

А. Рожков

ЧИТАЯ «ДНЕВНИК КОСТИ РЯБЦЕВА»: ШКОЛЬНАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ 1920-х гг. ГЛАЗАМИ ИСТОРИКА

В статье дается научный комментарий историка к социально-историческому контексту послереволюционной эпохи и облике школы 1920-х гг., описанных в повести Н. Огнева «Дневник Кости Рябцева». Рассмотрена концепция новой советской многоукладной школы, одной из задач которой было формирование «нового человека». Дана оценка классовому подходу при наборе в школу, «вычищении» из нее детей социально «чуждого» происхождения, оплате обучения. Исследован характер методических экспериментов (комплексный метод, программы ГУС, Дальтон-план, метод проектов и др.). Проведен анализ системы ученического самоуправления, роли и места пионерских и комсомольских организаций в жизни школы. Делается вывод о высокой степени достоверности литературного произведения Н. Огнева, которое с полным основанием следует рассматривать в качестве надежного исторического источника о школе и учащихся в 1920-е гг.

Ключевые слова: «Дневник Кости Рябцева», Николай Огнев, школа 1920-х гг., педагогические эксперименты, ученическое самоуправление, «новый человек».

Литературный персонаж Костя Рябцев вполне справедливо был назван в комсомольской прессе 1920-х гг. «новым и интересным» человеком, «думающим и сознательным существом», «эмбрионом интеллигента новой эпохи» [О Косте Рябцеве 1927, с. 179]. Коллективизм, самоотверженный труд на благо революции, отказ от всего дореволюционного и буржуазного, борьба с мешанством, непримиримость/ненависть к оппонентам/врагам — основные черты «нового человека», которые партия, комсомол и школа пытались привить детям и подросткам в раннем советском обществе. Многие из этих черт мы замечаем и у Кости Рябцева. Возникает закономерный вопрос: какую роль в формовке «нового человека» играла школа 1920-х — основное социальное пространство в повести Н. Огнева? Для полноценного ответа на этот вопрос нужно всесторонне реконструировать школьную действительность и жизненный мир школьника 1920-х гг., глубоко изучить несколько кейсов, что в рамках настоящей работы не представляется возможным.

В качестве исследовательской задачи статьи мною ставится описание и анализ школьной действительности 1920-х гг. в некоторых ее ключевых аспектах, отображенных в повести «Дневник Кости Рябцева» (далее ДКР). Взгляд исследователя-историка будет сфокусирован на обобщенной трактовке школы 1920-х как осуществленной реальности во всем ее многообразии (иными словами, какой школа была «на самом деле») на основе анализа документов, в том числе программных и директивных.

При этом я умышленно отхожу от искушения разобраться в механизме конструирования Н. Огневом школьной действительности, поскольку это потребовало бы скорее анализа текста литературного произведения, стиля и творческой «кухни» писателя, чем исторических документов. Вместе с тем вопрос о степени достоверности в изображении школьной действительности 1920-х гг. в ДКР является одним из основных. (Речь не идет о достоверности в описании конкретной школы, в которой «учился» Костя — прием репрезентации собирательного портрета в одном лице естественен для художественного произведения). В произведении Н. Огнева трудно найти черты школьной действительности той эпохи, которых писатель хотя бы кратко не коснулся: Дальтон-план, самоуправление, половой вопрос, стенгазеты, пионеры и комсомольцы, антирелигиозное воспитание, беспризорники, кражи в школах, перегруженность учащихся, самоубийства, танцы под запретом, новояз, популярность анкет и кинематографа, увлечение художественной самодеятельностью, футбол и т. д. Часть этих характерных, «знаковых» черт школы 1920-х гг. и станет предметом нашего анализа. Исследовательский фокус будет в основном сосредоточен на трех «китах» школьной действительности того времени — методических экспериментах, ученическом самоуправлении и языке школьника. Но вначале обзорно рассмотрим советскую школу 1920-х гг. как контекстное социальное пространство, в котором взаимодействовали реальные сверстники Кости Рябцева и их учителя.

ШКОЛА В СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ 1920-х гг.

Советская школа возникла не на пустом месте. Начиная с реформ Петра I, ей предшествовала двухвековая история становления и развития светского образования в Российской Империи [см. Алешинцев 1912; Каптерев 1915; Казанцев 1928; Медынский 1929; Золотарев 1922, 1926; Милоков 1994; Балашов 2003 и др.]. Тем не менее,

несмотря на определенные достижения в области школьного строительства и повышения уровня грамотности населения, Россия в этом направлении серьезно отставала от западных государств. По данным Б. Н. Миронова, в 1914 г. на 1 тыс. чел. в России приходилось 59 учащихся начальных и средних общеобразовательных школ, тогда как во Франции — 148, Великобритании — 152, Германии — 175, США — 231 чел. Грамотность среди мужчин в возрасте 9–15 лет в России составляла 54% (женщин — вдвое ниже) на фоне практически полной грамотности в развитых западных странах [Миронов 2000, с. 383–384]. Необходимость полноценной реформы школьного образования в России назревала еще на рубеже XIX–XX вв., что, в частности, наглядно показали школьные бунты 1905–1906 гг. [Балашов 2003, с. 42–55]. Революции, войны, эпидемии, голод и другие общественные потрясения начала XX в. не только катализировали процесс перемен в школе, но и сформировали новое поколение учащихся с активной гражданской позицией, с не по возрасту богатым жизненным опытом и высокими притязаниями.

Новая школа была востребована не только учащимися, но и советским государством. Большевики почерпнули немало ценных идей (особенно в сфере демократизации и школьных свобод) из законопроектов о школьной реформе, готовившейся в мае-июне 1917 г. Госкомитетом по народному образованию. Вместе с тем в ряде работ представителей революционного движения в России, написанных до Февральской революции [см. Ленин 1913, 1914; Крупская 1909, 1911, 1912, 1913; Блонский 1915, 1916, 1917], обозначены некоторые черты новой школы, сформулированные на основе изучения зарубежного опыта. В самом общем виде концепция новой советской школы изначально предусматривала три основополагающих элемента: политехническое обучение; единую трудовую школу (ЕТШ); комплексный дидактический метод. Центральным звеном реформы системы образования являлось создание единой (в понимании Пауля Наторпа — *«всеобщеравной»*) [Наторп 1910, с. 217–218]) трудовой школы со свободным, в отличие от буржуазных школьных систем, переходом учащихся из одной ступени в другую, «из самых низших ступеней... до университета». Единая трудовая школа была призвана не только обучать, но и готовить молодого человека к практической жизни в советском обществе. Наряду с идеологизацией и политизацией обучения выдвигалась задача воспитания всесторонне развитой личности [Из Программы... 1931, с. 11; Крупская 1917, с. 412–414; Крупская 1925, с. 208–210].

Контуры «идеальной модели» новой школы были намечены в Положении о ЕТШ от 16 октября 1918 г. и Программе РКП (б), принятой на VIII съезде партии. Программа партии декларировала введение «бесплатного и обязательного общего и политехнического... образования для всех детей обоего пола до 17 лет» [Из Программы... 1931, с. 11]. Основными формами ЕТШ определялись школы I и II ступеней, дающие соответственно начальное и среднее образование: I ступень (пятилетний курс) для детей 8–13 лет, II ступень (четырёхлетний курс) — для 13–17-летних. Вводилось совместное обучение мальчиков и девочек и школьное самоуправление. Аудиторные занятия рекомендовалось проводить с 1 сентября по 1 июня, далее в течение месяца предполагались занятия под открытым небом (экскурсии, летние площадки). Летние каникулы устанавливались с 1 июля по 1 сентября, зимние — с 23 декабря по 7 января (очевидно, для избегания проблем с празднованием Рождества Христова по обоим стилям), весенние — с 1 по 14 апреля. Школе предписывалось быть открытой для учащихся 7 дней в неделю, при этом один день в неделю полностью освобождался от классных занятий (кружки, экскурсии допускались), еще один день был «полурабочим» (для рефератов, собраний, клубных занятий). Обязательные домашние задания, как и наказания, не допускались, все виды экзаменов отменялись. Учебный день для учащихся первых групп I ступени был ограничен четырьмя (в 4–5 группах — пятью), во II ступени — шестью часами. Школа отделялась от церкви, преподавание вероучения и исполнение обрядов культа запрещалось. Для всех школ являлись обязательными бесплатные горячие завтраки [Декрет 1918].

