

«Отсутствие цели урока ведет к безыдейности в преподавании истории»

Габитус и дискурс работников отделов народного образования начала 1950-х годов

А. В. Чашухин

Статья поступила
в редакцию
в июле 2014 г.

Чашухин Александр Валерьевич кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин НИУ ВШЭ (Пермь). Адрес: 614070, г. Пермь, ул. Студенческая, 38. E-mail: alexandr-pstu@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются особенности габитуса и речевых практик работников отделов народного образования поздней сталинской эпохи. Эти люди зачастую оказываются «невидимыми» для исследователей школьной системы, традиционно фокусирующих свое внимание на изучении педагогов и школьников. Между тем именно инспекторы и заведующие роно и облоно, методисты и преподаватели институтов повышения квалификации, партийные функционеры, курирующие вопросы образовательной политики, осваивали и производили дискурсы, которые не просто были основой официаль-

ной отчетности: их речевые практики транслировались на школу, структурировали картину профессионального мира педагогов. В исследовании используются материалы проверки, организованной в 1949–1950 гг. по инициативе обкома партии Молотовским (Пермским) областным отделом народного образования. Проверяющих интересовало состояние преподавания двух школьных предметов, ответственных за идеологию: истории и Конституции СССР. Анализируются способы использования политического языка в профессиональной педагогической сфере, реконструируются механизмы оценивания работы школьного учителя и практики, под воздействием которых формировался габитус педагога-эксперта в системе образования.

Ключевые слова: советская школа, сталинизм, политический язык, дискурс, габитус, инспектор, учитель.

Эту статью следует начать с описания собственной исследовательской позиции. Для большинства из нас школьный мир — место, где главные роли отведены ученикам и педагогам. Образы сверстников и учителей становятся основой воспоминаний. Их сложно назвать индивидуальными. Практически все мы сидели за школьной партией. У тех, кто имел еще и педагогический опыт, — а к таковым относится немало исследователей — представление



о школе несколько меняется. Перед молодым специалистом открывается закулисы профессионального мира учителей, особенности их отношений с администрацией и родителями учащихся. Хотим мы того или нет, школу мы оцениваем сквозь призму собственного социального опыта и тех позиций, которые мы сейчас занимаем. Наша память избирательна и фиксирует те сюжеты, которые сейчас воспринимаются как актуальные. Влияет ли эта избирательность памяти на интерпретацию источника? Несомненно. Ведь, просматривая архивные дела, расшифрованные интервью или фотоизображения, мы фиксируем внимание в первую очередь на том, что кажется удивительным и отчасти — узнаваемым из личного или опосредованного опыта. Как следствие, в любом источнике в процессе интерпретации всегда остается фон, который мы — в силу особенностей исторической памяти, занимаемой нами сегодня социальной позиции, исследовательских предпочтений — не замечаем¹. Частично преодолеть такое игнорирование определенной информации можно посредством остранения, которое изменяет оптику и смещает фокус исследования².

Что в материалах о советской школе находится на виду, но при этом практически не замечается? Источники дают возможность реконструировать действия, которые разворачивались на школьной сцене. Можно понять смыслы, которыми руководствовались основные персонажи — школьники и учителя³. Между тем другие фигуры, без которых мы вряд ли узнали бы о спектакле, остаются невидимыми. Речь идет об авторах тех документов, которые оказываются в наших руках. О тех, кто составлял отчеты, — о работниках органов управления образованием. Это инспекторы и заведующие роно и облоно, уполномоченные учителя-партийцы, методисты и преподаватели институтов повышения квалификации, партийные функционеры, курирующие вопросы образовательной политики. Именно эти люди осваивали язык власти. Видоизменяя его, они производили дискурсы, которые были не просто основой официальной отчетности. Эти речевые практики транслировались на школу, структурировали профессиональную картину мира педагогов. Опосредованным образом они влияли и на учащихся.

¹ Эти практики исследовательской интерпретации вслед за В. Волковым и О. Хархординим можно назвать фоновыми [Волков, Хархордин, 2008. С. 18–22].

² Термин В. Шкловского, означающий превращение вещей из привычных в странные [Шкловский, 1929. С. 11–12].

³ Изучению педагогического сообщества и учащихся на разных этапах советской истории посвящена обширная зарубежная и отечественная историография. Научная литература по проблемам советской школы представлена, в частности, на сайте семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики» <http://childcult.rsuh.ru/section.html?id=5130>



Нет нужды говорить о силе идеологии в советском образовании, тем более если речь идет о сталинской школе. Между тем процесс идеологического освоения окружающего мира не был беспроблемным. Ведь в каждом конкретном случае, когда человек был вынужден обращаться к политическому языку, он лучше или хуже решал задачу правильного его применения. Инспектор, давая профессиональную и политическую оценку работе школ, вынужден был сам демонстрировать перед начальством навыки правильного использования идеологии применительно к конкретной ситуации.

