догадался об авторах) передается из дома в дом как символ истины и надежды на светлое будущее. Завернутая в окровавленную рубашку убитого сына, она символизирует готовность со стороны простых колхозников принять мученическую смерть в борьбе за сохранение советской власти. Чтение придает ощущение сопричастности «большой» истории, простая крестьянская хата становится храмом, где поются новые псалмы. Изображение «дорогого всем портрета» персонифицирует Книгу – речь идет о конституции Сталина.

Появление учебного курса «Конституция СССР» укладывалось в логику изменений образовательной системы и являлось своеобразным «обществоведческим» дополнением заново препода-

ваемого предмета «История СССР». В тексте упомянутого учебника широко использовались приемы пространственного дискурса, характерного для преподавания физической географии [Орлова]³. Уже в оглавлении повествовалось о величии нашей Родины, которая представляла перед читателем с использованием таких известных метафор, как «необъятная», «огромная», «шестая часть мира». Широка и необъятность пространства дополнялась неисчерпаемостью «наших богатств». Притяжательное местоимение «наши» широко использовалось по отношению к стране в целом и ее составляющим: *наши богатства, наша социалистическая промышленность, наше социалистическое хозяйство*. Символическое присвоение означало власть, могущество и непобедимость коллективного субъекта – советского народа, который обретал силу, в конечном счете, благодаря обретенному Священному тексту. На заданный в оглавлении вопрос: «В чем сила Советского Союза?» отвечало название последнего параграфа – «Конституция СССР».

Цитата из учебного текста является одним из примеров того, как создавался и транслировался сталинский миф. Этот термин понимается нами не как синоним государственной пропаганды или ложного знания. Речь идет о социологической и антропологической трактовке мифа как особой формы социальной реальности и картины мира. В сталинском варианте миф был одновременно способом властной презентации и стержнем жизненного мира советского человека [1956: Незамеченный термидор. Очерки провинциального быта, 2012; Ионин, 2000]. Исследование этого культурно-исторического явления не сводится в современной историографии к изучению идеологических конструктов власти. Давний спор между «тоталитарным» и «ревизионистским» видением сталинской эпохи актуализировал следующие вопросы. Как понимал идеологию человек той эпохи? Какие смыслы вкладывал в идеологические клише и транслируемую властью картину мира? Как преломлялись политические лозунги в его жизненном мире? Рассмотрение этих вопросов при изучении сталинской эпохи имеет уже определенную традицию. [Янковская, 2008]. Упомянем темы, к которым обращались в последние годы отечественные и зарубежные исследователи. Производство смыслов и эстетики соцреализма, сложное взаимодействие политики и послевоенной повседневности, механизмы освоения политического дискурса, дисциплинарные практики и микроисторические реконструкции жизненных миров позднего сталинизма [Добренко, 2007; Зубкова, 2000; Козлова, 1996; Лейбович, 2005; Хархордин, 2002; Янковская, 2007], школьный мир 1930-х [L.Holmes, 1999; Е.Томас Юинг, 2011], конструирование пантеона детских мучеников [Келли К., 2009], смыслы и стратегии, связанные с материальным миром советского послевоенного детства [Ромашова, 2008]. Что объединяет эти разнообразные по направленности и тематике исследования, кроме того, что все они посвящены сталинской эпохе? Авторы этих работ пытаются осуществить историческую реконструкцию сталинизма с позиций человека той эпохи. Ключевой проблемой в исследовательских стратегиях становится понимание мира смыслов и значений, производимых властью и (или) советским человеком.

Одним из приемов изучения смыслов эпохи является реконструкция тех микросюжетов, в которых проявляется несовпадение взглядов людей в ситуации их взаимодействия друг с другом. Как известно, обнаруживать представления о социальной норме удобнее с помощью выявления человеческих знаний о девиации. Отправной точкой наших рассуждений станет представление о школьной ошибке.

В 1949-1950 гг. Молотовский областной отдел народного образования (облоно) по инициативе обкома партии затеял проверку качества и состояния преподавания двух предметов, ответственных за идеологию: истории и Конституции СССР. По итогам проверки планировалось провести заседание бюро обкома. В школы области отправились проверяющие: инспекторы облоно, уполномоченные учителя школ г. Молотова. Составленные ими рукописные отчеты были приложены к материалам проверки⁴. Эти источники позволяют задать ряд вопросов. Как понимали учащиеся идеологическое содержание школьных предметов? Как проверялась работа педагогов? Какой меркой оценивалась успешность обучения? Попытка ответить на эти вопросы помогает нам приблизиться к пониманию механизмов сталинского мифа с двух позиций, задающих различную оптику исследования. Первое, что нас будет интересовать, – это характерные особенности самих школьных ошибок, в которых, на наш взгляд, всегда присутствует в явном или искаженном виде отпечаток эпохи, особенности смысловых структур своего времени. Второе (и это главное), мы попытаемся понять способы выявления и механизмы перцепции ошибки, позицию и габитус эксперта, в роли которого выступал инспектор облоно.