Через несколько лет от многих намерений пришлось отойти. В скорректированном в 1923 г. Уставе ЕТШ уже не декларировались всеобщность, бесплатность обучения и свобода преподавания¹. Вместо прежней нормы *обязательности* школьного обучения появилась расплывчатая формулировка «доступ <...> открыт для всех детей школьного возраста от 8 до 17 лет». При этом статьи 26 и 27 Устава декларировали классовый приоритет детей трудящихся при наборе в школу: «В случаях, когда развитие школьной сети не позволяет принять в школу всех детей, преимущество при приеме отдается детям трудящихся». Не менее четко провозглашалась классовая направленность обучения и воспитания: «Вся работа в школе и весь строй жизни ее должны способствовать выработке в учащихся классового пролетарского самосознания

и инстинктов, осознанию солидарности всех трудящихся в борьбе с капиталом». В отличие от Положения о ЕТШ, Устав вносил изменения внутри каждой ступени обучения. Теперь школа I ступени становилась четырехлетней (для детей 8–12 лет), а школа II ступени, напротив, расширялась до пятилетнего курса обучения (для детей 12–17 лет). Продолжительность учебного года стала регламентироваться менее жестко: устанавливалась только его длительность в 10 месяцев, определение же начальных и конечных дат занятий перекладывалось на губернские отделы народного образования, сроки зимних и весенних каникул устанавливал наркомпрос. Существование частных школ не допускалось [Устав 1923, с. 3–10].

Кроме вышеназванных форм в многоукладную систему ЕТШ также входили школы-семилетки (включая фабрично-заводские — ФЗС), школы крестьянской молодежи (ШКМ), школы для переростков и девятилетки. Каждая из разнообразных форм ЕТШ предназначалась для определенного уровня профессионализации. Например, из I ступени можно было идти в низшие профессиональные школы (так назывались профтехшколы, учебно-производственные мастерские, школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) и ШКМ). Семилетка давала право поступления в техникум с трехгодичным курсом обучения. Оба эти уровня обучения позволяли также поступать на рабфак. Девятилетка, помимо права поступления в вуз, давала профессиональную выучку.

С целью профессионализации ЕТШ с 1921 г. в школах II ступени был введен так называемый «профуклон» (культурно-просветительский, кооперативный, сельскохозяйственный, бухгалтерский, педагогический и т. д.), дававший старшеклассникам и выпускникам право работать в профессиональной сфере на низших должностях. Так, ученик старших классов школы-девятилетки с педуклоном мог официально считаться «шкработом», проходя практику в школе I ступени [Крестная ноша... 1994, с. 30]. Тем не менее, занятия по «уклонам» зачастую негативно воспринимались школьниками, что наглядно иллюстрирует сатирическое стихотворение «Педуклон» выпускника 1-й сочинской школы (1928 г.) П. Лемана:

«Нас замучат поневоле» —
Отовсюду слышен стон —
«И зачем же в нашей школе
Введен мерзкий педуклон?
Надо нам давать уроки, —
Малышей еще учить...

А с конспектами мороки!
Лучше б в школу не ходить!»
<...>
Отсюда вам на удивленье
Я вывод сделаю такой.
«Даешь уклон, как развлеченье,
А, как занятие — долой!»²

Несмотря на декларации советских руководителей, школ для всех желающих катастрофически не хватало. В 1922 г. школ I ступени было достаточно только для половины детей школьного возраста; школ II ступени едва хватало для 5–6% нуждающихся в обучении. Примерно девять человек из десяти, окончив школу I ступени, не могли попасть в II ступень [Луначарский 1922, с. 6]. По итогам Всесоюзной школьной переписи 1927 г., в СССР всего насчитывалось 117 068 школ обеих ступеней, из них городских — свыше 10,8 тыс. (I ступени — 6 363, II ступени — 4 474), сельских — более 106,2 тыс. (I ступени — 102 363, II ступени — 3 868) [Красильников 1930, с. 62]. Тем не менее, в конце 1920-х гг. за порогом начальной школы находилось более 40% детей школьного возраста, в школе повышенного типа положение было и того хуже.

При этом центральная задача школы — формирование «нового человека» — не была забыта руководством страны [см., напр., Луначарский 1928а]. Программа партии 1919 г. содержала четкие положения о превращении школы «из орудия классового господства буржуазии <...> в орудие коммунистического перерождения общества» [Из Программы... 1931, с. 11]. Эта высокая задача порой трактовалась отдельными партийными функционерами весьма упрощенно:

Создавать не мещанского ублюдка, не собственника, а человека, преданного социализму, мыслящего и действующего в интересах трудящегося коллектива, всегда увязывающего теорию с практикой и отдающего себе полный отчет в своих действиях [Фетисов 1928, с. 53].

При всем своем несовершенстве школа 1920-х как социальный институт, один из важнейших институтов социализации исторически была теснее, чем родительская семья связана с государством, а потому оказалась более интегрированной в партийно-государственную систему формирования «нового человека». Она более, чем семья, была приспособлена и к бурной социально-политической действительности, окружавшей школьника.

Как справедливо отмечал А. Д. Сиявский (А. Терц), «“Новый человек” понимался и трактовался как живое следствие особой, классово-природы пролетариата и отчасти крестьянства. На этой социальной базе он и должен был возникнуть. Притом возникнуть не в виде каких-то отдельных личностей, но в массовом проявлении» [Сиявский 2001, с. 206]. Поэтому в школе, как и в других институтах государства, возобладали социальный отбор, классовое разделение школьного сообщества на «своих» и «чужих». Классовый подход по отношению к ученикам в школе осуществлялся несколько мягче, чем в ВУЗах, что обусловлено, прежде всего, возрастом учащихся. Наиболее зримо классовые различия проявлялись в таких вопросах, как комплектование школ учащимися и плата за обучение (на основании решения X Всероссийского съезда Советов с марта 1923 г. во всех школах страны было введено платное обучение).

Вопреки продекларированному свободному доступу в школу, на практике даже прием в школу I ступени регулировался специальным положением Наркомпроса, основанном на классовом принципе. Однако особое беспокойство в отношении классовой «чистоты» вызывали у большевиков школы II ступени по причине преобладания в них нелояльных к советской власти учителей и «неблагонадежного» социального состава учащихся. Для обеспечения «пролетаризации» этих школ предписывалось в состав школьных приемных комиссий обязательно включать представителей комсомола³. В этих целях была установлена так называемая норма ВЦИК, по которой число учащихся школ II ступени не должно превышать 12,5% от общего количества учащихся в школе I ступени. Одна новая школа повышенного типа могла открываться только при условии создания 11 новых школ I ступени. Однако на самом деле пропорция между численностью новых школ I и II ступеней обычно не превышала 7:1 [Луначарский 1928б, с. 18]. Между тем, на практике перспектива получить среднее образование была более реальной для непролетарских детей. По данным наркомпроса, в РСФСР к концу 1920-х гг. в школах II ступени, открывавших прямой путь в вузы, обучалось примерно 15% детей рабочих, 25% — крестьян, 44% — служащих и кустарей, 10% — нетрудового населения [Попов 1928, с. 57]. Стоит уточнить, что спектр «служащих» был очень широк — от машинистки и делопроизводителя до профессора и партийного функционера, а к категории «рабочих» относились не только рабочие от станка, но и дворники, истопники, сторожа и пр.

