

Страх влияния: к ранней истории советских языковых спецшкол (конец 1940-х — начало 1960-х годов)

М. Л. Майофис

Статья поступила
в редакцию
в августе 2015 г.

Майофис Мария Львовна

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Школы актуальных гуманитарных исследований РАНХиГС, доцент Института общественных наук РАНХиГС. Адрес: 119571, Москва, просп. Вернадского, 82, стр. 9. E-mail: mmaiofis@yandex.ru

Аннотация. На основании опубликованных и архивных документов анализируется комплекс причин, которые подтолкнули советское руководство к созданию языковых спецшкол в конце 1940-х годов — в период, когда шла наиболее активная борьба с «космополитизмом» и «низкопоклонством перед Западом». Выпускники новых школ должны были восполнить острый недостаток специалистов со знанием иностранных языков, поэтому в языковых спецшколах особое внимание уделяли формированию устной речи, в то время как программа средних школ концентрировалась толь-

ко на навыках чтения и перевода. Автор считает, что концепция языковых спецшкол была изначально внутренне противоречива, и рассматривает ограничения, которые вынужденно пришлось инкорпорировать в проект языковых школ: ресурсные, социальные, методические, идеологические. Эпоха «борьбы с космополитизмом» оставила свой отпечаток в методике преподавания: все учебные материалы должны были проходить через множество идеологических фильтров, так как советские руководители очень боялись, что изучение иностранных языков будет подспудно оказывать негативное влияние на учеников.

Ключевые слова: история советского образования, школы с углубленным изучением иностранных языков, поздний сталинизм, специальные школы, методика преподавания иностранных языков в школе.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-286-310

Статья подготовлена
в рамках НИР ШАГИ
РАНХиГС «Концепту-
альные основы
советской образова-
тельной политики
(1920–1980-е)».

Школы с углубленным изучением иностранного языка, или так называемые языковые спецшколы, существуют в Российской Федерации и других постсоветских государствах на правах одного из институтов среднего образования. Эти учреждения считаются более престижными, чем обыкновенные школы, прием в них осуществляется на основании конкурса¹. Еще в советский

¹ Действующий Приказ Министерства образования и науки от 15 февраля 2012 г. дает довольно туманную трактовку форм конкурсного отбора, однако очевидно санкционирует его: «Государственные учреждения,

период эти школы становились предметом критики и даже оказывались в центре скандалов, в том числе и коррупционного свойства.

Изучая экспертные статьи и дискуссии о спецшколах, возникшие в советский и постсоветский периоды (из ранних статей см.: [Ornstein, 1958; Kreusler, 1963; Dunstan, 1978; Griffiths, 1984; Monk, 1986; 1990]), приходишь к выводу, что все они так или иначе сфокусированы на вопросах о допустимости/необходимости/вредности конкурсного отбора учеников (и родителей), о создании особых программ и сопутствующем этим процессам самопозиционировании учителей и администрации. Невзирая на все возражения относительно особого положения этих школ внутри общей системы образования, эти институты уже вошли в историю советского школьного образования и отдельно — в историографию советской эпохи². Однако их интеллектуальный, организационный, идейный и методический генезис не был описан, и поэтому многие положения уже опубликованных исследований выглядят исторически не фундированными, «повисающими в воздухе». Эта статья призвана восполнить этот пробел и описать соотношение концепции языковых школ конца 1940-х — начала 1950-х с общими установками системы советского среднего образования того времени. Формат журнальной статьи позволяет осветить только самый первый этап истории спецшкол: с момента их создания (1948) до начала интенсивного распространения (1953–1961).

В задачи работы в силу ограничений объема не входит анализ учебников, аудио- и визуальных обучающих материалов, разработанных для спецшкол или использовавшихся в них с конца 1940-х по начало 1960-х. Тем не менее такой анализ совершенно необходим и будет предпринят на следующем этапе исследования³.

Насколько можно судить сегодня, послевоенная концепция школьного языкового образования в СССР во многом была основана на поздних работах академика Л. В. Щербы (1882–1944).

Интеллектуальные
предпосылки

негосударственные учреждения, реализующие на ступени основного общего и среднего (полного) общего образования общеобразовательные программы углубленного и/или профильного изучения отдельных предметов, в целях наиболее полного удовлетворения потребностей обучающихся предусматривают в правилах приема граждан в учреждение на соответствующие ступени механизмы выявления склонностей детей к углубленной и/или профильной подготовке по соответствующим учебным предметам».

² См. недавнюю монографию, посвященную выпускникам двух советских спецшкол — № 20 в Москве и № 42 в Саратове: [Raleigh, 2012; Рейли, 2015].

³ Некоторые предварительные выводы на эту тему см. в моей недавней публикации: [Майофис, 2014].

Его статьи и монографии 1940-х годов, хорошо изученные в истории лингвистики, начиная с большой мемориальной работы В. В. Виноградова [Виноградов, 1951], сосредоточены на рассмотрении трех взаимосвязанных вопросов: «естественного» овладения родным языком, реформирования научной лингвистики, которую в рамках учения Щербы необходимо было связать с психологией языкового употребления и, наконец, перестройки школьного преподавания иностранных языков [Щерба, 1945]. В 1942–1944 гг. Щерба занимался в первую очередь созданием новых школьных программ и методических пособий [Матусевич, 1981]. В одном из тогдашних писем к М. И. Матусевич он не без гордости замечает: «...я преодолеваем иллюзиями, будто могу оказывать влияние на наше просвещение. Несомненно, что к моему голосу прислушиваются, но что из этого выйдет — неясно» [Матусевич, 1981. С. 17].

Произошедшие под влиянием выступлений и публикаций Щербы трансформации были достаточно существенны. Вплоть до начала войны советские учителя и методисты были вполне заинтересованы в развитии у учеников навыков устной речи: работа над ними рассматривалась как необходимая часть овладения языком вообще и школьной программой в частности (трудно сейчас сказать, как обстояло дело на практике, особенно в маленьких городах и селах, но на уровне предписаний ситуация очевидна). Об этом можно судить по содержанию вышедшего с 1935 г. журнала «Иностранный язык в школе».

В 1942 г. Л. В. Щерба опубликовал в журнале «Советская педагогика» первую обобщающую работу из числа его научно-методических публикаций 1942–1944 гг. — статью «Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов». Основная идея статьи состояла в том, что главная цель в обучении иностранным языкам, особенно применительно к воспитанию и образованию интеллигенции, — это обучение чтению и переводу текстов на иностранном языке, ибо «мы должны знать, что пишут и думают не только наши заграничные друзья, но и наши враги» [Щерба, 1942. С. 31]. В качестве образца Щерба ссылается на опыт Соединенных Штатов, где любой квалифицированный инженер читает хотя бы на одном иностранном языке: «В Америке на заводах и предприятиях переводчиков нет, а немногочисленные библиотекари распределяют всю приходящую иностранную литературу между инженерами соответственно их узкой специальности, и с этой литературой они обязаны ознакомиться» [Там же].

Овладеть этим умением, согласно Щербе, возможно, лишь в полной мере усвоив общеобразовательную функцию иностранного языка, которая состоит в установке на внимательное чтение любого текста, аккуратном и дифференцированном отношении к стилистическим средствам выражения, навыках «критического

мышления» (или «диалектики», Щерба использует оба термина) и, наконец, в благоприобретенном умении самостоятельно изучать любой иностранный язык [Там же. С. 35]. В дореволюционной гимназии эту функцию выполняла латынь, а в советской школе, где латынь не преподается, ее должны были заменить новые языки.

Методические следствия этой концепции заключались в продвижении сознательного, а не «автоматического» (или «механического») способа усвоения иностранного языка, требованиях постоянных сравнений его с родным языком и, наконец, доминирующей роли чтения и перевода.

Основные положения этой концепции были суммированы в посмертно изданной книге Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики» (М.: АПН, 1947). Подготовкой этой книги к печати, а также, вероятно, ее значительным расширением занимался ученик Щербы, профессор Института иностранных языков и заведующий сектором методов обучения АПН РСФСР И. В. Рахманов. В результате вся методика преподавания иностранных языков в средней школе была оперативно перестроена в конце 1940-х под концепцию Щербы в трактовке Рахманова.

