«ПРИМЕР МАЛЕНКОВА ПОДСКАЗЫВАЕТ НАМ...»: ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В ЖИЗНЕННОМ МИРЕ СОВЕТСКОГО ПЕДАГОГА 1950-Х ГОДОВ

А. Чащухин

«Начинаются крики, начинается какой-то обыск, что они у меня каждый раз искали – я не могла понять. Начинаются крики: «Признайся! Что ты взяла!». Я стою, молчу, молчу, ничего не говорю, молчу. Начинаются вопли дикие...Вот я не помню имени секретаря, девушки, а визг ее помню, вот этот бабий визг: «Вызывай милицию, мы ее сейчас отправим под конвоем!». И вот я представляла – меня под конвоем поведут. Вот сердце вот там все вот холодело»[1]. Процитированный здесь отрывок интервью – не воспоминания жертвы политических репрессий. Речь идет о молотовской школе 1954 г. Роли следователей исполняли директор и секретарь, а следственно-оперативное мероприятие можно было бы назвать «делом о пропаже комсомольского билета».

Репрессивные практики поддержания власти были основой советской системы. При этом забывается, что политические практики (которые не исчерпывались репрессиями) были характерны не только для власти как таковой, но и для множества институтов напрямую или опосредованно с этой властью связанных. Директора заводов и школ, выполняя разные функции, управляли вверенными им людьми и хозяйством схожими методами. На уровне школы подражание «большой власти» могло проявляться не только в «оперативно-следственных» мероприятиях, но и в организации исправительно-трудовых работ. Так, в школе № 49 такой исправительно-трудовой «колонией» могла быть школьная кочегарка, в которой провинившийся ученик таскал золу или уголь[1]. Подобные же практики были осуществляли и учителя. Репрессивные методы могли проявляться в эмоциональном воздействии на ученика, у которого вызывалось чувство страха. Крики и угрозы, публичный «шмон» (вытряхивание сумки в поисках дневника), жесткий контроль за внешним видом школьников – процедуры для школы вполне обычные[2]. При этом угрозу отправить школьника к директору можно перевести как обещание «передать дело в следственные органы».

Сказанное выше не имеет целью прямого отождествления школы и лагеря для заключенных. Речь идет о том, что методы управления страной не ограничивались взаимоотношением по линии народ – власть, но и проникали в различные советские институты, причудливо изменялись, приспосабливались к местной специфике. В этой статье речь пойдет о наиболее многочисленном отряде советских служащих – о школьных педагогах. В контексте эпохи эта социальная группа упоминается сравнительно редко. Исключением является разве что, школьная реформа 1958 г. Между тем, значение школьных учителей в советской системе было огромным. Их место и роль в то время отличались от обязанностей сегодняшнего школьного педагога. Не стоит забывать о том, что именно эти люди были ответственны за социализацию, в том числе и политическую миллионов учащихся. Резонно, таким образом, поставить вопрос о том, как десталинизация повиляла на людей, которые в силу исполнения профессионального долга оказались на линии коммуникации общества и власти? Для решения этой проблемы традиция проводить историческую реконструкцию через призму действий

[1] Из авторизированного интервью с преподавателем школы № 22 А.Г. К-ной, записано 02.12.2004.// личный архив автора.

[1] Из авторизированного интервью с пенсионером Ч-ным В.А.//личный архив автора. Записано 15.03.2004.

[2] Из авторизированных интервью с преподавателем школы № 22 А.Г. К-ной, записано 2.12.2004.// личный архив автора; с преподавателем школы № 22 П.М. Е-вым. Записано 9.12.2004// личный архив автора; с пенсионером Ч-ным В.А.//личный архив автора. Записано 15.03.2004.

центральной власти вряд ли может быть продуктивной. Необходима обратная перспектива рассмотрения процессов эпохи – с позиций самого педагогического сообщества. В этом случае основной категорией исследования оказывается повседневность. Проясним значение этого слова. Указанный термин используется здесь не как синоним бытописания. Повседневность понимается с позиций феноменологического направления социологии А. Шюца и его последователей П. Бергера и Т. Лукмана. В рамках этой парадигмы реальность повседневной жизни представляется как интерсубъективный мир, разделяемый индивидом с другими людьми. Благодаря интерсубъективности повседневная жизнь резко отличается от других осознаваемых реальностей, а именно – имеет само собой разумеющийся характер. «Она не требует никакой дополнительной проверки сверх того, что она просто существует. Она существует как самоочевидная и непреодолимая фактичность». Повседневная жизнь представляет собой реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира. Главенствующее положение повседневности определяется ее коммуникативным свойством связывать сферы конечного значения, такие как наука, искусство или религия[1]. Условие существования повседневности выражается А.Шюцем, в так называемом постулате «взаимности перспектив». Этот постулат подразумевает, что в обычных повседневных практиках субъекты, несмотря на известные им индивидуальные отличия друг от друга, выстраивают свою деятельность из априорного допущения своей взаимозаменяемости в ситуациях определяемых ими как тождественные. Кроме того, «взаимность перспектив» подразумевает одинаковую систему релевантности – сходный отбор значимого для участников знания. Процесс конструирования происходит на основе так называемого «наличного знания» – комплекса представлений и знаний о мире, усвоенных в результате личного или опосредованного опыта. Достижение «взаимности перспектив» предполагает типизацию участников: конструирование типа, с которым выстраивается взаимодействие при одновременном самоконструировании[1]. Таким образом, происходит самоидентификация индивидов. Она формируется под влиянием наличного знания разных уровней: эталонных образов и личного опыта. Эталон формирует определенную ценностную систему координат. Личный опыт может в той или иной степени корректировать, видоизменять, но не уничтожать эту систему. Наличного знания для формирования идентичности, в том числе профессиональной, однако, недостаточно. Идентификация, как правило, подразумевает интеракцию. Мысль о том, что идентичность приобретается «окольным путем», через взгляд на себя со стороны глазами «обобщенного другого» в процессе социального взаимодействия принадлежит еще Дж. Миду. «Отдельный человек до тех пор не является идентичностью в рефлексивном смысле этого термина, пока он не станет для себя объектом»[2]. Иными словами, идентификация хоть и происходила на основе наличного знания, состояться могла только при интеракции с «обобщенными другими», глазами которых на себя смотрел преподаватель. Очевидно, что идентичность учителя формировалась в процессе взаимодействия со школьным начальством, родителями и учениками, коллегами по работе. Помимо этих агентов, жизненный мир педагогов испытал на себе серьезное воздействие и макромира. Процессы, происходящие во властных структурах, которые презентовались через массовые и специализированные каналы информации (например, закрытые письма ЦК КПСС) причудливым образом влияли на учителей и школу того времени. «Обобщенного другого» этого уровня, который играл роль «воспитателя» не только для учителей, но и для всего советского общества можно обозначить как *советскую власть, партию и правительство (курсив мой – А.Ч.).*

[1] См.: Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М. 1995. С. 18-23

[1] См.: Шюц А. Структуры повседневного мышления // Социологические исследования. 1988; N 2. Шюц. А. Смысловая структура повседневного мира. Очерки по феноменологической социологии. М. Институт Фонда «Общественное мнение». 2003. С. 260-286

[2] Цит. по: Абельс Х. Интеракция, идентификация, презентация. Введение в интерпретативную социологию. СПб. 1999. С. 28.

Для того, чтобы понять изменения, которые претерпели повседневность, жизненный мир[1] учителей в процессе десталинизации необходимо задать точку отсчета. Таковой, естественно, будет сталинская школа начала 1950-х. Напомним, что микромир школы конституировался по образу и подобию большого мира власти и общества. Речь идет не только о репрессивных практиках. Сама школа соответствовала сложившейся к началу 1950-х гг. социальной стратификации и в известной степени ее воспроизводила. Социальная дистанция между директором и остальными учителями была огромной. Речь идет не только о зарплате, сколько о стиле руководства, воспроизводившего стиль заводского или районного начальства. В этом смысле директор школы стоял ближе к районному начальству (районо, райком, районная прокуратура), нежели к своим подопечным. Кандидатура директора школы и завуча назначалась соответствующим органом управления образования при обязательном согласовании с партийной инстанцией. Помимо директора и завуча номенклатурное назначение и согласование действовало и в отношении школьного политрука – учителя истории. Сфера ответственности по ряду вопросов между директорским корпусом, райкомом, милицией и прокуратурой не была разграничена. К этим вопросам можно отнести девиантное поведение подростков, просветительская (идеологическая) работа с взрослым населением рабочего поселка, организация выборов, учет избирателей и учащихся[2]. Можно сказать, что на этом поле школьное начальство и могло выстраивать коммуникации с властями. Отсутствие четкого понимания, где заканчивается сфера компетенции партийных органов, и начинается компетенция школы, во многом и обеспечивало условия функционирования школы, как института власти. Подражание «большой власти» не исключало, а скорее подразумевало патернализм. Преподаватель К-на вспоминает как директор Л-ва решила ей помочь после критики ее коллег, превратно истолковавших ее слова о «бутылочке для гостя дорогого»: «Знаешь, я что хочу тебе сказать, тебе надо приготовиться быть сильной в жизни, – потому что, она ведь сама жила одна без мужа, она разошлась рано с мужем. И вот она, видимо такой опыт мне решила передать, – говорит, – потому что, женщина, которая живет одна, как бы она не жила, она все равно – блядь. Она произнесла это слово! Во-первых, от такого доверительного вот тона разговора, да уж от этого слова, я думала, я скончаюсь, я не знала, куда, в какой угол глядеть»[1].

