

Научная статья

УДК 37

DOI 10.25205/1818-7919-2022-21-8-132-145

Структура власти и дисциплинарные техники в предвоенной советской школе

Ирина Владимировна Волкова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Москва, Россия

ivolkova@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4835-8082>

Аннотация

Статья посвящена малоизученной стороне деятельности предвоенной советской школы – исправлению дефектов в поведении и дисциплинированию учащихся, поставленным на повестку дня реформой школы 1930-х гг. и приближающейся войной. Нормализующая практика школы не вылилась в репрессивно-карательное давление на учеников с отклоняющимся поведением или нежелательными акцентуациями характера. При заданных «свыше» ограничениях на учительское применение негативных санкций к непокорным подросткам и заметном влиянии ученического актива на внутришкольные дела коррекционная работа школы получила направление, благоприятное для массы учащихся. Универсальной стратегией советской школы стала интеграция подростков в систему дополнительного образования и общественную работу с учетом их персональных склонностей. Эта деятельность содействовала усвоению социальных норм и продвижению в выбранной области внешкольных занятий каждого отдельного учащегося.

Ключевые слова

дисциплинарные техники, дополнительное образование, общественная работа, социализация

Для цитирования

Волкова И. В. Структура власти и дисциплинарные техники в предвоенной советской школе // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2022. Т. 21, № 8: История. С. 132–145. DOI 10.25205/1818-7919-2022-21-8-132-145

The Structure of Power and Disciplinary Techniques in the Pre-War Soviet School

Irina V. Volkova

National Research University “Higher School of Economics”

Moscow, Russian Federation

ivolkova@hse.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4835-8082>

Abstract

The article studies the barely researched area of moral education in pre-war Soviet school, i. e. the correction of defects in the behavior and discipline of students that became highly relevant due to the school reform of the 1930s and the impending war. The main thesis of the article is that the normalizing practice of the school did not result in repressive and punitive pressure on students shown deviant behavior or unwanted character accentuations. Restrictions established by higher authorities to regulate teacher’s use of negative sanctions against recalcitrant teenagers and the noticeable influence of the student collective on school policy determined generally favorable for students direction of the correctional work. The universal strategy of the Soviet school was the integration of adolescents into the system

© Волкова И. В., 2022

ISSN 1818-7919

Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2022. Т. 21, № 8: История. С. 132–145

Vestnik NSU. Series: History and Philology, 2022, vol. 21, no. 8: History, pp. 132–145

of additional education and social work, taking into account their personal inclinations. Even if it did not result in noticeable change in school discipline, it contributed to the assimilation of social norms and gaining achievements in the chosen extracurricular activities for each individual student. And most importantly, it worked on the overall balance of positive impressions about the school and the authorities that stood behind it, which determined the position and mood of the younger generation during the war.

Keywords

disciplinary techniques, “pastoral” authority, additional education, personal potential, socialization

For citation

Volkova I. V. The Structure of Power and Disciplinary Techniques in the Pre-War Soviet School. *Vestnik NSU. Series: History and Philology*, 2022, vol. 21, no. 8: History, pp. 132–145. (in Russ.) DOI 10.25205/1818-7919-2022-21-8-132-145

Предмет статьи имеет прямое отношение к становлению молодого фронтового поколения – возрастной когорты 1922–1926 гг. рождения, переломившей ход Великой Отечественной войны¹. Школа 1930-х стала базовой площадкой, на которой происходило взросление этой генерации, а приемы школьного воспитания имели непосредственное отношение к формированию мотивации и способности вчерашних выпускников к исполнению своего воинского долга. Выбранный для изучения вопрос о способах нормализации проблемных учащихся позволяет оценить ее работу на самом сложном участке. Допущенные здесь ошибки и непродуманные решения несли риски отчуждения большой массы молодежи от учительства как «государевых людей» и от стоявшей за школой государственной власти с непредсказуемыми последствиями для исхода боевых действий. Однако успешно решенные школой воспитательные задачи (если судить по конечному результату) не получили должной оценки в научной литературе.

Школьное дело 1930-х гг. было ознаменовано отказом от дальтон-плана, бригадно-лабораторного метода, самоуправления учащихся, характерных для 1920-х, и переходом на трек классно-урочного обучения, систематического учета успеваемости, учительского контроля, усиленной военно-патриотической подготовки. Эти трансформации, в которых многие исследователи усматривают прямое влияние тоталитарной системы, стали основанием для обвинений школы 1930-х в тяжких пороках: чрезмерной идеологизации учебно-воспитательной работы, унификации и обезличивания учащихся, насаждения жесткой дисциплины и «зубрежки», применения репрессивно-карательных методов по отношению к «трудным» подросткам [Livschiz, 2007, p. 277; Богуславский, 2002, с. 107, 109; Днепров, 2011, с. 24; Лебедева, 2012, с. 101; Гальмарини, 2015, с. 123, 125–126]. При этом такие вердикты, как правило, выносятся на базе разработки узкого круга документов, ограниченного в основном материалами педагогической периодики и некоторого количества мемуаров и дневников. Критика советской школы за неуважительное отношение к личности ребенка сохраняется и тогда, когда под напором непреложных фактов авторы вынуждены признать терпимое отношение учителей и администрации к вызывающим выходкам подростков, в том числе и с антисоветским смыслом [Kelly, 2007, p. 103, 112–113, 129].

Однако и для исследователей, освещающих конкретные аспекты школьной работы преимущественно в положительном свете, своего рода ритуалом, как отмечает известный историк В. А. Сомов, остается указание на тоталитарный, т. е. античеловеческий, характер государства 1930-х, распространяющееся и на школу, которая находилась под его патронажем [Сомов, Сомова, 2013, с. 122]. Эта традиция, заложенная в позднюю Перестройку в рамках развенчания советского опыта, прослеживается на примере обстоятельной и фундированной монографии американского историка Т. Юинга о советских учителях. С одной стороны, автор декларирует развитие «сталинской» школы «в общем русле со школой других стран»,

¹ По оценке одного из современных экспертов Р. Риза, именно это небольшое «преданное ядро», обеспечивало единство Красной армии и способность советского государства вести боевые действия, в особенности в канун и на этапе коренного перелома в войне [Reese, 2011, p. 308, 312].

