

УДК 94:373

doi: 10.17072/2219-3111-2016-4-64-74

## СОЮЗ ФУКИДИДА С ГЕРОДОТОМ: КУРС ИСТОРИИ В ПРЕДВОЕННОЙ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФРОНТОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ

**И. В. Волкова**

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20

Wolkowa-irina@yandex.ru

Исследуется организация преподавания истории в предвоенной советской школе. Поставленное на регулярную основу с 1937 г. преподавание этой дисциплины имело целью политическую социализацию в рамках подготовки к войне учащихся советской школы. Анализируются методические приемы, применявшиеся учителями для удовлетворения партийно-правительственных требований в границах этой дисциплины, а также тот эффект, который обеспечивали эти приемы в плане становления менталитета молодого поколения.

*Ключевые слова:* довоенная школа, постановка обучения истории, методы театрального искусства, научение эмоциям, закрепление реакций в телесной памяти.

Одним из самых значимых событий в школьном деле 1930-х гг. стало введение курса гражданской истории, санкционированное Постановлением СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 16 мая 1934 г. Изучение нового предмета должно было, с одной стороны, содействовать коммунистическому воспитанию учащихся, формированию их непримиримого отношения к внешним и внутренним врагам советского строя, с другой – воспитывать и укреплять национально-государственный патриотизм юношества и готовить его к столкновению с сильным противником. В запросе правительственного заказчика реализация данных установок ставилась в зависимость от эмоционального, живого изложения истории, способного создать эффект присутствия учеников в описываемых событиях.

Концепция курса истории, создание первого учебника под редакцией А.В. Шестакова неплотно отражены в научной литературе. Вместе с тем почти не изучены сам процесс внедрения дисциплины в практику школьного образования, дидактика и методика обучения истории, а также его воздействие на сознание и поведение учащихся. Целью данной статьи как раз и служит выявление базовых методических приемов, которые обеспечивали усвоение программы по этой дисциплине, и того влияния, которое они оказывали на подрастающее поколение.

К этой стороне живой школьной работы открывают доступ большие комплексы источников, которые практически не введены в научный оборот. Таковы стенограммы совещаний работников Наркомпроса, деятелей науки по подготовке учебной и методической литературы, учительских конференций по обмену опытом, отчеты инспекторов отделов народного образования, контролировавших учебный процесс, установочные лекции методистов, стенограммы и конспекты уроков школьных учителей, а также образцы творческих работ школьников. Опубликована лишь самая незначительная часть этих источников (главным образом статьи отдельных методистов и учителей в профессиональной учительской периодике, некоторые воспоминания и дневники учащихся довоенных школ). Абсолютное большинство указанных неопубликованных документов сосредоточено в фондах 2306 (Наркомпрос) ГАРФ, 528 (Московский городской отдел народного образования) ЦГАМ, а также в фондах 15 (Научно-исследовательский институт школ), 17 (Центральная педагогическая лаборатория Наркомпроса) и 109 (Д.Н. Никифоров) научного архива РАО. Взятые в целом, они позволяют выделить базовые педагогические установки, приемы и средства учебно-воспитательного процесса в рамках изучения исторических дисциплин, а также оценить результаты этой работы.

В предписанных условиях внимание педагогического сообщества безальтернативно было обращено к арсеналу средств зрелищных искусств, прежде всего театрального, которое с начала 1920-х гг. прочно соединялось со школьным делом. Именно тогда была создана первая сеть теат-

ров, занятых обслуживанием детей. Почти во всех школах появились свои драматические кружки [Салова, 2000, с. 44–62].

К концу 1933 г., т.е. практически к моменту введения в школы истории как учебной дисциплины, на территории РСФСР от Сахалина до Ленинграда действовали уже 37 профессиональных ТЮЗов, только в одной Москве их насчиталось 7. В национальных республиках 14 ТЮЗов уже работали и 12 находились в процессе организации и реорганизации. Помимо этого в СССР имелось 14 признанных полупрофессиональных театров, пионерских ТРАМов и детских самодеятельных театров (Архив РАО. Ф. 17. Д. 111. Л. 7–16).

Тесная связь школьной работы с театральным делом толкала учителей на путь овладения секретами актерского ремесла. В педагогической среде было укоренено убеждение, выраженное на собрании учителей-отличников Москвы в сентябре 1937 г. одной из участниц: «каждый педагог может быть художником, артистом в своем деле, и это решает успех нашей работы». В пандан этому заявлению другой участник собрания считал профессиональным долгом учителя пестовать в себе «ту взволнованность, то трепетание, ту высокую эмоциональность, которой ... должны заразить наших детей» (ЦГАМ. Ф. 528. Оп.1. Д. 500. Л.28, 38). На развитии определенных лицедейских задатков настаивали и методисты. «Не уподобляясь тому учителю в "Ревизоре", который при рассказе об Александре Македонском ломал в классе стулья, наш учитель выражает, когда это нужно, изумление, возмущение, сочувствие, осуждает, считает правильным, предлагает удостовериться по рисунку или фотографии», – поучал автор установочной статьи в «Историческом журнале» (Плюснин, 1938, С.101).

Предрасположенность к принятию этих рекомендаций подчеркивал дресс-код, которому, не сговариваясь, следовали многие учительницы истории и литературы: длинные, часто в пол, черные юбки, белоснежные с витиеватыми рюшками или кружевами блузки, строгие прически с завитыми у висков локонами, туфли-лодочки, в которые переобувались из валенок или бот перед уроком в учительской. Контрастировавшие с повседневной крайне невзрачной одеждой горожанок эти детали внешнего облика указывали на то, что к уроку готовились как к выходу на сцену. Для обеих сторон – и детского коллектива, и самих педагогов – такое превращение знаменовало собой переход из пространства будничной рутины в мир ярких красок и переживаний, какие обычно дарил театр (Ваксер, 2013, с.77; Мостинский, 2013, с. 67; Зингер. URL: образцовая // <http://www.wtschaelike.ru/?p=168>). Прежде чем выйти к ученической аудитории учителя тратили немало времени на отработку дикции, мимики, жестикуляции, пластики тела, репетировали свои рассказы перед зеркалом. Порой увлечение театризацией перехлестывало через край. Методист и известный учитель истории Д.Н. Никифоров, посещавший уроки коллег, свидетельствовал, что многие из них ощущали себя «качаловыми» или «шалыпиными»: «ставши в позу артиста, учитель начинал скандировать или декламировать стихи». Такая утрированная театральность чаще всего вызывала улыбки учеников (Архив РАО. Ф.109. Оп.1.Д. 273. Л.11 об.).