Рассмотрим один ошибочных ответов учащихся. «В Советском Союзе имеется две формы собственности. Одна государственная, а другая колхозно-кооперативная. В государственной собственности избираются директора. Например: на фабриках, заводах, МТС. На фабриках работают рабочие, над ними распоряжаются директора ... Затем крестьяне стали объединяться в колхозы. Эти крестьяне объединились в колхозы для того, чтобы им было жить веселей»⁵. Можно предположить, что представитель облоно обращал внимание на наиболее яркие по своей неправомерности ответы. Конечно, директора предприятий не «избирались» и не могли быть «в государственной собственности». В соответствии с правилами русского языка они не могли «распоряжаться над рабочими». Колхозы появились не из-за того, что крестьянам вдруг стало скучно и захотелось веселья в этой жизни. Между тем, ответ школьника в чем-то был правильным. В Советском Союзе официально было две формы собственности. То, что в МТС и на заводах главные – директора, а в колхозах – председатели, об этом школьникам было известно. Веселых колхозников, которые с песней на устах наполняют закрома Родины, учащиеся видели с экранов кинопередвижек. Эта же наивная логика, основанная на эмоциональном восприятии социальных типов и политических норм, обнаруживается в возмутительном ответе семиклассника Юсьвенской средней школы. На вопрос: «Какие изменения произошли в жизни СССР с 1924 по 1936 год в области промышленности, сельского хозяйства и торговли?», он ответил следующее: «В 1924 году еще была эксплуатация человека человеком. Были еще спекулянты, кулаки, помещики и другие. Они эксплуатировали рабочих и крестьян. Фабрики и заводы были в руках капиталистов. А в 1936 году эти помещики, капиталисты и кулаки были уничтожены и выгнаны из Советского государства. Фабрики и заводы, воздушный и водный транспорт, банки – было отобрано у богатых ... Рабочим стало жить лучше. Они сейчас работают 8 часовой работе. И крестьяне объединились в колхозы, чтобы жить хорошо и богато»⁶.

Обратим внимание на то, что за исключением представления о хронологии, ответ учащегося, который приписывал революционные события 1930-м гг., является опять же в определенном смысле правильным. С точки зрения школьника, спекулянты, кулаки и помещики – люди плохие, так как занимаются «эксплуатацией» в силу того, что заводы и фабрики не были *нашими*, находились в чужих руках. Можно проследить за тем, на какие действия и процессы указывал школьник: изгнание и уничтожение, отбирание и присвоение позволило добиться объединения и обогащения. Если фиксировать свое внимание на качественных характеристиках персонажей и тех действиях, которые им приписываются, ответ школьника выглядит политически правильным. Хронологическое, линейное понимание истории при этом перестает быть актуальным. Ведь, социализм как первый этап коммунизма на страницах учебников уже наступил. История завершилась и стала мифом, который внутренне отрицает исторический взгляд на мир [Геллер Л., Боден А., 2000]. Прошлое ему нужно лишь для подтверждения настоящего. И если история уже завершена, то не имеет большого значения, когда это произошло – в 1917 или в 1936 г.?

Исторические знания школьников эпохи НЭПа тоже оставляли желать лучшего. Персонажи ушедшей эпохи для детей революции перестали быть актуальными. Четырнадцатилетние школьники в ходе обследования 1927 года сообщали, что «судебный пристав – человек, ведущий дознание», Государственная Дума – «съезд советов», черносотенец – «это – негр»⁷ [Балашов Е.М., 2003, С.135]. Революция нанесла удар не только по системе образования, но и по механизмам трансляции опыта от поколения к поколению. Как могло случиться то, что в последние годы жизни вождя всех времен и народов мы наблюдаем подобную же картину? Ведь в течение тридцатых годов коренным образом была изменена система образования. Как можно объяснить, что школьник на вопрос проверяющих: «Когда возникло социалистическое государство?», отвечал: «Наше государство возникло тогда, когда возникла частная собственность»⁸? Здравый смысл может подсказать простой ответ. Ошибки учащихся – явление почти вечное. С этим сложно не согласиться, если забыть о собственной позиции историка и преподавателя, которая по умолчанию мыслится как самая «объективная» в силу своей непрозрачности. Ошибки всегда проявляются в определенном историко-культурном контексте – как с точки зрения содержания и формы неправильного ответа, так и с позиций габитуса эксперта, оценивающего ситуацию. Учащийся, педагог, инспектор – персонажи, которые погружены в мир смыслов и значений, связанных с противоречивым социальным и культурным контекстом эпохи.

Ошибки школьников были во многом связаны с удаленностью сельских школ. Жизненный

мир учащихся формировался под влиянием локального традиционного опыта. Политические знания становились поверхностными по мере удаления от крупных промышленных центров. Эта проблема усиливалась, если политпросвещение реализовывалось в нерусской языковой среде. Для сельского населения отдаленного Коми-округа русский язык тогда еще не стал доминирующим. Это проблему осознавало руководство облоно. Среди приказов этой инстанции за 1949 г. можно обнаружить поразительное по своей формулировке распоряжение: «*Считать ненормальным явлением преподавание русского языка в нерусских классах на коми-пермяцком языке. ... и прекратить вредную практику извращенного изучения русского языка*»⁹.