Параллельно с регулированием классового состава при приеме в школы шел процесс «очищения» от непролетарских детей среди учащихся. К концу 1920-х гг. «чистки» детей нетрудовых «элементов» приняли практически повсеместный характер и проводились в порядке специальных кампаний. В ряде школ создавались комиссии по выявлению «чуждых» среди учащихся (КВЧ)⁴. Стремление школьного руководства выполнить требования наркомпроса об увеличении рабоче-крестьянской прослойки среди учащихся приводило, по причине отсутствия свободных мест, к механическому исключению непролетарских детей (если они не прибегали к «социальной маскировке»). Учащиеся, оставшиеся «невычищенными» из школы, нередко становились изгоями — их не избирали в органы ученического самоуправления, запрещали участвовать в спортивных состязаниях и экскурсиях. Как вспоминает сын раскулаченных родителей С. Подлубный, детям «лишенцев» по окончании школы запрещалось даже выдавать свидетельство об образовании⁵. В повести Н. Огнева мы не наблюдаем отголосков этих процессов по двум причинам: дневник Кости описывает события 1923/24 учебного года, когда классовый подход еще не проник в школу глубоко; загородные школы-интернаты были предназначены в основном для детей пролетариев и ребят из необеспеченных семей.

Исходя из социального происхождения и заработка родителей учащегося, начислялась и сумма оплаты за обучение, обычно от 5 руб. до 30 руб. в полугодие. Самый большой взнос платили торговцы, владельцы промышленных предприятий (в период НЭПА мелкое, кустарное производство в значительной мере было в руках частного капитала), служители религиозного культа и представители прочих непролетарских профессий — им полагалось отдавать в казну от 50 до 100 руб. Льготная оплата устанавливалась для детей крестьян-хлеборобов, ремесленников, кустарей, рабочих. В каждой школе оставлялось 25–30% бесплатных ученических мест для детей учителей, красноармейцев, инвалидов, пенсионеров, зарегистрированных на бирже труда безработных и т. д.⁶ Партийные и советские чиновники не освобождались от платы за обучение, т. к. относились к слою «хорошо обеспеченных родителей». Стоит уточнить, что формально плата за обучение называлась «добровольной», ребенка нельзя было отчислить за неуплату. Начиная с 1927 г., с уменьшением численности непролетарских детей в школах (отказ в приеме детям «лишенцев», «чистки» их под разными предлогами из школы) и расширением перечня льготников, число плательщиков

сократилось до 27%, соответственно возросла сумма взносов с каждого (до 160–300 руб. в год) [Милуков 1994, с. 386]. Государственная система пыталась ограничить доступ детей «чуждых элементов» к среднему и высшему образованию, однако на практике от нее зачастую страдали дети пролетариев и крестьян.

Одной из характерных примет советской школы 1920-х гг. являлось совместное обучение мальчиков и девочек, переход к которому на значительной территории страны осуществился в 1918 г. Методы реализации этого перехода вызвали немало разногласий в обществе. Многие консерваторы упрекали большевиков в развращении учащейся молодежи. Другие, как доктор Л. М. Василевский, видели в совместном обучении общественную пользу, поскольку «дети с первых же шагов своей сознательной жизни начинают видеть друг в друге, без различия пола, равных себе товарищей в занятиях и играх» [Василевский 1924, с. 61–62]. Совместное обучение позволяло ребятам копировать семейную жизнь взрослых в своих играх, опробовать социальные роли будущих брачных партнеров.

Проблема взаимоотношения полов является одной из основных в подростковом возрасте, что наглядно отображают записи в дневнике Кости. Если в этических представлениях гимназической молодежи быстрая половая близость без любви расценивалась как разврат, а нравственной нормой считалось ухаживание за барышней, то нормы пролетарской нравственности мещанским развратом считали «слюнявое» ухаживание, но не свободный от всякой любовной «черемухи» физиологический половой акт. Достаточно красноречиво по этому поводу высказался один из персонажей рассказа П. Романова «Суд над пионером»:

Если она тебе нужна для физических сношений, ты мог честно, товарищески, заявить ей об этом, а не развращать подниманием платочков и мешки вместо нее не носить. <...> Любовью пусть занимаются и стихи пишут нэпманские сынки, а с нас довольно здоровой потребности, для удовлетворения которой мы не пойдем к проституткам, потому что у нас есть товарищи [Цит. по: Гусев 1927, с. 146–147].

Конечно, революции, войны начала XX в. и особенно сексуальная революция 1920-х гг. привнесли в советскую школу определенные черты полового раскрепощения по сравнению с дореволюционной гимназией. Однако это никоим образом не подтверждает «развращающую» роль совместного обучения. Школа 1920-х гг. в этом отношении заметно отличалась от других институтов

социализации — улицы, семьи и детского дома, в рамках которых подросток проводил больше времени, и где на него воздействовали более негативные факторы полового формирования (пресловутые «капустники» и «афинские ночи»). А. Б. Залкинд справедливо заметил, что «Судьбы детской сексуальности, как плохие, так и хорошие, решаются на внешкольном, послешкольном, каком угодно фронте (улица, семья, кино и т. д.), но не в самой школе» [Залкинд 2001, с. 190–195].

Более остро проблема сексуальных «шалостей» стояла в школах интернатного типа и в ШКМ, где дети проживали совместно. В одной из таких коммун примерно половина разнополых учащихся-пионеров жила активной половой жизнью⁷. Однако наблюдались и противоположные явления. Педологами отмечено разделение учащихся одной школы-интерната на два враждебных лагеря — мальчиков и девочек. При этом вторые жили автономно от всего коллектива, замкнувшись в свой микромир. Во время еды мальчики и девочки сидели за разными столами. Если у мальчиков в спальне на стенах висели портреты Ленина, Троцкого, Маркса, то у девочек над кроватями были развешаны иконки. Во многих школах мальчики и девочки сидели вместе за партами только в двух первых группах. Начиная с 4-й группы, школьники обоего пола сидели не только раздельно, но зачастую по разные стороны классных помещений.

Ф. Арьес полагал, что школьный класс должен олицетворять собой черты возрастного класса, превращаясь в решающий фактор «внутренней дифференциации детского и юношеского периода человеческой жизни» [Арьес 1999, с. 182]. Однако в раннесоветской модели школьного образования ученический возраст не сразу приобрел четкие границы. В действительности из-за смешения разновозрастных учащихся в одной учебной группе, а также невозможности учиться вообще или продолжать обучение для многих детей в Советской России 1920-х гг. границы школьного возраста оказались размыты, а детство вовсе не было «долгим» в арьесовском толковании.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ШКОЛЕ 1920-х гг.

Школу тех лет, буквально «дышавшую» жизнью, невозможно представить вне грандиозных и перманентных экспериментов — внедрения новых, передовых методов и методик преподавания, ученического самоуправления, а также широких педагогических дискуссий. При этом разнообразные педагогические опыты

в школе проводились по инициативе государства и были нацелены, прежде всего, на создание новой школы, не похожей на упраздненную гимназию. Но насколько мог быть гарантирован успех проекта, если понизить статус основной фигуры в школе — учителя? Вопреки замыслу тяжелобольного вождя пролетариата поставить народного учителя «на такую высоту, на которой он никогда не стоял» [Ленин 1923, с. 365], де-факто школьный педагог был опущен советской властью гораздо ниже дореволюционного уровня. В этом смысле презрительные словечки «шкраб», «шкрабиха» (школьные работники), которыми часто оперирует в своем дневнике Костя, действительно больше соответствовали учительскому социальному статусу, нежели классическое «учитель». В 1925 г. жалованье городского учителя составляло 75% самой низкой ставки промышленного рабочего. Высококвалифицированный учитель в крупном городе зарабатывал в 1925 г. всего 45 руб. в месяц, тогда как школьный дворник получал 70 руб., а родители некоторых учеников (квалифицированные рабочие) — от 200 до 250 руб. [Пайпс 1997, с. 382].

Наряду с материальными лишениями многие учителя постоянно находились в стрессовом состоянии по причине притеснений на классовой почве (в школах тогда преподавало более 65% учителей с дореволюционным педстажем). В 1923 г. на вопрос анкеты среди слушателей учительских курсов «Не испытывали ли вы когда-либо чувство стыда при сознании, что вы школьный работник?», большая часть респондентов ответила:

Чувствовал, когда был голоден, раздет и разут; ...я — «шкраб», — раб, работник, то есть существо безличное, несамостоятельное, недостойное уважения [Познанский 1924, с. 86–87].