Одним из самых ярких свидетельств произошедших изменений стал возобновленный в 1948 г. журнал «Иностранные языки в школе»: теперь центр тяжести смещался в сторону теоретического освещения вопросов грамматики, обучения чтению и переводу.

Концепция Щербы имела существенную социальную и политическую составляющую. Как видно уже по первым тезисам его статьи 1942 г., он предполагал, что изучение новых языков по образцу гимназической латыни необходимо прежде всего будущей советской интеллигенции и, что немаловажно, будущим советским чиновникам любого ранга: «Никакие писатели, журналисты, критики, репортеры, литературоведы, юристы, авторы проектов, докладных записок и т. п. немислимы вне подобной школы. Наконец, иным путем нельзя подготовить просто хорошего читателя, иначе его поле зрения будет ограничено современной литературой на родном языке» [Щерба, 1942. С. 35]. Ссылка Щербы на опыт США показывает, что проблемы преподавания иностранных языков, занимавшие его с начала 1900-х годов, во время войны были переосмыслены в новых исторических условиях. Знание иностранных языков было теперь необходимо тем, кто принимал участие в интенсифицировавшемся взаимодействии со странами-союзниками, в том числе тем, кто должен был эксплуатировать в СССР новую иностранную технику, импортированную по ленд-лизу или трофейную.

Весной 1944 г. Л. В. Щерба пишет работу «К вопросу о распространении у нас в Союзе знаний иностранных языков и состоянии

у нас филологического образования, а также о мерах к поднятию того и другого». Насколько можно судить по его письмам, ученый собирался прочитать этот текст в Наркомпросе и в МГУ, однако неясно, была ли эта работа представлена публично, так как в это время лингвист уже много болел [Матусевич, 1981]. В. В. Виноградов называет этот текст «докладной запиской» [Виноградов, 1951], но не пишет, куда она была подана. В архиве Академии педагогических наук сохранилась стенограмма другого, близкого по содержанию и точно состоявшегося выступления Щербы — «Образовательное изучение иностранных языков» (Москва, 3 августа 1944 г.). Поскольку стенограмма беседы не предназначалась для публикации, в некоторых фрагментах ученый был несколько откровеннее, чем в подготовленной за несколько месяцев до того аналитической записке.

Щерба считает необходимым «...создание специальных средних школ (ср. наши суворовские школы), где бы иностранный язык начинался со 2-го года обучения при максимальном числе часов и при специально разработанной методике. Желательно, чтобы эти школы были закрытого типа, по крайней мере с 5-го класса обучения, и чтобы в них создавалась соответственная „иностранная атмосфера“ (само собой разумеется, что установка на „практическое овладение“ тем или другим иностранным языком отнюдь не должна устранять в этих школах филологического элемента образования). В этих школах, кроме того или другого языка, должны проходить география и история страны, соответствующей изучаемому языку, а также должно быть усилено преподавание страноведения вообще»⁴.

Таким образом, в 1942–1944 гг. Щерба фактически предлагает две новые модели обучения иностранным языкам. Первая базируется на необходимости готовить культурную и управленческую элиту, которая будет много читать на других языках, но совершенно не обязана на них говорить. Вторая — на идее обучения в особых учебных заведениях тех, кто будет активно, «практически» владеть иностранным языком или, скорее, несколькими языками.

Можно предположить, что эти две модели соответствовали разделению на «активную» и «пассивную» грамматику, которое Щерба предложил в своей последней статье [Щерба, 1945]; это разделение было подхвачено и популяризировано Виноградовым [Виноградов, 1951]. Активная грамматика излагается с точки зрения говорящего, т. е. предписания, как строить предложения в логике того или иного языка, пассивная грамматика дается с точки зрения слушающего, т. е. представляет собой

⁴ Щерба Л. В. Стенограмма беседы на тему «Образовательное изучение иностранных языков». 3 августа 1944 г. // ГАРФ. Ф. 10049. Оп. 1. Д. 48. Л. 25–35.

набор правил, позволяющий анализировать воспринимаемый текст.

Согласно идее Щербы, высказанной еще в статье 1942 г., «общеобразовательное» изучение языка с упором на чтение и перевод готовит филолога, тогда как обучение устной речи с акцентом на запоминание и воспроизведение — полиглота⁵. Полиглот, умеющий говорить на языке, но не задумывающийся о его структуре и культурных значениях, выступает здесь, скорее, как «техник», «рабочий», тогда как овладевший навыками вдумчивого перевода филолог — как образованный интеллигент. Полиглотов, по мнению Щербы, готовила дореволюционная система домашнего образования: гувернантки, чьим родным языком был немецкий, английский или французский, погружали своих воспитанников в языковую среду, в которой язык воспринимался естественно и «бессознательно».

Несмотря на все оговорки Щербы о «филологическом элементе образования» в специальных языковых школах, очевидно, что именно там должны были, согласно его концепции, формироваться «полиглоты». В беседе в АПН РСФСР он проговорил эту задачу достаточно четко: «...надо изо дня в день, как с гувернанткой. <...> В ряде школ надо, потому что надо как-то людей приготовить для потребностей государства, которые бы в совершенстве владели языком. Их надо в раннем возрасте начинать учить, а в массовой школе трудно»⁶. И поэтому, если в СССР и возможно обучение иностранному языку как живому и нужному для общения (а не чтения), то осуществляться оно должно изолированно, без трансляции соответствующих методик в основную массу школ.

Мы можем с высокой долей вероятности заключить: Щерба был прав, когда писал, что к его мыслям в 1944 г. «прислушивались». К январю 1945 г. относится созданный, вероятно, под эгидой Военного института иностранных языков (ВИИЯ) проект «о специальных школах иностранных языков» (Проект 1945). Этот небольшой документ носит весьма предварительный характер. Предполагалось создать школу в составе 5–10 классов на базе 411-й московской школы Наркомпроса РСФСР под совместным управлением Наркомата обороны и Наркомпроса. Готовить она должна была специалистов «по западным и восточным языкам», преподаваемым в ВИИЯ, а ее выпускники должны были стать впоследствии студентами этого института. Кроме изучения иностранных языков с помощью штатных преподавателей ВИИЯ

**Институциональные
предпосылки**

⁵ См. у Щербы: «Вообще, надо иметь в виду, что полиглот — не то же, что филолог» (Там же. Л. 36).

⁶ Там же. Л. 22–23.

в школе планировалось производить «военную и политическую подготовку», в том числе в так называемых летних спецлагерях⁷. Однако этот проект так и не был реализован.

Более оперативными оказались руководители Украинской ССР. Осенью по инициативе наркома иностранных дел Украины, старого коминтерновского деятеля Дмитрия Захаровича Мануильского⁸ в Одессе, Харькове и Киеве были созданы три мужских языковых интерната, очень напоминавших по своему устройству «школы для полиглотов» в описании Щербы. Согласно Постановлению Совета министров УССР и ЦК КП(б)У от 17 апреля 1946 г., в каждом из этих интернатов должны были обучаться по 150 человек.

Украинская ССР стала в этот момент постоянным членом ООН, и ей потребовались собственные специалисты со знанием иностранных языков (преимущественно английского). Мануильский придумал тогда целую систему подготовки дипломатических (а следовательно, пропагандистских и разведывательных) кадров: кроме интернатов в нее входили также факультет международных отношений при Киевском университете и Институт иностранных языков.

По воспоминаниям первых учеников этих интернатов, несмотря на рекомендации принимать в новые заведения прежде всего сирот, отцы которых погибли на фронтах Отечественной войны, желающие поступить в школу все равно должны были пройти строгий отбор, а само обучение предполагало достаточно интенсивные курсы иностранного языка: тут были и отдельные занятия по отработке навыков разговорной речи, и большие объемы внеклассного чтения, и преподавание некоторых предметов только на английском языке. Главное же преимущество, по мнению выпускников, давала сама интернатная система, позволявшая действовать не только учебное, но и свободное время учащихся; они вспоминают о «днях и целых неделях под лозунгом *Speak only English*»⁹. Мануильский, как вспоминают первые выпускники, часто наведывался в интернаты для проверок сам или посылал ближайших сотрудников¹⁰.