А вот ненавязчивый артистизм и умелая режиссура урока были абсолютно оправданны и востребованны. Эксперт школьного дела и методист А.А. Фортунатов напоминал учителям-историкам о памятнике древнегреческого искусства – двухголовой статуэтке Фукидида и Геродота, глядящих в разные стороны, но сходящихся затылками. По его мнению, этот образ должен был вдохновлять учительство на то, чтобы сочетать научную основательность произведений первого с занимательностью и красочностью текстов второго. «Наш преподаватель должен уметь так передавать ученикам события прошлого, чтобы ученики пожалели, зачем урок кончился». В пример он ставил выдающихся учителей дореволюционной гимназии, после чьих уроков ученики видели сны с деятелями то Великой французской революции, то эпохи Ивана Грозного, то еще какого-нибудь периода (Архив РАО. Ф.17. Оп.1.Д. 437. Л.2–3).

Согласно базовому методическому посылу учительский рассказ, являвшийся «гвоздем урока», был призван «мобилизовать слуховые, зрительные и моторные образы» школьника (Архив РАО. Ф. 109. Оп.1. Д.273. Л.6 об.). Это в первую обеспечивалось содержательным наполнением урока. Привлечение запоминающегося факта, яркого штриха к воссоздаваемой картине прошлого становилось предметом гордости и состязательности в профессиональном сообществе. Учительница 13-й ленинградской школы М. Кропачева на совещании учителей-комсомольцев делилась с коллегами своими педагогическими удачами: дети благодарно отзывались на ее описание жизни и смерти Марата, в частности, на рассказ об издании им газеты «Друг народа», заботе о простом лю-

де, подлом убийстве кинжалом Шарлотты Корде, а также о посмертном извращении его памяти буржуазией. Учительница упоминала, что единственный в мире памятник Марату установлен в Москве. Все подробности волновали детей. «Рассказывая это, – отмечала она, – я вижу, как... они загораются любовью к народному вождю и ненавистью к его врагам». Такую же бурю эмоций поднимал рассказ о Кампанелле, в котором фигурировало и описание перенесенных им пыток, и одиночества в темнице, и несломленного духа, и мечты седого старца о будущем обществе счастливых людей, где труд станет нормой жизни. Реакция детей выражалась в восклицании: "А ведь он мечтал о Советском Союзе!"» (Учителя-комсомольцы..., 1939, с.8–9).

На уроке Д.Н. Никифорова, посвященном социально-экономическому положению Франции в канун революции 1848 г., дети охотно воспроизводили зарисовку нужды и бедствий низших слоев общества, которую дал учитель при изложении материала на предыдущем уроке: «В одном поселке одна старушка благодарила бога за то, что она имеет солому для подстилки, а многие этого не имеют... а еще Энгельс описывает, как один рабочий зашел к своему другу кузнецу... а тот сидел и штопал чулок своей жены. Рабочий очень удивился и говорит: "Что же, жена что ли не может? Ведь это женское дело!" Но кузнец на это ответил: "Да ей надо уходить ни свет-ни заря и приходит она, когда темно. Она иногда даже не может кушать, так устает"» (Архив РАО. Ф. 109. Оп.1. Д. 317. Л.4).

Интересными, запоминающимися фактами, по общему мнению кураторов и практиков образования, следовало насыщать темы, связанные с освободительной борьбой русского и других народов России. Всячески приветствовалось яркое освещение подвигов Александра Невского, борьбы Второго ополчения в Смутное время, перипетий Отечественной войны 1812 г. и заграничного похода русской армии, Крымской кампании: от учителей требовалось подробное и захватывающее описание героизма защитников Севастополя в Крымскую войну с привлечением «Севастопольских рассказов» и писем Л. Толстого брату. Дети, как правило, с волнением слушали рассказы о том, что солдаты и матросы удерживали крепость на протяжении 349 дней и готовы были стоять до конца, и воспринимали слова К Маркса о том, что «всегда легче было русских расстрелять, чем заставить бежать обратно» (ГАРФ. Ф. 2306. Оп.70. Д.2631. Л. 188). Еще более обстоятельно эти сюжеты полагалось разбирать в старших классах, с привлечением фрагментов из исторических трудов Е. В. Тарле «Нахимов», «Оборона Севастополя», «У Волынского редута», отрывков из романа С. Сергеева-Ценского «Севастопольская страда» (Архив РАО. Ф. 109. Оп.1. Д. 317. Л.8; Ф. 15. Оп.1. Д. 1168. Л.27).

Наркомпросовское руководство с одобрением отзывалось о конкурсе на лучшее историческое сочинение по теме «За родину!», объявленном среди учащихся старших классов учительницей 213-й московской школы Щегловой. Десятиклассники, поголовно включившиеся в работу, провели немало вечеров в библиотеках и музеях, чтобы написать самостоятельное, наполненное яркими фактами исследование о подвигах предков. Такая же тема вызвала всплеск творчества у учеников Ярославской области. Лучшим было признано сочинение «Днепр в огне», посвященное борьбе украинского народа во главе с Б. Хмельницким за освобождение от польского гнета и воссоединение с Россией (ГАРФ. Ф. 2306. Оп.70. Д. 2631. Л. 185).

В качестве важнейшего подспорья учителю в создании объемного образа эпохи и ее действующих лиц предлагалась художественная литература. Чиновники Управления средней школы Наркомпроса, контролировавшие написание школьных учебников, настаивали даже на том, чтобы включить в них исторические романы, убрав из них только «лишние места». Несмотря на уверения авторов учебников в неправомерной подмене исторического источника романистикой, эта работа начала осуществляться (ГАРФ. Ф. 2306. Оп.69. Д. 2294. Л.96). Списали ее в архив только репрессивные меры в отношении ответственных работников Наркомпроса в 1937 г. (ГАРФ. Ф. 2306. Оп.69. Д.2298. Л. 104–105).