К сказанному необходимо добавить, что общество позднего сталинизма, в котором главным социальным идентификатором выступало государство, было организовано по сословному принципу. Это выражалось в наличии правовых различий между социальными группами, разделенными и номинированными властью сообразно размерам и особенностям государственных повинностей[2]. Сами группы отличались замкнутостью, возраставшей по мере приближения к верхним этажам социальной лестницы. Школа соответствовала этой модели социальной стратификации и воспроизводила ее. Так, учеба в старших классах, предназначенных для поступления в ВУЗ, чаще была уделом детей служащих и номенклатурных работников. Выходцы из пролетарской среды в лучшем случае завершали свой образовательный путь семилеткой, в худшем – ФЗО или РУ. Образование для детей колхозников зачастую ограничивалось начальной четырехклассной школой. Этой социально-образовательной дифференциации способствовали различные факторы. Различия в доходах и наличие платы за обучение становились для представителей низших страт социальным фильтром

[1] В рамках феноменологической парадигмы категории *жизненный мир* и *повседневность* можно понимать как синонимы.

[2] См: Доклад прокурора г.Молотова об улучшении работы по делам н/летних и переписка с горкомом КПСС о неудовлетворительной работе детских комнат и мерах борьбы с детской преступностью.// ГАПК. Ф. р-1365. Оп.2с.Д.279. Л.8.; Представления Прокурора г. Молотова «О серьезных недостатках в нарушении трудового законодательства на предприятиях оборонной промышленности» и «О состоянии преступности среди н/л и детской беспризорности и безнадзорности». // ГАПК. Ф. р-1365. Оп.2с.Д.281. Л.14-24.

[1] Из авторизированного интервью с преподавателем школы № 22 К-ной А.Г., записано 2.12.2004 // личный архив автора.

[2] См. Лейбович О.Л. Реформа и модернизация в 1953-1964 гг. Пермь. 1993.

на пути к повышению статусных позиций. При этом социальная дифференциация в сфере образования закреплялась неравномерным распределением квалифицированных педагогов. Профессионализм учителей и качество преподавания соответствовали уровню школьного звена. Так, в 1953 г. только 33 % педагогов г. Молотова имели высшее образование. При этом старшие классы на 87,4 % были укомплектованы именно этими преподавателями, в V-VII классах их доля снижалась до 37 %. В начальной школе учителя с вузовскими дипломами отсутствовали[1]. Таким образом, выходец из семьи служащего или номенклатурного работника получал более качественное школьное образование и имел несравнимо больше шансов для поступления в ВУЗ. Корреляция между уровнем школьного звена и образованием педагога, с одной стороны закрепляла сложившуюся систему, с другой – служила наряду с партийностью основанием для иерархии внутри педагогического корпуса. Биографии педагогов, отраженные в характеристиках-представлениях на звание заслуженного учителя достаточно четко демонстрируют это правило. Профессиональный путь преподавателя начинался чаще всего с преподавания в начальной школе. После получения диплома ВУЗа учитель начинал работать в старших звеньях школы[2]. Указанная стратификация была не только вопросом престижа, она имела вполне четкое материальное воплощение.

[1] Отчет ГорОНО о работе школ за 1953-54 учебный год. // ГАПК. Ф. р- 478. Оп.2. Д. 79. Л.218.

[2] Биографии преподавателей, см.:

Пермский ОблОНО. Личное дело Мануильской Марии Захаровны.//ГАПК.Ф.р-986.Оп.2.Д.93. Л.1-3

Пермский ОблОНО. Личное дело Мансветова Серафима Павловича.//ГАПК.Ф.р-986.Оп.2.Д.91. Л.1-3

Пермский ОблОНО. Личное дело Дербиловой Антонины Семеновны.//ГАПК.Ф.р-986.Оп.2.Д.39. Л.1-3

Пермский ОблОНО. Личное дело Демидовой Полины Николаевны.//ГАПК.Ф.р-986.Оп.2.Д.37. Л.1-3

Пермский ОблОНО. Личное дело Дербиковой Марии Дмитриевны.//ГАПК.Ф.р-986.Оп.2.Д.38. Л.1-3

Таблица 9

Размер оклада по тарифной ставке 18 часов в неделю для учителей V-XI классов (с в/о) и 24 часа в неделю для учителей I-IV классов (с с/спец./о)[1]

Стаж	I-IV классы	V-VII классы	VIII-XI классы
До 5 лет	57 р. 50 к.	69 р.	71 р.
5–10 лет	63 р. 50 к.	73 р. 50 к.	76 р. 50 к.
10–25 лет	69 р.	79 р. 50 к.	85 р.
Больше 25 лет	75 р. 90 к.	87 р. 45 к.	93 р. 50 к.

Примечание. В таблице приведены данные в деньгах после денежной реформы 1961 г. Размер оклада преподавателей школ не менялся до 1966 г. В связи с этим допустимо использовать данные 1963 г. для всего, рассматриваемого в исследовании периода.

Как видно из представленной таблицы, преподаватель начальной школы до достижения 25 летнего стажа получал меньше, чем молодой специалист, закончивший ВУЗ. Кроме того, педагоги I-IV классов имели большее количество часов в ставке: 24 вместо 18., что повышало на одну треть трудоемкость преподавания в этом звене в сравнении с учителями V-X классов. Средний заработок среди рабочих и служащих к 1956 г. стал составлять 752 руб. (после денежной реформы 1961 г. – 75,2 руб.) в месяц[2]. Учитывая это, следует признать, что заработок молодого квалифицированного преподавателя мог считаться относительно достойным. Впрочем, не стоит забывать, что реальный рабочий день преподавателя был не нормирован. Учитель 1950-х гг. обязан был регулярно составлять план-конспект урока (проверки со стороны дирекции и районо были регулярными), тратить огромное время на общественную и внеклассную работу (вести кружки, родительский лекторий, составлять стенгазету). Наконец, на него возлагались обязанности регулярного посещения родителей, обеспечение явки избирателей, дежурство на избирательном участке и т.д. и т.п. Кроме того, не стоит забывать, что основная категория учителей в 1950-е гг. не получала и этих

[1] См.: Цепин А.И. Льготы учителям.М.1963.С.8-10

[2] Майер В.Ф. Уровень жизни населения СССР. М., 1977. С. 206.

денег из-за недостаточного образования. Преподаватель, закончивший педучилище, за тот же объем работы получал 57,5 руб., т.е. практически вдвое меньше. Преподаватель школы № 22 Г.К.Ш-на так вспоминала начало своей профессионально карьеры после окончания педучилища. «Когда мы жили с Зинаидой Сильверстовной (коллегой – примеч. А.Ч.), ее зарплата была немножко побольше, видимо 500 с чем то рублей. У меня – 490, у нее, скажем – 530, так вот мы с ней складывались. Сегодня в эту зарплату ей купим туфли, в следующую зарплату мне купим туфли. Вот так в течение года мы с ней обзавелись кое-какими нарядами»[1].

Таким образом, большая часть учителей получала зарплату ниже средней зарплаты рабочих и служащих. Низкий заработок в сочетании с определенными требованиями к образованию проявлялся в гендерном соотношении в преподавательской среде. К этому времени профессия окончательно стала женской. Из двух тысяч учителей г. Молотова к 1953 г. только 162 были мужчинами[2]. Это являлось важным свидетельством слабой престижности профессии. Если после 1956 г. во многих профессиях зарплаты существенно выросли (особенно в профессиях низко оплачиваемых)[3], то у педагогов зарплаты не менялись до 1966 г. Рост доходов преподавателя был связан не с изменением оплаты труда, а с ростом количества педагогов, получивших дипломы ВУЗов.

Перейдем к реконструкции жизненного мира педагога 1950-х гг.

Учительская профессия имела и сконструированный властью эталонный образ. В нем, как и в других элементах сталинского мифа, отсутствовал и намек на утилитарность. Вместе с тем, эталон, как наиболее опосредованный уровень наличного знания педагога, задавал определенные культурные ориентиры. Вспомним идеи М. Вебера, который выводил специфическое понимание профессии как призвания, соотносящееся с профессиональным долгом, из протестантской среды.