И вот эти «шкрабы» с университетским (нередко — европейским) дипломом и большим педагогическим опытом были вынуждены реализовывать многочисленные инновации Наркомпроса. Классическая классно-урочная система (как и многие другие знаковые черты дореволюционной гимназии) была отменена, буквально каждый год появлялись новые учебные программы. В поисках новых методов обучения реформаторы обращали основное внимание на зарубежный, а не на дореволюционный отечественный опыт. Кроме объяснимого желания по-революционному сломать старую систему обучения, в основе методических метаний нетрудно заметить стремление большевиков подменить образование социальным

воспитанием с его главной целью — формированием «нового человека». Рассмотрим эти методические эксперименты более подробно.

Первое методическое новшество — «комплексный метод» — оказалось довольно грубой попыткой соединения образования и воспитания. Он концентрировал внимание не на учебных предметах, а на «объяснительном чтении», на сообщении необходимых сведений путем свободного, непринужденного разговора учителя с детьми. Естествознание, история, география, арифметика, родной язык перестали быть предметами отдельного преподавания. Например, такая тема как «Наш город» в 3-й группе (классе) школы I ступени включала следующие направления: прошлое нашего города; географическое положение города; город как промышленный центр; торговля и транспорт города; население города; город как культурный центр; город как административный центр⁸.

Попыткой усовершенствования комплексного метода и преодоления имевшегося в старой школе отрыва теории от практики явились программы ГУС (1923). Они носили обязательный характер и также игнорировали традиционную предметную систему преподавания. В каждой комплексной теме (например, «Осенние работы в деревне», «Наша деревня» и т. д.) раскрывались связи между трудом, природой и общественной жизнью. Предусматривалось, что параллельно с этим учащиеся будут усваивать навыки чтения, письма и счета [Шацкий 1980, с. 381]. Программы ГУС были очень противоречивы. С одной стороны, они вели школу на сближение с жизнью, с другой, не обеспечивали систему знаний [История образования 2006, с. 373]. Дети, не усвоив элементарных знаний, были вынуждены изучать достаточно сложные и политизированные для своего возраста темы. В качестве примера приведу выдержку из плана учебного занятия по комплексному методу в 4-й группе школы I ступени (комплекс «СССР и мир»):

Педагоги (обществовед, словесник, математик и естествовед) совместно намечают общее содержание комплекса, затем каждый педагог в своей части идет самостоятельно (обособляясь иногда в отдельный предмет). Моя часть комплекса — физическая география и естествоведение. В то время, как обществовед разворачивает картины экономической географии, истории борьбы крестьян с помещиками, рабочих с капиталистами, мне следует развернуть тот ландшафт, те естественные богатства, на фоне которых эти события происходят. Затем обществовед переходит к Октябрьской революции, задачам социалистического строительства (Госплан, Интернационал, империализм). Мне надо дать ряд фактов, ведущих к пониманию возможностей

овладения человеком природой, увеличения ее производительных сил, поднятия техники... [Александровская 1927, с. 63]

Неудивительно, что со стороны части педагогов внедрению этих инноваций ГУС оказывалось осознанное сопротивление. Так, учитель-коммунист Болтенков был арестован за «крамольные» высказывания в адрес инспектора из наркомпроса:

Я программы ГУСа не признаю. Считаю программы никуда не годными, потому что они переполнены обществоведческим материалом, который не нужен малышам. Мое дело научить ребят читать, писать и считать⁹.

Очередным новаторством стал «лабораторный план» или «Дальтон-план» (от назв. города в штате Массачусетс, а не в честь «лорда», питавшегося гусиной печенкой, как считал Костя Рябцев). Этот метод был предложен в 1910 г. американским педагогом Хелен Паркхерст, а в 1918 г. применен в *public school* г. Долтон. План Паркхерст основывался на принципе индивидуального обучения, на убеждении, что наиболее эффективно дети учатся и развиваются в ситуации раскованности и свободы выбора. При организации работы по Дальтон-плану («лабдальмету» — как «окрестили» его в прототипе школы, описанной в повести Н. Огнева [Кирпичникова 1924, с. 87]) учащийся не связывался общей классной работой, ему предоставлялась свобода, как в выборе занятий, так и в использовании своего учебного времени. Вместо классных комнат были созданы предметные лаборатории, и каждый учащийся переходил из одной в другую по своей индивидуальной программе. Каждому учащемуся давалось задание на месяц, которое он брался выполнить в самостоятельно определяемом темпе. Однако Паркхерст подчеркивала, что «для осуществления плана нет необходимости ни уничтожать деления на классы (учебные. — А. Р.), ни отказываться от программы как таковой» [Равкин 1990, с. 33]. В России этот метод вскоре получил название бригадно-лабораторного, поскольку задание выдавалось на группу учащихся, и оценивалась работа всего коллектива.

Несомненно, этот метод, как и другие новаторские приемы, предназначенные для *экспериментальных* школ — метод проектов, интенсивный метод, Плэтон-план, Уиннетка-план — были прогрессивны и привлекательны. Однако нереальность их для массовой советской школы где преобладали учителя дореволюционной гимназии, и царила «косность “предметников”» [Кирпичникова 1923, с. 107], а многие школьники не имели базовых знаний, очевидна. В результате многие прогрессивные стороны Дальтон-плана

были редуцированы в примитивный уход от традиционных уроков и лидерской роли педагога, что не только скомпрометировало сам метод, но и превратило обучение в хаос. На дальнейшую судьбу этого метода в СССР негативно повлияла активность Н. И. Бухарина по внедрению его в систему партийной учебы. С обострением внутрипартийной борьбы и репрессированием Бухарина участь Дальтон-плана оказалась предрешенной.

Наркомпрос со временем попытался выправить положение. В 1927 г. появились «новые программы ГУС», делавшие упор на традиционные предметы. Начальная школа теперь была призвана обучать детей чтению, письму и счету, для первого концентратора средней школы предлагалось преподавание иностранного языка, химии, литературы, естественных наук и обществоведения. Эти программы были менее идеологизированы, в них ослаблялась борьба с религией, затушевывались проблемы классовой борьбы. Однако осенью 1928 г., в рамках «культурной революции», школы были призваны участвовать в антиалкогольных и антирелигиозных мероприятиях, в посевной кампании и уборке урожая, следить за трудовой дисциплиной на ближайшей фабрике или в колхозе. Вновь стал актуальным подогнанный под советскую действительность американский метод проектов [Пеньковских 2010, с. 307–318]. Учителям предписывалось в основном заниматься проектами, связанными с культурной революцией, индустриализацией и коллективизацией.

В 1929 г. правительством было принято решение о переходе к школе-десятилетке. В новом учебном плане повышалась роль обществоведения, русского языка и литературы, математики, физики — предметов, имевших решающее значение в подготовке учащихся к успешным занятиям в высшей школе. В 1930 г. наркомпрос утвердил программы для начальной школы и школы ФЗС, которые были построены на основе комплекс-проектов [Константинов 1982, с. 353–355]. В период с 1931 по 1936 гг. школьная система в СССР, включая методы преподавания, изменилась радикально. С новаторскими экспериментами и дискуссиями в школе 1920-х гг. было покончено.

УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ

Характерной приметой советской школы 1920-х, подробно описанной в «Дневнике Кости Рябцева», стало ученическое самоуправление. Эта форма организации жизнедеятельности школьных коллективов основывалась на идеях Аристотеля, Платона, Демокрита,

Витторино де Фельтре, Томаса Мора, Валентина Тротцендрофа, Яна Коменского, Иоганна Песталоцци, Константина Ушинского и др. [Радомысльская 2011, с. 170–171]. В дореволюционной России был известен опыт С. Т. Шацкого по организации детских клубов, летних трудовых колоний и обществ, а также уникальная система воспитания Януша Корчака. Однако в Советской России 1920-х основной акцент был сделан на систему школьной самоорганизации Густава Винекена, основавшего «школьную общину» в Баварии, и систему «школьных общин» в Северной Америке Вильсона Джилла. Суть этих экспериментов заключалась в построении коммуникации между учителями и учащимися, взрослыми и детьми на основе «патриархальной демократии»: ученик и педагог признавались равными между собой. Однако ключевой особенностью этих общин было фактическое признание авторитета школы и учительства со стороны школьников. Ученическое самоуправление ведало только совместными предприятиями школьников, не выходя за пределы их компетенции. Задачей школьного самоуправления в этой модели являлось превращение распыленной ученической среды в целостный коллектив, внутри которого каждый ученик приучался бы к добросовестному выполнению определенной общественной функции [Гессен 1995, с. 165–176].

Западная идея самоуправления учащихся, привнесенная в российскую школу еще в дни Февральской революции, на протяжении 1920-х прошла заметную эволюцию. В первое время своего существования органы самоуправления учащихся находились в активном поиске организационных форм и содержательных идей. Дети нередко были буквально «заражены» идеей самоуправления, плохо представляя себе ее сущность. Вскоре во многих школах сложилась следующая структура самоуправления. Высшим органом ученического самоуправления являлось *общее собрание* школы. На собрании избирался исполнительный орган самоуправления — ученический комитет (*учком*; были и другие варианты названий — *бюро*, *исполком*, *орком* и т. д.). Порой учком обладал большей властью в школе, чем учителя. Конкретными направлениями работы ведали многочисленные комиссии. В учебных группах (классах) создавались комитеты (*группком*, *класском*). Представители от групп образовывали *старостат* [Дополнения к тезисам 1923, с. 169]. В школьный совет, осуществлявший общее руководство школой, входили ее заведующий, школьные работники, технический персонал и школьный врач, позднее в ранге обязательных членов

введены представители ученического самоуправления с 12 лет. За соблюдением дисциплины следили специальные структуры — «*дискон*» (дисциплинарный комитет), «*комобс*» (комитет общественного спасения) и т. д.

Важным элементом ученической самоорганизации была школьная стенная печать. Наряду с официальными, во многих школах периодически появлялись и альтернативные стенгазеты (как «*Катушка*» и «*Икс*» в ДКР). Как правило, они были анонимными, поскольку чаще всего являлись формой протеста против учительской цензуры в официальной стенной печати. Нередко случалось, что одновременно в школе вывешивались официальная, неформальная и пионерская стенгазеты, дублировавшие либо противоречившие друг другу.

Несомненно, что идея детского самоуправления культивировалась новой властью не только с целью развития демократических начал в жизни школы, но и как своеобразный противовес учителям старой школы, как средство идеологического контроля над ними. В первое время дети имели решающий голос в школьном совете и фактически «комиссарские» права (власть над учителями). Стремление детей к полной автономии своей самоорганизации (как партия «Союз» в ДКР — или «Олимп» в реальной школе-колонии [Кирпичникова 1922, с. 77]) встречалось тогда во многих учреждениях. Нередко учителя имели только право совещательного голоса на общих собраниях и на заседаниях учкома. На предложение предоставить педагогам право решающего голоса раздавались уже знакомые из повести Огнева возмущенные голоса учащихся: «*Какое же это самоуправление?*» [Крупенина 1923, с. 55]. В итоге в советской школе нередко наблюдалось именно то, о чем предупреждал С. И. Гессен еще в начале 1920-х: мятеж учащихся против установленных традиций и авторитетов никогда не станет действенным преобразованием культуры, пока авторитет будет упраздненным, а не преодоленным [Гессен 1995, с. 169, 176]. М. М. Рубинштейн также полагал, что свободу нельзя дать; она может быть рождена только «из себя», на почве общения с равными себе в организованном обществе [Рубинштейн 1925 с. 150].

Иногда даже высокий авторитет любимого учителя не являлся залогом ровного отношения к нему со стороны учеников. Наглядным примером этому служит конфликт учащегося Г. Синдаровского с заведующим краснодарской школой № 3 для взрослых И. К. Войтеховым:

В моде тогда были ссоры с преподавателями, с заведующими и Илье Кузьмичу тоже их не удалось избежать. Они происходили на почве разногласий по школьной работе. <...> у меня с ним произошел ряд столкновений и особенно сильное в [19] 23 году... я помню, что в разгаре ссоры я назвал его контрреволюционером по своим мыслям и наговорил тогда ему кучу всевозможных дерзостей <...> на третий день извинился в своей горячности и взял все свои слова назад. Он меня очень отечески принял и прочитал мне нотацию, которую я помню и по настоящий момент¹⁰.

Наиболее органично принцип самоуправления учащихся мог реализоваться только в учреждениях интернатного типа — школах-коммунах, детских домах при школах, трудовых колониях. Сам обиход общинной жизни располагал к широкой самоорганизации. В советской литературе (куда в один ряд с популярными произведениями Н. Огнева, Г. Белых, Л. Пантелеева, А. С. Макаренко можно поставить и малоизвестные мемуары М. Б. Бернштейна о «Еврабмоле»¹¹) в основном описывались именно такие школы, что породило миф о тотальном распространении ученического самоуправления в 1920-е гг. Однако в обычных школах, как правило, благоприятных для самоуправления условий не было. Некоторые школы не имели даже собственных помещений, ученики занимались в 2–3 смены. Нередко самоуправление там было пронизано духом бюрократизма. В начале 1930-х в общеобразовательную школу вернулись строгая дисциплина и единоначалие. Постановлением ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» от 25.08.1931 г. деятельность органов ученического самоуправления направлялась в основном на повышение качества обучения и укрепление сознательной дисциплины¹².

Наряду с органами самоуправления учащихся заметной инновацией в школе 1920-х гг. стали пионерские и комсомольские структуры. Н. К. Крупская отмечала, что «школа и пионердвижение стремятся к одной и той же цели — воспитать из ребенка борца и строителя нового строя», однако «в то время как в школе центр тяжести кладется на учебу, в пионердвижении этот центр переносится на воспитание. <...> Цель пионердвижения — воспитать новую молодежь, которая бы довела дело строительства социализма, коммунизма до конца» [Крупская 1927, с. 204]. Однако ряды пионеров и особенно комсомольцев в школе тех лет были малочисленны, несмотря на быстрый рост организаций: если в 1924 г. в советской стране насчитывалось 161 тыс. пионеров, то к концу 1925 г.

пионерская организация охватила более полутора миллионов детей [Константинов 1982, с. 356]. При этом только 15% учеников школ I ступени и 23% учащихся II ступени (исключая ШКМ и ФЗУ) были пионерами [Fitzpatrick 1979, p. 28]. Комсомольские ячейки вначале создавались только в ШКМ, ФЗУ и профтехшколах, а в других начальных и средних учебных заведениях были образованы фракции комсомола под руководством ближайших территориальных ячеек или комитетов союза. Пионерских отрядов в то время в школе еще не было, они создавались при фабриках, заводах, в учреждениях, при рабочих клубах, избах-читальнях и т. д. Городские пионеры разных отрядов, обучавшиеся в одной школе, объединялись в «форпосты». В деревне форпосты не создавались, поскольку пионеры одного отряда обычно учились в одной школе.

Введение в школьную повседневность коммунистических общественных организаций вскоре привело к перераспределению влияния между ними и органами самоуправления учащихся, что в корне изменило всю школьную жизнь. Нередко наблюдались две крайности: пионеры или совсем не обращали внимания на ученическое самоуправление, или полностью подменяли его. Аналогичная ситуация сложилась с комсомольскими ячейками, которые были еще более идеологизированы и напрямую связаны с партийными органами. Стремясь к монопольному лидерству, фракции комсомола совместно с пионерскими форпостами все активнее влияли на самоуправление в школе, вводя в состав школьных советов и различных комиссий своих представителей. Инструкция ЦК РКСМ о работе комсомола в школах II ступени предписывала комсомольским ячейкам следить за распределением пищи, одежды и других предметов материального снабжения среди учащихся, что было прямым дублированием органов самоуправления, не говоря уже о школьной администрации¹³. В ряде школ функции учкомов стали постепенно переходить к ячейкам комсомола, что в целом совпадало с курсом партийного руководства на укрепление единоначалия и усиление коммунистического воспитания в школе.