общность проблем и подходов к их разрешению [Юинг, 2011, с. 191], с другой – подчеркивает, что советские учителя овладевали скрытыми механизмами контроля и выстраивали дисциплинарную власть, аналогичную той, которую М. Фуко относил к современной тюрьме [Там же, с. 205]. Изложенные позиции – и радикального отрицания прогрессивных наработок советской школы, и более умеренные, с признанием за ней отдельных достижений, но и констатацией нанесенного учащимся ущерба, порождают вопрос: каким образом неотделимый от школьного дела жестокий прессинг позволил сформироваться поколению, осуществившему величайшую историческую миссию на основе волевой решимости и добровольной жертвенности? К сожалению, он остается без ответа.

Отдельное место занимают труды А. Л. Андреева и В. А. Сомова, в которых подчеркивается гибкость и конструктивность постановки воспитательной работы, а также заинтересованность руководства страны в поддержке школы как островка реальной жизни, способного укрепить идеалы и преданность подрастающего поколения [Сомов, 2015; Андреев, 2008, с. 225, 227].

В задачи данной статьи входит не только выяснение степени репрессивности школьных дисциплинирующих практик, но и выявление структуры и организации власти в школьном пространстве, а также конкретных методов работы с учениками, выпадавшими из общей массы. Источниковую базу работы составляют документы, не введенные в научный оборот. Это инструктивные письма, приказы, годовые отчеты Наркомпроса (далее – НКП) РСФСР, его переписка с местными органами образования, протоколы заседаний работников НКП и учительского актива, а также Детской комиссии при ВЦИК, сосредоточенные в фондах ГАРФ; это также записки, справки, информационные сводки ЦК ВЛКСМ, политические донесения региональных комитетов комсомола по вопросам комсомольской работы и воспитания в школах, хранящиеся в фондах РГАСПИ; отчеты, стенограммы учительских конференций и совещаний органов образования Москвы из фондов ЦГАМ; эго-документы. Вместе взятые, они дают исчерпывающее представление о том, как реализовывалась деятельность школ в указанных направлениях. Теоретическую рамку исследования составляют концепции дисциплинарности, наказания, нормализации М. Фуко, а также теория фигурации Н. Элиаса.

Проблема укрепления дисциплины, поднимавшаяся в партийно-правительственных постановлениях 1930-х, не была надуманной. Перестройка школьного дела с начала 1930-х гг. породила неконтролируемые выбросы детской энергии. Даже в знаменитой московской опытно-показательной школе им. Лепешинского, по свидетельству завуча Р. М. Михельсона, учителя не могли добиться сколько-нибудь приемлемого порядка². Еще сильнее взорвал школьную обстановку массовый перевод учащихся из специальных школ в обычные, последовавший за осуждением педологии в 1936 г. Согласно приказу Наркомпроса от 8 июля 1936 г. пересмотру подлежал состав школ с особым режимом (для трудновоспитуемых подростков); вспомогательных школ и классов для умственно отсталых детей; школ для детей-психоневротиков; детских домов для трудновоспитуемых; детских домов для умственно отсталых детей. А выведенные из них учащиеся с начала нового учебного года вливались в массовые школы³. По данным Детской комиссии, из 73 детских домов для трудновоспитуемых, имевшихся в РСФСР на 1 января 1936 г., после пересмотра их состава к 1 января 1937 г. осталось 57, а еще через год – 51. Из 50 домов для умственно отсталых детей, имевшихся на 1 января 1936 г., год спустя уцелел 31⁴. Директорам массовых школ вменялось в обязанность «обеспечить чуткое внимательное отношение со стороны педагогов и классных руководителей ко всем переведенным учащимся»⁵. Образовавшийся крайне разношерстный состав учащихся становился препятствием для практического применения популярных идей А. С. Макаренко о нормализующем воздействии коллектива на учеников с отклоняющимся поведением. Дей-

² ЦГАМ. Ф. 203. Оп. 1. Д. 17. Л. 49.

³ ГАРФ. Ф. 5207. Оп. 1. Д. 1112. Л. 44.

⁴ Там же. Д. 1111. Л. 62.

⁵ Там же. Д. 1112. Л. 44, 47.

ствительно, на протяжении второй половины 1930-х срывы уроков, хулиганство и даже криминальные происшествия являлись постоянным фоном учебной деятельности. Неуклонно росла и детская преступность [Livschiz, 2007, p. 269, 279].

На первый взгляд в распоряжении школы имелись эффективные рычаги управления обстановкой, или, в терминологии М. Фуко, «нормализующие санкции»: оценки за поведение; персональный выговор; коллективная «проработка» провинившегося на школьных собраниях; исключение из школы, временное или же без права восстановления (Косинская школа..., 2014, с. 41). С формальной точки зрения такая школа идеально подходила под определение фукодианского паноптикона, с его всеподчиняющей властью надзирателя, соотносимой в школьном пространстве с властью директора, учителя. Однако, как показал М. Галлахер, модель паноптикона в принципе не применима к школе хотя бы по причине физической неспособности учителя удерживать под абсолютным контролем класс на протяжении всего урока. Несильный шумовой фон и периодическое отвлечение детей от урока, как установил Галлахер в ходе обследования шотландских школ, представляли собой компромисс с учащимися, на который соглашались учителя ради поддержания приемлемого порядка и продолжения обучающей деятельности [Gallagher, 2010, p. 270–271]. Советская школа, как и почти всякая другая, гораздо в большей степени тяготела к модели синоптикона, в котором большинство (ученики), имели возможность наблюдать за меньшинством (дирекцией и учителями) [Mathiesen, 1997, p. 219].