Как проверялось качество преподавания и какую информацию из результатов проверки мы можем извлечь сейчас

Локальный мир учебного заведения периодически подвергается экспансии вышестоящих ведомств. Работники управляющих инстанций приходят в школу с инспекцией. В 1949–1950 гг. Молотовский областной отдел народного образования (облоно) по инициативе обкома партии затеял проверку качества преподавания двух предметов, ответственных за идеологию: истории и Конституции СССР. По итогам работы планировалось провести заседание бюро обкома. В школы области отправились проверяющие: инспекторы облоно, уполномоченные учителя школ г. Молотова⁴. Сидели на уроках, беседовали с учителями, задавали вопросы учащимся, проверяли оснащенность школ наглядными пособиями и укомплектованность местных библиотек учебной и художественной литературой. Составленные рукописные отчеты потом прилагались к материалам проверки⁵. Их прочтение может удивить современного читателя, который ставит знак равенства между идеологией и представлениями поколения, выросшего в сталинскую эпоху. Авторы этих материалов фиксировали те ошибки, которые совершали школьники на уроках. При этом главным объектом проверки и контроля становился не столько ученик, сколько учитель. С ним проводилось собеседование, которое должно было выявить его профессиональную квалификацию и уровень идейно-политической сознательности.

Приведем пример неправильного ответа учащегося. На вопрос «Какие изменения произошли в жизни СССР с 1924 по

⁴ С 1940 по 1957 г. город Пермь назывался Молотов.

⁵ Обнаружены пять развернутых отчетов общим объемом 87 листов. Это 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». Перм-Гани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458.



1936 год в области промышленности, сельского хозяйства и торговли?» школьник 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 часов. И крестьяне объединились в колхозы, чтобы жить хорошо и богато»⁶. Каким образом в голове школьника помещики и капиталисты могли дожить до 1936 г. и все это время продолжать заниматься эксплуатацией? Ведь сталинская мифология, хоть и связывала героическое прошлое с фигурой вождя всех времен и народов, не предавала забвению события Октябрьской революции и Гражданской войны.

В зависимости от исследовательской оптики приведенный пример можно интерпретировать по-разному. Последователи Ш. Фитцпатрик, обнаружив подобные ошибки, поставят под сомнение эффективность власти на ниве идеологической работы [Фитцпатрик, 2008]. Мир школ, особенно сельских, с этой точки зрения предполагает наличие «параллельной» повседневности, слабо затронутой государственной идеологией. Сторонники тоталитарного видения могут выдвинуть контраргумент о слабой репрезентативности подобных источников. Действительно, ошибки учащихся — явление вечное. Основанные на них суждения о степени освоения советским человеком идеологических догм представляются не вполне убедительными. Наоборот, жесткость методических рекомендаций, однозначное понимание истории будет лишним раз подтверждать тезис о тоталитарном способе функционирования власти.

При всех различиях диаметрально противоположных концепций у них есть нечто общее. Вне зависимости от того, что выбирается в качестве приоритета — тотальный контроль со стороны государственной власти или автономная повседневность, — такая оптика упрощает представления о прошлом. Попытаемся взглянуть на приведенную выше цитату под другим углом. Неправильный ответ можно рассматривать не как свидетельство реальных знаний учащихся, а как определенный способ видения проверяющего инспектора, его габитуса⁷. Здесь будет уместна аналогия с фотоснимком, который свидетельствует не только о запечатленных персонажах, но и о пристрастиях и вкусах

⁶ Там же. Л. 85 об.

⁷ Этот термин используется в его классическом значении [Бурдые, 2005. С. 70–86].



самого фотографа, который из разнообразия окружающей реальности выхватывает значимые для него сюжеты, организуя их в целостную композицию. На что обращали внимание инспекторы отделов управления образованием? Какие ошибки становились для них значимыми? Как они представляли полученную информацию в отчете?

Какой была отчетность о проверке школ и каких компетенций она требовала от проверяющего

Докладная записка представляет собой особый жанр. Она адресована вышестоящему начальству, которое оценивает не только состояние дел в проверяемой области, но и самого автора. Ориентация на оценку начальника предписывает определенные правила составления отчета. Документ должен иметь структуру, вычленяющую значимые и отбрасывающую не достойные внимания сюжеты. Партийная отчетность, в которой шла речь о системе образования, в рассматриваемый период предполагала некий план, но крайне редко представляла собой заполнение заготовленных заранее бланков, характерных для документации последних десятилетий советской власти.

Для написания докладной записки уполномоченный властью инспектор должен был обладать определенными языковыми компетенциями: уметь организовать структуру текста, использовать правильные слова в нужном значении. Иными словами, он должен был следовать определенным — известным или предполагаемым — нормам. Так, завуч Института усовершенствования учителей Коми-округа⁸ считал необходимым вставить в отчет цитату сталинского функционера: «Наши люди, говорит тов. Жданов, должны быть образованными, высокоидейными людьми, с высокими культурными, моральными требованиями и вкусами. <...> Историческое постановление Центрального комитета партии об идеологической работе явилось боевой программой деятельности нашей школы. Претворяя эти решения в жизнь, органы народного образования и учительство нашего округа значительно улучшили в школах идейное воспитание учащихся»⁹.