[1] Из авторизированного интервью с учителем школы № 22 г. Перми Г.К. Ш-ной от 6.12.2004 // личный архив автора.

[2] См.: Отчет ГорОНО о работе школ за 1952-53учебный год. // ГАПК. Ф. р- 478. Оп.2. Д. 78. Л.147-148.

[3] См.: Опыт российских модернизаций XVIII-XX века. М. 2000. С. 261

Профессия первоначально имела религиозную окраску, и являлась составной и главной частью мирской протестантской аскезы, необходимой для спасения. В дальнейшем европейская религиозность ослабла, но понимание профессии через её профессиональный долг, иными словами, через призвание сохранилось и легло в основу буржуазного этоса[1]. В этом смысле понятие профессионального долга во многом близко к понятию эталонного образа профессии.

Понимание профессии как призвания и составной части аскезы (естественно, не христианской) характерно и для советской системы периода развитого сталинизма. Социалистический миф оказался при этом удивительно продуктивным в формировании идеальных профессиональных образов. Лётчик и военный, свинарка и пастух, шахтёр и сталевар, наконец, учитель (точнее – учительница) стали героями художественных фильмов и литературных произведений. Попытаемся реконструировать профессиональный учительский образ.

Источниками здесь могут служить образы, рожденные советской пропагандой и неотделимыми от нее художественными произведениями. Советская система информационных коммуникаций оперировала при этом достаточно стандартными конструктами. Это не случайно. Л.Г. Ионин отмечает такую черту моностилизма, как *канонизация* форм культурных репрезентаций [2]. В связи с этим изучение идеологического конструкта учителя того времени существенно упрощается. Постольку поскольку канон подразумевает очень ограниченную вариативность конструктов, вполне репрезентативным может оказаться ограниченный круг источников: кинофильмы, материал местной или ведомственной прессы.

Пожалуй, наиболее яркий и завершенный образ идеального педагога демонстрирует кинофильм «Сельская учительница» 1948 г. режиссера М. Донского. Напомним вкратце сюжетную линию этой киноленты. Действие начинается при старом режиме. Молодая девушка, полу-

[1] См.: Вебер М. Избранные произведения. М.; 1990. С. 198-203.

[2] См.: Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. М. 2000.С. 198

чившая образование попадает по доброй воле в далекую деревню. Ее стремление нести пользу народу наталкивается на сопротивление чуждых классов и темного необразованного крестьянства. Она не сдается, с достоинством преодолевает различные трудности: религиозность и мракобесие, хамство купечества и агрессию кулачества. Учительница воспитывает сельских детей, делает из них ученых, военных, стахановцев и литераторов. Одна из финальных сцен киноленты – школьный бал, на который приходят полные признательности по отношению к уже орденоносной учительнице состоявшиеся, успешные взрослые выпускники. Какими чертами обладает этот профессиональный конструкт, выраженный художественными средствами? Образ школьного педагога трансисторичен. Действие фильма начинается при старом режиме, а заканчивается послевоенным временем. Этапы биографии учительницы синхронны и созвучны основным историческим событиям: революция, ликвидация безграмотности, коллективизация, война. Педагог не остается безучастным по отношению к ним. Ее муж – революционер, она осуществляет партийную политику в деревне – борется с неграмотностью, а потом – с кулаками. Примечательно, что основные черты характера персонажа – преданность делу, бескорыстие, самоотверженность не формируются в процессе, они уже заданы в начале киноленты. Внешние трудности не изменяют героиню, а помогают проявиться ее лучшим качествам. Она добровольно, получив образование, едет в глухую сибирскую деревню, добровольно преодолевает все тяготы чуждой социальной среды. Здесь мы имеем дело с образом, сформировавшимся еще до революции. Речь идет об образе русского интеллигента, наделенного народническими чертами. Напомним, что образ земского врача или учителя имел в основе просветительские черты, проявлявшиеся в идее служения народу. «Представления об интеллигенции как независимой социально-этической группе, возникшее в определенном историческом контексте как следствие конкретных субъективных нужд разночинской публики, постепенно сложились в некий канонический образ этой группы, который зажил своей жизнью,

отрешенной от запросов и нужд повседневной реальности. Иными словами, образ интеллигенции стал ее мифом»[1]. Таким образом, в образе школьного учителя обнаруживается синкретизм в форме некоего гибрида двух традиций. Во-первых, учитель – это представитель советской интеллигенции, а значит – уполномоченное партией и правительством лицо, наделенное идеологической властью. Во-вторых, – это русский интеллигент, а значит, имеет право на старорежимное прошлое. Отношение к интеллигенции со стороны официальной идеологии было особым. В отличие от остальных социальных групп, интеллигенция была той средой, которая была непосредственно связана с революционным движением.

Важную роль в конструировании образа педагога играл гендер. Женские образы имели значимое место в сталинском кинематографе. Можно говорить о том, что сложилось несколько профессиональных типажей женщин: ткачиха и колхозница, астроном и певица. Обратим внимание на то, что обычно героини М. Ладыниной и Л. Орловой конкурируют с мужчинами[2]. В нашем случае этого не происходит. Профессия учительницы является в фильме абсолютно женской, точнее – материнской. Кратковременное появление ее супруга – революционера, позже убитого, преодолевает противоречие материнства и отсутствия семьи, избавляет конструкт от сексуальной привлекательности. Ее семья – учащиеся, ее дом – школа. Личная жизнь растворена в работе. Символическое материнство может оказаться сильнее реальных родственных связей. Сын кулака (очередная редакция Павлика Морозова), предупреждает учительницу о готовящемся на нее покушении. Можно предположить, что сочетание образа русского интеллигента и советского учителя было успешно совершено на основе изменения гендерности образа. Феминизация в большей степени насыщала конструкт

[1] Змеев М.В. Самоидентификация русской интеллигенции конца XIX – начала XX веков: роль, образ, миф. // Миф и рациональность в XX веке: Материалы четырнадцатой Всероссийской конференции студентов, аспирантов, докторантов « Майские чтения» (15 мая 2002 г.) Пермь. 2002. С. 73, 75.

[2] Имеются ввиду такие кинофильмы, как «Светлый путь», «Волга-Волга», «Весна», «Кубанские казаки», «Веселые ребята».

чувственными характеристиками. За счет материнских черт снижалась критичность восприятия образа.

Такого же учителя, пусть и не в столь завершенном виде мы можем увидеть и в статье областной газеты «Звезда» от 21.02.1953 г.[1] Эта статья посвящена кандидату в депутаты – сельской учительнице Еловской начальной школы от блока коммунистов и беспартийных Луканиной Александре Андреевне. Статья демонстрирует нам стандартный и в то же время официальный государственный образ (учитель – кандидат в депутаты). Жизнеописание чётко увязывается с «героическим» прошлым советской страны. Так, Луканина А.А. начала работать в тяжёлые годы коллективизации и участвовала в строительстве колхозов. Основной массив текста состоит из описания личных качеств, подаваемых в стандартных патетических выражениях того времени. В функциональном плане мы вновь видим человека, выполняющего просветительскую миссию. Роль человека-просветителя отражают такие характеристики, как «пытается приобщить к культуре», «прививает зачатки знаний» и т.д. Выступление в этой роли бескорыстно по своим мотивам, учитель «целиком и полностью, беззаветно отдаётся своему главному делу – служению народу». Просветительская миссия конкретизируется в восприятии учителя как «скульптора». Действительно, описываемая учительница приобретает черты некоего демиурга, который «лепит» и «формирует новое поколение», «воспитывая в каждом ребёнке любовь к Родине». Творец всеведущ: «умеет найти подход к сердцу каждого ученика и родителя». Как и в случае с героиней фильма символическим подтверждением всех вышеперечисленных качеств являются три правительственные награды, полученные А.А. Луканиной. В соответствии с каноном, это свидетельствовало об удавшейся, правильной жизни. Несмотря на то, что речь в официальной статье шла о сельском преподавателе, представляется возможным применять его и к городскому педагогу. Эталонный образ профессии в канонических текстах редко дро-

[300]См.: Старожилов Д. Сельская учительница. Голосуйте за кандидатов от блока коммунистов и беспартийных. // Звезда. 1953. 21 февраля. С. 2.

бился. Моностилизм, как правило, стремится к упрощению, а не к усложнению социальных и культурных образов[1].

А.А. Луканина также обладает народническими чертами. Главным достоинством и одновременно функцией учителя вновь оказывается служение народу. По своему содержанию служение есть просвещение, оформленное в мессианский вид. Роль мессии подразумевает аскезу и полное самоотречение. Исполняя её, учитель становится демиургом нового поколения. Следует сразу оговориться, что всеми вышеуказанными качествами учитель наделяется. Учитель – это «уполномоченный демиург», «уполномоченный слуга народа», «уполномоченный просветитель, мессия и аскет». Таким образом, весь жизненный творческий потенциал преподавателя сводится к великому праву трансляции «священных знаний», что в принципе чётко увязывается с пониманием роли и места интеллигенции в советском государстве. Функцию «транслятора» выполняет, например, учительница школы № 9 г. Молотова, которая на собрании городской интеллигенции говорит о том, что в задачи учителя входит воспитание любви к Родине и партии. Роль учителя при этом определяется его подготовленностью. Любопытно, что под подготовленностью понимается компетенция учителя в вопросах марксистско-ленинской теории[2].