Но и помимо этих общих практических противопоказаний к отождествлению школы с паноптиконом в советском контексте паноптизацию исключало отсутствие единого локуса надзора. Различные и сталкивавшиеся друг с другом агенты надзора не составляли ансамбля, который, по выражению М. Фуко, был бы способен «видеть всё одним взглядом» [Фуко, 1999, с. 254]. Несмотря на кажущиеся значительные полномочия, директорская власть, как справедливо отмечает Т. Юинг, была ограниченной и даже шаткой [Ewing, 2009, p. 262–263]. Ее могли подорвать или вообще опрокинуть оппозиционная группировка учителей, актив учащихся, обратившихся с жалобой в вышестоящие органы или газету, даже отдельный комсорг или учитель. (В отчетах НКП сообщалось о классной руководительнице из Крюковской школы-семилетки Лопасненского района, которая так настроила своих шестиклассников, что те на любое замечание директора отвечали хором: «Да, что его, дурака, слушать-то!»⁶.) Нередкими были случаи, когда совсем юные ученики обращались с жалобой на директора и учителей в НКП, что влекло за собой разбирательство и нарекания в адрес школьной администрации⁷. Дирекции приходилось считаться с ученическим комитетом (учкомом), который имелся во многих школах, комсоргом, комитетом комсомола и даже отдельными группами учащихся. Последние часто уверенно и успешно продавливали свои требования: например, замены одних учителей на других, выдачи ученикам вилок в школьной столовой, права старшеклассников носить в школе мужские галстуки (Пирожкова, 1998, с. 44; Лесскис, 2019, с. 476).

То же самое относилось и к учителям, которые находились под перекрестным пристрастным наблюдением учеников, школьных комсоргов, директора, родителей. Действовавшие в городских школах с 1935 г. и не подчиненные школьной администрации комсорги часто брали под защиту учеников, которые были у дирекции и учителей на плохом счету, пытались сдержать отсев из школ и вернуть исключенных учеников на учебу. А кроме того, регулярно информировали вышестоящие органы о происшествиях в школе, включая поступки и высказывания работников, расходившиеся с линией партии. Можно сказать, выполняли функции внутришкольного «прожектора» для заинтересованных инстанций. Правда, в свою очередь,

⁶ ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 70. Д. 2656. Л. 60.

⁷ Например, пятиклассники 31-й московской школы в 1937 г. в письме в Наркомат рассказывали о том, что учительница арифметики за неверные ответы обзывала их «идиотами», «куриным навозом», и добивались уважения своих прав, особенно важного, по их понятиям, ввиду принятой в 1936 г. Конституции (ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2296. Л. 73).

и комсорг мог стать объектом доноса и внутришкольной травли со стороны учителей [Волкова, 2013, с. 209–212, 226–228].

Следует также иметь в виду, что в любой момент иерархическая конструкция школьного управления могла перевернуться и место на ее вершине занять школьники. Другими словами, синоптикон легко превращался в паноптикон, в котором функции безжалостного «надзирателя» переходили к ученическому коллективу. Например, в 1939 г. десятиклассники одной из школ г. Куйбышева публично обвинили неугодную им директрису в плохом преподавании истории партии: в присутствии должностных лиц города и органов образования один из учащихся выступил с докладом, в котором перечислил допущенные директрисой политические ошибки. Как указывал свидетель, во время доклада «директорша несколько раз в обморок падала» (Дневник девятиклассника, 2008, с. 305). Несмотря на отсутствие в первоисточнике упоминаний о финале этой истории, можно с уверенностью утверждать, что законы «жанра» не оставляли подвергнутой проработке директрисе шансов на сохранение своей должности. Э. Лившиц справедливо указывает на то, что умение многих детей «говорить по-большевистски», освоенное в школе и используемое в своих интересах, пугало учителей и вызывало обеспокоенность властей [Livschiz, 2007, p. 268]. Иногда детский коллектив парализовал учебный процесс, запираясь в классной комнате и не допуская к себе учителей или другим способом срывая уроки⁸. Иногда массовая дезорганизация порядка достигала масштабов, которые требовали стороннего вмешательства. Так было в 20-й школе Ленинского района Москвы, которая была взята под коллективный контроль районных органов образования, комсомола и партии⁹.

Однако наиболее серьезным вызовом учителям, дирекции и системе в целом являлись подростковые суициды или их попытки, вызванные теми или иными обстоятельствами школьной жизни. Если, по словам Ш. Фицпатрик, в самоубийстве взрослых граждан власть искала протестный мотив [Фицпатрик, 2008, с. 208], то в отношении несовершеннолетних к этой посылке добавлялся идеологический постулат счастливого и радостного советского детства, в котором нет и не может быть оснований для пессимизма и отчаяния, а потому поводы к суициду безальтернативно усматривались в ошибочной линии поведения учителей. Дело завершалось, как правило, не только увольнением с работы, но и отдачей под суд найденного виновника¹⁰.

Получалось, что учительской попытке закручивания гаек всегда могла быть противопоставлена угроза коллективного протеста учеников или же импульсивной психопатической реакции отдельного школьника (побег из школы и дома, суицид). Подобная возможность побуждала учителя искать источник наведения порядка за рамками дисциплинарной власти, тем более что на это же ориентировали органы управления образованием, старавшиеся удерживать учителей от применения радикальных мер, прежде всего от исключения из школы. И хотя ежегодный отсев в 1930-е гг. составлял 6–8 % учащихся [Holmes, 2005, p. 66], эта мера считалась из ряда вон выходящей и рассматривалась комсомолом, органами образования и даже НКВД под углом зрения двойного поражения – педагогического, так как вслед за осужденной педологией подразумевала неисправимость отдельных подростковых типов, и социального, поскольку вытолкнутые на улицу дети выбывали из нормальной социальной среды и быстро усваивали криминальные привычки¹¹.

Так же настойчиво, как и от применения репрессивных мер, при помощи инструкций и проверок НКП отвращал педагогов от категоризации детей по особенностям поведения

⁸ ЦГАМ. Ф. П-3810. Оп. 1. Д. 16, коробка 1. Л. 13, 19, 50, 97.

⁹ Там же. Л. 23–24.

¹⁰ Примером может служить дело шестиклассницы 268-й московской школы Л. Коростелиной, активной пионерки и отличницы, которая весной 1937 г. пыталась отравиться каустиком из-за постоянных необоснованных придиорок учительницы Жебровской. Это дело, получившее большую огласку, закономерно было взято в разработку прокуратурой (ЦГАМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 504. Л. 9–9 об.; Ф. П-635. Оп. 1. Д. 177. Л. 21–22; Ф. П-634. Оп. 1. Д. 516. Л. 25).