Сама по себе концепция учебного заведения интернатного типа, в которое принимались бы дети погибших на войне солдат и офи-

⁷ Проект 1945 — Проект положения Наркомпроса РСФСР о специальных школах иностранных языков от 23 января 1945 г. // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 75. Д. 107. Л. 1, 2.

⁸ О Мануильском см., например: [Ватлин, 2009].

⁹ Историческая справка (из воспоминаний выпускников Киевской спецшколы-интерната Б. Афанасьева и Л. Ларина). Сайт Одесской специализированной школы-интерната № 2. <http://odsint2.com/page/200>

¹⁰ Историческая справка. Сайт выпускников Киевской школы-интерната: <http://internatsy.org/classes.htm>

церов, имеет много общего с принципами созданных за два года до того суворовских училищ. Согласно Указу от 21 августа 1943 г. «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации», на освобожденных территориях предполагалось в кратчайшие сроки организовать 9 суворовских военных училищ, «типа старых кадетских корпусов <...> с закрытым пансионом для воспитанников»¹¹. Срок обучения в новых учебных заведениях должен был составлять 7 лет. Контингент училищ следовало формировать из детей, родители которых погибли «от рук немецких оккупантов». Однако сами упоминания дореволюционных кадетских корпусов и использованное для описания их структуры слово «пансион», — на первый взгляд совершенно инородное в советском контексте, — должны были рождать у современников представления об элитных закрытых школах.

Эти ассоциации были тем более закономерными, что суворовские училища наследовали еще одному типу школ с военной подготовкой, задуманному и созданному накануне войны, — так называемым военным спецшколам. (Обратим внимание на корень «спец», приспособленный для названия этих школ еще во второй половине 1930-х годов.) Эти школы предназначались для юношей — учащихся 8–10-х классов и предполагали преподавание математики, физики, химии, черчения и военного дела, приближенное к программам военных учебных заведений. Выпускники таких школ имели право поступить в любое военное училище. Первые, возникшие в 1937 г., школы такого рода имели преимущественно артиллерийскую специализацию и готовили кадры для артиллерийских училищ, однако в начале 1941 г. были открыты более известные и престижные школы ВВС, которые (что важно для нашего дальнейшего рассказа) получили собственную отдельную нумерацию.

Прием в школы происходил на основе строгих вступительных экзаменов; все абитуриенты заполняли при поступлении подробнейшую анкету, которая в обязательном порядке проверялась на достоверность в НКВД¹². Руководил спецшколами ВВС первый отдел Наркомата просвещения¹³. Характерно, что в московском проекте школы при ВИИЯ января 1945 г. будущее учебное заведение тоже называется «специальная средняя школа иностранных языков».

¹¹ О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации. М.: Госполитиздат, 1943. С. 52.

¹² Толмачев Е.П. «Организовать авиационные школы по типу артиллерийских...» // Молодежный военно-исторический журнал. 2006. № 1. <http://www.ruscadet.ru/history/milschool/air/airspecschool.htm>

¹³ См., например: Сметы и штатные расписания спецшкол ВВС на 1948 г. // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 71. Ч. 3. Д. 5861, 5862 и др. О том, что военные спецшколы сразу же привлекли в свои стены детей высокопоставленных советских руководителей, см., например: [Восленский, 1980].

Кадровый голод Украинское постановление о создании языковых интернатов вышло на полтора года раньше общесоюзного. Вскоре идею Мануильского сочли нужным не только поддержать, но и распространить на другие республики. 4 октября 1947 г. Совет министров СССР издал Постановление «Об улучшении преподавания иностранных языков в средней школе», которым, помимо прочего, предписывалось открыть в Москве и Ленинграде к началу 1948/49 учебного года три школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. Спустя три недели это же распоряжение было повторено в приказе министра просвещения РСФСР А. Г. Калашникова.

В РСФСР еще во время войны нехватка специалистов со знанием немецкого языка стала ощущаться достаточно остро. Тогда был предпринят ряд «чрезвычайных» мер: так, еще летом 1941 г. в Москве, на улице Мархлевского, были открыты краткосрочные курсы при военном факультете МГПИИЯ — там готовили будущих военных переводчиков и разведчиков со знанием иностранного языка¹⁴. 12 апреля 1942 г. на базе военного факультета западных языков и военного факультета при Институте востоковедения был создан Военный институт иностранных языков Красной армии. Однако никаких системных шагов для усиления преподавания языков в школе так и не было сделано. Л. А. Гаврилов сообщает, что во время войны в принявшем на себя столичные функции Куйбышеве были открыты первые языковые спецшколы [Гаврилов, Курапова, 2012], об успешном функционировании этих школ бегло упомянуто в проекте Наркомата обороны от января 1945 г.

Обратить внимание на школы заставила не война, а послевоенная ситуация. Из систематического просмотра документов аппарата ЦК ВКП(б) за 1945–1946 г. становится ясно, что именно в этот момент стала особенно ощущаться нехватка специалистов со знанием иностранных языков, все более востребованных для нужд советской пропаганды за рубежом. Переписка по вопросам функционирования заграничных отделений ТАСС, Издательства литературы на иностранных языках свидетельствует не просто о тяжелом положении, но о настоящем кадровом голоде, который испытывали учреждения подобного рода. Если до Большого террора и окончания войны СССР мог пользоваться помощью бывших политэмигрантов имперского периода, свободно владевших иностранными языками после многих лет жизни за границей, или брать на работу представителей компартий, эмигрировавших из своих родных стран по причинам политическим и/или национальным, то к концу войны часть этого персонала вернулась в родные страны, а другая была расстреляна и сгинула в ГУЛАГе.

¹⁴ Гаврилов Л. А. Родные братья разведчиков. Сайт «Клуб товарищей Военного института иностранных языков Красной армии». <http://clubvi.ru/news/2011/01/17/gavrilov/>

Перед советским высшим, а затем и средним образованием встала задача воспитания собственных кадров со знанием иностранных языков, при этом предполагалось, очевидно, что достигнуть этой цели можно будет и без опыта жизни за границей.

Первый проект создания языковых школ в РСФСР, датируемый концом 1947 г. и представленный министру просвещения А. Г. Калашникову в январе 1948 г., много заимствовал у украинского и, соответственно, весьма близок к предложениям Л. В. Щербы. И хотя речь здесь шла уже не об интернатах, как у Мануильского, а о школах, предполагалось, что ученики будут находиться там не только во время уроков, но и после, для чего этим школам предписывалось открыть интернаты для тех, кто будет жить в них постоянно, и группы продленного дня для «приходящих» учеников. Решить эти задачи предполагали, выделив школам ставки воспитателей¹⁵. Проблема, безусловно, заключалась не в том, чтобы изолировать или занять учеников языковых школ; организационная форма интерната или школы полного дня была единственно возможным ответом на требование «пользоваться преимущественно иностранным языком» и на занятиях, и во внеучебное время.

Погружение... по пояс

Главной в проекте новых школ была идея, заложенная в самом их названии, — «преподавание ряда предметов на иностранном языке». Согласно проекту декабря 1947 г. — января 1948 г., это должны были быть все предметы, кроме русского языка, русской литературы, истории и географии СССР и основ Конституции¹⁶; этот принцип начинал действовать с 4-го класса, он не распространялся на начальную школу. В той же первой редакции Положения устанавливалось обязательное изучение второго иностранного языка с 7-го класса. Предусматривалось также создание особо оборудованных кабинетов иностранного языка. Сама модель обучения фактически методом погружения напоминала разведшколу или, как минимум, институт военных переводчиков. Сходство это, вероятно, не было случайным. Так, В. Л. Глазычев, попавший в самый первый набор московской английской школы, вспоминает, что его мама, посетившая родительское собрание, «металась в сомнениях»: «Ей было ясно, или ей разъяснили, что такая школа предназначена для подготовки разведчиков, и это было страшно...» [Глазычев, 2014а]. Сходным образом — и тоже с намеками на связь учителей и администрации этой школы с военной разведкой — рассказывает о ней и другой ее ученик того времени, Александр Владиславлев [2014. С. 30–34].

¹⁵ Проект Положения о средней мужской и средней женской школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке, январь 1948 г. // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 71. Ед. хр. 723. Л. 7.

¹⁶ Там же. Л. 6.