Черты подобного эталона просматриваются и в критике нерадивых преподавателей. За что критикуются одни учителя и поощряются другие? За соответствие или несоответствие (пусть видимое) вышеуказанному эталону. Так, обвинения в недостатке энтузиазма в деле внедрения политехнизации, объяснения детям основных решений XIX съезда партии и «великого труда» тов. Сталина «Экономические проблемы социализма в СССР» есть не что иное, как обвинение в плохом выполнении просветительской функции и функции ретранслятора «священных знаний». По своей сути учитель не выполняет функцию уполномоченного демиурга нового поколения. Критика халатного выполнения обязанностей подра-

[1] См.: Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. М. 2000. С. 197-203.
[2] См.: Городское собрание интеллигенции // Звезда. 1953. 20 января.

зумевает критику за несовпадение эталонного аскетичного образа миссии-просветителя с реальным учителем.

В статьях газеты «Звезда», часто звучит мысль, что преподаватель должен быть ближе к жизни. Это, как правило, увязывается с курсом политехнизации школ. «Учителя не знают производства», – пишет газета «Звезда» в январе 1953 г[1]. Учитель обязан быть «просветителем» и «транслятором» не только в школе, но и там, где он общается с народом. В качестве примера приводятся учителя-активисты школы № 22, организовавшие массовый выход на квартиры избирателей[2].

В связи с вышеизложенным интересно было бы обратить внимание и на тех, в чьих сердцах советский учитель «сеял доброе, разумное, вечное». Если учитель в официально тиражируемой версии – это самоотверженный аскет, обладающий исключительными моральными качествами, то идеальный ученик, на которого обращены просветительско-созидательные усилия – это «маленький взрослый». Уже сейчас ученик должен вести себя как взрослый и вносить свой посильный вклад в строительство «светлого будущего». В определенной степени он должен быть создан по «образу и подобию» учителя. Ученик должен быть аскетичным, трудолюбивым, его оценка зависит не только от успеваемости, но и от общественной работы. В текстах и визуальных образах 50-х гг. работа на пришкольном участке, дополнительная работа в кружках, занятия спортом и самодеятельностью, положительный моральный облик и хорошая учеба тесно связаны друг с другом, взаимно обусловливаются. Эталонный образ ученика «успевает везде и во всем». Очевидно, что эталонный образ ребенка как «маленького взрослого» соответствует пониманию детства в традиционном обществе[3]. Основным же методом формирования идеального ученика, по мнению педагогов, является труд. Директор школы № 49 И. Малафеева акцентирует внимание именно на педагогической и воспитательной роли труда [1]. В многочисленных восторженных заметках о школьной жизни, имели ли они отношение к политехнизации начала 1950-х гг. или к укреплению связи с жизнью конца 1950 – начала 1960-х подчеркивается воспитательная функция труда в процессе формирования человека коммунистического общества.

Итак, сталинский канон сконструировал профессиональный образ учителя, который целиком и полностью соответствовал социалистическому мифу. Внешне этот образ не был новым. Задолго до описываемых времен он появился в среде русской интеллигенции и к моменту заимствования уже давно превратился в миф. Взятый за основу старый образец причудливо изменил содержание под воздействием сталинского канона, встроившись в официальные представления о власти, обществе и «великом» призвании учителя. По «образу и подобию» учителя сформировался в уменьшенном варианте и эталон ученика.

Не нужно объяснять, что эталонные паттерны и реальное поведение существенно различаются. Вместе с тем, эталон не мог не влиять на учителя, задавал определенные ориентиры, которые не могли не влиять на нормы, ценности и стилевые особенности профессии определенные культурные ориентиры. В частности, для разговора на школьную тему сталинский миф и канон сформировали язык высокого помпезного стиля, элементы которого живы и сейчас, правда, используются они на торжественных мероприятиях, а не в повседневной жизни.

В известной степени, эталонный образ выполнял функцию «символического универсума»[2], подвергавшего легитимации на наивысшем уровне деятельность советского учителя. По мнению П. Бергера и Т. Лукмана «теории идентичности всегда включены в более общую интерпретацию реальности; они «встроены» в символический универсум с его теоретическими легитимациями и видоизменяются вместе с ха-

[1] См.: Воспитывать творцов, создателей! // Звезда. 1953. 20 января.
[2] См.: Горбунова О. Учителя – активные агитаторы // Звезда. 1953. 21 января.
[3] См.: Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург. Издательство Уральского университета. 1999. С. 60-71.

[1] См.: Малафеев И. Воспитание детей в труде. // Звезда. 1953. 29 февраля. С.2
[2] См. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М. 1995, с. 151–171

рактером последних»[1]. Особенность же символического универсума состояла в нерасчлененности просветительских (в политическом смысле этого слова) и преподавательских практик.

Можно констатировать, что в рамках эталонного образа педагога профессиональные (в современном понимании) качества педагога не вычленяются и остаются в тени его политических и общественных качеств и функций. Эталонный образ не ограничен рамками сугубо образовательного процесса, он выходит за его пределы. Из этого следует, что профессиональная субкультура в современном значении этого слова еще не сформировалась. В противном смысле, необходимо ставить знак равенства между пропагандистом и преподавателем, что, наверное, означает то же самое, как если бы такие слова как «врач» и «спаситель» понимались бы как синонимы.

Таким образом, идентичность учителя имела вполне конкретную идеологическую прописку. Фигура педагога принадлежала миру власти. Эта власть выражается в обладании правом трансляции решений партии и правительства. Необходимо учитывать, что в сталинский период идентичность задавалась в первую очередь властью. Именно власть наделяла социальные роли теми символами, посредством которых они должны были распознаваться. Попытаемся посмотреть на учителя г. Молотова глазами рабочего. Последний мог видеть педагога не только на родительском собрании, но и на избирательном участке, на лекции о международном положении или о методах воспитания собственных детей. «Интеллигентная» одежда, владение политическим языком, работа в каменном трех – четырехэтажном здании, требуемое обращение по имени-отчеству в символике той эпохи не могли распознаваться иначе, как символы власти.

Таким образом, педагогическое сообщество начала 1950-х гг. было достаточно четко вписано властью в ранговую систему советского общества. Символическое приобщение к власти определяло приоритет политических паттернов. На уровне эталонных образов – педагог представ-

[1] Там же, С. 281

дял собой уполномоченного властью интеллигента, ответственного за коммунистическое воспитание молодого поколения. С этой точки зрения можно говорить об педагогической идентичности, прописанной и закрепленной властью в форме идеологем. Политические качества эталона при этом являются приоритетными и определяющими по отношению к профессиональным. Освоение политических паттернов к этому времени уже должно было подкрепляться образованием. Вместе с тем, основание для конфликта между политическим и профессиональным основанием идентичности еще отсутствует. Квалификация педагога, соотнесенная с со звеньями школы, а значит – с социальными стратами поддерживает сословность советского общества.

Как трансформируется жизненный мир в послесталинскую эпоху? Продолжим рассмотрение эталонного образа. В эпоху «Оттепели» эталонный образ преподавателя изменяется. Если быть более точным, изменяется не сам образ, а метод его презентации. Становится допустимым представление эталона через демонстрацию отдельных случаев девиантности преподавателей. В сталинском мифе подобное сопоставление не допускалось. Со второй половины 1950-х гг. власть артикулирует тему морального облика учителя. В «Учительской газете» во всю приводятся примеры девиантности учителей, связанные с их дурным моральным обликом. В качестве основных пороков фигурирует пьянство, употребление нецензурной лексики, неумение следить за своим внешним видом, отсутствие элементарного воспитания. При этом отчетливо проявляется противопоставление понятий «слово» и «дело». Первое наделяется пустым содержанием, созвучным лицемерию. Второе понятие подается как истинный критерий оценки педагога. В официальный язык умело вставляются цитаты В.И. Ленина. Известный в Перми педагог Т.Е. Иванова, готовясь в 1962 г. к диспуту по теме «Каким должен быть советский учитель-воспитатель», подготовила вырезку из Учительской газеты от 10.10.1956 г. В тексте статьи, посвященной той же тематике, было аккуратно подчеркнуто: «Учитель никогда не может забывать о том, что нравственное воспитание осуществляется, как го-