¹¹ ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2296. Л. 77; Ф. 5207. Оп. 1. Д. 1112. Л. 170.

и потенциалу развития. Подобная практика расценивалась как пережиток педологии, разделявшей детей на классы идиотов, психопатов, субнормы и нормы¹². Органы управления образованием настраивали педагогов на опровержение практическими делами «педологического закона» о «фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды», теории «предела» обучаемости отдельных учащихся¹³. Характерно, что даже помещение детей в школы специального типа не считалось окончательным, а задача этих учреждений виделась в том, чтобы через год-два работы с учеником коррекционных педагогов вернуть его в нормальную школу¹⁴. Можно сказать, постановка учебно-воспитательной работы второй половины 1930-х гг. не поощряла дисциплинарной техники, обозначаемой М. Фуко как распределение учащихся по разным ячейкам учета, превращение их в «живые таблицы» [Фуко, 1999, с. 216]. В этой же связи советским педагогам категорически не рекомендовались такие методы, как прикрепление к слабым учащимся сильных, проверка исполнения домашних заданий у одноклассников дежурным учеником, вывешивание списка учеников с плохими оценками по предметам и поведению, которое рассматривалось как инвариант доски позора¹⁵.

Таким же неприемлемым и изгоняемым средством считалось милитарное дисциплинирование. Последнее, как пишет М. Фуко, гражданские учреждения нередко заимствовали у армии как технику производства послушных тел [Там же, с. 202]. Т. Юинг отмечает, что и среди советских учителей были поборники методов «воинской части», хотя одновременно указывает на то, что они всё же сочетались с индивидуальным подходом к ребенку, а чиновники от образования старались всячески сдерживать проникновение признаков казармы в школу [Юинг, 2011, с. 206–207]. К этому можно добавить, что и в канун войны НКП противился милитаризации школы, осуждая распространившиеся в ряде населенных пунктов РСФСР линейки, на которых плохие ученики подвергались публичному осуждению, а также практиковавшиеся перед началом урока рапорты, которые сопровождалась командами дежурного к классу «встать!», «смирно!», докладом учителю об отсутствующих или не выполнивших домашнее задание учениках. В приказе наркома просвещения В. П. Потемкина от 18 апреля 1941 г. указывалось, что такая попытка военизации школьного дела «представляла собой явную подмену учебно-воспитательной работы внешним и формальным воздействием на неуспевающих учеников»¹⁶.

Суммируя сказанное, можно сделать вывод о целенаправленном сокращении объема и списка дисциплинарных правомочий учителя, исходившим от руководства образованием, прежде всего от НКП. Параллельно это же руководство уклонялось от собственного нормативного регулирования школьной деятельности и поведения школьников. Так, еще правительственным Постановлением от 3 сентября 1935 г. специальной комиссии поручалась разработка Устава школы, включающего в себя Правила поведения учащихся, а также предусматривающего раздельное обучение мальчиков и девочек. Предварительный текст этого документа, как и решение о раздельном обучении, призванное укрепить школьную дисциплину, были готовы к весне 1941 г.¹⁷, однако не были введены в действие¹⁸. Отказываясь от формальной регламентации школьной жизнедеятельности и обозначения четких границ нормы, которые в фуколядианском понимании и составляют существо дисциплинарности, государственный заказчик, с одной стороны, пытался, насколько мог, избежать своей идентификации с принуждением, подавлением, навязыванием, изъятием, унификацией и т. п. функциями в созна-

¹² ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2285. Л. 35.

¹³ Там же. Оп. 70. Д. 2427. Л. 40; Оп. 69. Д. 2323. Л. 14; Д. 2285. Л. 38.

¹⁴ ЦГАМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 496. Л. 19.

¹⁵ ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 69. Д. 2239. Л. 103, 107.

¹⁶ РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 126. Д. 2. Л. 64–65.

¹⁷ РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 126. Д. 2. Л. 40–43; Д. 3. Л. 24; Д. 2. Л. 77–86; ЦГАМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 678. Л. 6.

¹⁸ Это последовало только в 1943 г., в иных исторических условиях, когда после перерыва, вызванного тяжелой военной обстановкой, пришлось заново «собирать» школу и отвыкших от учебы и порядка детей. Анализ этого документа см.: [Маслинский, 2015].

нии молодых. С другой стороны, стремился удержать динамическое равновесие учительства и ученической массы, предоставляя последней определенные опции корректировки школьного режима под свои запросы. Эта позиция определялась приближающейся войной: школа как институт и репрезентативная модель государства должна была не только обеспечить лояльность его молодых граждан, но и заложить мотивацию сознательного и самоотверженного отстаивания его суверенитета и системы ценностей в предстоящих сражениях.

Обширный массив данных, характеризующих воспитательную работу, не подтверждает вывода о репрессивном давлении на проблемных учащихся и расширявшемся участии структур НКВД в их ресоциализации [Kelly, 2007, p. 258; Гальмарини, 2015, с. 125–126]. За 1936 г., по данным Детской комиссии при ВЦИК, контингент детских домов для умственно отсталых и трудновоспитуемых по ряду краев и областей РСФСР сократился на 40–50 %, а, например, из 14 домов для трудных подростков Московской области осталось только 6¹⁹. По данным организатора советского здравоохранения и председателя этой комиссии Н. А. Семашко, за 1937 г. по РСФСР было закрыто пять больших детских трудовых колоний НКВД²⁰. Как отмечалось выше, сами сотрудники НКВД возражали против направления в их учреждения значительного количества неблагополучных подростков и полагали, что большую часть задач по их интеграции в нормальную общественную жизнь могла и должна была выполнять школа. Эта позиция встречала поддержку со стороны партийных, комсомольских комитетов, органов образования и реализовывалась на практике, что хорошо иллюстрируют два показательных «кейса». Первый – история подростковой банды из Лодейного Поля Ленинградской области, промышлявшей в течение трех лет разбоями и грабежами магазинов, ларьков, граждан и раскрытой угрозой в конце 1936 г. Из 40 чел., главным образом, 13–16-летних учеников местных двух школ, выявленных следствием, под суд было отдано только 13 подростков²¹. Аналогичная группа, но уже численностью в 200 чел., под названием «Золотой зуб» орудовала в Ташкенте в 1935 г. и держала в страхе школьников и даже часть взрослого населения города. Здесь также под суд было отдано меньшинство участников, а остальные, как и в Лодейном Поле, либо направлялись на производство, под надзор местного партийного и комсомольского актива, либо возвращались в школу. К каждому из таких возвращенных прикреплялся персональный куратор из авторитетных комсомольцев или старших пионеров. А основным методом перевоспитания этих ребят стало их вовлечение в дополнительную систему образования и культурно-массовую работу. При этом городские власти значительно расширяли спектр предложений внешкольных занятий и культурного досуга²².