Если в Ленинграде первая языковая школа действительно открылась осенью 1948 г., как того и требовали постановление правительства и приказ министра, то в Москве сделать этого не удалось: английская и французская школы, составившие там сразу особый номерной ряд (школы № 1 и № 2), начали работать только с осени 1949 г. И в том и в другом случае первый набор проводился только до 6-го класса включительно, а преподавание предметов на иностранном языке в первом учебном году не вводилось, к этому только что принятые ученики еще явно не были готовы.

25 ноября 1949 г. — московские школы к этому моменту проработали два с половиной месяца, а ленинградская полтора года — в Москве была собрана коллегия Министерства просвещения, решением которой первоначальная программа преподавания на иностранном языке более чем половины предметов учебного плана была сокращена до минимума. Предложенные в начале 1948 г. для преподавания по-английски анатомия и физиология человека и основы дарвинизма теперь должны были излагаться только на русском языке. В курсах экономической географии и истории зарубежных стран переходить на иностранный язык предписывалось только тогда, когда речь там заходила о стране изучаемого языка¹⁷. Судя по материалам обсуждений на этой же коллегии, ни об интернатной системе, ни даже о группе продленного дня на иностранном языке речи уже не шло. Неизменным остался только принцип начала обучения иностранному языку со 2-го класса, увеличение часов иностранного языка до пяти в неделю и распределение учеников для занятий иностранным языком в малые группы, что раньше в советских школах не практиковалось.

Произведенная редукция первоначального проекта ставила под вопрос возможность подготовки советских специалистов с безупречным знанием иностранных языков, но без опыта проживания в соответствующих странах. Задача «погружения» явным образом перекладывалась на высшие учебные заведения и выводилась из компетенции школы.

Произошедший за полтора года сдвиг в понимании задач и сферы деятельности новых школ представляется одним из важнейших признаков внутренней противоречивости всей задуманной конструкции. Объяснив генезис этих изменений, я попытаюсь показать и базовые презумпции работы языковых школ, кото-

¹⁷ Протоколы и стенограмма заседания Коллегии Министерства просвещения РСФСР от 25 ноября 1949 г. об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948–49 гг., материалы к протоколу // ГАРФ. Ф. 230. Оп. 71. Д. 360. Л. 107.

рые они (или их преемники) сохранили по сей день. Речь пойдет о трех типах ограничений, которые вынужденно пришлось инкорпорировать в проект языковых школ; каждый из них нуждается в развернутом пояснении.

Сам по себе принцип преподавания «ряда предметов» на иностранном языке был основан на идее принципиальной переводимости программы советской средней школы на любой иностранный язык. Отчасти это предположение имело свои резоны: в СССР уже функционировали детские дома для испанских детей, где, за исключением русского языка и литературы, преподавание велось по-испански¹⁸; существовали и так называемые школы для детей немецких специалистов (этим термином обозначали вывезенных вместе с репарациями — оборудованием для фабрик и заводов — инженеров и квалифицированных рабочих).

Значимым прецедентом для языковых школ были так называемые национальные школы, где преподавание велось на языке титульных для республики этносов (специальный отдел национальных школ существовал в Министерстве просвещения РСФСР); по этому принципу строилось национальное образование и в союзных, и в автономных республиках. В число таких национальных школ входили до 1938 г. и школы для детей немецких и английских специалистов и эмигрантов. Обучение в них полностью велось на этих европейских языках, и преподаватели зачастую были носителями языка [Ватлин, Мусиенко, 2014]. Школы были расформированы специальным постановлением Оргбюро ЦК ВКП(б) в январе 1938 г., многие их учителя и ученики подверглись репрессиям, многие погибли на фронте и в ГУЛАГе в годы войны. Кадровый потенциал этих институций был полностью утрачен.

Уже по тому, какие трудности испытали в 1945–1948 гг. школы для детей немецких специалистов, можно было предсказать и судьбу «преподавания ряда предметов» в советских языковых школах. Организованные в тех областях и республиках РСФСР, где вынужденные эмигранты — немцы были востребованы советской промышленностью или наукой, школы для детей немецких специалистов постоянно испытывали трудности и с преподавательским составом, и с учебной и методической литературой. Первоначально предполагалось, что преподавание в этих школах будет вестись по учебникам, принятым в советской зоне оккупации Германии, однако этот план оказался сорван: на коллегиях министерства несколько раз сетовали на то, что этих учебников в местных школах так и не получили. Хотя учебники для советской зоны оккупации Германии были изданы большими тиражами уже

Ресурсные
ограничения

¹⁸ Об испанских детских домах и их учебной программе см.: [Харитоновна, 2015].

в 1945 г.¹⁹, до немецких детей в СССР они по какой-то причине так и не дошли: возможно, дело было в слабой коммуникации между военной администрацией оккупированных зон и Наркомпросом (а потом Министерством просвещения), а возможно, в административной неразберихе внутри Наркомпроса, где так и не решились отдать распоряжение о печатании этих учебников малыми тиражами для соответствующих школ.

Не лучше обстояло дело и с учителями: с одной стороны, в маленьких городах и поселках местных учителей со знанием немецкого языка найти почти не представлялось возможным, с другой — немецкие инженеры, которых рекомендовали в качестве временной меры привлекать для преподавания математики, физики и химии, оказывались неспособны вести по-русски классный журнал, выставлять оценки в дневники и сдавать отчетную документацию. К тому же, они, конечно, были на подозрении как люди «несоветские» и нелояльные. В иных местах, когда в преподавательский корпус школ для детей немецких специалистов попадали депортированные лица и реэмигранты из Шанхая, дело доходило до доносов в ЦК и указаний на прямую угрозу подрастающему поколению и безопасности страны. Ответом на доносы стали массовые увольнения учителей из этих школ²⁰.

Хотя языковые школы открывались в двух крупнейших городах Советского Союза, при подборе учителей, преподающих на иностранном языке, обнаружилось те же самые проблемы. В 1952 г. Министерство просвещения РСФСР при поддержке ЦК обращается к Совету министров РСФСР с просьбой о пересмотре ставок оплаты учителям языковых школ²¹.

По-видимому, директорам школ не удавалось полностью укомплектовать даже штат преподавателей иностранных языков. Следующим пунктом в том же документе шло предложение уравнивать ставки преподавателей иностранных языков на ступенях начальной и средней школ: преподаватели иностранных языков в 1–4-х классах получали столько же, сколько не имевшие,

¹⁹ Этой теме посвящена обширная литература, в том числе недавно защищенная в Германии диссертация: [Heineske, 2013].

²⁰ Стенограмма заседания у зам. министра просвещения РСФСР по вопросу о работе специальных школ в системе министерства просвещения РСФСР от 16 авг. 1948 г. // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 71. Д. 5859; Справки Министерства просвещения РСФСР об организации школ для детей немецких специалистов в 1947/48 уч. году (31 марта 1948 г. — 10 августа 1948 г.) // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 71. Д. 5882; Отчеты спецшкол о работе за 1948/49 уч. год и отчет Мособлоно и Министерства просвещения РСФСР о работе школ для детей немецких специалистов в 1948/49 уч. году (19 июля 1949 г.) // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 71. Д. 5903.

²¹ Об улучшении условий работы средних школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке (1952) // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 72. Д. 1446. Л. 11.

как правило, высшего образования учителя общеобразовательных предметов начальной школы. На оба эти предложения Госплан ответил решительным отказом, а Государственная штатная комиссия при Совете министров Союза ССР сочла их необоснованными²².

С таким же трудом продвигалось комплектование школ учебниками. Директор французской школы Суворов жаловался на коллегии, что в школе приходится работать по «обычным» учебникам²³.

Вячеслав Глазычев вспоминал: «Учебников для экспериментальной школы не было, и нас учили по учебникам академии Внешторга (Академии внешней торговли. — М. М.). Хорошие были, надо сказать, учебники, потому что помимо грамматического занудства советской школы (до сих пор не могу постичь этот маразм отечественного розлива) там были фрагменты хорошей литературы — Диккенс, О'Генри, Лондон, даже Хаггард, к которым были прицеплены гроздья всевозможных упражнений. Не думаю, что эти учебники были сразу в третьем классе (1949/50 учебном году), но в четвертом (1950/51) были точно» [Глазычев, 2014б]. В этом воспоминании очень характерен как бы оправдывающий отсутствие учебников эпитет «экспериментальный». Однако ни в одном документе никто из ее создателей языковую школу экспериментальной не называет.