ворил В.И. Ленин не только путем пропаганды принципов и норм коммунистической морали, преподнесением «усладительных речей и правил о нравственности», – оно осуществляется в первую очередь в процессе активной работы, в строительстве коммунистического общества. Всякая фальшь в поведении учителя, расхождение между его «словами и делами», его «красивыми» убеждениями и действительными поступками – это своего рода педагогическое преступление. Высшим критерием коммунистической морали являются не разговоры о нравственных идеалах, а самоотверженный труд на благо народа»[1]. В данном случае научная ценность приведенного текста состоит не столько в том, что он был опубликован на страницах официальной прессы. Главное здесь то, что этот текст обнаружен в личном фонде преподавателя. Тщательная подборка материала, подчеркивание отдельных фраз свидетельствует о восприятии его как значимого для демонстрации эталона. В той же газетной вырезке можно увидеть и следующую рефлексию на эту тему. «Но авторитет учителя создается не только в классе, не только в стенах школы. Он создается или теряется в быту. Личная жизнь у нас неразрывно связана общественно-политической... Люди вправе ждать от педагога, человека высокой сознательности, примера в соблюдении правил социалистического общежития. Но разве нет случаев, когда учитель, вместо того, чтобы культурой своего поведения задать тон среди окружающих, ввязывается в бытовые склоки, различные мелкие дрязги, нечистоплотен в быту. Личная жизнь педагога тоже должна воспитывать окружающих...Школьные коллективы, вся педагогическая общественность обязаны бороться за красивый в истинном смысле этого слова моральный облик учителя, вывести все «родимые пятна», все пережитки, доставшиеся от буржуазного строя»[2].

Итак, эталон учителя времен «оттепели» сохраняет в основном те же черты, что и его сталинский предшественник. Главное остается неизменным – политическая составляющая образа сохраняет определяющее значение. Преподаватель остается самоотверженным аскетом, лишенным права на личную жизнь. Вместе с тем изменяется метод презентации эталона. Отныне он демонстрируется посредством противопоставления идеального образа и отдельных недостатков. Последние трактуются в том же идеологическом ключе: как «все пережитки, доставшиеся от буржуазного строя». Подобный метод противопоставления придавал эталону более яркую эмоциональную окраску. Экспрессивная подача образов, поиск истинных героев в революционном прошлом, протестантский пафос очищения коммунизма от накопившейся скверны были характерны не только для образа учителя. Председатель колхоза, под которого «копает» начальник областного МГБ, летчик-герой, вернувшийся из плена, мальчик, рубящий саблей мещанский шкаф, были образами характерными для переходного периода «Оттепели»[1]. Вместе с тем, подобный способ демонстрации таил потенциальную угрозу. Усложнение демонстрации, усложняя миф, в перспективе могло его разрушить. Черную и белую краску трудно не смешать, держа их на одной палитре.

Новая презентация эталона учителя, по всей видимости, сопровождалась схожими изменениями идеального школьника. «Слово» и «дело» противопоставляются и здесь. «Или ты комсомолец, или ты комсомольца корчишь» – обычная тема комсомольских собраний 1956–1958 гг.[2] Абсолютным же антиподом идеального комсомольца стал образ стиляги. Вместе с тем, эталон учащегося также сохранил партийность (пионерия, комсомол) в качестве определяющего компонента. Более того, в мире советских образов детский мир сохранил основные черты сталинского мифа. «Хрущевские разоблачения, потрясшие всю страну, не коснулись детей. Им просто о них не рассказали... В либеральную эпоху

[1] Личный фонд Т.Е. Ивановой. Выступление Т.Е. Ивановой на диспуте «Каким должен быть советский учитель-воспитатель». Материалы к диспуту.1962. // ГАПК. Ф. р-1449. Оп.1. Д. 80. Л.41.
[2] Там же, Л.43

[1] Здесь имеются ввиду художественные образы героев таких советских кинофильмов, как «Председатель» (реж. Салтыков А.А. 1964 г.), «Чистое небо» (реж. Чухрай Г.Н. 1961.), «Шумный день» (реж. Натансон Г.Г.1961.)
[2] См.: Отчет Молотовского ГОРОНО за 1955-56 учебный год. // ГАПК. Ф. р-478. Оп. 2. Д. 81. Л.158.; Отчет Молотовского ГОРОНО за 1957-58 учебный год. // ГАПК. Ф. р-478. Оп. 2. Д. 83. Л.235.

дети жили в заповеднике консерватизма. По молчаливому сговору взрослые решили огородить юное поколение от разочарований»[1].

Насколько успешной была интернализация эталонного конструкта? Реальную систему иерархии ценностей у преподавателей восстановить довольно сложно. Дать количественный анализ девиациям учителей невозможно по причине отрывочности и избирательности источников. Вместе с тем, определенные выводы качественного характера сделать все-таки можно. Источники время от времени «проговариваются». Так, во время одного из партсобраний учительница школы № 12 Мошева критикует секретаря парторганизации и завуча за то, что они не считаются с учителями, заканчивая свою речь монологом следующего содержания: «У меня в неделю 24 часа, а фактически работаю в день 15–16 часов. Нашу работу никто не знает и не интересуется ей. Это можно судить даже по кинофильмам, как там показаны учителя. Считаю, что воспитанием подрастающего поколения занимается только школа. Данный участок работы переложен только на плечи учителей. Везде существует дебош, пьянство, хулиганство и, видимо этим недостаточно интересуются как райком, так и органы милиции. Почему до сих пор мы получаем за воспитательную работу только 50 рублей?»[2]. Оторванность эталона от повседневных практик и фрустрация в этом отрывке вполне очевидны. Эта речь человека, который усвоив эталонную значимость своей работы, не чувствует адекватного ее оценивания со стороны обобщенного другого: райкома, милиции, кинематографистов. Эталон и повседневность рассогласованы. Помимо прочего в последней фразе, касающейся низкой зарплаты повседневность вытесняет эталонный образ бескорыстного преподавателя. Естественно, что эталон учителя слабо соотносился с материальными потребностями живых людей. Невысокая оплата труда при неограниченном рабочем дне, по всей видимости, приводила к частому вытеснению тяжелыми повседневными практиками эталонных паттернов на периферию жизненного мира рядового учителя. Не будем забывать и про гендерный состав педагогического корпуса. За стенами школы учительницу ожидал «второй рабочий день» в семье. Об этом может свидетельствовать фраза работницы ОблОНО, брошенная после чтения доклада о директивах XX съезда КПСС: «Необходимо освободить женщину от стирки белья, облегчить ее труд. Просить XX съезд партии увеличить количество стиральных машин. Эта просьба реальна и возможна...У нас мало магазинов в городе. Нет возможности купить катушку ниток, пару чулок...»[1]. Представляется, что степень погруженности в повседневные бытовые проблемы рядового учителя в сравнении с работником ОблОНО была не меньшей. Преподаватели школы № 29, заслушав такой же доклад, не стеснялись проявить свои утилитарные потребности в следующих вопросах и репликах: «Чем объяснить повышение цен на некоторые продукты? Как быть с платой за обучение в этом году?...Означает ли повышение реальной заработной платы фактическое ее повышение в сопоставимых ценах?...Надо поставить вопрос об удовлетворении жилищно-бытовых условий учителей, т.к. учителя находятся в очень тяжелом положении, а нужды их удовлетворяются в последнюю очередь...Для улучшения воспитания и обучения необходимо больше количество школ, чтобы избежать 2-х сменных занятий. Это улучшит положение учителей, облегчит их семейное положение...Больше внимания надо обращать на учительство»[2]. Можно зафиксировать часто встречающийся феномен разноплановости ценностей высшего порядка, таких, как коммунизм, и ценностей, связанных с личным опытом того или иного преподавателя. С этой точки зрения мир на уровне личного опыта оказывается оторванным от мира высшего уровня. Микромир учителя, несомненно, зависит от макромира, только вот провести прямую проекцию со стороны официальной идеологии на мир повседневных взаимодействий оказывалось заняти-

[1] Вайль П. Генис А. 60-е. Мир мнений советского человека. М. 2001. С.112
[2] Протоколы партсобраний школы № 12. 1956 г. // ПЕРМГАНИ. Ф.5988 Оп.1 Д.11. Л.16.

[1] Протоколы партсобраний и заседаний партийных бюро. Первичная организация ОБЛОНО. // ПЕРМГАНИ. Ф. 6798. Оп.1. Д. 7. Л.2
[2] Протоколы партсобраний средней школы № 12 Сталинского района г. Перми. // ПЕРМГАНИ. Ф.5988. Оп.1. Д. 11. Л.2

ем весьма сложным. «Мне казалось..., что я застану в школе дружный коллектив тесно спаянных между собой людей, живущих разносторонними и большими интересами, свободных от предрассудков, стоящих выше обывательской среды...Но все же, мне не особо импонирует их внутренний мир, общая культура, умственный кругозор. Уж слишком повышенный и неестественный интерес проявляют некоторые из них ко всякого рода пикантным «событиям», достойным внимания обывательниц и сплетниц, но не по настоящему культурных людей...самое неприятное, то, что учителя живут совершенно обособленной и замкнутой жизнью, ограничивая себя узким кругом мелких эгоистических интересов, в которых они видят всю «философию» и весь смысл своего бытия»[1].