Избранный автором способ организации текста не был проявлением личных пристрастий. Правильный отчет должен был либо повторять определенные клише приказа, либо следовать тому же канону. Использование языка газетных передовиц не было простым ритуалом, предназначенным для демонстрации лояльности. Дальнейшая интерпретация событий, которые инспектор заметил и отразил в докладной записке, уже во многом задавалась рамками используемого дискурса, который необходимо было применить к распознаванию и оцениванию конкретной ситуации.

⁸ Коми-округ входил в состав Молотовской области (ныне Пермский край).

⁹ ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 83.



Это производилось поэтапно. Сначала автор задавал проблемное поле. После слов «однако», «между тем» цитируемый нами завуч перешел от цитат к описанию «отдельных» замеченных им недостатков: «...Уроки Конституции СССР нередко сводятся к сухому изложению фактов. Учебный материал плохо используется для воспитания чувства советского патриотизма, национальной гордости и высоких моральных качеств. Программный материал слабо увязывается с задачами дня. Не случайно поэтому знания учащихся бывают порой поверхностны. <...> Календарные и поурочные планы есть, но формальные»¹⁰.

Последнюю фразу сложно понять в современных значениях. Казалось бы, что может быть формальнее в педагогической работе календарных и поурочных планов? Но инспектор вкладывал в свои слова иные смыслы. Прилагательное «формальный» означало «плохо сделанный» и содержало политическую оценку: ведь слово «формальный» однокоренное со значимым для рассматриваемой эпохи термином «формализм». Автор пытался объяснить в политических терминах несовпадение идеальных образов с обнаруженной реальностью. Корень проблем заключался в несовершенной трансляции. Уроки «сводятся» (упрощаются, выхолащиваются), материал «плохо используется» и «слабо увязывается». Следствием такого формального отношения педагогов становятся «поверхностные знания» учащихся. За этим описанием можно распознать некие идеальные педагогические практики. Преподавание упомянутого предмета должно быть живым и эмоциональным, воспитывать советский патриотизм, моральные качества, актуализироваться современностью. Этого можно добиться, составляя подробные планы урока. Легко обнаруживаемые или угадываемые оппозиции — «сухое — живое», «патриотизм — космополитизм», «высокая советская и низкая буржуазная мораль», «настоящее — формальное» — задают координаты, которые накладываются на воспринимаемую реальность.

На следующем этапе это видение инспектор применял для распознавания конкретных ошибок учащихся. К негодованию проверяющего на вопрос «Когда возникло социалистическое государство?» ученик отвечал: «Наше государство возникло тогда, когда возникла частная собственность»¹¹. Можно предположить, что в голове ученика смешался материал обеих дисциплин — истории и Конституции СССР. Ведь достаточно убрать из вопроса слово «социалистическое», чтобы ответ стал с марксистской точки зрения верным.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же. Л. 85.

Проверяющий фиксировал ошибки особого рода. Речь идет не только и не столько о содержательной крамоле, сколько о неправильной форме изложения обществоведческого материала. Так, на вопрос «Что такое Конституция СССР? Почему каждый гражданин должен знать и соблюдать основной закон родной страны?» учащиеся отвечали: «Конституцией СССР называется то, что написано в Конституции СССР. В Конституции говорится, что надо знать каждому гражданину СССР. Конституция СССР — это основной закон всех граждан СССР. Конституция СССР была принята 5 декабря 1935 г., и теперь этот день считают праздником во всем государстве. Конституцией называется то, что записано в законах и о чем говорят эти законы: о равноправии всех народов, о 8-часовом рабочем дне и т. д.»¹².

На первый взгляд перед нами простое цитирование плохо говорящих учащихся, не обученных ясно и правильно выражать свою мысль. Да, это так. Но тогда почему проверяющий считал своим долгом цитировать ошибки особого рода? Ведь возмущение инспектора было вызвано не просто плохо оформленной устной и письменной речью, а неумением школьников правильно сформулировать ответ в строго предписанных рамках политического языка эпохи. Произнесение правильной фразы в этом случае было не столько коммуникативным актом, сколько совершением действия, определявшим ситуацию. И если, по выражению коллеги цитируемого нами завуча, «в нашей школе нет беспартийных наук, но из всех предметов самыми партийными являются, несомненно, история и Конституция»¹³, несложно предположить, что урок и связанные с ним речевые практики предполагали постоянное воспроизводство политически верной оценки текущих событий. Д. Остин высказывания подобного рода называл перформативными. Их функция — не столько передача информации, сколько поддержание статуса или роли, определение или переопределение ситуации [Джон Остин, 2006. С. 262–281]. Цитирование Жданова придавало автору политическую компетентность в глазах начальства, способ обнаружения недостатков демонстрировал умение применить предписанный властью язык по отношению к конкретному уроку. Обнаруживаемая девиация заключалась в неверном употреблении языка, что препятствовало необходимому эффекту — словесному определению политической ситуации, которая должна была воспроизводиться на занятиях по истории и Конституции СССР. Неправильный ответ являлся следствием плохо организованного опроса и объяснения. Неверное высказывание школьника или педагога препятствовало занятию в дурно поставленный спектакль.