Но и среди учителей-практиков было немало энтузиастов, которые делали акцент на исторических романах. Так, учитель опытной яснополянской школы В.В. Вербицкий изучал со своими учениками тему «Образование Российской империи» по роману А. Толстого «Петр I», а ряд исторических сюжетов начала XIX в. – по роману Л. Толстого «Война и мир». Опыт своей работы он обобщил в рукописи на 112 страницах, а ее сокращенный вариант опубликовал в виде статьи (ГАРФ. Ф. 2306. Оп.70. Д. 2562. Л.46–53; Вербицкий, 1937, с. 110–120).

Привлекательность художественного слова для учителя истории состояла в том, что оно обеспечивало эмоциональную зарядку аудитории, вносило человеческое измерение в исторические описания, помогая проникнуть в психологию людей прошлого. Так, однажды при проработке темы «Декабристы» молодой учитель из Ростова-на-Дону Я. Стилецкий на высокой патетической ноте прочел стихотворение Пушкина «Во глубине сибирских руд» и ответ на него Е. Одоевского «Струн вещих пламенные звуки». Эта декламация захватила класс – некоторые учащиеся стали вполголоса вторить учителю. В следующий раз, когда представилась возможность снова обратиться к поэзии, учитель предложил учащимся самим читать стихи, которые им были известны из программы по литературе (Архив РАО.Ф. 17. Оп.1. Д. 437. Л.38).

В том или ином объеме все учителя прибегали к «помощи» писателей. При изучении древнейшей истории человечества привлекался роман Ж. Рони «Борьба за огонь»; для уяснения школьниками кровнородственной мести – поэма А. Пушкина «Тазит»; в ходе знакомства с античным миром обращались к поэме Гесиода «Труды и дни», «Сатирам» Д. Ювенала, роману «Спартак» Р. Джованьоли, «Трагедии о Кориолане» В. Шекспира, «Походу кимвров» В. Иенсена; «Саламбо» Г. Флобера. При изучении европейского Средневековья использовались романы «Айвенго» и «Квентин Дорвард» В. Скотта, «Баллады о Робин Гуде», поэма «Уот Тайлер» А. Глоба, историческая повесть «Жаки» К. Фани, роман «Легенда о Тиле Уленшпигеле» Ш. де Костера, «Вильгельм Телль» и «Дон Карлос» Ф. Шиллера, «Варфоломеевская ночь» П. Мериме, «Собор Парижской богородицы» В. Гюго. На уроках по французской истории XIX в. учителя знакомили учащихся с отрывком «Гаврош» из романа В. Гюго «Отверженные», с изображением капиталистического общества в романах «Отец Горио», «Банкирский дом Нусингена» О. Бальзака, по истории Англии XIX в. – с яркими характеристиками дельцов-предпринимателей из романов «Домби и сын», «Тяжелые времена» Ч. Диккенса.

Из отечественной словесности использовались «Песнь о вещем Олеге» А. Пушкина, «Беглец» М. Лермонтова, «Илья Муромец», «Князь Серебряный», «Князь Михайло Репнин» А. Толстого. При изучении Смутного времени привлекалась «Повесть о Болотникове» Г. Шторма. Борьба Украины с польским владычеством и ее воссоединение с Россией удачно иллюстрировались выдержками из повести Н. Гоголя «Тарас Бульба». В ходе знакомства с крестьянскими войнами обращались к отрывкам из романа «Разин Степан» А. Чапыгина, с эпохой Петра I – к фрагментам романа «Питирим» В. Костылева; с Отечественной войной 1812 г. – к романам «Война и мир» Л. Толстого и «Сожженная Москва» Г. Данилевского. При освещении правления Николая I незаменимый фактический материал доставляли «Былое и думы» А. Герцена. Образному восприятию нравов при крепостном праве в России помогали отрывок «Волчица» из поэмы «Кому на Руси жить хорошо» Н. Некрасова, фрагмент «Сон Обломова» из романа «Обломов» И. Гончарова. Изучение общественных отношений конца XIX – начала XX в. сопровождалось чтением рассказов «Две божьих матери» А. Серафимовича и «Дед Архип и Ленька» М. Горького, будивших в детях протест против социального неравенства и несправедливости. Историю гражданской войны помогали насытить яркими красками «Разгром» А. Фадеева и рассказ «Красный бакен» С. Григорьева. Конечно, приведенные перечни не исчерпывали всего списка художественных произведений, которые дополняли исторические ретроспекции.

Если художественная литература помогала создать в воображении исторические образы, то наглядные пособия представляли их зримо и конкретно. Одно из главных вехений в постановке учебной работы 1930-х гг., определявшееся как «удар по словесному преподаванию», подвигало учителей к собиранию наглядных пособий и освоению методов работы с ними. Ввиду небольшого количества опубликованных в советское время картин одни учителя использовали серии дореволюционных изображений в изданиях В. Думнова, «Гроссмана и Кнебея», И. Сытина (Лабунский, 1938, с.115), другие подбирали репродукции из журналов и книг и показывали их ученикам с помощью эпидиаскопов, третьи изготавливали наглядные пособия, как объемные, так и плоскостные, собственными руками или силами учеников.

Самым распространенным видом учебного пособия, безусловно, оставались настенные картины. Чтобы не расплескать впечатлений учеников, методисты рекомендовали демонстрировать их в классе непосредственно в момент раскрытия сюжета или темы, к которым они относились. В 1936 г. Учебно-педагогическим издательством (Учпедгизом) были выпущены объяснительные записки для учителей к картинам «Суд в Московском государстве», «В приказе Московских времен»,

«Крестьянский своз». Две первые записки принадлежали известному исследователю В.Е. Сыроечковскому, а третья – методисту Н.Г. Тарасову. Каждая по своей сути являлась маленькой новеллой с яркими персонажами и сценами. На эти образцы предлагалось равняться учителям в собственном комментировании картин. Подобно первой мизансцене театральной пьесы картина становилась зачином в развертывании яркой исторической фабулы.