Между тем, простой удаленностью сельских школ и слабым знанием русского языка объяснить можно не все. Школьники, разбирая на уроках исторический материал, усваивали политические нормы и символы эпохи, но особым, наивным способом. В основе этого усвоения были простые, эмоционально окрашенные образы. Их можно было обнаружить в тексте самого учебника. Каждый параграф учебного текста строился на четком временном и пространственном сравнении. «*Тогда и сейчас*», «*у них и у нас*» было представлено в форме примеров, рассказов из жизни дореволюционного крестьянина и современного колхозника, американского и советского рабочего. Помещики и капиталисты, побежденные, уничтоженные или изгнанные с освобожденной одной шестой части суши были бессильны победить могучее государство, доказавшее право на свое существование в тяжелой войне, которую советский народ вел под руководством Сталина. В отличие от таких абстрактных марксистских понятий, как «*средства производства*», эти образы легко поддавались визуализации. Тех же персонажей учащийся мог обнаружить на плакатах и в кинофильмах. Методисты приветствовали использование на уроках различных наглядных пособий: исторических карт, портретов исторических деятелей. Дефицит подобных материалов обязательно указывался в качестве объективных трудностей преподавания предметов в сельской местности. Можно предположить, что школьник во время устного ответа пытался соединить учебный материал, который осваивал посредством слушания и чтения на уроке, со знакомыми персонажами политического мира, первое знакомство с которыми осуществлялось за пределами школы. Сконструированный художественными и учебными средствами миф при этом причудливо видоизменялся, так как должен был переводиться в устный или письменный ответ, для которого у слабо начитанного подростка просто не хватало языковых средств. «*Недра были в руках капиталистов и кулаков, а в 1936 году они были свергнуты. В 1924 году была отсталая техника, а 36 г. техника была у нас сильная*»¹⁰. Итогом этого становилось одушевление материального и спонтанный перенос качеств героев на предметный мир. Залогом победы становилось отчуждение у негативных персонажей волшебной основы их могущества с последующим присвоением «*силы*» положительными героями. Недра переходят «*в наши руки*», техника становится «*сильной*» («*отсталость*» в этом контексте понимается как синоним слабости). Конституция в детском наивно-мифологическом видении представляла в качестве Закона, устанавливающего не просто нормы, но Заповеди, без которых оказывается невозможным экономическое развитие и борьба с классовыми врагами. «*Значение первой Конституции очень большое. По ее уставу стали воздвигаться заводы, стали образовываться колхозы и уничтожать кулаков. Кулаки не могли больше вырастать, а наоборот, класс кулаков исчезал. Кулаков не судили, а им только давали большие налоги и подняться после уплаты кулак не мог*»¹¹. Закон лишает противника почвы, номинируя его в качестве своеобразного «сорняка», который не может больше «вырастать». Подобные примеры в отчетах приводятся как типичные.

С позиций политического текста такие попытки выглядели нелепыми. В представлении инспектора школьники демонстрировали «*поверхностные знания*», ответственность за которые возлагалась на учителя. Исторические и «правовые» знания, получаемые в школе, было сложно применить на практике, но их незнание таило угрозу. По всей видимости, именно это интуитивное чувство опасности рождало способ правильного объяснения в ситуации проверки школы. Изучать предмет нужно и важно, иначе ... Ученик VII класса Белоевской средней школы на вопрос «*Почему каждый гражданин должен знать конституцию СССР?*», отвечает: «*Если гражданин СССР не будет знать конституцию, то ему угрожает суд*»¹². Сложно сказать, являлось ли это утверждение плодом самостоятельного детского осмысления окружающей реальности или школьники воспроизводили угрозы своего педагога. «*Пойдешь под суд*», «*попадеешь в колонию*», «*заберет дяденька милиционер*» – в этих привычных для советского ребенка назиданиях всегда присутствовал образ наказывающего государства, которое оказывается последней непреодолимой инстанцией. Поста-

ленные перед необходимостью ответить правильно, школьники пытались посредством житейского опыта освоить политическую лексику. *«Конституцию должен знать для того, чтобы уметь строить коммунизм. И ее надо знать для того, чтобы поступить в техникумы и др. училища надо знать Конституцию СССР»*¹³. Итак, главный закон Советского Союза нужен для построения светлого будущего (которое в официальной пропаганде уже стало настоящим) и для поступления в профессиональные учебные заведения. Причудливо соединяя представления о политической сфере с горизонтом своих личных ожиданий, школьники отвечали «правильно». Как им казалось. Ведь, не сдав «Конституцию СССР» в седьмом классе, можно было остаться без аттестата о неполном среднем образовании. Подобные практики вербализации нормы можно обнаружить и сейчас. Правильные ответы вовсе не означают правдивого изложения того, что учащиеся говорят и думают. Здесь интересно то, *как* школьники, попадая в ситуацию обязательного правильного ответа, пытаются справиться с поставленной перед ними задачей.

Между тем, главное, что демонстрируют источники – это позицию и взгляд экспертов. Прямая проекция социологических теорий на материал исторических источников обычно приводит к банальной иллюстрации ... самих концепций. Вряд ли это входит в задачи социальной истории. Между тем, осторожное и адаптированное использование по отношению к рассматриваемой эпохе социологического инструментария задает определенную оптику, посредством которой оказывается возможным ставить иные вопросы источнику. Обратимся к некоторым идеям П.Бурдьё: *«... слова, названия конструируют социальную реальность в той же степени, в какой они ее выражают, и являются исключительными ставками в политической борьбе, в борьбе за навязывание легитимного принципа видения и деления, за легитимное осуществление эффекта теории»*. [Бурдьё, 2005, С.78-79].