Эти случаи можно рассматривать как модельные. Приобщение трудных подростков к интересным для них видам деятельности, с использованием детского тщеславия и страсти к самоутверждению, доказавшее свою эффективность еще в коммунах-колониях А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого, стало универсальной технологией педагогического сообщества 1930-х [Григорьева, 2015, с. 165–166, 169–170]. Направляя такого учащегося в увлекательную для него область самореализации, где сублимировались разрушительные импульсы и избыточное напряжение психики, школа добивалась его нормализации и даже получала носителя компетенций, составлявших ее собственный «фирменный знак». Академик Н. П. Бехтерева отмечала подобный эффект применительно к самой себе и своим соученикам по ленинградскому интернату – детям репрессированных родителей, с тяжелой психической травмой, которых последовательно и умело реабилитировал умный директор: «Лучшие спортсмены, лучшие ученики, лучшие актеры, лучшие, лучшие, лучшие... лучшие – это гордость единиц» [Бехтерева, 2007, с. 38].

Но даже если максимы преобразования девиации в поведенческую норму, а отстаивания в развитии – в проявленный талант были не всегда достижимы на практике, оздоровитель-

¹⁹ ГАРФ. Ф. 5207. Оп. 1. Д. 1111. Л. 62.

²⁰ РГАСПИ. Ф. 78. Оп. 1. Д. 692. Л. 16.

²¹ Там же. Ф. М-1. Оп. 23. Д. 1188. Л. 19–20.

²² Там же. Л. 23, 72.

ный эффект занятий вне программы был бесспорным. Вот, скажем, как это описывала бывшая школьница из Уфы на примере открывшегося в их классе литературного кружка, или, как его назвала учительница, – «семинара»: «На семинар валом повалили из других классов. Появились и хулиганы. Они явно не знали, как себя вести, но, в конце концов, выбрали солидность» (Морозова, 2011, с. 264). Быстро уловив связь положительных сдвигов в поведении с внешкольными занятиями, управляющие органы на протяжении предвоенного десятилетия неуклонно наращивали объем предложений в этой сфере. Сеть площадок дополнительного образования во второй половине 1930-х гг. включала в себя детские городки в парках культуры и отдыха, пионерские форпосты, технические, юннатские станции, дома и дворцы пионеров. Важнейшим критерием в оценке их деятельности становилась максимально возможная пропускная способность²³. Для ее обеспечения в типовое положение о работе дворцов (домов) пионеров и школьников 1938 г. был включен пункт о зачислении детей в кружки, команды, клубы, студии по направлениям, полученным в школах²⁴. В некоторых городах эквивалентом подобных учреждений была детская железная дорога («Малая Кагановическая»), на которой под присмотром профессиональных железнодорожников все операции – от обслуживания путей до вождения поезда с пассажирами – детьми и их родителями, – выполняли школьники. Бывший школьник из Мелитополя с восторгом вспоминал о десятках кружков, действовавших на детской дороге в их городе, – от хорового и струнного до юннатского и радиолюбительского (Дубровский, 2009, с. 9–11). Прекрасно выстроенная работа с детьми во всех таких центрах давала многим путевку в профессиональную жизнь, а ощущение «сказочности» и «праздничности», которое доставляло их посещение, подкрепляло мотивацию продвижения на избранном направлении (Зиновьев, 2013, с. 102).

Однако и сама школа на протяжении 1930-х гг. непрерывно отстраивала и расширяла собственную сеть кружков, секций, студий. Например, в обычной школе маленького Новодвинска имелись театральная студия, струнный оркестр, множество спортивных секций и кружки оборонной подготовки²⁵. Но и сельские школы, а также интернаты, включая те, в которых были размещены дети – жертвы «большого террора», старались предоставить своим питомцам разные интересные и полезные внепрограммные занятия: хоровое пение, танцы, гимнастику, плавание, греблю, подготовку к сдаче норм ГТО, театральное искусство, столярное дело, кройку и шитье [Слезкин, 2019, с. 793–794, 800–801; Бехтерева, 2007, с. 37]. Кружки и усиленная спортивная подготовка изначально закладывались в работу интерната для трудновоспитуемых подростков²⁶.

Сам факт настойчивого и нарастающего охвата внепрограммными занятиями детей, особенно с отклоняющимся поведением, указывал на категорический выбор воспитательно-педагогических, а не репрессивных методов нормализации. Безусловно, описанная практика и связанные с ней ожидания несли на себе заметный отпечаток революционного утопизма с его верой в возможность кардинальной переделки человека в условиях социального освобождения и социалистического строительства. Очевидно, что такая работа не приводила и не могла привести к одномоментному перелому в положении вещей. «Хромающая» дисциплина оставалась ахиллесовой пятой большинства довоенных школ. Т. Юинг отмечает лишь небольшое улучшение ситуации с поведением учащихся к концу 1930-х гг. [Ewing, 2002, p. 206, 208]. На такой же результат указывает воссозданный Л. Холмсом «кейс» лучшей в г. Кирове

²³ На совещании актива Мосгороно в начале 1937 г. подверглись «разносу» директриса детской технической станции Кировского района за пассивность в вовлечении безнадзорных детей в работу станции и директор открывшегося летом 1936 г. Московского дома пионеров Паншин за отказ в приеме 5 тыс. ребят на основании их недостаточных способностей. Отныне ставка на одаренных учеников в учреждениях внешкольного образования рассматривалась под углом зрения протаскивания педологических принципов и саботажа партийно-правительственной линии (ЦГАМ. Ф. 528. Оп. 1. Д. 504. Л. 84 об., 86 об.; Д. 483. Л. 7; Ф. 635. Оп. 1. Д. 153. Л. 130).