¹² ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 85.

¹³ Там же. Л. 16.



Строго говоря, высказывания школьников тоже представляли собой попытку перформативных сообщений. Открытый урок и ныне предполагает гораздо большую театрализацию в сравнении с обычным занятием. Ведь во время проверки появляется зритель, мнение которого не может быть поставлено под сомнение. Урок становится своеобразной совместной игрой педагога и учащихся перед лицом высокого гостя. Следствием инспекторской проверки начала 1950-х было нарушение единоначалия директора в школе и учителя в классе. Представитель облоно мог преодолевать установленные границы: зайти в класс, в кабинет директора, проверить документацию. Само присутствие проверяющего на уроке, наличие у него права задавать вопросы «через голову» педагога ставило власть учителя в классе под сомнение. Уполномоченный инспектор имел право смотреть и спрашивать, а самое главное — написать отчет, в котором неизбежно будут указаны недостатки. Школьники пытались справиться с поставленной перед ними задачей, правильно сыграть перед инспектором свою роль. Получалось плохо. Нехватка языковых средств приводила в одном случае к механическому копированию политических оборотов и к тавтологии: «Конституцией СССР называется то, что написано в Конституции СССР», в другом — к причудливому смешению высокого политического дискурса с повседневными речевыми практиками [Козлова, 1996]. Как следствие, язык власти приобретал наивную — а значит, неправильную форму: «Конституцию должен знать для того, чтобы уметь строить коммунизм. И ее надо знать для того, чтобы поступить в техникумы и другие училища, надо знать Конституцию СССР»¹⁴.

Как объясняет автор докладной записки причины обнаруженных неудач? Основную проблему инспектор видел в механизме трансляции политического языка. Главным виновником становился школьный учитель, который «формально» относится к работе, а самое главное — не достиг необходимого идейно-политического уровня. Иными словами, педагог не овладел сам умением использовать политически правильную речь и не научил этому школьников. Путь к преодолению этого недостатка инспектор видит в общественной работе педагога и повышении его политической грамотности — при этих условиях инспектор мог бы по-другому определить педагога, поставив его в один ряд с советскими героями. Начав докладную записку с цитирования уполномоченного идеолога эпохи, проверяющий закачивает свой текст подобной же фразой: «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). Учитель успешно справится с этой зада-

Как объясняли проверяющие причины обнаруженных недостатков и в чем видели пути их исправления

¹⁴ Там же. Л. 85.



чей, если будет непрерывно совершенствоваться, повышать свой идейный уровень и чувствовать государственную ответственность за порученное дело по воспитанию молодого поколения нашей великой Родины». Работник обкома счел своим долгом выделить последнюю фразу, подчеркнув ее карандашом. И далее — тоже подчеркнуто: «Но, однако, получается так, что у многих учителей низок идейно-политический уровень. Некоторые учителя не интересуются текущей политикой, не читают художественную литературу, не изучают труды Маркса, Ленина, Сталина»¹⁵.

Инспектору в его отчете удавалось многое. Начальству он показывал свою политическую компетентность. Распознавание педагогических проблем не порождало сомнений в поставленных задачах. Наоборот, девиация становилось частным случаем несовершенства конкретного педагога, который своими ошибками лишней раз подтверждал высокий статус установленного идеала. Структура отчета задавалась особыми навыками использования политических текстов. Автор должен был выявить «на месте» проблемы, указание на которые уже содержались в приказе, правильно определить ответственного и предложить рецепт. В рамках этого дискурса отступление от речевых клише становилось главной девиацией. Ведь неправильно организованное перформативное высказывание означало неверное определение реальности, что само по себе потенциально таило крамолу.

**Какие навыки
требовались
проверяющим
и каким эталоном
измерялось
состояние
преподавания**

Сложно сказать, насколько рефлексивным было составление таких документов, скольких усилий требовала эта работа от инспекторов. Нет сомнения, что перед нами определенные практики, которые невозможно свести к проявлениям индивидуальных пристрастий: при всех различиях докладных записок, составленных разными проверяющими, видение ситуации и организация текста в них, безусловно, схожи. Буквальное использование цитат сталинских функционеров многие инспекторы, в отличие от процитированного нами, считали излишним. Но способ различения проблем они применяли тот же. Правильно оформленное перформативное высказывание становилось тем эталоном, которым измерялось состояние преподавания в школе. Его основу составляло сакральное дуалистическое видение, выразившееся в пространственно-временных противопоставлениях «тогда и сейчас», «у них и у нас». В учебных текстах, методических рекомендациях и докладных записках оно представлено в виде 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 справиться

¹⁵ ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 87.