Таким образом, учитель может свято верить в светлое будущее и ценность энтузиазма в труде. Это не мешает ему сетовать на заработок и перегруженность рабочего дня. Сосредоточенность на локальном мире школы, чрезвычайная погруженность в бытовые проблемы дома могли оттеснять эталон на периферию значимого для педагога знания.

Более серьезные изменения в сравнении с эталонным образом претерпевает политическая составляющая преподавательской идентичности. После 1953 г. организация власти претерпевает значительные изменения. Происходит изменение правил игры в номенклатурной среде. Провозглашение принципа «коллективного руководства», сопровождаемое критикой «культа личности» и отказ от террора по отношению к представителям власти завершили оформление государства, основанного на единой партийной «вертикали»[2]. В сравнении с предыдущим этапом после 1953 г. происходит размывание номенклатуры как единого целого. Можно говорить о появлении множества номенклатур, отличающихся новыми механизмами формирования и

[1] Здесь приведен текст письма молодого специалиста, опубликованного в Учительской газете. В данном случае не имеет значения, было ли это письмо реальным или результатом художественного творчества редакции. Обнаружение его в упоминавшемся ранее личном фонде Т.Е. Ивановой говорит о понимании такой информации как значимой. См.: Личный фонд Т.Е. Ивановой. Выступление Т.Е. Ивановой на диспуте «Каким должен быть советский учитель-воспитатель». Материалы к диспуту.1962. // ГАПК. Ф. р-1449. Оп.1. Д. 80. Л.43.

[2] См.: Мохов В.П. Региональная политическая элита России (1945–1991 годы). Пермь. 2003. С.75.

большей степенью автономности. Одним из таких механизмов становится образование. Так, например, инженерно-техническая интеллигенция приобретает черты номенклатурного слоя, получая при этом и право на партийную карьеру. Это приводит уже к тому, что представители номенклатуры закрепляют свои позиции по профессиональным основаниям, а, что и приводит к определенной автономии, по отношению к вышестоящей власти. Другим проявлением новых «правил игры», стала, так называемая, «демократия поддержки», подразумевавшая новый механизм осуществления решений центра. Отлаженная процедура при этом ставила в качестве основной задачи перед властными институтами всех уровней (вплоть до первичной организации) поиск собственного места в их исполнении. Это подразумевало конкретизацию задачи, расписывание ответственности, установление сроков реализации и обсуждение, того, как наиболее успешно достигнуть цели.[1] Вместе с тем, «демократия поддержки» означала некоторое допущение гласности. Рассылка на места закрытых писем ЦК КПСС делало верхние этажи власти «прозрачнее» для рядовых партийцев, стирая, таким образом, избыточно жесткие границы между партийной верхушкой и низовой партноменклатурой.

Принцип коллективного партийного руководства оказался в известной степени спроецирован и на школу. Так, судя по кругу обсуждаемых вопросов, собрание педагогов-партийцев становится важным институтом в управлении школы. Персонифицированная власть директора сохраняется, но уже начинает терять черты былой монополии. Критика директора со стороны педагогов-партийцев стала возможной. Наиболее ярко это проявилось после XX съезда. Так, учителя школы № 21, апеллируя к принципу коллективного руководства, возмущаются директором: он не учитывает мнение месткома и парторганизации по вопросам комплектования и награждения школьников медалями[2]. Требования «администрации быть ближе к учителю», «сохранять завучам

[1] См.: Лейбович О.Л. Реформа и модернизация. Пермь. 1993. С. 124

[2] Протоколы партсобраний школы № 21. 1956 г //ПЕРМГАНИ Ф. 4393. Оп. 1. Д. 7. Л. 12–15.

чувство такта по отношению к педагогам» становятся на определенный период общим местом в учительском дискурсе. Наиболее отчетливо это можно заметить на примере школы № 12 г. Молотова. Преподаватель Максимов после подобных выступлений своих коллег говорит: «Беда в том, что руководство школы не видит нового, хорошего в коллективе. Нет изучения учителя. Надо спокойней работать дирекции. Надо и руководству школы иметь такт по отношению учителей». После этого парторганизация постановляет: «Обязать коммуниста Черных А.Ф. (директор – А.Ч.) изменить тон и стиль в руководстве школой ...привлечь актив школы и прежде всего партийную и профсоюзную организации и учительскую комсомольскую организацию»[1].

Таким образом, избыточно жесткие границы между номенклатурой и категорией учителей несколько ослабевают. Партийность в новых условиях придавала способность ослаблять дистанцию между директором и учителями. Вместе с тем, приближенные посредством партийности к обсуждению закрытых писем ЦК КПСС педагоги сами приобретали черты номенклатуры[2]. Естественно, на фоне всего педагогического коллектива той или иной школы, учителя-партийцы составляли меньшинство. Вместе с тем, используя номенклатурный язык для объяснений повседневных реалий школьной жизни, они выполняли функции референтной группы для остальных педагогов. Партийность, таким образом, играла существенную роль во внутренней стратификации социальной группы учителей. Главная же особенность рассматриваемого периода – то, что номенклатурный принцип организации, распространявшийся прежде только на администрацию школ, стал распространяться уже на часть педагогов.

Если партийность могла обеспечить необходимый доступ (реальный или символический) к властным ресурсам, то образование уже предоставляло возможность не только закрепить свой статус, но и получить определенную автономию, основанную на профессионализме. Сложное сочетание этих двух критериев – партийности и профессионализма, во многом и определяло специфику места и роли учительского корпуса.

Приобщение к закрытой и сакральной информации не могло не воздействовать на внутренний мир педагогов. Попытаемся проследить изменение реакций учителей-партийцев на информацию закрытых писем ЦК КПСС.

Арест Берия наводит педагогов на мысль о необходимости повышения бдительности в своей среде. «Нам необходимо повысить бдительность среди учителей»[1], «нужно повысить идейность преподавания, главным образом истории и литературы»[2]. Комментариев по поводу личности самого Берия в учительской среде практически нет. В сравнении со школьными первичная организация вышестоящего ОблОНО дает свою трактовку деятельности экс-министра внутренних дел, но трактовка эта практически неотличима от официального стиля. Так, работник ОблОНО Прохорова говорит «о возмущении всех советских людей действиями врага народа Берия, который пытался одеть ярмо империализма на русский народ. Наша партия прошла тяжелый путь под руководством Ленина и Сталина и партия всегда служила интересам народа»[3]. Если реплики относительно Берия скупы, а выводы вполне традиционны в сравнении с предыдущим этапом, то уже несколько «раскованней» учителя высказываются по поводу смещения Маленкова с поста председателя Совмина. Разгромленный принципиально Хрущевым еще на январском пленуме 1955 г., Маленков после вынужденного самоотвода на сессии Верховного Совета остается в президиуме ЦК КПСС. Это, видимо, учителям кажется несколько необычным, что вызывает вопросы: «Почему же все-таки т. Маленков оставлен на руководящей работе министром? Почему же т. Маленков все же был допущен к

[1] Протоколы партсобраний школы № 12. 1956 г.//ПЕРМГАНИ. Ф. 5988. Оп. 1. Д. 11. Л. 6.

[2] О номенклатурных социальных технологиях учителей-партийцев см.: Чащухин А.В. Номенклатурный язык в речевых практиках педагогов-партийцев второй половины 1950-х гг. // Номенклатура и номенклатурная организация власти в России. Материалы Интернет-конференции «Номенклатура в истории советского общества» (ноябрь 2003 – март 2004 г.). Пермь. 2004. С. 216-223

[1] Протоколы партсобраний школы № 21. 1953. // ПЕРМГАНИ. Ф. 4393. Оп. 1. Д. 6. Л. 25–26.

[2] Там же.Л. 25–26

[3] Протоколы партсобраний ОБЛОНО. 1953 г. // ПЕРМГАНИ. Ф.6798. Оп. 1. Д. 7. Л. 41.

исполнению обязанностей председателя Совмина? Почему в газетах было объявлено, что т. Маленков сам на сессии ВС СССР просил освободить его?» [1]. Ситуация для учителей выглядит необычно. Перевести вышеуказанные вопросы можно так: «Почему Маленкова так мягко наказали, а до этого тем более допустили к этой работе, и, вообще, почему информация закрытых писем отличается от официальных публикаций?» Ситуация опять транслируется на окружающую повседневность: «По вопросу о Маленкове нужно сказать, что у нас ряд коммунистов тоже мало работают над собой и могут в политическом отношении отстать от уровня стоящих перед нами задач». «Пример Маленкова подсказывает нам, что в нашей среде может быть самоуспокоенность, мы мало бдительны и недостаточно высоко принципиальны, часто не замечаем своих ошибок, а иногда возможно, можем допустить и такую беспринципность как Маленков». Секретарь же парторганизации школы № 9 Следнев просто сопоставляет личность Маленкова с конкретным преподавателем Угольниковым[2].