Еще хуже обстояло дело с передачей школьных зданий и подготовкой помещений для занятий иностранным языком. Собственно, годовое опоздание с открытием первых школ в Москве и было связано с тем, что, несмотря даже на личное распоряжение Сталина, московский отдел народного образования не смог вовремя получить в свое распоряжение выделенные для вновь открываемых школ здания²⁴. В 1952 г. инспекторы Министерства просвещения отмечали, что обе московские школы не располагают необходимым количеством классных комнат для занятий иностранным языком, и поэтому «учащиеся занимаются иностранным языком в подсобных помещениях и даже в вестибюлях и коридорах»²⁵.

²² Там же. Л. 16–18.

²³ Протоколы и стенограмма заседания Коллегии Министерства просвещения РСФСР от 25 ноября 1949 г. об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948–49 гг., материалы к протоколу // ГАРФ. Ф. 230. Оп. 71. Д. 360. Л. 19.

²⁴ См. реплику министра просвещения Каирова на коллегии министерства: Там же. Л. 37.

²⁵ Об улучшении условий работы средних школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке (1952) // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 72. Д. 1446. Л. 11.

Ограничения социальные От новых школ требовалось подготовить не просто первоклассных специалистов со знанием иностранного языка, но еще и сверхклассных советских граждан. Залогом успеха здесь считалось пролетарское происхождение учеников. Для этого в школы нужно было принять значительное число детей рабочих, убедив родителей, что обучение в языковой школе сулит их детям невиданные перспективы, и, наоборот, умерить пыл тех родителей-служащих, кто и без уговоров был рад отдать своего ребенка в такую школу. Задача эта оказалась трудновыполнимой.

Согласно «Инструкции о порядке приема учащихся в среднюю мужскую школу с преподаванием ряда предметов на иностранном языке», набор учеников во 2–8-й классы осуществлялся только после прохождения комиссии, которая проверяла умственные способности поступающих, а также их знания по предметам школьной программы, и особенно по иностранному языку. Неудивительно, что лучшие результаты здесь показывали дети не рабочих, но служащих и интеллигенции. К тому же дети рабочих вообще неохотно соглашались поступать в такие школы. Директор ленинградской 213-й школы Щеголев на коллегии министерства привел весьма показательную статистику первых приемов: «...детей рабочих — 44 чел., детей ИТР — 105, служащих — 92, военнослужащих — 54, научных работников — 53, работников искусства — 7, учителей — 21, врачей — 5». И заключил: «Рабочая прослойка явно недостаточна»²⁶. Щеголев оправдывался: «Администрация школы вместе с учителями связалась с райкомами партии, бывали на предприятиях, в частности на заводе „Большевик“, на Кировском заводе, Авиационном заводе и ряде других крупных заводов. Но вся эта работа не дала должного результата»²⁷.

Аналогичным образом выстраивал свою «защитную стратегию» директор московской английской школы Д. Н. Таптыков: «Учитывая опыт ленинградской школы, когда в эту школу пришли дети высокооплачиваемой интеллигенции, мы направили многих преподавателей по заводам. <...> Подвергая учащихся, поступающих в 4–6-е классы, проверке по английскому языку, мы столкнулись с тем, что прослойка рабочих была незначительна и, во-вторых, знания учащихся, поступающих в эти классы, внушали серьезные опасения, так как они не понимали простейших вопросов, плохо читали, писали с трудом, и особенно страдало произношение. Мы сознательно пошли на некоторое нарушение инструкции и учащихся из ра-

²⁶ Протоколы и стенограмма заседания Коллегии Министерства просвещения РСФСР от 25 ноября 1949 г. об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948–49 гг., материалы к протоколу // ГАРФ. Ф. 230. Оп. 71. Д. 360. Л. 19–20.

²⁷ Там же. Л. 20–21.

бочей прослойки стали принимать в школу независимо от знаний, которые они имели. Таких детей поступило в школу 12 чел. Всего было отказано 19 чел. Детям рабочих отказов не было...»²⁸.

Однако ни одному ни другому директору не удалось уйти от подозрений в преференциях, которые они отдавали детям служащих и — особенно — партийных и государственных работников. Из речи министра просвещения И. А. Каирова совершенно понятно, что, ставя перед ним задачу организации языковых школ, ЦК ВКП(б) одновременно хотел, чтобы будущие пропагандистские, дипломатические и разведывательные кадры не имели никаких родственных связей с существующей партийно-государственной бюрократией — в этом была гарантия и «чистоты» мировоззрения, и незапятнанности в случае новых «чисток».

Это требование, впрочем, должно было распространяться не на всех, и проблема состояла в том, что категория «избранных», для которых делалось исключение, неуклонно расширялась. Известно, например, что в первые наборы московской английской школы в Сокольниках попали дети Г. М. Маленкова, внуки С. Буденного, сын П. Судоплатова. В целом можно констатировать, что партийно-государственная бюрократия и высшего, и среднего уровня, а за ними и городская интеллигенция восприняли языковые спецшколы как удачную социальную и профессиональную нишу для собственных детей и внуков. В то же время партийные и советские руководители, включая и первых лиц Министерства просвещения, очень боялись обвинений в социальном элитизме, попрании интересов рабочего класса и т. д.

Выступление Каирова, пожалуй, с наибольшей откровенностью выдает фобии и неврозы сталинских политических элит: «Тревогу должен вызвать другой вопрос, что в этих школах, в силу ли случайности или товарищи ставили такую задачу, абсолютное большинство оказалось детей высокооплачиваемой категории, родители которых связаны с иностранной работой. <...> Я бы не поверил в это, если бы на момент приема у нас буквально чуть ли не оборвали звонки — с просьбами ответственных работников о приеме в эту школу их детей»²⁹.

Был ли реальный состав первых наборов спецшкол таким уж элитным? По воспоминаниям В. Глазычева, в его классе «народ был разный, включая некое число сокольнических, из которых сугубо пролетарским ребенком был только один...» [Глазычев, 2014б]. Другое дело, что и те, кто фигурировал в анкетах как дети служащих, жили в самых спартанских бытовых условиях и вряд ли могли похвастаться хорошей одеждой или усиленным питанием: «Стоит заметить, что на весь класс приходилось в общей сложно-

²⁸ Там же. Л. 12–13.

²⁹ Там же. Л. 37–38.

сти шесть уцелевших в войну отцов. Сиротство было очевидной социальной нормой, так что, напротив, наличие мужчины в доме воспринималось скорее как некая странность» [Глазычев, 2014б].

Стоит обратить внимание и на то, что требование «упрощения», ориентации на рабочие кадры совершенно согласуется с концепцией углубленного преподавания иностранного языка, предложенной в 1944 г. Л. В. Щербой: он предполагал, что «полиглоты» будут обслуживать функционирование элиты, но ни в коем случае не должны претендовать на какую-либо социальную или культурную самостоятельность.

Поскольку устранить социальную диспропорцию оказалось невозможно, на уровне деклараций руководители образования неустанно подчеркивали, что новые школы ни в коем случае не являются элитными учебными заведениями, что это обыкновенные средние школы, в которых просто больше учат иностранному языку. Уже в первой редакции Положения эти школы определялись как «нормальные общеобразовательные средние школы, осуществляющие задачи коммунистического воспитания и обучения учащихся»³⁰.

Однако это «нормализаторское» определение, равно как и акцентирование демократического, неэлитарного характера школ входило в явное противоречие с образовательными задачами, которые перед ними стояли. Характерно, что, невзирая на все мантры о «нормальности», «обычности» и «массовости», Московский городской отдел народного образования сразу же стал именовать языковые школы специальными и выделил их в особую нумерацию, аналогично тому, как ранее это было сделано со школами ВВС³¹. Постановление коллегии Министерства просвещения РСФСР от 4 ноября 1949 г. тоже не может избежать этого определения и названо «Об учебниках для специальных школ с преподаванием ряда предметов на иностранных языках»³².