с могучим государством, доказавшим свое право на существование в тяжелой войне, которую советский народ вел под руководством Сталина. Задачей ученика и учителя было уметь не только воспроизводить язык власти, но и выстраивать правильную аргументацию, основанную на примерах «из жизни». Демократический образ советского государства должен был подкрепляться знаниями о деятельности местных Советов. Права и свободы граждан — знанием о 8-часовом рабочем дне как о правовой норме. Вероятно, именно на этом уровне увязывания учебного материала с насущными задачами дня и возникала проблема. Примеры из жизни не могли иметь отношение к рутинным практикам, ведь для их описания использовался совсем другой дискурс. Приводимые примеры не имели отношения к реальному быту, к каторжному труду и нищенскому существованию. Источником для примеров «из жизни» становился сам политический дискурс, включающий в себя воображаемую советскую повседневность [Добренко, 2007; Казанков, 2012. С. 194–220]. Для педагогов и их подопечных такой механизм интерпретации учебного материала был наиболее трудным делом. Они совершали одну и ту же ошибку: пытались дать правильный ответ, приводя локальные примеры в терминах, описывающих рутинные повседневные практики.

Для распознавания учительской или ученической ошибки самому инспектору требовалось освоить важный навык уподобления и различения прошлого и настоящего на глобальном и локальном уровнях в системе официальных идеологических смыслов. «...По теме „Отечественная война 1812 г.“ был привлечен для сравнения партизанского движения материал по теме „Великая Отечественная война 1941–45 гг.“, но не подчеркнута отличие советского патриотизма от патриотизма дореволюционного, и на следующем уроке учащиеся не смогли ответить на вопрос: „Есть ли разница между патриотизмом советским и дореволюционным“»¹⁶. Как известно, сталинское изложение гуманитарных дисциплин строилось на идее неотвратимой закономерности наступления славного советского настоящего. Каждое событие истории становилось ценным лишь в контексте победы коммунизма в отдельно взятой стране. Черета русских полководцев, монархов-реформаторов, лидеров народных восстаний и представителей «освободительного» движения шаг за шагом приближала победу нового строя. Александр Невский, Петр Первый, Михаил Кутузов, Павел Пестель и Софья Перовская приобретали значимость и необходимые смыслы лишь в контексте сталинской эпохи. При этом сравнение персонажей прошлого с современными героями обязательно должно было демонстрировать успехи и преимущества жизни в советской стране. Самые прогрессивные персонажи

¹⁶ Там же. Л. 1–2.

истории обязаны были иметь черты некоторой незавершенности, например, у них могла отсутствовать классовая сознательность в условиях недостаточного развития производительных сил и производственных отношений. Чтобы это продемонстрировать, на уроке требовалось постоянно сопоставлять исторический материал с актуальными «реалиями» — вне зависимости от исторического периода и географии. «...По теме „Держава и ее распад“ преподаватель ничего не сказал о захватническом характере завоеваний Тимура, о стремлении его создать всемирную империю, не подчеркнул, что созданная Тимуром держава была огромным феодальным государством, которое распалось, так как держалось военной силой и состояло из отдельных феодальных княжеств, стремившихся к обособлению. Преподаватель не провел сравнения с другими подобными империями, которые ранее были изучены: империей Карла Великого, империей Рюриковичей, в каждой происходил тот же процесс, что и в державе Тимура. Не подчеркнуто было, почему наше государство растет и крепнет, что оно — государство нового, высшего типа, основанного на дружбе народов. Все эти недочеты снижали идейный уровень уроков»¹⁷.

Создается впечатление, что навыки постоянного сопоставления событий прошлого с современностью, различения несовершенства минувших эпох и органичной завершенности сегодняшнего дня в глазах инспекторов выходили на первый план. Преподаватель истории обязан был сравнить державу Тимура с Советским Союзом. Учитель русского языка, забывший 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»¹⁸. Учительница географии, раскрывая тему «Климат СССР», совершила серьезную ошибку, когда «не подвела учащихся к выводу о том, что климат в отдельных местах земли человек 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»¹⁹. Пространственный дискурс был подобен историческому [Орлова, 2004]. Высокая идейность урока определялась не только тем, как ученик или учитель могли телеологически обосновать важность исторического события, но и тем, как они объясняли его принципиальное отличие от дня сегодняшнего,

¹⁷ ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 1–2.

¹⁸ Отчет о работе школ г. Молотова за 1950/51 уч. год. ГАПК. Ф. р-478. Оп. 2. Д. 76. Л. 50.

¹⁹ Отчет о работе школ г. Молотова за 1949/50 уч. год//ГАПК. Ф. р-478. Оп. 2. Д. 75а. Л. 21.



подтверждая необходимые формулировки примерами, взятыми из повседневных реалий, источником которых оказывался... сам политический дискурс. Слабоосвещенная, сырая и грязная пекарня могла быть знакома ученикам из повседневного опыта, но реальностью становилась только тогда, когда помещалась в пространство политически организованного текста или высказывания. С этого момента неправильное расположение образов влекло за собой политическую оценку.