Языковые номинации не просто выражают окружающую социальную реальность, они сами обладают силой ее конструировать, структурировать и оценивать. Посредством языка окружающий мир становится для субъекта реальным и упорядоченным. Ошибку учащегося можно понимать как конфликт, в котором обнаруживаются культурные разрывы и нарушение предписанного порядка. Девиация при этом формируется в пространстве языка доминирующей культуры, дающей власть оценивать и дискриминировать иные дискурсы. Ключевую роль здесь играет тот, кто занимает позицию эксперта: учитель, школьник, поправляющий своего нерадивого сверстника, в нашем случае – школьный инспектор. Его позиция позволяет обладать властью, использовать свое наличное знание для того, чтобы оценивать, обнаруживать нарушения и указывать на нормы. В своей аргументации, интерпретации происходящего он обращается к освоенному дискурсу. Наличие принудительной силы внешних по отношению к агенту структур не отменяет в этом смысле определенной активности со стороны последнего. Сквозь призму конкретной ситуации обнаружения ошибки мы можем увидеть не только внешние структуры, но и властные стратегии, практики самого эксперта, выявить некоторые характерные особенности его социальной позиции и габитуса.

Ситуация проверки особым образом воздействовала (и во многом воздействует до сих пор) на социальное пространство школы. На время приезда инспектора нарушается единоначалие директора в школе и учителя в классе. Представитель облоно может преодолевать установленные границы: зайти в класс, в кабинет директора, проверить документацию. Само присутствие проверяющего инспектора на уроке, обладание правом задавать вопросы «через голову» педагога, ставит власть учителя в классе под сомнение. Уполномоченный вышестоящей властью инспектор имеет право смотреть и спрашивать, самое главное – написать текст в жанре отчета, в котором неизбежно будут указаны недостатки. Напомним, контролирующие действия при этом нередко осуществлялись школьными педагогами, которые временно становились на место тех, кого так боялись сами на своих собственных уроках. Можно предположить, что проверка проводилась по образу и подобию тех властных действий, которые учителя видели в своей школе. Попытаемся взглянуть на школьные ответы с позиции проверяющих, которые должны были, в конечном счете, через учащегося оценить педагога.

В представлениях инспекторов конца 1940-х ответственность за незнания детей нес только конкретный учитель. Жизненные условия учащихся, моральный облик родителей в отчетах умалчиваются. Создается впечатление, что проверяющий не мог допустить, что между деятельностью педагога и ответом учеников может существовать «зазор», возникающий в силу индивидуальных качеств ребенка или окружающей его социальной среды. Ответ школьника был здесь одним из

критериев оценки профессиональных качеств учителя. *«Ясно, что раз сам учитель не говорит об экономических противоречиях, возникших в обществе, что крепостничество является препятствием для развития экономики России и т.к. в России не было политически оформившегося класса буржуазии, то эту роль взяло на себя передовое дворянство, то, конечно, и учащиеся не указывают основную причину»¹⁴.*

Как объяснялись причины непрофессионализма учителя? Его качества оценивались с различных позиций: умение готовиться к уроку и проводить правильный опрос, самостоятельное повышение политической грамотности, наличие или отсутствие политических стигм (спецпоселение, плен и т.п.). Правильный опрос должен был сопровождаться развернутыми ответами, наводящие короткие вопросы представлялись как существенный недостаток организации урока. Поощряемая методистами и учителями самостоятельность и активность учащихся на уроке не должна нас обманывать. Достаточно процитировать то, что понималось под отличными ответами: *«самостоятельно сделала краткий вывод: «Временное правительство продолжало вести политику царского правительства, оно не улучшило положение масс. Ученица X класса Чироква рассказала об апрельской конференции и сделала вывод, что апрельская конференция нацелила партию на борьбу за перерастание буржуазно-демократической революции в социалистическую»¹⁵.* Идеальный школьник в этом понимании – тот, кто смог понять логику изложения материала и «самостоятельно» озвучить ответ, который уже содержится в учебнике. Причем в ответе должен использоваться тот же политический язык, на котором говорят учебные пособия и передовицы газет.

Для того чтобы добиться подобного ответа учитель должен был сделать многое. Во-первых, иметь детально разработанный план урока. Полвека назад этот документ был важным инструментом контроля со стороны администрации школ и органов управления образованием. План урока не просто должен был быть в наличии, но детальным образом прописан. Освоение этой практики происходило, в том числе, и в стенах педагогических учебных заведений. О том, сколько сил требовало правильное составление рабочих планов можно судить по цитате из интервью с учительницей, обучавшейся в середине 1950-х в педагогическом училище г. Молотова: *«Но я не спала ночами. Вообще, практически не спала. Ну, все мы не спали. А один раз я не успела один план написать – надо было четыре ведь написать. А планы писали так: «Здравствуйте, дети!» – первое. Второе: «Здравствуйте!», – отвечают дети. Следующий вопрос – предполагаемый ответ. Вопрос - ответ. Вот эта школа безумная совершенно... Я один не написала – меня сняли с практики. Потому что проверяли каждый конспект Ну, я порыдала, там, день. А на второй день меня вызвали и сказали: практика тебе продляется, значит, вот, на той неделе все будут уже учиться, а ты будешь еще работать»¹⁶.* Конечно, наивно было бы предполагать, что школьные реалии полностью соответствовали предписываемым нормам. Между тем, сама возможность регулярной или внезапной проверки учебных планов со стороны директора, завуча или инспектора облоно было важным способом контроля над школьным педагогом. Контролем, который осуществлялся в школах еще долгое время после описываемой в этой статье эпохи.