Язык описания этих школ и их потребностей заслуживает особого внимания. Дело в том, что термин «специальные» уже был закреплён в РСФСР за школами совершенно другого типа: поми-

³⁰ Проект Положения о средней мужской и средней женской школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке, январь 1948 г. // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 71. Ед. хр. 723. Л. 4.

³¹ Приказ по московскому городскому отделу народного образования от 2 июля 1949 г. № 01/215 об открытии мужской средней специальной школы МосгОРОНО с преподаванием ряда предметов на английском языке // ЦАГМ. Ф. 619. Оп. 1. Д. 3.

³² Протоколы и стенограмма заседания Коллегии Министерства просвещения РСФСР от 25 ноября 1949 г. об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948–49 гг., материалы к протоколу // ГАРФ. Ф. 230. Оп. 71. Д. 360. Л. 107.

мо уже упомянутых выше артиллерийских школ и спецшкол ВВС, которыми занимался первый отдел Министерства просвещения, управление специальных школ того же министерства курировало школы для детей с проблемами речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и т. д. Языковые школы были переданы в компетенцию «общего» управления школ, в ведении которого находились все средние школы республики.

Однако никакого другого определения на этом раннем этапе существования школ придумано не было: слово «специальный» сразу же пристает не только к формальным, но и к содержательным характеристикам школы. Вот как, например, директор московской французской школы Суворов пытается объяснить на заседании коллегии, какие проблемы возникли в его школе после того, как она оказалась размещена в одном здании с 236-й школой Дзержинского района: «После длительного обсуждения с директором соседней школы, куда предполагалось вывести классы, и с заведующим Дзержинским РАЙОНО у нас согласились принять пять классов. <...> С остальными мы так поступили. Подбирали лучших учащихся и создавали из них *специальные* классы. Те, кто у нас не подходил, были выведены из этих специальных классов, и из них образовались „*простые*“ классы. В итоге к концу сентября получилось 12 „специализированных“ классов и 16 обычных классов, всего 28 классов (курсив мой. — М. М.)»³³.

Этот фрагмент интересен, во-первых, тем, что директор не может не противопоставить курируемую им школу той школе, с которой его ученики оказались в вынужденном соседстве; во-вторых, тем, что для этого противопоставления он выбирает антонимическую пару «специальный/простой» («обыкновенный»), наконец, в-третьих, тем, что стенографист(ка) еще не готов(а) воспринимать эти определения в буквальном смысле слова и использует для их записи кавычки. Однако Суворов идет дальше: он говорит о необходимости сделать существующую дифференциацию невидимой, незаметной для учеников его школы — иначе они будут делать выбор не в пользу нового заведения: «Нам необходимо вывести 5–6-е „простые“ классы. Это очень действует на специальные классы. Есть ребята, которые видят, что в простых классах учиться гораздо легче. В связи с этим к нам поступают устные заявления от ребят перевести их в простой класс, так как там легче заниматься. Если мы выведем эти 5–6-е классы, мы сделаем еще одно дело»³⁴.

Методист и автор учебников английского языка О. С. Ханова, в отличие от директора Суворова, не испытывала никаких затруднений в обращении с термином «специальный». Напротив, она говорила, что новые школы должны непременно «отражать профиль

³³ Там же. Л. 16.

³⁴ Там же. Л. 18.

специальной школы». В числе обязательных критериев такого профиля Ханова назвала лингафонный кабинет, наглядные пособия (крупные, масштабированные картинки), лото для дополнительных занятий, эпидиаскоп (проектор), радиоузел, кинофильмы, специальные книги и театральные постановки на иностранном языке, а главное — особые методики развития устной и письменной речи. Ханова решительно заявила, что учебники, написанные ею для средних школ, для этого «специального профиля» не подходят³⁵.

Судя по тому, какие отличительные особенности его школы запомнились юному В. Глазычеву, кое-какие рекомендации О. С. Хановой все-таки были выполнены, хотя и со значительным смещением в сторону знаков престижа: «Ковровые дорожки в коридорах, вполне приличные копии известных картин: наряду с непременно Сталиным, глядящим на просторы родины, пересеченные лесозащитными полосами, Сталиным с Молотовым с детишками, были даже симпатичные рыловские „Гуси“. <...> Помимо занятий в классе были еще проверочные занятия в комнате, где стоял здоровенный ящик, выкрашенный серой, т. н. шаровой эмалью. Настоящий магнитофон. Слышать и не узнавать собственный голос было занятно» [Глазычев, 2014б].

Страх быть обвиненными в «элитарности», потакании запросам служащих/интеллигенции/ответственных работников, по-видимому, был второй более важной причиной сокращения первоначальной программы преподавания на иностранных языках. Этим же было обусловлено весьма скромное количество языковых школ. Характерно, что сразу же после смерти Сталина, в мае 1953 г., министр просвещения РСФСР И. А. Каиров выпустил приказ о создании семи новых языковых школ: в Ростове-на-Дону, Саратове, Томске, Горьком, Свердловске, а также еще по одной в Москве и Ленинграде³⁶.

Рискну предположить, что этот шаг был ответом не только на «кадровый голод», но и на образовательные запросы родителей главного контингента будущих спецшкол — высокопоставленных служащих из этих городов. Если при жизни Сталина выражать и удовлетворять такие запросы казалось опасным, то после его смерти барьер оказалось возможным преодолеть.

Аналогичные приказы последовали в августе 1955-го и сентябре 1959 г. Наконец, согласно Постановлению Совета министров

³⁵ Протоколы и стенограмма заседания Коллегии Министерства просвещения РСФСР от 25 ноября 1949 г. об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948–49 гг., материалы к протоколу // ГАРФ. Ф. 230. Оп. 71. Д. 360. Л. 25.

³⁶ Приказ министра просвещения РСФСР, 15 мая 1953 г. // ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 72. Д. 1446. Л. 104.

СССР от 27 мая 1961 г. «Об улучшении изучения иностранных языков», в 1961–1965 гг. в стране были открыты еще 700 школ с углубленным изучением иностранного языка, а также несколько десятков интернатов с углубленным изучением иностранных языков.

К середине 1960-х годов количество школ «с преподаванием ряда предметов на иностранном языке» увеличивается экспоненциально. Они действительно становятся школами для советского «среднего класса». Некоторые из них, особенно в Москве, выполняют еще более узкую социальную функцию и привлекают детей и внуков сотрудников ЦК [Митрохин, 2009], союзных министерств и ведомств, городских и областных комитетов партии, горисполкомов и облисполкомов.

Когда О. С. Ханова говорила, что в языковых школах следует выработать особые (отличные от существующих в средних школах) методики обучения устной и письменной речи, это в значительной степени была гипербола, ибо ни устной, ни тем более самостоятельной письменной речи на уроках иностранного языка во второй половине 1940-х годов практически не учили (вспомним реформы Щербы — Рахманова), и на общем фоне языковые школы представляли собой совершенно уникальное явление. О том, на каких идейных и методических принципах строилось обучение иностранному языку в средней школе, стоит остановиться подробнее.

В 1953 г. было упразднено введенное в конце войны в школах крупных городов преподавание иностранных языков с 3–4-го класса. Сделано это было тем же приказом министра просвещения Каирова, по которому расширялась сеть «специальных» языковых школ: можно было предполагать, что численность специалистов, в полной мере владеющих иностранным языком, будет расти, но невозможно было допустить, чтобы методики обучения таких специалистов распространялись за пределы созданных с этой целью учебных заведений. Ситуация существенно переломится, по крайней мере на уровне риторики, только после 1961 г., когда языковые школы начнут выступать в методической литературе передовыми лабораториями для неязыковых.

Конечно, реальная картина обучения иностранным языкам в СССР 1940–1950-х годов не соответствовала этой дистрибуции: средние школы, как правило, не давали даже навыков чтения и перевода письменного текста, а языковые учили и устной речи, и чтению, и переводу. Тем не менее важно понимать, что в общем контексте методики преподавания иностранных языков языковые школы выглядели внесистемным элементом, досадным (или привилегированным) исключением, и поэтому вплоть до середины 1950-х годов на страницах журнала «Иностранный язык в школе» не появится ни одной статьи учителей и методистов этих школ, и даже когда в середине 1950-х ситуация изменится, в этих статьях не будет упоминаться место работы их авторов.