Каким образом происходило оформление такого габитуса? Как эксперты — уполномоченные педагоги, работники институтов усовершенствования учителей или инспекторы райкомов/обкомов — осваивали указанные способы оценки и механизмы их перевода на понятный вышестоящему начальству язык отчетов? Исследователи сталинской эпохи настолько часто встречаются с такими выражениями, как «идейный уровень», «общественно-политическая работа» или «политическое просвещение», что у них невольно возникает соблазн воспринимать эти формулировки как некие ритуальные языковые обороты, отбросив которые можно обнаружить «истинное» содержание и смыслы событий. При этом забывается, что за общим и привычным политическим фоном источника скрываются, а точнее — находятся на самом видном месте, те практики, посредством которых происходило обучение необходимым в профессии языковым и политическим компетенциям.

Педагог сталинской эпохи должен был освоить навыки правильного говорения, систематизации исторического материала, оценивания ответа учащегося, организации урока. Частично эти практики были представлены в методических материалах, но большинство этих умений осваивалось иным образом. Речь идет об обязательной для педагога, и тем более для представителя облоно и обкома, общественно-политической работе. Попытаемся выявить ее главные компоненты. Знание актуальных политических текстов предполагало регулярное чтение советских газет и отрывков из сочинений классиков. «Повышает свой идейно-политический уровень знаний путем самостоятельной работы. Законспектировал в период лета работы В. И. Ленина „Что такое друзья народа и как они воюют против социал-демократии“, „Что делать“, за период первой учебной четверти и сейчас работает над учебником „История СССР“»²⁰. «Проработка» статей не была простым чтением, она обязательно должна была сопровождаться составлением детальных конспектов, наличие которых было важным свидетельством активной политической самоподготовки учителя. «Конспектов и записей по истории СССР нет, также

Как проверяющие осваивали способы оценки и как учителя обучались необходимым политическим компетенциям

²⁰ ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 26.

нет письменного плана работ над собой»²¹ (подчеркнуто в тексте. — Авт.). Конспекты были не только средством контроля за педагогами. Их составление позволяло собирать коллекцию цитат, необходимых в дальнейшем как для урока, так и для публичных выступлений перед сельской или городской аудиторией²². «Тов. Шамарин является секретарем первичной партийной организации д. Городища. <...> За период лета и четвертой четверти им сделано три доклада на темы: „Устав сельскохозяйственной артели“, „О жизненности колхозного строя“, „О 32-й годовщине Великой Октябрьской социалистической революции“. Вообще, тов. Шамарин является активным участником жизни колхозной деревни»²³. Публичные выступления должны были оттачивать речь педагогов — как проверяемых, так и проверяющих.

Конспектирование политических текстов, выписывание цитат классиков марксизма и сталинских функционеров было необходимо и для составления плана урока. План не был простым поэтапным изложением содержания предстоящего занятия. Речь шла о детальной драматургической проработке ожидаемого действия. Обвинение в «формальном» или «безыдейном» преподавании означало, что план урока отсутствует, недостаточно подробно составлен или в нем не указана основная цель занятия. «Планы составляются краткие, иногда совсем почти без планов учителя бывают на уроках. <...> Почти во всех школах планы составляются без цели урока и выводов, если цель урока и ставится, то неправильно. Цель определяет не идею урока, а краткий план урока. Отсутствие цели делает план формальным. <...> Отсутствие цели урока ведет к безыдейности (орфография источника сохранена. — Авт.) в преподавании истории. <...> На уроках преподаются учащимся факты без их исторической марксистско-ленинской оценки»²⁴.

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 —

²¹ ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 26.

²² В личных фондах пермских архивов содержатся материалы известных в прошлом местных педагогов и руководителей образования. Среди них есть интересный для анализа тип источника — планы-конспекты публичных лекций. Как правило, эти материалы представляют собой своеобразный конструктор, состоящий из цитат Сталина, Ленина, Крупской, Калинина и Дзержинского. Содержащиеся там же личные записные книжки педагогов тоже нередко представляют собой сборник цитат политических деятелей и советских писателей.

²³ ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 26.

²⁴ Там же. Л. 81–81 об.



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"»²⁵.

Наивно было бы полагать, что школьные реалии полностью соответствовали предписываемым нормам. Возможность регулярной или внезапной проверки учебных планов со стороны директора, завуча или инспектора облоно была важным способом контроля за школьным педагогом. Контролем, который осуществлялся в школах еще долгое время после описываемой эпохи.

Формируемый этими практиками габитус педагога-эксперта определял особые механизмы различения нормы и девиации, которые обнаруживались не только в речи, но и в организации урока. План-конспект был сценарием, который должен был воплотиться в спектакль под названием урок. Использование драматургических метафор в данном случае весьма продуктивно, в частности можно обратиться к терминологии И. Гофмана [2000. С. 45–84].