Приемы работы с картиной были разнообразны. Кроме подготовленного устного очерка учителя мог быть предложен рассказ ученика, сделанный экспромтом в классе. Так, Д.Н. Никифоров часто вывешивал картину, давал несколько минут на ее рассмотрение, а затем вызывал к доске самого беспокойного ученика и просил описать ее. Как правило, такому подростку было не занимать сообразительности и воображения, поэтому рассказ при направляющем участии учителя выходил впечатляющий (Архив РАО. Ф. 109. Оп.1. Д. 273. Л.14). Многие учителя устраивали своего рода состязание между учениками на наблюдательность, внимание к мелкой детали, которое буквально втягивало их в эмоциональное поле картины. Например, на картине, изображающей обращение рабочих к предпринимателю о прибавке к жалованию, один ученик видел хозяина, важно развалившегося в кресле, и его помощника – конторщика, напротив – стоящих за стойкой рабочих. Их вид он описывал так: «У них изнуренные от тяжелой работы и голода лица, им выдают зарплату, но очень большие вычеты. Один рабочий показывает хозяину, что он мало получил, и просит прибавить, но хозяин смотрит на него презрительно и высокомерно. Так рабочие начинают бороться против фабрикантов» (Архив РАО. Ф. 15. Оп.1. Д. 1168. Л.23). Другой же ученик обращал внимание на одного рабочего, который стоял ближе к хозяину – по его мнению, рабочий думал, что надо не просить хозяина, а хорошенько его стукнуть (Архив РАО. Ф. 109. Оп.1. Д. 222. Л.8 об.). На основании этого разбора дети делали вывод о бесправии рабочих в царской России.

Нередко картина становилась предметом контрольной работы или домашнего задания. От учеников требовалось составить маленький связный рассказ, который на частном примере отражал бы некоторые общие закономерности, характерные для общества того или иного времени. Причем это следовало сделать живо и увлекательно. Такую работу можно было бы сравнить с театральным этюдом, так как школьнику нужно было мысленно освоить, а затем передать модель поведения конкретного персонажа в предлагаемых обстоятельствах. Как пример можно привести сочинение по картине, на которой изображена древнегреческая гонимая мастерская. В этой работе ученик мысленно переносился в греческий полис в социальной роли надсмотрщика над рабами, обслуживавшими мастерскую. Ему нужно было вникнуть в самые разные аспекты рабства и выразить к ним свое отношение. Это и способы получения рабов греческим обществом, и сферы применения их труда, и режим содержания, и виды наказания. Или взять сочинение, составленное по картине «Бой гладиаторов». Участь гладиатора, вынужденного на потеху развращенной римской публике убивать себе подобных и подставлять под удар себя, настолько взволновала ученика, что он завершил свой текст стихотворением Лермонтова «Умирающий гладиатор». Бессмысленность жертвы, принесенной борцом, подчеркивали заключительные строки о последних видениях родного края в его угасающем сознании и тщетных надеждах близких на его возвращение:

«Все ждут его назад с добычею и славой...  
Напрасно – жалкий род – он пал, как зверь лесной,  
Бесчувственной толпы минутною забавой...  
Прости, развратный Рим, прости, о край родной...»  
(Архив РАО. Ф. 109. Оп.1. Д. 273. Л. 24–31, 39–49).

А вот еще маленькое сочинение ученицы четвертого класса, отсылающее ко времени апогея существования крепостничества в России. Приведем его текст: «В давние времена в селе Горелове жил один помещик Кучумов. Он был злой и своих крестьян мучил, бил и морил на работе. Однажды помещик велел выгнать баб жать свою рожь. Все бабы собрались и работали с утра и до вечера, одна тетка Марья была больна, у нее от жары закружилась голова, и она упала на траву. В это время пришел Кучумов. Он увидел, что Марья лежит на земле, подошел к ней и стал ее пороть плетью. Она плакала и кричала, потом затихла и упала на снопы. Кучумов устал, бросил плеть и пошел домой обедать. Когда он ушел, бабы хотели поднять тетку Марью, но она была уже мертвая, и вся в крови. После нее осталось трое маленьких детей. Так жилось крестьянину при крепостном праве. Таких Кучумовых среди помещиков было очень много. Они как хотели, так и издевались над своими крепостными. Собаки им были дороже, чем люди» (Архив РАО. Ф.17. Оп.1. Д.192. Л. 4–5). Ко-

нечно, в сочинении не использовались такие понятия, как внеэкономическое принуждение, превращение крестьян в объект права. Однако на уровне глубинных ощущений девочки эти стороны крепостного права переданы очень хорошо.

Артистически исполненный рассказ учителя, фрагменты художественной литературы, дополнявшие его, жанровые исторические картины выполняли общую функцию. Они выводили на уровень сенсорного восприятия глоссарий из отвлеченных и идеологически нагруженных понятий в курсах истории и обществоведения (частная собственность, классовое строение общества, классовые противоречия, рабство, крепостничество, крестовые походы, крестьянские войны, восстания и революционные движения, эксплуатация труда, несправедливые завоевательные и справедливые освободительные войны, расовое и национальное угнетение, колониализм, борьба за национальное и социальное освобождение). Описанная проработка материала давала возможность прочно соединить эти понятия с эмоционально воспринимаемыми образами конкретных социальных персонажей, ситуаций, действий.

Мощным усилителем в усвоении таких понятий, а также связанных с ними жизненных историй и переживаний становилась так называемая драматизация исторических сюжетов. Под ней понималось разыгрывание в ролях небольших сценок на исторические темы. Основой могли послужить жанровая картина, исторический документ или литературное произведение. Как пример небольшой драматизации можно привести подготовленную под руководством московской учительницы Л. Богословской и разыгранную учениками на уроке сценку по картине «Крестьянский своз», отображавшей перехват крестьянина более крупным феодалом у более мелкого. Некоторые учителя ставили поэму Пушкина «Тазит», в которой между героями шло оживленное обсуждение кровной мести. Некоторые брали отрывки из баллады А. Толстого «Василий Шибанов» о времени опричнины и целый ряд других произведений. Часто работа над инсценировкой начиналась с того, что учитель просил нескольких человек остаться после урока для участия в одном мероприятии. Всегда находились волонтеры: им объявлялась общая задача и раздавались роли. Подготовка инсценировки держалась в секрете, несмотря на расспросы остальных учащихся. Так сохранялась атмосфера интриги и сюрприза. Как правило, сценка, разыгранная на уроке несколькими учениками, вызывала неподдельный восторг класса (Архив РАО. Ф. 109. Оп.1. Д.273. Л.12).