ЯЗЫК ШКОЛЬНИКА РЕВОЛЮЦИОННОЙ ЭПОХИ

«Дневник Кости Рябцева», несомненно, отличает особый язык. Революционная эпоха с изменением языковых стандартов открывает новые пространства для «языковых игр» (Л. Витгенштейн), которые рассматриваются здесь как «форма жизни», упрощенные, идеализированные модели употребления слов, последовательное

усложнение которых демонстрирует динамику языка [Марков 2010–2016]. Лингвисты уже в 1917–1920-е гг. подмечали некоторые характерные черты языковых изменений: аббревиацию, рост иностранных заимствований и имен собственных, нагнетание варваризмов и канцеляризм, совмещение русских и иностранных морфем, внедрение военных терминов, усиленную деривацию имен собственных, переименование городов и наименование новорожденных в честь вождей революции, советизмы [см. Селищев 1928; Винокур 1928].

В. И. Карасик отмечает, что «динамическое понимание личности в лингвистическом плане разрабатывается прежде всего применительно к изучению детской речи» [Карасик 2004, с. 7]. В нормально развивающемся языке, опирающемся на язык трех поколений, «стандарт» ориентируется на язык среднего поколения («отцов»). В периоды резких социальных изменений норма смещается в сторону инновационного языка молодых («детей»). В результате язык не просто претерпевает эволюцию, он становится совершенно другим [Вахтин, Головкин 2004, с. 77–78]. Очень точно описал черты языка молодого поколения конца 1920-х — начала 1930-х гг. Е. Замятин:

Пятилетние уже знают слово «*пятилетка*»; пятнадцатилетние будут говорить с вами о пятилетке неуклюжим языком официальных советских газет. Они не знают никаких сказок, никаких фей, никаких чудес: стихия детской фантазии введена в строго рационализированные, утилитарные каналы. Крылья — только аэропланые, превращения — только химические, святые — только революционные [Замятин 1988, с. 566].

Б. А. Зильберт справедливо полагает, что изменения в языке нового поколения проходили параллельно с образованием советского новояза — «демагогически-тарабарского» языка, приближенного к революционным условиям того времени. Выбор слов сводился к минимуму, «нежелательные» по семантике слова просто исключались [Мокиенко, Никитина 1998, с. 376]. В то же время наблюдается и противоположная тенденция — усложнение языка применением наукообразных, витиеватых слов и выражений, канцеляризм. Как вспоминает Ю. Юркевич,

в те годы слова, особенно новые и иностранные, подчас имели собственную, как бы шаманскую силу, пока к ним не привыкали [Юркевич 2000, с. 72].

По О. Есперсену, резкие языковые изменения могут быть детерминированы двумя факторами: уменьшением влияния родственников,

и вообще взрослых, связанным с социальными катаклизмами; воодушевлением всего общества острым чувством независимости, стремлением разорвать всякого рода социальные узы, налагаемые школой или литературной традицией [Фесенко 1955, с. 25]. Для Советской России 1920-х гг. оба фактора актуальны. Многих детей воспитывала «улица» и группы сверстников, что не могло не отразиться на языке молодого поколения — языке перелома, «перехода от одних культурно-бытовых форм к другим» [Горнфельд 1922, с. 51]. Отсюда быстро вошли в обиход слова, носившие «разгильдяйский характер»: *столовка*, *читалка*, *раздевалка*, *потребилка*, *танцулька*, *курилка* и т. д. [Карцевский 1922, с. 313–314; Горнфельд 1922, с. 57]. Из матросского жаргона пришли «*жоржики*», «*буза*», «*клеши*». К характерным чертам молодежного языка можно отнести распространенность воровского арго и нецензурной лексики, антропонимические новшества, сокращение слов (аббревиация).

Воровской жаргон являлся одним из потаенных языков, позволявших подросткам отгородиться от мира взрослых, замкнуться в рамки своей субкультуры. Педологи 1920-х определяют период повышенной склонности к тайным языкам возрастом 8–15 лет (пик приходится на 10–13-летних), что совпадает с возрастом Кости Рябцева и его друзей. Блатной язык являлся преимущественно городским, хотя в 1920-е гг. он частично проник и в деревню. При этом Г. С. Виноградов считает, что многие слова «тайного» воровского языка на самом деле употреблялись безотносительно какой-либо тайны; этот язык просто растворялся в обыденном языке [Виноградов 1998, с. 731–734]. Трансляция «блатной музыки» («фени») в молодежную среду, помимо прессы, литературы и кинематографа, осуществлялась в основном беспризорниками (вспомним язык Алеши Чикина в повести). Блатное арго распространяли торговцы на базарах и родители школьников — фабрично-заводские рабочие. По сравнению с корректной (нередко «старорежимной») лексикой школьных педагогов или с малопонятными политическими терминами, блатной жаргон был привлекателен для ученической среды. Часто, не зная истинного значения воровских арготизмов, школьники подхватывали их, вкладывая свой смысл: слово «*пахан*» на сленге подростков обозначало «отец», «*пацан*» — «ребенок», «*арелики*» — деньги, «*бог*» — рубль, «*зекать*» — смотреть, «*засыпаться*» — попасться, «*лягавый*» — милиционер, «*маруха*» — возлюбленная, «*стырить*» — украсть, «*стремить*» — караулить, «*фрайер*» — хорошо одетый молодой человек, «*шамовка*» — еда,

«шмара» — развратная женщина, проститутка, «шпана» — воры, хулиганы и др. Дневник Кости Рябцева переполнен подобной лексикой: *задрыга, губошлеп, ахмурыла, храпоедол, марафет, шкет, плашкет, прихрял, сучить, лягавый* и т. д. Этот язык настолько прочно вошел в ученическую повседневность, что некоторые школьники употребляли его даже в сочинениях:

Жили-были две шмары: Татьяна и Ольга. У их были два ухагеры Ленский и Онегин [Селищев 1928, с. 80].

Для того времени характерно размывание канонов цензурности выражений, что привело к пышному расцвету нецензурной брани среди детей и подростков. Причем зачастую основным каналом трансмиссии мата в детскую лексику были взрослые. Источники 1920-х гг. зафиксировали распространение сквернословия в школьной среде:

Ученики крайне грубы, грубят и матерно ругаются, кроме ругани ничего не услышишь; дети распущены страшно, даже шести-семилетние ругаются так, что хоть вон беги [Крестная ноша 1994, с. 66, 104].

Язык наш был так богат, что с детства мы перешибали стариков, надстраивая этажи из матовых предложений [Москвин 1933, с. 129–130].

Фаворитизация пролетарской культуры и образа жизни рабочих «низов» формировали у некоторых учащихся из интеллигентских семей устойчивую потребность в конструировании «пролетарской» идентичности. Одна девушка в письме к М. Зоценко признается, что сама с собой или дома говорит одним языком, а со своими товарищами из ФЗУ — совершенно другим. Дома она говорит о своих подругах — «*девочки*», а в школе — «*девчата*». На приставания к ней мальчиков дома она реагирует словами: «*Как не стыдно?*», а если те пристают в школе, она говорит: «*Уйди, а то съешь по морде!*» [Синявский 2001, с. 286].

Революционное время вызвало потребность в смене знаков, выражавшихся в именах собственных, образованных путем сокращения нескольких слов (Вилен, Виллор, Люблен и др.). Особенно часто такие изменения наблюдались во время болезни и после смерти Ленина. Причем Костя Рябцев мотивирует смену имени на Владлен просто: «*а то Костями очень многих зовут*». Пытаясь противопоставить «буржуазной» вычурности свой новый язык, революционная молодежь, вместо его упрощения, нередко создавала имена не менее замысловатые, но более понятные для представитель своей субкультуры и соответствующие духу времени.