**Ограничения
методические**

Ограничения
идеологические

Вернувшись к интересующему меня вопросу о причинах редукции первоначального проекта языковых школ, я подхожу к комплексу главных — идеологических — ограничений, которые привели и к нивелированию идеи языкового погружения, и ко многим другим, доселе заметным особенностям спецшкол. Если сама идея организации школ, выпускники которых полностью овладели бы по крайней мере одним иностранным языком, была неизбежным следствием появления Советского Союза как «большого игрока» в международной политике последних лет войны, то конкретное воплощение этой идеи пришлось уже на кампанию борьбы с «безродным космополитизмом», и здесь идея овладения чужим языком должна была претерпеть заметные трансформации.

В развернутом выступлении на коллегии Министерства просвещения в ноябре 1949 г., несколько абзацев из которого я уже процитировала выше, министр Каиров установил очень четкую систему координат, с которой должны были соотноситься своя деятельность и администраторы, и учителя, и методисты языковых школ: «Есть одна очень большая опасность в организации этих школ, на которой мы должны сосредоточить очень пристальное внимание. Эта опасность заключается в том, что идейная направленность всего процесса обучения и воспитания в этих школах должна быть такова, чтобы и тени не осталось у нашей молодежи, что они являются особыми, привилегированными людьми. Они должны быть *советскими людьми*, и им должно быть понятно, что они должны в совершенстве знать русский язык, русскую литературу, русскую историю, советское время. А иностранный язык им нужен потому, что *советское государство, родина наша требует сейчас, чтобы были люди, которые лучше знали, чем другие, иностранный язык*. А то ведь может появиться такая тенденция, что иностранная литература очень хороша и т. д. И такая тенденция, если она где-либо появится, должна встретить самое резкое осуждение. *Влияния всей системы иностранного воспитания не должно быть ни в коей степени*» (курсив мой. — М. М.)³⁷.

Каиров очень точно обозначил зону недозванного: иностранному языку нужно обучать так, чтобы его усвоению не сопутствовало усвоение «чуждых» ценностей, мировоззрения, культуры. Фактически это означало, что сам иностранный язык и связанные с ним национальные культуры не получали в рамках новых институций права собственного голоса, они переводились «на советский язык», редактировались, адаптировались. Любые попытки

³⁷ Протоколы и стенограмма заседания Коллегии Министерства просвещения РСФСР от 25 ноября 1949 г. об организации учебных занятий и о ходе учебно-воспитательной работы в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке и об итогах учебной работы в педагогических и учительских институтах в 1948–49 гг., материалы к протоколу // ГАРФ. Ф. 230. Оп. 71. Д. 360. Л. 42–43.

дать этим языкам и культурам прямой доступ к ученику на корню пресекались. Так, на той же коллегии министерства завуч английской школы Зоя Михайловна Цветкова говорила, что в новых школах «необходимо обильное самостоятельное чтение учащихся на иностранном языке», а для этого «нужно держать в штате машинистку для восковок и стеклограф и какие-то материалы брошюровать»³⁸. И хотя Цветкова сразу же пояснила, что распространение материалов для чтения должно осуществляться «под политическим и языковым контролем», эта инициатива вызвала категоричский отпор у заместителя министра просвещения С. М. Языкова³⁹.

Комментируя выступление Каирова, стоит поставить его в контекст, уже описанный в самом начале этой работы. В речи министра сквозит явный страх повторения опыта работавших на европейских языках так называемых национальных школ, ликвидированных в начале 1938 г. Любопытно сравнить этот текст с Постановлением 1938 г., положившим конец существованию этих школ. «Враждебные элементы, орудовавшие в наркомпропах союзных и автономных республик, насаждали особые национальные школы (немецкие, финские, польские, латышские, английские, греческие, эстонские, ижорские, вепсские, китайские и т. п.), превращая их в очаги буржуазно-националистического, антисоветского влияния на детей. <...> Практика насаждения особых национальных школ наносила огромный вред делу правильного обучения и воспитания, отгораживала детей от советской жизни, лишала их возможности приобщения к советской культуре и науке, преграждала путь к дальнейшему получению образования в техникумах и высших учебных заведениях»⁴⁰.

Таким образом, можно заключить, что языковые спецшколы с самых первых лет своего существования выстраивались как антитеза национальным школам 1920-х — начала 1930-х годов, и если от ресурсных, социальных и методических ограничений советское школьное образование смогло в конце концов избавиться, то ограничения идеологические, связанные с перекодировкой, перетолкованием любой национальной культуры в советской/российской системе координат, заметны в них до сих пор.

Литература

1. Ватлин А., Мусиенко Н. Репрессированная школа: История немецкой школы им. Карла Либкнехта в Москве. 1924–1938. М.: РОССПЭН, 2014.
2. Ватлин А. Ю. Коминтерн: идеи, решения, судьбы. М.: РОССПЭН, 2009.

³⁸ Там же. Л. 24.

³⁹ Там же. Л. 29.

⁴⁰ Постановление Оргбюро ЦК ВКП(б) «О реорганизации национальных школ» от 24 января 1938 г. // РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 114. Д. 837. Л. 100–101. Цит. по: [Ватлин, Мусиенко, 2014. С. 202–203].

3. Виноградов В. В. Общелингвистические и грамматические взгляды акад. Л. В. Щербы // Памяти академика Льва Владимировича Щербы: сб. статей. Л.: Изд-во Ленинградского гос. ун-та им. А. А. Жданова, 1951. С. 31–62.
4. Владиславлев А. Три России в одной жизни. М.: Аспект-Пресс, 2014.
5. Восленский М. Номенклатура. Вена; Мюнхен; Цюрих; Инсбрук, 1980.
6. Гаврилов Л.А., Курапова Е. Из истории ВИИЯ (ВУ МО) // Виияковец: альманах. 2012. Вып. 1. <http://www.liveinternet.ru/users/nikalexh/post324686662/>
7. Глазычев В. Померанцев переулочок // Отечественные записки. 2014а. № 2. <http://magazines.russ.ru/oz/2014/2/31g.html>
8. Глазычев В. Спецшкола // Отечественные записки. 2014б. № 3. <http://magazines.russ.ru/oz/2014/3/25g.html>
9. Майофис М. Л. Иностраный язык для внутреннего употребления: образ Другого в учебниках английского языка 1945–1954 гг. // Проблемы современного образования. 2014. № 6. С. 176–200.
10. Матусевич М. И. Последние годы жизни Льва Владимировича Щербы // Теория языка. Методы его исследования и преподавания: К 100-летию со дня рождения академика Л. В. Щербы. Л.: Наука, 1981. С. 14–20.
11. Митрохин Н. Аппарат ЦК КПСС в 1953–1985 гг. как пример «закрытого» общества // Новое литературное обозрение. 2009. № 100. <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/mi44.html>
12. Рейли Д. Советские бэйби-бумеры: Послевоенное поколение рассказывает о себе и своей стране. М: Новое литературное обозрение, 2015.
13. Харитоновна Н. Ю. Система воспитания в детских домах для испанских детей в Советском Союзе: к истории педагогических идеологем // STEPS (журнал Школы актуальных гуманитарных исследований РАНХиГС). 2015. № 1. С. 74–94.
14. Щерба Л.В. К вопросу о распространении у нас в Союзе знаний иностранных языков и состоянии у нас филологического образования, а также о мерах к поднятию того и другого [1944] // Щерба Л. В. Избранные труды по языкознанию и фонетике. Л.: Изд-во ЛГУ, 1958. С. 25–35.
15. Щерба Л. В. Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов // Советская педагогика. 1942. № 5/6. С. 30–40.
16. Щерба Л. В. Очередные вопросы языковедения // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. 1945. Т. IV. Вып. 5. С. 173–186.
17. Dunstan J. (1978) Paths to Excellence and the Soviet School. Oxford: NFER.
18. Griffiths D. (1984) Reflections on the Teaching of Foreign Languages and Literature in the Soviet Union // The Canadian Modern Language Review. No 41 (1). P. 22–23.
19. Heinecke D. (2013) Transformationsprozesse im Schulsystem der Sowjetischen Besatzungszone / frühen Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1958 am Beispiel der ehemaligen Fürstenschule und Nationalpolitischen Erziehungsanstalt Schulpforta. PhD Dissertation. Berlin.
20. Kreuzler A. (1963) The Teaching of Modern Foreign Languages in the Soviet Union. Leiden: E. J. Brill.
21. Monk B. (1986) Foreign Language Teaching in the Soviet Union: Continuing the Trend // Journal of Russian Studies. No 150. P. 28–37.
22. Monk B. (1990) The Specialized Language School in the Soviet Union at the Time of 'Perestroika' // ELT Journal. Vol. 44. No 1. P. 38–45.
23. Ornstein J. (1958) Foreign Language Training in the Soviet Union — A Qualitative View // The Modern Language Journal. Vol. 42. No 8. P. 382–392.
24. Raleigh D. (2012) Soviet Baby Boomers: An Oral History of Russia's Cold War Generation. Oxford: Oxford University.