²⁴ ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 70. Д. 2606. Л. 61.

²⁵ Первым пионером города... URL: <http://dvina29.ru/all-materials/item/12091-pervym-pioneram-goroda> (дата обращения 12.10.2021).

²⁶ ЦГАМ. Ф. 528. Оп. 1 Д. 510. Л. 10 об.

(Вятке) 9-й школы с волевым и распорядительным директором, разработавшим для своих воспитанников подробный сценарий правильного поведения. Однако при всех стараниях его осуществить количество нарушений порядка и дисциплины со стороны учащихся осталось на уровне, сопоставимом с показателями в других учебных заведениях [Holmes, 2008, p. 37, 70]. Означало ли это, что путь, по которому пошла советская школа, был ошибочным?

Поддерживая серьезные увлечения учащихся, школа в лице педагогов или же пионерского и комсомольского актива старалась предоставить каждому из них социальный выход в самых разных формах: руководство пионерским отрядом, а иногда и школьным кружком (!), участие в пионерских конгрессах и сборах, смотрах и концертах художественной самодеятельности, драматических спектаклях, в том числе выездных, шахматные турниры, спортивные состязания, конкурсы творческих работ, туристические походы и экскурсии, викторины и доклады по разным направлениям науки, презентации различных технических устройств, выпуск стенгазет и литературных альманахов, беседы на политические и антирелигиозные темы с жителями рабочих бараков, рейды «легкой кавалерии» в городе и «общественного контроля» в деревне и т. п. О всеобщей ученической встроенности в общественно полезную работу в стенах школы или за их пределами как об универсальной стратегии 1930-х писала учительница А. В. Федорова: «Интроверт, возмутитель спокойствия, изгой – все волей-неволей оказывались втянутыми в общественную жизнь. Отсидеться в уголке мало кому удавалось. Не хочешь выступать на концерте? Делай стенгазету. Не рисуешь? Собирай команду и иди собирать макулатуру. Не любишь гулять? Помогай двоечникам учиться»²⁷. В терминах Н. Элиаса эту школьную практику можно было бы описать как создание определенных фигураций, т. е. устойчивых сетей межличностных связей и взаимозависимостей [Элиас, 2000]. Помещенный в них проблемный подросток и без педагогического принуждения должен был принимать предписанные правила игры, усваивать культурные нормы и преодолевать нежелательные акцентуации характера. Например, хронические дезорганизаторы с определенными лицедейскими задатками, включенные в работу театральной студии, впервые научались реагировать на команды и действовать слаженно с остальными членами коллектива [Дмитриева, 1939, с. 82–83; Полонская, 1958]. Беспокойные или же не уверенные в себе ученики, занявшие по предложению дирекции и учителей должности членов или даже председателей ученических комитетов (учкомов), овладевали солидной и уравновешенной манерой держаться (Наймарк, 2017; Милановский, 1997, с. 425). В некоторых интернатах для трудновоспитуемых администрация оформляла на работу воспитателями предводителей неформальных подростковых групп, пытаясь таким способом побудить подростков к скорейшему исправлению. Иногда этот прием срабатывал и способствовал освоению положительных образцов поведения²⁸.

Интересно, что на той же основе укрепления взаимосвязей и персональной ответственности учащихся, но уже по своей инициативе старшеклассники ряда школ «подтягивали» дисциплину в ученическом коллективе. И. В. Страхов – профессор Саратовского пединститута, в порядке подготовки докторской диссертации по школьной психологии обследовавший в 1939 г. целый ряд школ своего города, зафиксировал неплохое качество дисциплины в тех классах, где имелся заинтересованный в этом авторитетный классный организатор (староста) или же ученический костяк²⁹. Это наблюдение подтверждается рассказами о довоенном детстве в ряде эго-документов (Квок, 1995, с. 10; Все о Гуле Королевой, 2019, с. 251, 254; Коршунов, Терехова, 2002, с. 69–70). Оно позволяет утверждать, что некоторое улучшение дис-

²⁷ Из воспоминаний А. В. Федоровой. URL: http://lanasvet1991.blogspot.com/2012/11/blog-post_6389.html (дата обращения 30.10.2021).

²⁸ НА РАО. Ф. 18. Д. 448. Л. 17, 29. Иногда, как это было в Рязанском, Клементьевском, Наро-Фоминском интернатах, дело заканчивалось хищением интернатского имущества и групповым побегом «воспитателя» вместе с воспитуемыми. Тем не менее, попытки построить асоциальных подростков в интернатское самоуправление и тем самым подстегнуть их исправление продолжались.

²⁹ НА РАО. Ф. 47. Оп. 1. Д. 13. Л. 31, 33 – 33 об., 34 – 34 об.

циплины, имевшее место, согласно Т. Юингу, в конце десятилетия, достигалось не столько за счет усовершенствования дисциплинарной власти учителя (удержание класса в поле зрения на протяжении урока, снижение громкости голоса в случае шума и т. п.) [Юинг, 2011, с. 204–205], сколько за счет частичного перераспределения этой власти в пользу учащихся.

Изучение порядков и отношений в предвоенной школе позволяет сделать уверенный вывод о том, что она не стала доменом учительско-директорского права «надзирать и наказывать». Более того, в ее пространстве наличествовали как минимум два центра силы – ученический и педагогический, которые ограничивали и неплохо дополняли друг друга. Вместе с отказом от деспотического давления на непокорных учеников и помощью в развитии персональных склонностей это определило совершенно особую роль школы в судьбе молодого фронтового поколения.