Парадоксально, но плохая формализация урока вела к обвинению в формальной подготовке. *«Отсутствие цели делает план формальным ... Такие факты, как «Ледовое побоище» проходятся на уроках формально ... Календарные и поурочные планы есть, но формальные».* Планирование предполагало наличие цели, необходимость которой интерпретировалась политическим образом. *«Отсутствие цели урока ведет к безидейности в преподавании истории ... На уроках преподаются учащимся факты без их исторической марксистско-ленинской оценки».* Казалось бы, история и Конституция СССР являлись устными по форме предметами. С точки зрения изложенного, это выглядит не совсем так. Опрос, беседа, рассказ учителя, ответы его подопечных должны были быть предвосхищены текстом в форме плана урока. По отношению к устной речи, письмо, выверенное сообразно политическим лекалам становилось первичным. В некотором смысле той же логике, но в обратной последовательности следовали инспектора, переводя сбивчивые устные ответы учащихся и педагогов в отчет. Так, некоторые проверяющие не ограничивались указанием на недостатки преподавания, но и считали себя обязанными процитировать актуальные на тот момент политические тексты. *«Все наши идеологические работники поставлены сейчас на передовую линию огня, ибо в условиях мирного развития не снимаются, а наоборот, вырастают задачи идеологического фронта» (А.Жданов).* Жанр отчета предполагал адресата в виде облоно и обкома. Использование политического языка в данном случае придавало дополнительную компетентность выполня-

ющему ответственное задание. Миссия инспектора сводилась, таким образом, к проверке правильности освоения политических текстов педагогами и учащимися школ с одновременной демонстрацией собственной компетенции в этом вопросе.

Каким образом учитель мог освоить это умение? Приобщение к таким навыкам происходило через систему педагогического и партийного образования: вузы, учительские институты, училища, партшколы. Преподаватель с высшим образованием был редкостью в областном Молотове, исключением из правил в райцентре и практически исчезающей субстанцией в сельской местности. Эта проблема власти пытались решить добровольно-принудительной организацией заочного обучения. Такая мобилизационная практика повышения квалификации не в силах пока была дать устойчивые результаты. «...не могла также точно ответить на вопрос, что такое НЭП. Следовательно и ее учащиеся, с которыми этот материал пройден, тоже ответить на такие вопросы не смогут»¹⁷. Заметим, что речь часто шла не о молодых специалистах, а о преподавателях, имевших солидный преподавательский стаж. В условиях сельской местности, такие учителя преподавали одновременно совершенно разные дисциплины.

Школьный педагог был обязан и самостоятельно повышать свою политическую грамотность – читать передовицы газет, конспектировать и предъявлять проверяющим «марксистско-ленинские» тексты, использовать полученную информацию на своих уроках. Одного лишь учебника оказывалось явно недостаточно. Используемые цитаты из речей ближайшего сталинского окружения и самого вождя должны были быть органично увязаны с проходимым материалом. Незнание политических текстов оценивалось как причина педагогических проблем. При этом речь шла о точном воспроизведении политинформации. «Советы являются политической основой СССР, при том, ни один раз, ни учитель, ни ученики не назвали полное название современных Советов, т.е. Советов Депутатов трудящихся...»¹⁸. При этом как уже говорилось, педагог оценивался дважды – путем вопросов, заданных ему самому и посредством анализа ответов его подопечных: «Назвал цифру 14 млн безработных и полубезработных в США, не сказал сколько числится безработных в капиталистических государствах»¹⁹. Представление инспектора о нарушении нормы основывалось на том, что политический язык требовал буквального воспроизведения. В то время подобные вещи не были простой формальностью²⁰. Годом позже один учитель истории г. Молотова по фамилии Новиков обращался в газету Управления пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) «Культура и жизнь» с просьбой дать разъяснения по очень важному вопросу. Прав ли он, когда говорит о том, что нужно воспитывать «любовь к критике и самокритике»? Или правы его оппоненты из редакции областной партийной газеты, считающие неуместным слово «любовь» и требующие поменять его на «уважение». Новиков при этом не забыл указать, что один из собеседников сказал, что «говорить о любви к критике – это лицемерие»²¹. [Чащухин, 2012]

Что должно было воспроизводиться буквально? Обязательно – имена собственные, даты и цифры. Неприкосновенны для изменений были цитаты вождя и его окружения. Между тем, рядовой педагог не имел возможности вы зубрить наизусть политические тексты эпохи. С этим, казалось, соглашалась и проверяющие: «Человеческая память не может вбирать в себя бесконечное количество фактов и поэтому следует запоминать не только факты, но главным образом закономерности исторических явлений ... а их можно запомнить только при активной, сознательной работе учащихся»²². О том, какой сознательный вывод должен был сделать идеальный школьник, мы уже писали. Здесь интересно другое – упоминание о необходимости запомнить закономерности исторических явлений. Речь шла не о марксистской идее эволюции истории, не о концепции базиса и надстройки. Вслед за авторами учебника, проверяющие пытались приспособить ответ к дуалистическому видению (здесь и там, сейчас и тогда). Литература, история, география, а в данное время и физика должны были посредством «партийности» постоянно опираться на сравнение и различие старого и нового, советского и «западного». В качестве примера можно привести указания на ошибки в преподавании трех разных предметов. Преподаватель истории, рассказывая о державе Тимура и ее распаде не сделал главного – забыл объяснить «почему наше государство растет и крепнет, что оно – государство нового, высшего типа, основанного на дружбе народов...». Учитель географии, раскрывая тему «Климат СССР» «не подвела учащихся к выводу о том, что климат в отдельных местах земли человека социалистического общества может изменять. Ярким примером этому является наступление советского народа на засуху. По сути дела, в южных районах Советского Союза создается новая географическая среда»²³. Учитель русского языка,