Помимо этого в школе нередко ставились полноформатные исторические спектакли. Обычно такой спектакль завершал учебный год или же был приурочен к празднику. Пожалуй, этот вид работы являлся самым трудоемким и ответственным для учителя и учеников. Так, однажды Д.Н. Никифоров подготовил и поставил с учениками пятого класса трагедию Софокла «Антигона». Конечно, сценарий был адаптирован к возрасту исполнителей: греческие хоры, которые не давались ученикам, пришлось заменить коллективной декламацией, а изготовление костюмов – доверить родителям и консультантам из Музея изобразительных искусств. Спектакль произвел фурор в школе, что побудило ребят на следующий год заняться новой постановкой. Для нее был выбран роман Джованьоли «Спартак», изданный в СССР в 1935 г. и сразу же приобретший популярность. Поскольку, по мнению ребят, роль Спартака в романе была недостаточно выявлена, фабула романа была дополнена придуманными сценами – ради этого пришлось погрузиться в сочинения Аппиана, Саллюстия, Орозия, Плутарха, отрывки из Тита Ливия, труды советских историков-античников. В результате получился спектакль из четырех действий со многими захватывающими драматическими положениями, в том числе со сражением, гладиаторским боем, героической смертью Спартака (Архив РАО. Ф. 109. Оп.1. Д. 134. Л.2–4).

Девятиклассники 47-й московской школы под руководством педагога Маневич подготовили и разыграли несколько картин из пьесы Ромена Роллана «Робеспьер». По признанию педагога, эта работа сразу же отразилась на отношении ребят к урокам истории, а с исполнителем главной роли вообще произошла метаморфоза: он всерьез увлекся якобинцами, Робеспьером и Французской революцией (Архив РАО. Ф.15. Оп.1. Д.1148. Л.115). Ученики из 588-й школы, изучавшие в школьном кружке эпоху Возрождения, инсценировали фрагменты из «Жакерии» П. Мериме и «Собаки на сене» Лопе де Вега. В 61-й школе старшеклассники сами сочинили и поставили пьесу «Декабристы» из шести действий. В них отразились и разногласия между Южным и Северным обществами, помешавшие совместному выступлению, и колебания диктатора С. Трубецкого в решающий день, и недоверие к народу участников восстания, и суровый допрос царя поверженных повстанцев, и

казнь Рылеева, и ссылка в Сибирь, и полученное там стихотворное послание Пушкина, подарившее надежду на то, что высеченная ими искра может разгореться в пламя (Там же. Л. 39–40).

Изложенное одним из участников постановки содержание сценария указывало на ученическое, в духе школьной программы и официального идеологического дискурса, прочтение декабристского движения. Однако тривиальная подача материала не отменяла значимости этого продукта коллективного творчества. С точки зрения решаемых школой задач его ценность заключалась в чувственно-телесной проработке исторического опыта, причисленного в советскую эпоху к революционной «агиографии» и заключавшего в себе порыв к свободе почти в безнадежных обстоятельствах. Это в особенности относилось к финалу, который давал возможность прочувствовать ненепростоту жертвы дворянских революционеров и благодарную память о них потомства. В этих точках пересечения личностного пространства исполнителей с сакрализованной биографией «первенцев свободы» закладывалась как диспозиция высшего уровня готовность к принесению собственной жизни на алтарь тех же ценностей.

А десятиклассники 61-й московской школы к выпуску подготовили исторический спектакль, в котором решили отразить все узловые моменты отечественной истории. Учитель Карцев так описывал плод творческих усилий своих питомцев: «Вот глянула в зал Киевская старина, прозвучавшая призывом Баяна: "Поднимемся за землю Русскую! За раны Игоревы, Игоря Святославовича!"; вот в ... сцене из "Федора Иоанновича" мрачными штрихами промелькнула боярско-поповская Москва. Вот в сцене допроса царевича Алексея поднялась фигура Петра I, боровшегося против отсталости России, но укрепившего государство помещиков и кулаков». Далее внимание переключалось на далеких еще от народа дворянских революционеров Пестеля и Рылеева. А завершением стала сцена из пьесы Л. Рахманова «Профессор Полежаев», которая перемещала зрителя в судьбоносный 1917 год, в окружении крупного русского ученого, всей душой принявшего революцию (Архив РАО. Ф.15. Оп.1. Д. 1153. Л.8). В этом случае несомненно, что через эмпатию к главным героям, токи ненависти и любви к людям и делам прошлого учащиеся в телесно-чувственной форме еще раз прорабатывали лейтмотивную идеологию школьного курса, связывавшую прорыв из отсталости и эксплуатации к прогрессу и социальному освобождению с установлением советского строя.

По сути, ту же задачу решали проводившиеся во многих школах синтетические исторические вечера – так еще дореволюционный методист А.Ф. Гартвиг определял программу из номеров разных жанров, связанных друг с другом тематически. Цикл таких тематических вечеров в 1930-е гг. провели свердловские преподаватели Брахман и Паутов. За основу была взята краеведческая тематика – покорение Урала при старом режиме и его развитие при советской власти. Организующим элементом вечера был доклад старшеклассника, в котором освещались этапы овладения Уралом царскими землепроходцами, воинами и управленцами, политика подчинения короне коренных народов и их сопротивление царскому гнету, и, наконец, раскрепощение этих народов после 1917 г., а также подъем Урала в рамках социалистической реконструкции народного хозяйства в 1930-х гг. Доклад иллюстрировался диапозитивами и перемежался чтением отрывков из литературных произведений, песнями и танцами местных народов. Как большое достоинство методисты отмечали вовлеченность практически всего коллектива учащихся в подготовку вечеров: одни готовили доклад и подбирали диапозитивы, другие были художественными оформителями, третьи – актерами, певцами и танцорами (Архив РАО. Ф. 17. Д.437. Л. 91–92).