Если смещение председателя Совмина вызывает желание искать и критиковать своих «маленковых» школьного уровня, то официальное разоблачение «культа личности» на XX съезде заставляет учителей бороться со своими «сталиными», которыми, естественно оказываются директора и администрация школ. Вне зависимости, было или нет на собраниях обсуждение доклада, зафиксировано оно или нет в протоколах, учителя всех рассмотренных школ обрушиваются сразу или спустя небольшой отрезок времени с критикой на директора и завучей. Напомним, что требования «администрации быть ближе к учителю», «сохранять завучам чувство такта по отношению к педагогам» становятся на определенный период общим местом в учительском дискурсе. Проявившиеся тенденции отрицания авторитарного стиля управления и замены его на коллективный стиль руководства даже в таких учреждениях как школа можно соотнести с выводами А.С. Ахиезера относительно этой эпохи.

[1] Протоколы партсобраний школы № 9. 1955 г. // ПЕРМГАНИ. Ф. 5990. Оп. 1. Д. 6. Л. 15-16
[2] Там же. Л. 15-16

«Власть собрания частей, т.е. веча, принимала форму коллективного руководства. Этот порядок был компромиссным между авторитарной властью первого лица и властью локальных миров, в тенденции, превращавшей в излишнюю власть государство вообще»[1]. Интересно, но антипод авторитаризма по Ахиезеру – локализм на уровне школы тоже имел место быть. Так, директор школы № 12 А. Черных говорит следующее: «В нашей школе была ошибка у техслужащих по вопросу культа личности. Техслужащие требовали все вопросы решать на собраниях, а распоряжения директора не принимали во внимание»[2].

Таким образом, критика «культа личности» Сталина в школьной среде, по сути, санкционировала критику начальства, которая в отдельных случаях (например, у техслужащих) могла доходить вообще до отрицания необходимости начальства как такового. Показательно, что вышеприведенная фраза была произнесена директором уже в ходе обсуждения закрытого письма ЦК КПСС «Об итогах обсуждения решений XX съезда КПСС и ходе выполнения решений XX съезда КПСС». Это письмо, как и последующее «Об усилении политической работы партийных организаций в массах и пресечении вылазок антисоветских враждебных элементов», как известно, были уже консервативным откатом от первоначального разоблачения «культа личности»[3].

В процессе обсуждения этих писем критика школьного директора и администрации исчезает, уступая место другим вопросам, в частности, антисоветским проявлениям в обществе и возросшей, по мнению учителей, девиантности учащихся и молодежи вообще. Судя по выступлениям учителей, первая и вторая проблемы взаимосвязаны. Так, например, учительница школы № 21 Жданова говорит: «Есть ли у нас такие вылазки враждебных элементов? Прямого выступления нет, но брожение имеется. Например, в Госуниверситете сравнивали, что коммунизм и религия, это одно и то же, там же предлагали создать при

[1] Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта. Т. 1. Новосибирск. 1997. С. 563–564.
[2] Протоколы партсобраний школы № 12. 1956 г. // ПЕРМГАНИ. Ф. 5988. Оп. 1. Д. 11. Л. 15.
[3] См.: Пихоя Р.Г. Советский Союз: история власти. 1945-1991. Новосибирск.2000. С.122-135.

клубе молодежную организацию под названием «Свежий ветер». Сразу после этого Жданова отмечает рост преступности среди молодежи и упоминает о том, что в том же Госуниверситете в октябрьские дни избили одного студента, который лежал в больнице полтора месяца. Ее коллега Шиндерман отмечает низкий моральный облик учащихся, заканчивая при этом: «...в Молотове много распространяется нехороших слухов и разное понимание событий в Венгрии и др. странах»[1]. Вообще, взаимосвязь морального облика учащихся и учителей с уровнем политической грамотности не случайна. Эта взаимосвязь являлась, по сути, частью эталонных образов педагогов и школьников.

В дальнейшем осознание учителями проблемы «культа личности» продолжает время от времени проявляться. Так было, например, в школе № 29 в 1957 г. На этот раз обсуждалась уже личность не Сталина, а Жукова. Примечательно, что маршальский «мундир» примеряется уже не к начальству, а к учителям в целом. Так, директор школы Н. Кондраев говорит: «...У учителя развито чувство единоначалия, здесь до некоторой степени опасно переступить границу культа личности. Нужно быть более терпеливым с учащимися, более тактичным с родителями, выслушивать их, считаться с ними, иначе недалеко до зазнайства...» Преподаватель Шустова: «От непререкаемости – шаг до культа личности. Отношение к учащимся должно быть как старшего товарища, все время нужно помнить, что перед нами маленький гражданин, где нужно и единоначалие применить, а кое-где выслушать....»[2]. Таким образом, официальная критика единоначалия и бонапартизма Г.К. Жукова оборачивается в школе призывами к либерализму в отношении учащихся и их родителей.

Изменения в системе власти второй половины 1950-х гг., выразившиеся в оформлении единой партийной «вертикали», повышении роли образования в карьерном росте и механизме «демократии поддержки» определенным образом отражались и на нижних этажах советской номенклатуры, в частности, в среде образования. Призванные, как и в

[1] Протоколы партсобраний школы № 21. 1957 г. // ПЕРМГАНИ. Ф. 4393. Оп. 1. Д. 7. Л. 29–30.
[2] Протоколы партсобраний школы № 29. 1956–68 гг. // ПЕРМГАНИ. Ф. 336 Оп. 1. Д. 1959. Л. 20–21.

предыдущий период, ретранслировать решения партийного руководства, учителя-коммунисты на деле выходили за рамки возложенных на них функций. Попытка переосмыслить информацию макроуровня и применить ее к своему локальному школьному миру давала причудливые результаты. Десталинизация оборачивалась критикой начальства, ее издержки – осознанием возросшей девиантности молодежи, а снятие Жукова – изменением педагогических методов работы.

Чем вызвана такая трансформация идей? В известной мере, подобная реакция учителей могла отражать конфликты внутри того или иного педколлектива. Обсуждение государственных проблем давало при этом повод свести свои личные счеты с начальством или коллегой-преподавателем. Помимо этого подобные реакции учителей могут свидетельствовать и о другом. Язык, по мнению П. Бергера и Т. Лукмана, «может не только конструировать крайне абстрагированные от повседневного опыта символы, но и «превращать» их в объективно существующие элементы повседневной жизни...язык формирует лингвистически обозначенные семантические поля и смысловые зоны», в рамках которых «можно объективировать, сохранять и накапливать биографический и исторический опыт»[1]. Таким образом, ЦК КПСС в 1950-е гг. становится элементом повседневных практик, превращая «первичку» в Центральный комитет партии школьного масштаба, в рамках которого педагогические проблемы обсуждаются и интерпретируются номенклатурным языком. Сказанному выше не противоречит и концепция «культурных инсценировок». Л.Г. Ионин выделяет первые этапы культурных инсценировок таким образом. На первом этапе происходит усвоение поведенческого кода, лингвистической компетенции, на втором – происходит повседневное теоретизирование, т.е. попытки рефлексии с использованием усвоенного языка в отношении повседневности[2]. Некоторые педагоги-партийцы, видимо, доходили уже до второго этапа культурных инсценировок.

[1] Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М. 1995, С.70–71.
[2] См.: Ионин Л.Г. Указ. соч. С.242-246.