Новое время требовало новых темпов, и сокращение слов значительно ускоряло их произношение и написание. Даже прозвища учителей в литературных произведениях 1920-х часто сконструированы аббревиатурно — *Никпетож, Алмакфиш, Елникитка, Викниксор*. Н. Огнев изящно обыграл эту тенденцию в стихах:

Мы все говорим телеграф-языком,
Наш лозунг — скорей и короче...
И стало так трудно изящным стихом
Описывать лунные ночи.
Придется примерно описывать так:
Лунночь вся была нежистома,
Когда два граждвора украли кухбак,
Презрев недремоко домкома... [Огнев 1989, с. 206]

Языковые инновации в школьной субкультуре, с одной стороны, были освобождением от культурных норм старших поколений. Новояз, блатное аргю, как и инвективная лексика, отрицающие нормы «приличного» языка, были своеобразными формами выхода учащихся из рамок добропорядочного повседневного «культурного поведения», подобными «карнавальной жизни» (по М. М. Бахтину). С другой стороны, языковые инновации постепенно создавали новые культурные нормы, которые в Советской России стали ориентироваться на языковые инновации молодых, в отличие от консервативного языка старших поколений в русской эмиграции [Грановская 1995].

* * *

Подводя итоги, начну с оценки степени достоверности повести. Разумеется, ДКР — не документальное, а художественное произведение со своим сюжетом, вымышленными героями, писательским воображением. С точки зрения источниковедения, любое литературное произведение изучаемой эпохи историк вправе рассматривать в качестве исторического источника, и в этом смысле значение повести Н. Огнева вроде как нивелируется в ряду других рассказов, повестей и романов 1920-х. Вместе с тем возьму на себя смелость утверждать, что ДКР с полным основанием можно рассматривать в качестве надежного исторического источника о единой трудовой школе и учащихся в 1920-е гг., учитывая высочайшую степень достоверности, которая вплотную приближена к документальному отображению школьной действительности. Главным индикатором

достоверности произведения считаю огромный поток корреспонденции юных читателей ДКР, направленный в 1920-е гг. в адрес Н. Огнева, из которой следует, что молодежь того времени поверила в существование реального Кости Рябцева и его школы. Со своей стороны, имея богатый опыт изучения десятков сотен документов о школе 1920-х в разных архивах, свидетельствую, что Огневым удивительно точно показаны ее «болевые точки» и «родимые пятна», отображены настроения и представления учащихся и школьных педагогов, дух, язык и колорит той эпохи.

Достоверность повести обеспечили несколько факторов: реальные школьные и ученические документы, которыми писатель пользовался при написании произведения; статьи в научно-педагогических журналах о загородной школе-колонии, послужившей прототипом школы, описанной в повести; профессиональное знание педагогом М. Г. Розановым (Н. Огневым) детской и школьной среды; удивительная наблюдательность автора и его талант в достижении «эффекта присутствия» на страницах «дневника» подростка Кости Рябцева.

Яркую, противоречивую школьную действительность 1920-х гг. невозможно отобразить в одних тонах, ее отличает чрезвычайная пестрота. С одной стороны, школа 1920-х гг. объективно являлась одним из институтов социального контроля, идеологической «муштры», формовки «нового человека». Школьное пространство в те годы функционировало «как механизм обучения, но также надзора, иерархизации и вознаграждения» [Фуко 1999, с. 215]. Этому способствовали оставшаяся в наследство от гимназии организация учебного пространства по рядам, предусматривавшая индивидуальные места учеников; школьное расписание с последовательностью преподаваемых дисциплин и ранговая система классов (групп); институт старост и дежурных по классу; различные дисциплинарные органы (от педсовета до учкома и форпоста); нормирование учебного времени и коллективного досуга учащихся.

С другой стороны, в школе ученики впервые приобретали навыки демократии и самоуправления, накапливали опыт коммуникации между мальчиками и девочками, осваивали гендерные роли, получали первые уроки имущественного неравенства, осуществляли ролевое экспериментирование, нивелировались социально. Несомненно, многие чиновники и педагоги были заинтересованы в воспитании безропотных учеников любыми средствами. Однако

не менее сильным было влияние других факторов (родительской семьи, общественно-политических событий, социального окружения, повседневного быта, религии и т. д.), воздействующих на молодого человека. Кроме того, учителя столкнулись с открытым протестом учащихся, которые почувствовали свободу, свою силу и вес в школе нового типа. Отчасти этот протест был вызван асимметричным распределением власти между школьниками и педагогами. Вместе с тем не стоит преувеличивать роль школы в социализации юного поколения, в формовке «нового человека». В 1920-е гг. существовали различные ученические субкультуры, как развивавшиеся в соответствии с прививаемыми школой ценностями, так и противоречившие им.

Школа 1920-х по сей день является самобытным «островком» свободы и творчества в истории начального и среднего образования в России. В ней формировались и активные, думающие, порой не умеющие «сдерживать своих инстинктов» жизнеспособные личности (в терминологии ДКР — «эмбрионы» и «личинки»), критически воспринимавшие окружавшую их действительность, но при этом остававшиеся в рамках коммунистических идеалов и морали — такие, как Костя Рябцев. На рубеже 1920–1930-х гг. педагогические эксперименты, кратковременный и относительный демократизм и плюрализм мнений 1920-х уходили в небытие. В стране наступала эпоха аскетизма и ригоризма. Для решения новых задач по невиданной переделке общества нужно было уже иное поколение молодежи и совершенно другие литературные произведения и их герои...

Примечания

¹ Государственный архив Краснодарского края (ГАКК). Ф. Р-890. Оп. 1. Д. 13. Л. 59–60.

² Из неопубликованной рукописи литературного альбома «Сборник IX группы. 1928 г.». С. 26–29 // Личный архив А. А. Черкасова.

³ Центр документации новейшей истории Краснодарского края (ЦДНИКК). Ф. 1998. Оп. 1. Д. 44. Л. 36–37.

⁴ ГАКК. Ф. Р-226. Оп. 1. Д. 366. Л. 34об.

⁵ Центр документации «Народный архив» (ЦДНА). Ф. 30. Оп. 1. Д. 5. Л. 4–5.

⁶ ГАКК. Ф. Р-890. Оп. 1. Д. 13. Л. 84; Государственный архив Ростовской области (ГАРО). Ф. Р-64. Оп. 1. Д. 268. Л. 3.

⁷ Российский государственный архив социально-политической истории (РГА-СПИ). Ф. М-1. Оп. 23. Д. 495. Л. 106.

⁸ ГАКК. Ф. Р-890. Оп. 1. Д. 145. Л. 150.

⁹ Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. А-2306. Оп. 4. Д. 745а. Л. 91.

¹⁰ Архив Управления ФСБ по Краснодарскому краю (АУФСБКК). Д. П-71049. Л. 58–58 об.

¹¹ Бернштейн М. Б. На заре: Очерк об Еврабмоле. 1971 (копия рукописи) // Личный архив А. Ю. Рожкова.

¹² РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 3 Д. 844. Л. 22–29.

¹³ РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 23. Д. 274. Л. 11.

Источники

Александровская Е. Опыт планирования и организации работы с детьми по комплексу «СССР и мир» // Вестник просвещения. 1927. № 2. С. 63.

Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). СПб., 1912.

Блонский П. П. К реформе женской школы. Пг., 1915.

Блонский П. П. Задачи и методы народной школы // Вестник воспитания. 1916. № 1–2.

Блонский П. П. В чем должна состоять реформа начальной школы // Народное образование. 1917. № 1. С. 7–15.

Василевский Л. М. Проституция и рабочая молодежь: Социально-гигиенический очерк. М., 1924. С. 61–62.

Винокур Г. О. Культура языка. М., 1928.

Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 165–176.

Горнфельд А. Г. Новые словечки и старые слова: Речь на съезде преподавателей рус. яз. и словесности в Петербурге 5 сент. 1921 г. Пб., 1922. С. 51, 57.