Подростки 56-й московской школы под руководством учителей показали за один вечер сцены из романа Б. Пруса «Фараон» и трагедии Эсхила «Персь»; инсценировку древнеегипетской сказки о зачарованном царевиче; танцы жриц и негрят из оперы Дж. Верди «Аида». Объединяло эти номера эссе Н. Гоголя «Бедному сыну пустыни снился сон». Выдержки из него ученики исполнили хором: «...Выступил увитый иероглифами Древний Египет, глянула влажными очами прекрасная Греция. Крикнул на весь мир о своих захватах, потрясая копьями, железный Рим... Но что-то происходит на Востоке, и народы древнего мира обращают свои взоры на Восток». Отвечали заинтригованным древним народам поэт Джамбул и другие певцы и ашуги СССР. В заключении хор пионеров в красных галстуках и с красными знаменами исполнил песни об успехах социалистического строительства в нашей стране. Учителя так обосновывали композиционное построение вечера: «живая картина должна была противопоставлять два мира: мир древний, рабовладельческий, с классово-идеологией, мир эксплуатации и насилия и новый мир – без всякой эксплуатации,

мир социализма и коммунизма, мир, который строят народы СССР» (Архив РАО. Ф.15. Оп.1. Д. 1148. Л.110–112).

Научно-исследовательский институт школ при Наркомпросе и Кабинет истории настоятельно рекомендовали учителям примерно дважды в год устраивать такие исторические вечера или утренники. Например, на 1938/39 уч. г. для средней возрастной группы учащихся предлагались темы «Крестьянские войны» и «Декабристы и крепостное право». В программу по первой темепредлагалось включить рассказы о И. Болотникове и С. Разине, былинку о Разине «Ой не вечер-то не вечер» или песню «Есть на Волге утес», инсценировку сюжета «Встреча Гринева с Пугачевым в мятежной слободе» по повести Пушкина «Капитанская дочка» с пением хором песни «Не шуми, мати, зеленая дубравушка», легенду о Салавате Юлаеве и хоровую декламацию «Плач о Пугачеве»; по второй – стихотворения «Ой, тошно мне на родной стороне» К. Рылеева, «Узник» и «Послание в Сибирь» А. Пушкина, «Завещание» Т. Шевченко, стихотворный рассказ Н. Некрасова «Волчица», инсценировку его же стихотворения «С работы» и песни, отражающих крепостное право (из сборника Андреева «Русский фольклор») (Архив РАО. Ф.15 Оп.1. Д.1149. Л.89).

Разнообразие жанров и программ театрально-исторических постановок указывало на то, что эта деятельность глубоко проросла в предвоенной школе. Показателем ее освоенности стало предложение учительницы Симаковой, выдвинутое в январе 1939 г. на совещании преподавателей истории, о создании первого в нашей стране, а возможно, и в мире, Исторического театра. По мнению учительницы, в этом театре должны были бы ставиться пьесы разных эпох и о разных эпохах. В нем предстояло играть высококлассным артистам, а руководить им должны были бы историки (Архив РАО. Ф. 109. Оп.1. Д. 159. Л.76).

Конечно, нельзя утверждать, что исторические спектакли и даже небольшие драматизации устраивались во всех школах страны. Однако это не отменяло факта огромного воздействия театра на школьную жизнь и учебный процесс. Школьный курс истории, разворачивающийся в жанре социальной и героической драмы, и театр в его самых разнообразных формах – как в школьном пространстве, так и за его пределами, взаимно питали и усиливали друг друга. Даже школьник, которому выпала только пассивная роль зрителя, приобщался к театральному искусству через самоотжествление с персонажами прошедших времен в их отображении учителем и в подаче актерами, в том числе самодеятельными из числа соучеников.

В аспекте физиологии эмоций это вдохновенное актерское творчество или сотворчество зрителя позволяло пережить в форме эмоционально-вегетативных, моторных и кинестетических реакций самые многообразные положения: различную степень зависимости и унижения несвободного человека, его сопротивление порабощению и несправедливости, радость исполненного долга, торжество одоления врага и освобождения, пусть даже временного. Исходя из определения театрального искусства как «передачи объемной эмоционально окрашенной информации от тела к телу», можно говорить о закреплении целого спектра социальных позиций и гражданских состояний в эмоциональной памяти и телесных ощущениях, включая их самую сильную – осязательную – часть. Осязание, т.е. восприятие кожей поверхностью, имеющей выходы во все части тела и органы и интегрирующей информацию всех остальных органов чувств, по мнению специалистов по театральной психологии, обеспечивает наиболее глубокое воздействие сценического материала на зрителя [Заморев, Цветкова, 2012, с. 84]. В этом случае выражения «мороз по коже пошел», «мурашки бегают по телу», «бросает то в жар, то в холод» перестают быть метафорами. Именно такое, свойственное большинству школьников 1930-х гг., восприятие театра передает зарисовка будущего фронтовика и историка, а во второй половине 1930-х омского старшеклассника и постоянного зрителя местного драматического театра Абрама Ваксера: «Временами, в кульминационные моменты, казалось, что над головами актеров возникает нимб – такой, как изображается на нимбах святых... Видимо, эмоциональное напряжение актеров было настолько огромным, что вызывало такие ответные реакции у зрителей». Автор этого мемуарного отрывка до глубокой старости помнил мизансцены увиденных тогда спектаклей (Ваксер, 2013, с.145).

Учебный и воспитательный процесс в советской школе, в котором были широко использованы элементы театра, вполне сопоставим с обучением актерской игре по методу К.С. Станиславского. По определению отечественного физиолога П.В. Симонова, этот процесс может быть охарактеризован как преобразование текста (вербального и письменного) в чувственные образы посредством пластики и действия. Сопряженные с каждым фрагментом текста физические движения



и действия создают основу для появления чувств, которые переживаются исполнителем всякий раз так же ярко, как в первый [Симонов, 1962, с. 62, 72]. И если актеру в выстраивании этой линии и, соответственно, в погружении в мир своего героя всякий раз помогали сценический опыт и профессиональные навыки, то учащимся предвоенной школы – повторение пройденного материала в новых контекстах. Освоенные в ходе прохождения исторической программы образы и концепты далее выступали средствами осмысления информации, поступающей из внешнего мира.