Используя архивные материалы, многочисленные фотодокументы, мы можем вообразить «передний план исполнения» или «театральное воплощение». С той лишь разницей, что для проверяющего отсутствовали «кулисы», позволяющие педагогу скрыть процесс подготовки к уроку и уровень своей политической сознательности. При этом анализ урока сводился в первую очередь к оценке не информативности, а перформативности занятия, которое представлялось политически важным ритуальным действием. Двусмысленные фразы или смешение дискурсов здесь были недопустимы. «Невозможно оценить тройкой работу Филипповой, которая допускает такие выражения, что Петр с Семеновским и Преображенским полком совершали игры, представлявшие военный характер»²⁶. «...Указано на исторические силы могущества нашего государства. Закончил рассказ словами: "Вот, пожалуй, и все, что я хотел сказать"»²⁷.

Планирование урока предполагало контроль его временной структуры, которая должна была соответствовать важности раз-

²⁵ Интервью с С-ной Л.Н., записано 20.02.2011 г. в школе, по месту работы (личный архив Чашухина А. В.). Информантка родилась в 1938 г. в Молотовской (Пермской) области, имеет высшее педагогическое образование. Общая продолжительность интервью 111 мин.; интервьюер — Чашухин А. В., расшифровка — Чашухина Н. В., Чашухин А. В.

²⁶ ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 18.

²⁷ Там же. Л. 28 об.

бираемых вопросов и тем. Оценивание работы учителя включало хронометраж занятия — количества времени, которое учитель тратил на опрос и объяснение нового материала. «Повторение на уроке было 6 минут, отвечал ученик на вопрос „Свержение царизма“. Из 6 минут 3 минуты он затратил на то, чтобы рассказать о Распутине, потом говорил об образовании двух заговоров, но рассказал очень примитивно»²⁸. Явной девиацией здесь выглядит сжатие программного материала наиболее значимых с точки зрения советской истории тем: «В течение 20 минут учитель успел рассказать огромный материал, который обычно излагается в течение 3–4 уроков, — это: а) образование двоевластия; б) апрельский кризис временного правительства. Апрельские тезисы товарища Ленина; в) Июньский кризис; г) Июльский кризис. Ясно, что за 20 минут такой материал можно рассказать только очень примитивно»²⁹. Временная структура урока в представлении инспектора соотносилась с политической важностью разбираемого материала и становилась измерителем качества педагогической работы. Учебный план был своеобразной попыткой управления разыгрываемой на уроке политической ситуацией. Несоответствие планового и реального времени становилось в глазах проверяющего серьезным нарушением. Бюрократизация — универсальное явление, характерное для массовой школы любой страны, но понимание планирования учебного процесса в сталинскую эпоху было далеко от рациональной формализации функций и полномочий учителя. Речь шла, скорее, о проекции метафизических представлений о плановой экономике на учебную и воспитательную деятельность. Не случайно отступление от плана или некачественное его составление оценивалось не просто как профессиональная некомпетентность, а как свидетельство политической недоработки преподавателя. При этом учительские ошибки позволяли инспектору лишний раз продемонстрировать собственные политические компетенции: «Например, рассказывая о двоевластии, ни слова не сказал о том, что из себя представляют Советы, как оценил их Ленин, не сказано о приказе № 1 и значении этого приказа. Говоря об апрельских тезисах Ленина, сказал, что Ленин там ставит задачу распределения продовольствия, так как в связи с войной и голодом было трудно с продовольствием; политическая задача — создать советы и т. д. все в этом же роде»³⁰.

Подведем итоги. Инспектор оценивал драматургию урока. Выявив его недостатки, он обращался к сценарию, требовал повторить роль, пытался понять, как осуществляется самоподго-

²⁸ ПермГани. Ф. 105. Оп. 15. Д. 458. Л. 20.

²⁹ Там же.

³⁰ Там же.



товка учителя, как он несет свое звание за пределами школы. За этими процедурами и требованиями по отношению к учителю обнаруживается проекция представлений о тех практиках, которые осваивали сами инспекторы, в большинстве своем имевшие опыт работы в школе и методической подготовки своих коллег. Габитус инспектора, педагога-эксперта представлял собой особые способы интерпретации и распознавания профессиональных норм. Их основой было профессиональное использование политического дискурса: инспектор распознавал ошибки в преподавании обществоведческих дисциплин и одновременно демонстрировал собственные политические компетенции в глазах начальства. Оценивалась не столько информативность, сколько перформативность занятия, на котором каждое произнесенное слово должно было определять ситуацию политически правильным образом. Этот габитус формировался регулярными практиками чтения и проработки политических текстов, публичных выступлений и составления материалов отчетов. Изменение этих схем восприятия и оценки профессионального педагогического мира могло произойти только под влиянием культурных и социальных трансформаций эпохи «оттепели», когда изменились место и роль политического дискурса в мире профессий.