Британская исследовательница К. Меридейл в книге, посвященной ментальности и поведению красноармейцев Великой Отечественной, пишет о том, что готовность сражаться молодых городских призывников во многом определялась памятью о своем довоенном детстве как о «счастье» [Meridale, 2010, p. 42]. Однако на самом деле это заключение можно отнести и к абсолютному большинству других молодых людей – и городских, и проживавших вдали от городских очагов цивилизации, зачастую в ущемленном социальном положении³⁰.

Совершенно очевидно, что опыт предвоенной советской школы, с ее ценными наработками в деле нормализации и социализации учащихся, заслуживает дальнейшего изучения.

Список литературы

- Андреев А. Л. Российское образование. Социально-исторический контекст. М.: Наука, 2008. 359 с.
- Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. М.; СПб.: Сова, 2007. 383 с.
- Богуславский М. В. XX век Российского образования. М.: Per se, 2002. 319 с.
- Волкова И. В. Школа 1937 г. глазами историка (по архивным материалам) // Развитие личности. 2013. № 4. С. 206–238.
- Гальмарини М. К. Морально дефективный, преступник или психически больной? Детские поведенческие девиации и советские дисциплинирующие практики 1935–1957 гг. // Острова утопии. Педагогическое социальное проектирование послевоенной школы. М., 2015. С. 107–151.
- Григорьева О. А. Школьная театральная педагогика. М.; СПб.; Краснодар: Планета музыки, 2015. 255 с.
- Дмитриева Н. Воспитательная работа в театральном кружке // Сов. педагогика. 1939. № 5. С. 82–89.
- Днепров Э. Д. Новая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. 456 с.
- Лебедева М. В. Реформа советской школы 1930–1934 гг. в зеркале становления отечественной психологии // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 88–103.
- Маслинский К. Правила поведения в советской школе. Ч. 1. Слово государства в устах учителя // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 1. С. 56–72.
- Полонская Н. Драматический кружок в сельской школе // Театр в школе. М., 1958. С. 22–30.
- Слезкин Ю. Л. Дом правительства. Сага о русской революции. М.: АСТ, 2019. 1760 с.
- Сомов В. А. Первое советское поколение: испытание войной. М.: АИРО-XXI, 2015. 176 с.

³⁰ Скажем, сын спецпереселенцев, финн Т. Ряннель характеризовал свою Южно-Енисейскую школу-интернат с художественным уклоном, где вместе обучались дети вольнонаемных работников с приисков и ссыльных, как «открытую дверь на свободу, в большой белый свет, в искусство». Именно благодаря ей он и его товарищи «прошли все бои и войны, искренне служили советской Родине, забыв неправые гонения и простиив незабываемые обиды» (Ряннель, 1996, с. 92).

- Сомов В. А., Сомова Д. В.** Детство 1930-х: советская политика в области воспитания подрастающего поколения // Вестник Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 4. С. 121–127.
- Фицпатрик Ш.** Повседневный сталинизм. Социальная история Советской России в 30-е годы: город. М.: РОССПЭН, 2008. 336 с.
- Фуко М.** Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. 480 с.
- Элиас Н.** Понятие фигурации // Журнал социологии и социальной антропологии. 2000. № 3. С. 62–65.
- Юинг Т.** Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы 1930-х гг. М.: РОССПЭН, 2011. 358 с.
- Ewing T. E.** The Teachers of Stalinism: Policy, Practice, and Power in Soviet Schools of the 1930s. New York, Peter Lang, 2002, 333 p.
- Ewing T. E.** A Precarious Position of Power: Soviet School Directors in 1930s. *Journal of Educational Administration and History*, 2009, vol. 41, no. 3, pp. 253–266.
- Gallagher M.** Are Schools Panoptic? *Surveillance & Society*, 2010, vol. 7, no. 3/4, pp. 262–272.
- Holmes L. E.** School and Schooling under Stalin. 1931–1953. In: Educational Reform in Post-Soviet Russia. London, New York, Frank Coss, 2005, pp. 56–101.
- Holmes L. E.** Power, Privilege, and Excellence in the Provinces, 1933–1945. Kirov, Loban, 2008, 124 p.
- Kelly C.** Children's World. Growing Up in Russia. 1890–1991. New Haven; London, Yale Uni. Press, 2007, 714 p.
- Livschiz A.** Growing Up Soviet: Childhood in the Soviet Union. 1918–1958. PhD Diss. Stanford Uni., 2007, 1029 p.
- Mathiesen T.** The Viewer Society: Michel Foucault's "Panopticon" Revisited. *Theoretical Criminology: An International Journal*, 1997, vol. 1, no. 2, pp. 215–232.
- Merridale C.** Ivan's War. Inside the Red Army, 1939–1945. London, Faber & Faber, 2010, 352 p.
- Reese R.** Why Stalin's Soldiers Fought: The Red Army's Military Effectiveness in World War II. Modern War Studies. Kansas, Uni. Press, 2011, 386 p.

Список источников

- Все о Гуле Королевой. Письма. Воспоминания / Сост. Е. Ракитина. СПб.; М.: Речь, 2019. 317 с.
- Дневник девятиклассника (г. Самара) // Городок в табакерке. Детство в России от Николая II до Бориса Ельцина (1890–1990). Антология текстов. Взрослые о детях и дети о себе. М.; Тверь, 2008. Ч. 1. С. 381–394.
- Дубровский Д. И.** Воспоминания. Моим детям, внукам и правнукам. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2009. 472 с.
- Зиновьев А.** Русская судьба. Исповедь отщепенца. М.: Центрполиграф, 2000. 506 с.
- Квок О. Г.** Это было недавно... это было давно. Калининград: Янтарный сказ, 1995. 240 с.
- Коршунов М., Терехова В.** Тайны и легенды Дома на набережной. М.: Слово, 2002. 400 с.
- Косинская школа Пермского края. История и современность. Сб. материалов / Сост. и науч. ред. Е. В. Протасова. Кудымкар, 2014. 234 с.
- Лесскис Г.** Политическая история моей жизни, или развитие социализма от утопии к действительности. М.: Onebook, 2019. 752 с.
- Милановский Е.** Учитель Божьей милостью // Арбатский архив. Историко-краеведческий альманах. 1997. Вып. 1. С. 424–429.
- Морозова Н.** Мое пристрастие к Диккенсу. Семейная хроника. XX век. М.: Новый хронограф, 2011. 352 с.
- Наймарк Е. А.** «Под твоей бессмертной сенью...». СПб.: Свет, 2019. 63 с.
- Пирожкова В.** Потерянное поколение. Воспоминания о детстве и юности. СПб.: Нева, 1998. 220 с.