Языковые практики, ориентирующиеся на власть, как обобщенного другого, были не единственными методами идентификации. Педагоги, ориентируясь на своих коллег (не обязательно партийцев), и на учащихся маркировали принадлежность к особой группе внешними средствами. Осуществлялось это теми же методами, что и на рубеже XIX-XX вв. Вспомним приведенную выше цитату из интервью с Г.К. Ш-ной о покупке вскладчину туфелек. Помимо маленькой зарплаты это является указанием на необходимость покупки достаточно роскошной и вряд ли необходимой для сельской местности вещи (Г.К. Ш-на начинала свою деятельность в сельской школе). Сравним этот отрывок с поведением учителей начала XX века, которое приводит в качестве примера в своем исследовании М.В. Змеев. «Мне не раз приходилось выслушивать жалобы от родителей бывших учеников и учениц второклассных школ, – писал один священник Вятской губернии, – что эти последние, окончив курс школы и став учителями, все свое жалованье тратят на наряды (я хожу в лаптях и домотканом сарафане, – говорила мне одна мать, – а дочка завела разноцветные чулки, шляпку, зонтик, перчатки...)»[1]. Далее М.В. Змеев высказывает мысль о том, что «интеллигентность для многих – и не только собственно интеллигентов – начиналась с примерки костюма и вживания в соответствующий стиль поведения»[2] Данное правило формирования идентичности не менялось. «Одежда была очень и очень скромная. Это обязательно, даже знаете, даже формой мы как-то считали – это костюм и обязательно белая кофточка.....Мы в класс не имели права войти в сапогах или в валенках, в ту пору ведь не было сапог, были валенки»[3]. Одежда, как известно, выполняет в социальной группе функцию объединения и отделения. Указанный достаточно однообразный и строгий стиль в одежде с одной стороны в большей степени соответствует сословному принципу дифференциации общества. Одежда здесь весьма строго соответствует социальной принадлежности индивида к определенной группе. Формирующееся социальное пространство города вносило существенные коррективы в этот принцип. Распространение моды как одного из главных идентификаторов городского образа жизни не могло обойти стороной учительниц. Это создавало почву для конфликтов. «...Не понимаю я, как это накрашенная, нелепо завитая наманикюренная учительница смеет обличать в учениках ложь, обман, нечестность, если вся ее внешность – кричащая ложь, обман и нечестность?! Многие люди в наше время настолько привыкли к позорным заимствованиям от растленной западной буржуазии украшениям своей внешности, что считают их нормой, а «пуритан» вроде меня – чудаками, людьми музейными, а то просто выжившими из ума. Ложное понятие о внешней красоте внушается и детям»[1]. Автор этой статьи просто отказывает многим молодым педагогам в праве нести высокое звание советского учителя, одновременно с этим утверждая собственную профессиональную и социальную идентичность. Его оппоненты, по всей видимости, считали иначе. В частном споре, попавшем на страницы ведомственной газеты, отражался конфликт идентификаций, проявившийся в послесталинскую эпоху в городском сообществе, в том числе, и в сообществе педагогическом.

Свести всю структуру идентичности педагога того времени к партийности невозможно. При всей идеологизированности школа должна была решать и конкретные задачи усвоения знаний, необходимых для профессиональной дальнейшей деятельности учеников. Владение педагогом определенными методическими приемами, элементарное понимание своего предмета были необходимы. Для многих преподавателей освоение профессиональных навыков могло быть иным способом самоидентификации. В этом случае функцию обобщенного другого выполняли коллеги по предмету. Освоение новых методов обучения, чтение ведомственной прессы, профессиональное общение с коллегами, презентация своей квалификации через открытые уроки были иным способом обретения идентичности. Тем не менее, политическая

[1] Цит. по: Змеев М.В. Жизненный мир русской интеллигенции рубежа XIX – XX вв.На материалах Пермской губернии. Пермь. 2006. С. 28.

[2] Там же. С. 29-30.

[3] Из авторизированного интервью с учителем школы № 22 г. Перми Г.К. Ш-ной от 6.12.2004 // личный архив автора.

[1] Основы советской культуры. Заметки старого учителя // «Учительская газета» 1962. 4 августа.

составляющая требований к преподавателю и в эпоху «оттепели», являлась на наш взгляд определяющей в оценивании его деятельности со стороны начальства. «Мало дать учащимся знания, мало выработать умения и навыки, надо бороться за убеждения учащихся, помочь им сделать знания средством борьбы за коммунистические идеи»[1]. Отчеты ГорОНО, указывая на недостатки и успехи преподавателей, не дают представления о серьезном анализе урока и профессиональной деятельности проверяемых учителей. Профессиональный язык методики преподавания в этих отчетах отсутствует.

Очевидно, что партийность и профессионализм в определенных случаях были несовместимы. Разрывы между образами пропагандиста и профессионала, разрывы между официальным образом учителя и повседневностью имели следствием различные проявления девиантности. Пьянство, употребление ненормативной лексики, «неправильное поведение в быту», прогулы и опоздания по всей видимости, не были в то время столь уж редким явлением среди учителей. «Умный мужик, биолог, чудесный человек, но запьет – два дня на работу не выходит. Потом, конечно виноватым себя чувствует....так вот, за это ему выговор выносили»[2], «В течение всего рейса тов. М. пьянствовал. За обедом тов. М. покупал водку себе и учащимся»[3], «Тов. Ж-в на территории лагеря был пьян. Когда отвозили ребят, то он на ногах еле стоял и посылал воздушные поцелуи...» [4]. Примечательно, что определяющую роль политических качеств лишний раз подчеркивает то, что основной причиной подобных поступков считалась низкая политическая грамотность проштрафившихся учителей.

Таким образом, в целом ситуацию в формировании идентичности педагога середины 1950-х – начала 1960-х гг. можно охарактеризовать

[1] Личный фонд директора школы № 7 А.И. Серебренниковой. Доклад Принципы коммунистического воспитывающего обучения. 1952 г. // ГАПК. Ф. Р-1428. Оп.1 Д.47. Л. 34.

[2] Из авторизированного интервью с учителем школы № 22 г. Перми Г.К. Ш-ной от 6.12.2004 // личный архив автора.

[3] Протоколы партсобраний школы № 12 за 1954 год. // ПЕРМГАНИ. Ф.5988, Оп.1, Д. 9. Л.40.

[4] Протоколы партсобраний школы № 21 за 1958 г. // ПЕРМГАНИ Ф. 4393 Оп.1, Д.7. Л. 43-44.

как кросскультурную ситуацию, для которой было свойственно далеко идущее несовпадение культурных осей. Учитель, вынужденный выполнять двойственную роль профессионального педагога, разбирающегося в преподаваемой дисциплине и партийца, беззаветно преданного идеалам коммунизма, бесконечно скромного, образцового, простого советского человека. В школе возникали ситуации, при которых эти разнородные культурные свойства взаимно усиливали и дополняли друг друга. Однако, в ситуациях иных расхождение приобретало такие масштабы, что педагог был вынужден обращаться к социальным шизопрактикам. В одном случае партийность подчиняла профессионализм; в другом профессионализм оттеснял партийность на периферию поведения. Мы изрядно упростили бы картину, если бы не приняли противоречивые тенденции воспроизводства и развития тогдашней городской среды, оказывавшей существенное воздействие на исполнение любых социальных ролей: политических и профессиональных. Социализация и идентификация молодого специалиста подвергалась разновекторным и разноплановым воздействиям. Являясь зачастую выходцем из сельской местности, он вынужден был внедрять в подрастающее поколение определенные паттерны городской культуры. Его же подопечные с начала 1960-х гг. начинали все в большей степени осваивать эти паттерны вне стен школы. Педагог, ориентируясь на референтную группу учителей-партийцев, пытался освоить партийные паттерны. Одновременно, будучи помещенным в формирующееся социальное пространство города он испытывал на себе действие городских идентификаторов, таких, например, как мода. Новые символы в форме маникюра, модных причесок и одежды не могли прочитываться одинаково в партийной и городской системах культурных координат. Культурные разрывы и пробелы одним из своих последствий имели возрастающее чувство отчуждения от социальных институтов, что проявлялось в девиантном поведении и иных выражениях социального аутизма.

Подведем итоги. Принцип коллективного руководства, большая открытость центра по отношению к низовой номенклатуре меняли отно-

шения между педагогами и администрацией школ. «Культ личности» директора отныне корректировался «коллективным руководством» педагогов-партийцев. Наиболее явно это происходит после XX съезда. В отсутствии или слабой разработанности профессионального языка, партийный язык выполнял профессиональные, т.е. педагогические функции. Именно на этом языке решаются школьные проблемы и школьные конфликты. Вместе с тем, во второй половине 1950-х гг. партийность становится уже не единственным основанием для педагогической карьеры. Сейчас она все чаще должна подкрепляться профессионализмом и образованием. Объективная потребность в специалистах с высшим образованием заставляет школу, решающую социальные проблемы увеличивать количество этих учителей. Структурные изменения внутри школы приводят к тому, что квалификация преподавателя отныне уже не связана столь жестко со школьным звеном. Предписанная властью идентичность, начинается меняться. Образование, как иное основание профессии, отрываясь от прописки в школьном звене приводит идентичность педагога к ситуацию кросскультурности. С одной стороны преподаватель-партиец приобретает черты номенклатурного работника. С другой – его карьера внутри педагогического сообщества все больше зависит от образования. Усложнение эталона, происходящее в переходную эпоху, было не в силах снять возникающее противоречие. При этом, обозначенная кросскультурность разворачивается в иной среде. Это – социальное пространство формирующегося города, предписывающего иные паттерны и символы, которые зачастую не могли адекватно распознаваться в профессиональной среде. Идентичность в этих условиях становится проблемной и приобретает качества идентификации. Урбанизация придает чрезвычайную насыщенность проблеме идентичности, которая читается не просто как партиец и (или) профессионал, но и как горожанин и (или) партиец. Политические номинации новых городских символов оказывались

рассогласованными с новой урбанистической реальностью по принципу: «Наманикюренная учительница – носитель буржуазного образа жизни».