Гусев С. Суд пионеров над Романовым // Молодая гвардия. 1927. № 7. С. 146–147.
Декрет ВЦИК о Единой трудовой школе РСФСР (Положение) от 16 октября 1918 г. // Известия ВЦИК и Московского Совета рабочих и солдатских депутатов. 1918. 16 окт.

Дополнения к тезисам ГУСа о самоуправлении, принятые сессией московского губернского совета социального воспитания // Вестник просвещения. 1923. № 5–6. С. 169.

Залкинд А. Б. Половое воспитание // Педология: утопия и реальность. М., 2001. С. 190–195.

Замятин Е. Советские дети // Сочинения. Т. 4. Мюнхен, 1988. С. 566.

Золотарев С. А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России. 2-е изд. Вологда, 1922.

Золотарев С. А. Четыре смены молодежи (1905–1925). Из наблюдений педагога. Л., 1926.

Из Программы Российской коммунистической партии (большевиков) // Директивы ВКП (б) по вопросам просвещения. 3-е изд., пересм. и доп. М.; Л., 1931. С. 11–12.

Казанцев П. Н. Записки старого педагога. Тетради 1–4. 1928 // Научный архив Российской академии образования. Ф. 18. Оп. 2. Д. 425.

Кантерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд., доп. и пер. Пг. 1915.

Карцевский С. О. Язык, война и революция: научно-популярный очерк // Современные записки. 1922. Кн. X. С. 313–314.

Киртичникова Е. Дальтонский план и школа II ступени // Вестник просвещения. 1923. № 7–8. С. 107.

Киртичникова Е. История одного самоуправления в загородной школе 2-ой ступени // Вестник просвещения. 1922. № 8. С. 77.

- Кирпичникова Е.* Итоги 2 ½-месячной работы по дальтонскому плану в доме юношества «Искра» // Вестник просвещения. 1924. № 1. С. 87.
- Красильников М.* Материальная база школ социального воспитания (Из итогов школьной переписи) // Статистическое обозрение. 1930. № 2. С. 62.
- Крестная ноша: Трагедия казачества. Ч. 1. Как научить собаку есть горчицу. 1924–1934. Ростов н/Д., 1994. С. 30, 66, 104.
- Крупенина М.* Дети о самоуправлении // Вестник просвещения. 1923. № 2. С. 55.
- Крупская Н. К.* 1925. Советская система народного образования и РКСМ (Речь на V Всероссийском съезде РКСМ // Воспитание молодежи в ленинском духе. М., 1925. С. 208–213.
- Крупская Н. К.* 1917. Школьная муниципальная программа // Пед. соч. в 10 тт. Автобиографические статьи. Дореволюционные работы (1899–1917). М., 1957. Т. 1. С. 411–415.
- Крупская Н. К.* 1909. К вопросу о свободной школе // Пед. соч. в 10 тт. Автобиографические статьи. Дореволюционные работы (1899–1917). М., 1957. Т. 1. С. 111–117.
- Крупская Н. К.* 1911. О совместном обучении // Пед. соч. в 10 тт. М., 1957. Т. 1. С. 143–153.
- Крупская Н. К.* 1912. К обновлению народной школы // Крупская Н. К. Пед. соч. в 10 тт. Т. 1. М., 1957. С. 178–180.
- Крупская Н. К.* 1913. Семья и школа // Пед. соч. в 10 тт. М., 1957. Т. 1. С. 209–218.
- Крупская Н. К.* 1927. Пионердвижение как педагогическая проблема // Пед. соч. в 10 тт. М., 1959. Т. 5. С. 204–207.
- Ленин В. И.* 1913. Национализация еврейской школы // Полн. собр. соч. Т. 23. М.: Политиздат, 1973. С. 375–376.
- Ленин В. И.* 1914. Из проекта речи «К вопросу о национальной политике» // Полн. собр. соч. Т. 25. М.: Политиздат, 1969. С. 71–72.
- Ленин В. И.* 1923. Странички из дневника // Полн. собр. соч. Т. 45. М.: Политиздат, 1970. С. 365.
- Луначарский А. В. Какая школа нужна пролетарскому государству? // Вестник просвещения. 1922. № 10. С. 6.
- Луначарский А. В.* Воспитание нового человека. Л., 1928а.
- Луначарский А. В.* Довоенный уровень в области просвещения // Революция и культура. 1928б. № 21. С. 18.
- Медынский Е. Н.* История педагогики в связи с экономическим развитием общества. Русская педагогика. М., 1929. Т. 3.
- Милоков П. Н.* Очерки по истории русской культуры. М., 1994. Т. 2. Ч. 2. С. 386.
- Миронов Б. Н.* Социальная история России периода империи (XVIII — начало XX в.): Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства: в 2 тт. СПб., 2000. Т. 2. С. 383–384.
- Наторп П.* Социальная педагогика. М., 1910. С. 217–218.
- Огнев Н.* Дневник Кости Рябцева. М., 1989. С. 206.
- О Косте Рябцеве и его дневнике // Молодая гвардия. 1927. № 6. С. 179.
- Памятка юного пионера. Симферополь, 1925. С. 33.
- Познанский Н.* Новые побеги // Народный учитель. 1924. № 1. С. 86–87.
- Попов Г.* Кого мы обучаем // Революция и культура. 1928. № 20. С. 57.
- Рубинштейн М. М.* Социально-правовые представления и самоуправление у детей. М., 1925. С. 10.
- Селищев А. М.* Язык революционной эпохи: Из наблюдений над русским языком (1917–1926). М., 1928. С. 80.

Устав Единой трудовой школы. Самара, 1923.

Фетисов М. Некоторые вопросы школьного быта // Революция и культура. 1928. № 5. С. 53.

Шацкий С. Т. Комментарии // Избр. пед. соч.: в 2 тт. М., 1980. Т. 2. С. 381.

Юные пионеры/под ред. В. Зорина. М.; Л., 1922. С. 16.

Исследования

Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке/пер. с фр. Екатеринбург, 1999. С. 182.

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

Вахтин Н. Б., Головкин Е. В. Социолингвистика и социология языка. СПб., 2004. С. 77–78.

Виноградов Г. С. Детские тайные языки: Краткий очерк // Русский школьный фольклор: От «вызываний» Пиковой дамы до семейных рассказов. М., 1998. С. 731–734.

Геллер М. Машина и винтики: История формирования советского человека. М., 1994.

Грановская Л. М. Русский язык в «рассеянии»: Очерки по языку русской эмиграции первой волны. М., 1995.

История образования и педагогической мысли за рубежом и в России/под ред. З. И. Васильевой. М., 2006. С. 373.

Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004. С. 7.

Константинов Н. А. и др. История педагогики. М., 1982. С. 353–356.

Марков Б. В. Языковые игры // Гуманитарная энциклопедия // Центр гуманитарных технологий, 2010–2016. URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6915> (дата обращения: 14.09.2017).

Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Толковый словарь языка Совдепии. СПб., 1998. С. 376.

Пайнс Р. Россия при большевиках. М., 1997. С. 382.

Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 307–318.

Равкин З. И. Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем. М., 1990. С. 33.

Радомысльская Е. А. Формирование ученического самоуправления в детских объединениях: историко-педагогический аспект // Казанский педагогический журнал. 2011. № 2. С. 170–171.

Риттерспорн Г. Формы общественного обихода молодежи и установки советского режима в предвоенном десятилетии // Нормы и ценности повседневной жизни: становление социалистического образа жизни в России, 1920–1930-е гг./под общ. ред. Т. Вихавайнена. СПб., 2000. С. 347–348.

Синяевский А. Д. Основы советской цивилизации. М., 2001. С. 206, 286.

Фесенко Т., Фесенко А. Русский язык при Советах. Н.-Й., 1955. С. 25.

Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. М., 1999. С. 215.

Fitzpatrick S. Education and Social Mobility in the Soviet Union, 1921–1934. Cambridge etc.: Cambridge University press, 1979. P. 28.