The Anxiety of Influence: Towards the Early History of Soviet Schools with the Advanced Study of Foreign Languages (late 1940s–early 1960s)

Mayofis Mariya

Author

PhD in Philology, Senior Research Fellow at the School for Advanced Study in Humanities, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Associate Professor at the Institute of Public Policy, RANEPa. Address: 82, Vernadskogo pr., 119571, Moscow, Russian Federation. E-mail: mmaiofis@yandex.ru

Through the analysis of published and archived documents the author seeks to discern the reasons that impelled the Soviet government to establish schools with the advanced study of foreign languages. These reasons seem to be particularly interesting when taking into account that the said schools were founded in the period known by harsh fighting against “cosmopolitanism” and “kowtowing to the West.” Graduates of the new schools were expected to alleviate the acute shortage of experts with foreign language skills, so the focus was put on speaking skills first, while the common secondary school syllabus was restricted to reading and translating. The author believes the conception of schools with the advanced study of foreign languages was self-contradictory from the very beginning and analyzes the resource, social, methodological and ideological restrictions that had to be forced on the language school project. The era of “fighting against cosmopolitanism” left an imprint on the teaching philosophy: all learning materials had to pass numerous ideological filters, as Soviet leaders feared foreign languages would have underlying negative effects on students.

Abstract

history of Soviet education, schools with advanced study of foreign languages, late Stalinism, specialized schools, methods of teaching foreign languages.

Keywords

Dunstan J. (1978) *Paths to Excellence and the Soviet School*. Oxford: NFER.

References

Gavrilov L., Kurapova Y. (2012) Iz istorii VIY (VU MO) [From the History of the Military Institute of Foreign Languages (Military University of the Ministry of Defence)]. *Viyakovets: almanakh*, iss. 1. Available at: <http://www.liveinternet.ru/users/nikalex/post324686662/> (accessed 10 April 2016).

Glazuchev V. (2014a) Pomerantsev pereulok [Pomerantsev lane]. *Otechestvennue zapiski*, no 2. Available at: <http://magazines.russ.ru/oz/2014/2/31g.html> (accessed 1 June 2016).

Glazuchev V. (2014b) Spetsshkola [Specialized School]. *Otechestvennue zapiski*, no 3. Available at: <http://magazines.russ.ru/oz/2014/3/25g.html> (accessed 1 June 2016).

Griffits D. (1984) Reflections on the Teaching of Foreign Languages and Literature in the Soviet Union. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 41, no 1, pp. 22–23.

Heinecke D. (2013) *Transformationsprozesse im Schulsystem der Sowjetischen Besatzungszone/frühen Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1958 am Beispiel der ehemaligen Fürstenschule und Nationalpolitischen Erziehungsanstalt Schulpforta* (PhD Dissertation). Berlin.

Kharitonova N. (2015) Sistema vospitaniya v detskikh domakh dlya ispanskikh deytey v Sovetskom Soyuze: k istorii pedagogicheskikh ideologem [Education in Orphanages for Spanish Children in the Soviet Union: Towards the History of Teaching Ideologemes]. *STEPS* (journal published by the School of Contemporary Research in Humanities, RANEPa), no 1, pp. 74–94.

Kreusler A. (1963) *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Soviet Union*. Leiden: E. J. Brill.

- Matusevich M. (1981) Poslednie gody zhizni Lva Vladimirovicha Shcherby [The Last Years of Lev Shcherba's Life]. *Teoriya yazyka. Metody yego issledovaniya i prepodavaniya: K 100-letiyu so dnya rozhdeniya akademika L. V. Shcherby* [Theory of Language. Analysis and Teaching Methods. On the Centenary of the Birth of Academician Lev Shcherba], Leningrad: Nauka, pp. 14–20.
- Mayofis M. (2014) Inostrannuy yazuk dlya vnutrennego upotrebleniya: obraz drugogo v uchebnikakh angliyskogo yazuka (1945–1956 gg.) [Foreign Language for Internal Consumption: Image of “The Other” in English Textbooks in 1945–1956]. *Problems of Modern Education*, no 6. pp. 176–200.
- Mitrokhin N. (2009) Apparat TsK KPSS v 1953–1985 godakh kak primer “zakrytogo” obshchestva [Apparatus of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union in 1953–1985 as an Example of “Closed” Society]. *Novoe literaturnoe obozrenie*, no 100. Available at: <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/mi44.html> (accessed 10 April 2016).
- Monk B. (1986) Foreign Language Teaching in the Soviet Union: Continuing the Trend. *Journal of Russian Studies*, no 150, pp. 28–37.
- Monk B. (1990) The Specialized Language School in the Soviet Union at the Time of ‘Perestroika’. *ELT Journal*, vol. 44, no 1, pp. 38–45.
- Ornstein J. (1958) Foreign Language Training in the Soviet Union—A Qualitative View. *The Modern Language Journal*, vol. 42, no. 8, pp. 382–392.
- Raleigh D. J. (2015) *Sovetskie beybi-bumery: Poslevoennoe pokolenie rasskazyvayet o sebe i svoey strane* [Soviet Baby Boomers: An Oral History of Russia's Cold War Generation]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
- Raleigh D. (2012) *Soviet Baby Boomers: an Oral History of Russia's Cold War Generation*. Oxford: Oxford University.
- Shcherba L. (1942) Obshcheobrazovatelnoe znachenie inostrannykh yazykov i mesto ikh v sisteme shkolnykh predmetov [The Importance of Foreign Languages for General Education and Their Place in the School Curriculum]. *Sovetskaya pedagogika*, no 5/6, pp. 30–40.
- Shcherba L. (1945) Ocherednye voprosy yazykovedeniya [Another Portion of Linguistic Problems]. *Izvestiya Akademii nauk SSSR. Seriya literatury i yazyka*, vol. IV, iss. 5, pp. 173–86.
- Shcherba L. (1958) K voprosu o rasprostraneni u nas v Soyuze znaniy inostrannykh yazykov i sostoyanii u nas filologicheskogo obrazovaniya, a takzhe o merakh k podnyatiyu togo i drugogo. 1944 [On the Distribution of Foreign Language Skills and the State of Philological Education in the Soviet Union and on Improving Both of These. 1944]. *Shcherba L. V. Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu i fonetike* [Lev Shcherba: Selected Works on Linguistics and Phonetics], Leningrad: Leningrad State University, pp. 25–35.
- Vatlin A. (2009) *Komintern: idei, resheniya, sudby* [Comintern: Ideas, Solutions, Fates]. Moscow: ROSSPEN.
- Vatlin A., Musienko N. (2014) *Repressirovannaya shkola: Istoriya nemetskoj shkoly im. Karla Libknekhta v Moskve. 1924–1938* [The School under Repressions: The History of Karl Liebknecht German School in Moscow. 1924–1938]. Moscow: ROSSPEN.
- Vinogradov V. (1951) Obshchelingvisticheskie i grammaticheskie vzglyady akad. L. V. Shcherby [General Linguistic and Grammatical Views of Academician Lev Shcherba]. *Pamyati akademika Lva Vladimirovicha Shcherby: Sbornik statey* [In Memoriam Academician Lev Shcherba: Collection of Articles], Leningrad: Zhdanov Leningrad University, pp. 31–62.
- Vladislavlev A. (2014) *Tri Rossii v odnoy zhizni* [Three Russias in One Life]. Moscow: Aspekt-Press.
- Voslenskiy M. (1980) *Nomenklatura* [Nomenclature]. Vienna; Munich; Zurich; Innsbrook.