Литература

1. Бурдые П. Социология социального пространства. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005.
2. Волков В., Хархордин О. Теории практик. СПб: Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2008.
3. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М: Канон-Пресс-Ц, 2000.
4. Добренко Е. Политэкономия соцреализма. М.: НЛО, 2007.
5. Казанков А. И. Самая тихая контрреволюция, или Как Ле Корбюзье развалил СССР. 1956: незамеченный термидор. Очерки провинциального быта. Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, 2012.
6. Козлова Н. Н. Горизонты повседневности советской эпохи: Голоса из хора. М.: Институт философии РАН, 1996.
7. Орлова Г. Овладеть пространством: физическая география в советской школе (1930–60-е гг.) // Вопросы истории естествознания и техники. 2004. № 4. С. 163–185. http://hrc.an.e.ru/upload/medialibrary/0f4/orlova_geography%20in%20school.pdf
8. Остин Д. Три способа пролить чернила. СПб.: Алетейя, 2006.
9. РГГУ. Культура детства: нормы, ценности, практики <http://childcult.rsu.ru/section.html?id=5130>
10. Фицпатрик Ш. Повседневный сталинизм. Социальная история Советской России в 30-е годы: город. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд первого президента России Б. Н. Ельцина, 2008.
11. Шкловский В. О теории прозы. М.: Федерация, 1929.

“The Lack of Lesson Objectives Leads to the Lack of Progressive Ideas in Teaching History”: Habitus and Discourse of People Employed in Local Education Authorities of the Early 1950s.

Author **Aleksandr Chashchukhin**

Candidate of Sciences in History, Associate Professor, The Humanities Department of the National Research University—Higher School of Economics, Perm. Address: 38 Studencheskaya str., 614070, Perm, Russian Federation. Email: alexandr-pstu@mail.ru

Abstract This paper analyzes the specific features of habitus and speech practices of education authority employees of the late Stalinist era. These people are often “invisible” for researchers who traditionally focus on teachers and students. Meanwhile, it’s inspectors and administrators of local education authorities, developers of teaching methods, professors of advanced training institutes, and party functionaries supervising educational policy issues who mastered and produced discourses that were not just a basis for statutory records: their speech practices were translated to the school, constructing the professional worldview of teachers. The study uses materials of the audit carried out in 1949–1950 by Molotov (Perm) regional education authority at the initiative of the regional committee. The auditors were interested in how two ideology-forming school subjects, History and Constitution of the Soviet Union, were taught. We also investigate into the ways of using political language in professional teaching environments and reconstruct the mechanisms of school teacher performance assessment and the practices that molded the habitus of a teaching expert in the education system.

Keywords Soviet school, Stalinism, political language, discourse, habitus, inspector, teacher.

- References**
- Austin J. (2006) *Tri sposoba proilit chernila* [Three Ways of Spilling Ink]. Saint Petersburg: Aleteya.
- Bourdieu P. (2005) *Sotsiologiya sotsialnogo prostranstva* [Sociology of Social Environment]. Moscow: Institut eksperimentalnoy sotsiologii; Saint Petersburg: Aleteya.
- Dobrenko Y. (2007) *Politekonomiya sotsrealizma* [Political Economy of Socialist Realism]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
- Fitzpatrick S. (2008) *Povsednevny stalinizm. Sotsialnaya istoriya Sovetskoy Rossii v 30-ye gody: gorod* [Everyday Stalinism: Ordinary Life in Extraordinary Times: Soviet Russia in the 1930s]. Moscow: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN); The Yeltsin Foundation.
- Goffman E. (2000) *Predstavlenie sebya drugim v povsednevnoy zhizni* [The Presentation of Self in Everyday Life]. Moscow: Kanon-Press-Ts.
- Kazankov A. (2012) *Samaya tikhaya kontrevolyutsiya, ili Kak Lyo Korbyuzye razvalil SSSR. 1956: Ocherki provintsialnogo byta* [The Quietest Counter-Revolution, or How Le Corbusier Ruined the USSR. 1956: The Sketchbook of Living in the Boondocks]. Perm: The Perm State Institute of Arts and Culture.
- Kozlova N. (1996) *Gorizonty povsednevnosti sovetskoy epokhi: Golosa iz khora* [Everyday Perspectives in the Soviet Era: Voices from the Choir]. Moscow: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences.
- Orlova G. (2004) *Ovladet prostranstvom: fizicheskaya geografiya v sovetskoy shkole (1930–60-ye gg.)* [Mastering the Space: Physical Geography in the

- Soviet School]. *Voprosy istorii estestvoznaniya i tekhniki*, no 4, pp. 163–185. Available at: http://hrc.ane.ru/upload/medialibrary/0f4/orlova_geography%20in%20school.pdf (accessed 26 February 2015).
- RSUH (2014) *Kultura detstva: normy, tsennosti, praktiki* [The Culture of Childhood: Norms, Values, Practices]. Available at: <http://childcult.rsuh.ru/section.html?id=5130> (accessed 26 February 2015)
- Shklovskiy V. (1929) *O teorii prozy* [On the Theory of the Prose]. Moscow: Federatsiya.
- Volkov V., Kharkhordin O. (2008) *Teorii praktik* [Theories of Practices]. Saint Petersburg: The European University in Saint Petersburg.