забывая привязать, разбираемый на уроке материал к дуалистической картине мира был близок к идеологической диверсии: «В VII классе школы № 50 дали такое предложение: «В пекарне мало света, но зато много сырости и грязи». Это тоже вызывает недоумение, если учащиеся отнесут это к современной пекарне»²⁴.

Казалось бы, неправильные ответы учащихся, текст учебника и претензии инспекторов к учителям имели общее основание в мифологических представлениях о пространстве и времени. За одним исключением. Эти представления были выражены разными языковыми средствами. Школьники в своих ответах оперировали эмоционально окрашенными образами, которые поддавались визуализации, отсылали читателя к узнаваемым типажам кинопродукции и плакатов. Тогда как политически правильный ответ с точки зрения проверяющих должен был быть ориентирован на сам текст, опираться на фразы и термины, буквальное воспроизведение которых означало четкую прописку во временном и пространственном контексте. В этой логике политический текст должен был стать ключом к пониманию исторических и современных реалий вне зависимости от преподаваемого предмета. Наивные, образно-эмоциональные, если хотите – визуальные интерпретации текста невольно нарушали предписанный дискурс, элементы которого должны быть строго на своем месте. Наивно-визуальная интерпретация текста неизбежно вела к словесной небрежности, которая таила в себе опасность политической неблагонадежности. С этих позиций ответ на вопрос, почему Конституцию СССР 1936 года называют Сталинской: «Потому, что ее написал товарищ Сталин», или «Потому, что она была составлена под руководством товарища Сталина», был глубоко неверным²⁵. Логика цензора, которую должны были принимать инспекторы школ, была ориентирована на текст, содержание которого должно было иметь четкую прописку в предписанных пространственных и временных координатах. Фокус внимания проверяющего при этом с необходимостью фиксировался на границах, которые говорящий и пишущий должен не нарушать, но всячески поддерживать. В этом смысле по отношению к инспектору облоно применимо не только сравнение с цензором, но и с пограничником, стоящим на страже рубежей в пространстве устной и письменной политической речи. Парадокс состоял в том, что от учителя требовалось одновременно эмоциональное и догматическое наполнение урока, самостоятельная и буквальная подача материала. На практике подчинить в рамках учебного процесса образ Священной книги, завернутой в окровавленную рубашку убитого сына языку цифр, неискаженным именам собственным и строгим границами политического текста было непросто. Акцент на эмоционально насыщенных образах размывал структуру текста. Между тем, устранение этого подчиненного по отношению к тексту регистра в перспективе превращало политический язык в холодную схоластику, доступную узкой группе советских обществоведов. Сталинский миф при ближайшем рассмотрении обнаруживал неустрашимые разрывы в способе освоения мира, наличие внутренних противоречий в способах репрезентации, что было важным свидетельством его неустойчивости. Можно предположить, что это стало одним из условий процессов десталинизации, с которыми описываемому поколению пришлось столкнуться всего через несколько лет после описываемых событий.

Примечания

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

² Конституция СССР: Учеб. Пособ. для 7 класса. 2-е изд. М; 1951 Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1951.

³ О том как конструировалось пространство на уроках географии, см.: Орлова Г. Овладеть пространством: физическая география в советской школе (1930 – 60-е гг). // Визуальные и культурные исследования: предмет, методы и дидактические стратегии. URL: <http://viscult.ehu.lt/article.php?id=147> (дата обращения: 12.06.2013)

⁴ Обнаружены пять развернутых отчетов общим объемом в 87 листов. В них представлены материалы по Суксунскому, Карагайскому, Соликамскому, Юсьвенскому и Белолевскому районам. Проверка осуществлялась с сентября по ноябрь 1949 г. Большая часть используемого в статье материала содержится в деле: Докладные, справки, материалы проверяющих райкомы, горкомы партии обкому ВКП(б) по подготовке вопроса на бюро обкома партии «О состоянии преподавания и качества знаний учащихся истории, конституции СССР, и др. вопросам» 01.09.1949 – 11.1950 // ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. В статье также используются материалы писем в обком ВКП(б), в редакции газет «Правда», «Звезда», а также документы из фонда облоно, находящиеся в ГАПК.

⁵ Докладные, справки, материалы проверяющих райкомы, горкомы партии обкому ВКП(б) по подготовке вопроса на бюро обкома партии «О состоянии преподавания и качества знаний учащихся истории, конституции СССР, и др. вопросам» 01.09.1949 – 11.1950 // ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 85. об.

⁶ Там же, Л. 85 об.

⁷ Цит. По: Балашов Е.М. Школа в российском обществе 1917-1927 гг. Становление «нового человека»; СПб., 2003. С. 135.