К такой экстраполяции понятий исторического прошлого на текущий день и наоборот приобщал ключевой методический прием 1930-х гг., который определялся как «увязка с современностью». С одной стороны, наркомпросовские директивы предостерегали учителей от модернизации истории («приписывание отдельным эпохам черт, характерных для современности» – ГАРФ. Ф. 2306. Оп.70. Д.2631. Л. 183), с другой – руководители образования приветствовали и поощряли обращение учителя к современности. Руководители Мосгороно подчеркивали: «С каким интересом, с каким неослабным вниманием слушают учащиеся на уроке того учителя, который умеет политически заострить свой урок, насытить его злободневным содержанием так, что дети эмоционально переживают сказанное учителем» (ЦГАМ. Ф. 528. Оп.1. Д. 522. Л. 14). Так, при изучении древнего рабовладельческого общества учителя ставили вопрос о том, существует ли в современном капиталистическом мире рабство, и получали ответ, что существует в виде колониализма. Углубление в афинскую демократию предварялось разъяснением того, что понималось под этим словом в древнем мире, что понимается в современном капиталистическом обществе и в СССР. Разумеется, самым совершенным воплощением демократии считались советский общественно-политический строй и Конституция 1936 г. (Архив РАО. Ф.17. Оп.1. Д. 437. Л.70). Известный московский учитель В. Хмелев в порядке обмена опытом советовал коллегам в курсе древней истории подавать Прометея как «первого революционера среди богов», Перикла – как предшественника Гитлера на том основании, что он разделял афинян на чистокровных и нечистокровных и отказывал последним в гражданстве (Архив РАО. Ф.109. Оп.1. Д. 159. Л. 34 об., 39). История крестовых походов средневековья почти всегда в изложении учителя сопровождалась напоминанием и о крестовом походе против СССР, объявленном папой Пием XI в феврале 1930 г. и открывшем широкую антисоветскую кампанию в мире. А рассказ о завершении Реконквисты на Пиренеях не обходился без упоминания массового истребления арабов и евреев и без проведения параллели с варварством фашистских громоздиков в современной нацистской Германии. Гуманистическая философия Возрождения преподносилась как предшественница советского социалистического гуманизма и антипод нацистской идеологии (Там же. Л. 62–63). Примеров таких прямых переключек прошлого и настоящего в школьном курсе можно привести много.

С похвалой руководители московского образования отзывались об учителе 70-й школы Строганове, который использовал урок о Ледовом побоище 1242 г. в седьмом классе для того, чтобы укрепить в учениках патриотический настрой. Рассказ о разгроме рыцарей на льду Чудского озера он закончил словами о том, что фашисты обязательно «получат сокрушительный удар, если они попытаются сунуть свое свиное рыло в нашу страну». Это заверение было встречено дружными аплодисментами учеников (ЦГАМ. Ф. 528. Оп.1. Д.522. Л. 15).

Описанные приемы давали вполне ожидаемый эффект: хорошо усвоенные из уроков истории номинации (рабство, средневековое варварство, крестовые походы, завоевание, порабощение, кабала, восстание угнетенных масс, революция и т.д.) становились своего рода кодом к определенным апробированным чувственно-телесным ощущениям и акциональным схемам и тогда, когда они применялись к современным событиям и процессам. Эти приемы порождали отработанные рефлексы либо яростного отторжения, либо безоговорочного принятия с соответствующими побуждениями и действиями. К такой двухполюсной шкале оценок современных ситуаций в стране и мире закономерно приводил школьный курс, представлявший историю в виде череды классовых и империалистических битв, прерываемой только победой социалистических революций.

В своем роде «тест-драйвом» реакций, заложенных дисциплинами общественного цикла, стали отклики советских школьников на гражданскую войну в Испании 1936–1939 гг. Официальной пропагандой она подавалась как борьба испанских трудящихся за те же цели, за какие сражались «красные» на фронтах Гражданской войны 1918–1921 гг. в России, а в глобальном плане – как война передового человечества с фашистским мракобесием и варварством. Ответом детской аудитории на репортажи, сводки новостей и фотоснимки с театра боевых действий явились абсолютно

добровольные массовые акции помощи испанскому народу (сбор подарков и денежных пожертвований), теплый братский прием испанских детей, вывезенных в СССР, и даже индивидуальные и групповые побег подростки из разных регионов СССР в Одессу и другие порты в расчете на счастливый шанс добраться парохомом до заветных берегов и влиться в интернациональный отряд защитников испанской республики (ГАРФ, Ф. 2306.Оп.69. Д.2357. Л.68). Однако после поражения республиканцев в 1939 г., к жестокому разочарованию подростков и юношества, проблема помощи Испании была снята с повестки дня. Оставалось только ждать войны с еще более сильным и безжалостным противником, которая, по общему убеждению старшеклассников, была не за горами и уже не могла обойтись без их участия.

Конечно, на формирование системы убеждений и поведенческих установок учащихся помимо школы оказывали влияние и иные институциональные сферы – художественная литература, кинематограф, театр, СМИ, музеи и выставки, массовые праздники. Однако рискнем заметить, что в этом ряду школа в целом и курс истории в частности играли основополагающую роль. Заложённая ими с помощью весьма действенного инструментария из сферы зрелищных искусств матрица чувств и реакций опосредовала восприятие значимых для действующей системы ценностей, внутренних и внешних вызовов, возникающих и во внешкольных контекстах.

Эта деятельность школы может быть рассмотрена исходя из концепции эмоциональных практик, выдвинутой немецким культурологом М.Шир. Отталкиваясь от теории габитуса П. Бурдьё, идей философов П.Е. Гриффита и А. Скарантино, разработок современной медицинской антропологии, она постулирует эмоцию как научаемую практику взаимодействия с внешним миром, опирающуюся на телесные диспозиции, в свою очередь управляемые социальными нормами и культурными требованиями [Scheer, 2012, p.193]. Научение эмоциям построено на мимезисе (подражании, воспроизводстве образцов) и устремлено к их интериоризации в телесном опыте (автоматических движениях, импульсах, физиологических реакциях и т.п.), или по-другому, к тренировке «знающего» тела [Ibid., p.201–202]. А его результат может быть уподоблен стратегии или практическому смыслу, вырастающим из габитуса П. Бурдьё: как и они, эмоция зависит не столько от целеполагания, воли и желания субъекта, сколько от ее «прописки» в социальном сценарии, с которым тот сталкивается [Ibid, p. 202]. Однако в любом случае вызвавший эту эмоцию стимул работает только тогда, когда встречается с агентами, готовыми его принять [Ibid., p. 213].