⁸ Докладные, справки, материалы проверяющих райкомы, горкомы партии обкому ВКП(б) по подготовке вопроса на бюро обкома партии «О состоянии преподавания и качества знаний учащихся истории, конституции СССР, и др. вопросам» 01.09.1949 – 11.1950 // ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 85

⁹ Приказы по Молотовскому облоно о состоянии дела народного образования в Коми-Пемьяцком национальном округе, о проверке работы Молотовской заочной средней школы, о состоянии учебно-воспитательной работы в школах. 24.01.1949 – 11.11. 1950. // ГАПК Ф. Р-986. Оп.1. Д.36. Л. 7-8

¹⁰ Там же, Л.86–86 об.

¹¹ Там же, Л. 34 об.

¹² Там же, Л. 84 об.

¹³ Там же, Л. 85

¹⁴ Там же, Л.17

¹⁵ Там же, Л. 4–5

¹⁶ Интервью с С-ой Л.Н., записано 20.02.2011 г. // Личный архив Чашухина А.В.. Информантка родилась в 1938 г. в Молотовской (Пермской) области, имеет высшее педагогическое образование, интервью проходило в школе по месту работы. Общая продолжительность интервью 111 мин.; интервьюер – Чашухин А.В., расшифровка – Чашухиной Н.В., Чашухина А.В.

¹⁷ Докладные, справки, материалы проверяющих райкомы, горкомы партии обкому ВКП(б) по подготовке вопроса на бюро обкома партии «О состоянии преподавания и качества знаний учащихся истории, конституции СССР, и др. вопросам» 01.09.1949 – 11.1950 // ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 15

¹⁸ Там же, Л. 27–28 об.

¹⁹ Там же, Л. 29.

²⁰ О подобных требованиях буквального воспроизведения историко-политических текстов пишет О.Л. Лейбович. Так, на декана исторического факультета Молотовского госуниверситета Ф.С. Горового жаловались в обком и ЦК за то, что, рассказывая на лекциях о декабрьском вооруженном восстании 1905 г., он «начинал» его на день раньше, чем было указано в «Кратком курсе ВКП(б). Еще более серьезные претензии предъявлялись со стороны коллег и партийных функционеров к Л.Е.Кертману. См.: Лейбович О.Л. В городе М.; 2008, С.177–201.

²¹ Письма в обком ВКП(б), редакции газет «Правда», «Звезда» и результаты их рассмотрения // ПермГани. Ф. 105. Оп. 17. Д. 195. Л. 25–25а

²² Докладные, справки, материалы проверяющих райкомы, горкомы партии обкому ВКП(б) по подготовке вопроса на бюро обкома партии «О состоянии преподавания и качества знаний учащихся истории, конституции СССР, и др. вопросам» 01.09.1949 – 11.1950 // ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 16.

²³ Отчет о работе школ г. Молотова за 1949/50 уч.год // ГАПК. Ф. р-478. Оп. 2. Д. 75а. Л.21.

²⁴ Отчет о работе школ г. Молотова за 1950/51 уч.год // ГАПК. Ф. р-478. Оп. 2. Д. 76. Л. 50.

²⁵ Докладные, справки, материалы проверяющих райкомы, горкомы партии обкому ВКП(б) по подготовке вопроса на бюро обкома партии «О состоянии преподавания и качества знаний учащихся истории, конституции СССР, и др. вопросам» 01.09.1949 – 11.1950 // ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 23

Библиографический список

Holmes L.E. Stalin's School: Moscow's Model School No. 25, 1931-1937. Pittsburgh, 1999.

1956: Незамеченный термидор. Очерки провинциального быта, 2-е изд., доп./ О. Лейбович, А. Колдушко, В.Шабалин, А. Чашухин, А. Кимерлинг, А.Казанков, А. Бушмаков. Пермь., 2012

Балашов Е.М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг. Становление «нового человека». СПб., 2003.

Бурдые П. Социальное пространство и символическая власть // П.Бурдые. Социология социального пространства, М; СПб., 2005.

Геллер Л., Боден А. Институциональный комплекс соцреализма // Соцреалистический канон. / под общ.ред. Гюнтера Х., Добренко Е.. М., 2000.

Добренко Е. Политэкономия соцреализма. М., 2007.

Зубкова Е. Ю. Послевоенное советское общество: политика и повседневность. 1945 – 1953. М., 2000.

Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. М., 2000.

Келли К. Товарищ Павлик: взлет и падение советского мальчика-героя. М., 2009.

Козлова Н.Н. Горизонты повседневности советской эпохи: Голоса из хора. М., 1996.

Лейбович О.Л. В городе М. М., 2008. С.177–201.

Орлова Г. Овладеть пространством: физическая география в советской школе (1930–60-е гг.). // Визуальные и культурные исследования: предмет, методы и дидактические стратегии. URL: <http://viscult.ehu.lt/article.php?id=147> (дата обращения: 10.06.2013).

Ромашова М.В. Вещи и слова советского детства 1940-1950-х гг.: провинциальное измерение. // Какорея. Из истории детства в России и в других странах: сб. ст. и матер.: Тр. семинара РГГУ «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып. 1. М. – Тверь, 2008.

Хархордин О. Обличать и лицемерить: генеалогия российской личности. СПб.– М., 2002.

Чащухин А.В. «Вынужден защищаться теми методами, какие мне достаются»: вопросы языкознания в школьных конфликтах начала 1950-х // Отечественные записки, 2012. № 1.