Суммируя все сказанное применительно к довоенной школе и историческому курсу, следует отметить их беспрецедентную эффективность не только в трансляции смыслов советской политики, идеологии, морали, но и в закреплении связанных с ними эмоциональных реакций на уровне телесной памяти. Отважмся предположить, что без этой работы массовая мобилизация советского общества, особенно вчерашних школьников, на отпор фашистским поработителям, защиту родины и завоеваний социализма, равно как и их стойкость в войне, были бы весьма проблематичными.

#### Список источников

- Архив Российской академии образования (Архив РАО). Ф. 15. Оп.1. Д.1148, 1149.1153, 1168; Ф. 17. Оп.1. Д.111,192, 437; Ф. 109. Д. 134, 159, 222, 273, 317.  
 Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 2306. Оп.69.Д. 2294, 2298, 2357; Оп.70. Дд.2306, 2562, 2631.  
 Центральный государственный архив Москвы (ЦГАМ). Ф. 528. Оп.1. Д.500, 522.  
 Ваксер А. Жизнь, люди, эпоха. СПб., 2013. 306 с.  
 Вербицкий В. Исторический роман в преподавании истории СССР // Исторический журнал. 1937. №5. С. 110–120.  
 Зингер Е. 25-я образцовая. URL: <http://www.wtschaelike.ru/?p=168> 18 (дата обращения: 18.10.2013).  
 Лабунский В. Рисунок и картина на уроке истории // Исторический журнал.1938. №11. С.115–121.  
 Мостинский И.Л. И я все это помню. М., 2013. 304 с.  
 Плюснин Н. Рассказ на уроках истории в 3-4 классах средней школы // Исторический журнал. 1938. № 8. С. 99–101.  
 Учителя-комсомольцы о своей педагогической работе. М., 1939. 251 с.

### Библиографический список

- Заморев С.И., Цветкова М.А.* Школьный театр и культура переживаний // Школьная театральная педагогика: история, теория и методика. СПб., 2012. С. 82–86.  
*Салова Ю.Г.* Детский досуг в советской России (1920-е гг.). Ярославль, 2000. 135с.  
*Симонов П.В.* Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций. М., 1962. 86 с.  
*Scheer M.* Are Emotions a Kind of Practice (and Is That What Makes Them Have a History)? A Bourdieuan Approach to Understanding Emotion // History and Theory. 2012. May. P.193–220.

*Дата поступления рукописи в редакцию 28.09.2016*

## THE UNION OF THUCYDIDES WITH HERODOTUS: HISTORY COURSE IN PRE-WAR SOVIET SCHOOL AND ITS IMPACT ON FRONT GENERATION

*I. V. Volkova*

National Research University «Higher school of Economics» (HSE), Myasnitskaya str., 20, 101000, Moscow, Russia

Wolkowa-irina@yandex.ru

The paper examines how history was taught in pre-war Soviet school. After becoming regular in 1937, history teaching was aimed at political socialization and training of senior pupils to take part in the coming war battles. The author analyzes the methodological techniques used by teachers to meet those requirements of the Party and government, and the widespread use of methods of dramatic art especially. Teachers mastered some techniques of scenic activity, used excerpts from fiction books in the stories in the classroom, analyzed in detail genre paintings on historical themes, as well as they played short scenes and performed full-length historical performances. History teaching acquired some similarities with teaching acting, according to the Stanislavsky method, and the basic concepts of the course remained in emotional memory and bodily dispositions of students. Reproduction of conceptual apparatus in new contexts associated with modernity contributed to the strengthening of the results. Thus, the perception of concepts like slavery, medieval barbarism, crusades, conquests, enslavement, racism, uprising of the oppressed masses, revolution, social and national liberation, etc. was firmly connected with certain sensual and bodily feelings that generated reactions either of violent rejection or unconditional acceptance with the relevant motives and actions. The author states that the course of history formed a certain matrix of senses and responses of the graduates to mediate the perception of the fundamental (for the official ideology) values and concepts in extra-curricular contexts.

*Key words:* pre-war school, history teaching, methods of dramatic art, learning emotions, pinning reactions in physical memory.

### References

- Arkhiv Rossiyskoy akademii obrazovaniya (Arkhiv RAO). F. 15. Op.1. D.1148, 1149.1153, 1168; F. 17. Op.1. D.111,192, 437; F. 109. D. 134, 159, 222, 273, 317.  
Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GARF). F. 2306. Op.69.D. 2294, 2298, 2357; Op.70. Dd.2306, 2562, 2631.  
*Labunskiy V.* Risunok i kartina na uroke istorii // Istoricheskiy zhurnal.1938. №11. S.115–121  
*Mostinskiy I.L.* I ya vse eto pomnyu. M., 2013.304 s.  
*Plyusnin N.* Rasskaz na urokakh istorii v 3–4 klassakh sredney shkoly //Istoricheskiy zhurnal. 1938. № 8. S. 99–101.  
*Salova Yu.G.* Detskiy dosug v sovetskoy Rossii (1920-e gg.). Yaroslavl', 2000. 135s.  
*Scheer M.* Are Emotions a Kind of Practice (and Is That What Makes Them Have a History)? A Bourdieuan Approach to Understanding Emotion // History and Theory. 2012. May. P.193–220.  
*Simonov P.V.* Metod K.S. Stanislavskogo i fiziologiya emotsiy. M., 1962. 86 s.  
Tsentral'nyy gosudarstvennyy arkhiv Moskvy (TsGAM). F. 528. Op.1 D.500, 522.  
Uchitelya-komsomol'tsy o svoey pedagogicheskoy rabote. M., 1939. 251 s.  
*Vakser A.* Zhizn', lyudi, epokha. SPb., 2013. 306 s.  
*Verbitskiy V.* Istoricheskiy roman v prepodavanii istorii SSSR // Istoricheskiy zhurnal. 1937. №5. S. 110–120.  
*Zamorev S.I., Tsvetkova M.A.* Shkol'nyy teatr i kul'tura perezhivaniy. // Shkol'naya teatral'naya pedagogika: istoriya, teoriya i metodika. SPb., 2012.S. 82–86.  
*Zinger E.* 25-ya obraztsovaya. URL: <http://www.wtschaelike.ru/?p=168> 18.