Янковская Г.А. Искусство, деньги и политика: советский художник в годы позднего сталинизма. Пермь, 2007.

Янковская Г.А. Историографические образы позднего сталинизма // Астафьевские чтения (ноябрь 2008): Время «веселого солдата»: ценности послевоенного общества и их осмысление в современной России. Пермь; 2009.

Дата поступления рукописи в редакцию 08.11.2013

«IF A SOVIET CITIZEN DOES NOT KNOW THE CONSTITUTION, THE COURT IS WAITING FOR HIM». THE STALINIST MYTH IN THE MIRROR OF SCHOOLCHILDREN'S MISTAKES

A.V.Chashchukhin

National Research University «Higher School of Economics», Studencheskaya st., 38, 614070, Perm, Russia
alexandr-pstu@mail.ru

The article is devoted to the Soviet school of the late Stalinism. The Soviet education was intended to form a politically loyal citizen. In varying degrees all school subjects had an ideological basis. The teachers of physics and chemistry had to demonstrate the priority of Russian and Soviet science. The teachers of geography demonstrated the strength and wealth of the Soviet motherland. But the main ideological subjects in school were the humanitarians, first of all the history and the Constitution of the USSR.

The article considers the difficulties in teaching this school subjects. Learning of the native history and the main law of the Soviet state was not easy for schoolchildren. The management organs of education realized it as a problem. The regional authority conducted the massive inspection of schools in the Molotov (Perm) region in 1949-50 school year. These materials have become the main sources for the article.

Learning of the schoolchildrens mistakes tell us not only about the ways of development of the Stalinism myth by new generation. Mistakes of schoolchildrens help us to understand the ideas of teachers and officials of regional nomenclature about what is a norm and what is a deviation.

Stalin's myth in this analysis ceases to be monolithic. Development ideology faced with unavoidable gaps in the way of development and representation of the world. The main contradiction of the training became the gap between the neck (naive, visual) and text understanding of a myth. It created problems in in the broadcast of ideology. Like a theoretical basis in the article was used some ideas of Pierre Bourdieu.

Key words: Stalinism, school, educational text, the Stalinist myth, discourse, habitus, expert.

References

Holmes L.E. Stalin's School: Moscow's Model School No. 25, 1931-1937. Pittsburgh, 1999.

1956: Nezamechennyy termidor. Ocherki provintsial'nogo byta, 2-e izd., dop./ O. Leybovich, A. Koldushko, V. Shabalin, A. Chashchukhin, A. Kimerling, A. Kazankov, A. Bushmakov. Perm', 2012.

Balashov E.M. Shkola v rossiyskom obshchestve 1917–1927 gg. Stanovlenie «novogo cheloveka». SPb., 2003.

Burd'e P. Sotsial'noe prostranstvo i simvolicheskaya vlast' // P. Burd'e. Sotsiologiya sotsial'nogo prostranstva, M; SPb., 2005.

Geller L., Boden A. Institutsional'nyy kompleks sotsrealizma // Sotsrealisticheskiy kanon. / pod obshch.red. Gyuntera Kh., Dobrenko E.. M., 2000.

Dobrenko E. Politekonomiya sotsrealizma. M., 2007.

Zubkova E. Yu. Poslevoennoe sovetskoe obshchestvo: politika i povsednevnost'. 1945 – 1953. M., 2000.

Ionin L.G. Sotsiologiya kul'tury: put' v novoe tysyacheletie. M., 2000.

Kelli K. Tovarishch Pavlik: vzlet i padenie sovetskogo mal'chika-geroya. M., 2009.

Kozlova N.N. Gorizonty povsednevnosti sovetskoy epokhi: Golosa iz khora. M., 1996.

Leybovich O.L. V gorode M. M., 2008. S.177–201.

Orlova G. Ovladet' prostranstvom: fizicheskaya geografiya v sovetskoy shkole (1930–60-e gg). // Vizual'nye i kul'turnye isledovaniya: predmet, metody i didakticheskie strategii. URL: <http://viscult.ehu.lt/article.php?id=147> (data obrashcheniya: 10.06.2013).

Romashova M.V. Veshchi i slova sovetskogo detstva 1940-1950-kh gg.: provintsial'noe izmerenie // Kakoreya. Iz istorii detstva v Rossii i v drugih stranakh: sb. st. i mater.: Tr. seminarov RGGU «Kul'tura detstva: normy, tsennosti, praktiki». Vyp. 1. M. – Tver', 2008.

Kharkhordin O. Oblichat' i litsmerit': genealogiya rossiyskoy lichnosti. SPb.– M., 2002.

Chashchukhin A.V. «Vynuzhden zashchishchat'sya temi metodami, kakie mne dostayutsya»: voprosy yazykoznanija v shkol'nykh konfliktakh nachala 1950-kh // Otechestvennye zapiski, 2012. № 1.

Yankovskaya G.A. Iskusstvo, den'gi i politika: sovetskiy khudozhnik v gody pozdnego stalinizma. Perm', 2007.

Yankovskaya G.A. Istoriograficheskie obrazy pozdnego stalinizma // Astafevskie chteniya (noyabr' 2008): Vremya «veselogo soldata»: tsennosti poslevoennogo obshchestva i ikh osmyslenie v sovremennoy Rossii. Perm', 2009.