Рянная Т. Мой черный ангел. Воспоминания, или рассказы о себе, о треклятых тридцатых, роковых сороковых. Красноярск: Платина, 1996. 186 с.

References

- Andreev A. L.** Rossiiskoe obrazovanie. Sotsial'no-istoricheskii kontekst [Russian Education. Socio-Historical Context]. Moscow, Nauka, 2008, 359 p. (in Russ.)
- Bekhtereva N. P.** Magiya mozga i labirinty zhizni [The Magic of the Brain and the Labyrinths of Life]. Moscow, St. Petersburg, Sova, 2007, 383 p. (in Russ.)
- Boguslavsky M. V.** XX vek Rossiiskogo obrazovaniya [20th Century of Russian Education]. Moscow, Per se, 2002, 319 p. (in Russ.)
- Dneprov E. D.** Novaya politicheskaya istoriya rossiiskogo obrazovaniya: opyt i uroki [New Political History of Russian Education: Experience and Lessons]. Moscow, Marios, 2011, 456 p. (in Russ.)
- Dmitrieva N.** Vospitatel'naya rabota v teatral'nom kruzhke [Education in the Theater Club]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet Pedagogy], 1939, no. 5, pp. 82–89. (in Russ.)
- Elias N.** Ponyatie figuratsii [The Concept of Figuration]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 2000, no. 3, pp. 62–65. (in Russ.)
- Ewing T. E.** The Teachers of Stalinism: Policy, Practice, and Power in Soviet Schools of the 1930s. New York, Peter Lang, 2002, 333 p.
- Ewing T. E.** A Precarious Position of Power: Soviet School Directors in 1930s. *Journal of Educational Administration and History*, 2009, vol. 41, no. 3, pp. 253–266.
- Ewing T. E.** Uchitelya epokhi stalinizma: vlast', politika i zhizn' shkoly 1930-kh gg. [The Teachers of Stalinism: Policy, Practice, and Power in Soviet Schools of the 1930s]. Moscow, ROSSPEN, 2011, 358 p. (in Russ.)
- Fitzpatrick Sh.** Povsednevnyi stalinizm. Sotsial'naya istoriya Sovetskoi Rossii v 30-e gody: gorod [Everyday Stalinism. Social History of the Soviet Russia in the 1930s: City]. Moscow, ROSSPEN, 2008, 336 p. (in Russ.)
- Foucault M.** Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my [Discipline and Punish. The Birth of the Prison]. Moscow, Ad Marginem, 1999, 480 p. (in Russ.)
- Gallagher M.** Are Schools Panoptic? *Surveillance & Society*, 2010, vol. 7, no. 3/4, pp. 262–272.
- Galmarini M. K.** Moral'no defektivnyi, prestupnik ili psikhicheski bol'noi? Detskie povedencheskie devyatsii i sovetskie distsipliniruyushchie praktiki 1935–1957 [Morally Defective, Criminal or Mentally Ill? Children's Behavioral Deviations and Soviet Disciplinary Practices of 1935–1957]. In: Ostrova utopii. Pedagogicheskoe sotsial'noe proektirovanie poslevoennoi shkoly [Islands of Utopia. Pedagogical Social Design of the Post-War School]. Moscow, 2015, pp. 107–151. (in Russ.)
- Grigoryeva O. A.** Shkol'naya teatral'naya pedagogika [School Theatrical Pedagogy]. Moscow, St. Petersburg, Krasnodar, Planeta Muzyki, 2015, 255 p. (in Russ.)
- Holmes L. E.** School and Schooling under Stalin. 1931–1953. In: Educational Reform in Post-Soviet Russia. London, New York, Frank Cass, 2005, pp. 56–101.
- Holmes L. E.** Power, Privilege, and Excellence in the Provinces, 1933–1945. Kirov, Loban, 2008, 124 p.
- Kelly C.** Children's World. Growing Up in Russia. 1890–1991. New Haven; London, Yale Uni. Press, 2007, 714 p.
- Lebedeva M. V.** Reforma sovetskoi shkoly 1930–1934 gg. v zerkale stanovleniya otechestvennoi psikhologii [Reform of the Soviet School 1930–1934 in the Mirror of the Formation of Russian Psychology]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education], 2012, no. 3, pp. 88–103. (in Russ.)
- Livschiz A.** Growing Up Soviet: Childhood in the Soviet Union. 1918–1958. PhD Dissertation. Stanford Uni., 2007, 1029 p.

- Maslinsky K.** Pravila povedeniya v sovetskoi shkole. Ch. 1. Slovo gosudarstva v ustakh uchitelya [Rules of Conduct in the Soviet School. Part 1. The Message of the State Delivered by the Teacher]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya IV. Pedagogika. Psihologiya* [St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology], 2015, iss. 1, pp. 56–72. (in Russ.)
- Mathiesen T.** The Viewer Society: Michel Foucault's "Panopticon" Revisited. *Theoretical Criminology: An International Journal*, 1997, vol. 1, no. 2, pp. 215–232.
- Merridale C.** Ivan's War. Inside the Red Army, 1939–1945. London, Faber & Faber, 2010, 352 p.
- Polonskaya N.** Dramaticheskii kruzhok v sel'skoj shkole [Drama Club in a Rural School]. In: *Teatr v shkole* [Theater in School]. Moscow, 1958, pp. 22–30. (in Russ.)
- Reese R.** Why Stalin's Soldiers Fought: The Red Army's Military Effectiveness in World War II. *Modern War Studies*. Kansas, Uni. Press, 2011, 386 p.
- Slezkine Yu.** Dom pravitel'stva. Saga o russkoi revolyutsii [The House of Government. A Saga of the Russian Revolution]. Moscow, AST, 2019, 1760 p. (in Russ.)
- Somov V. A.** Pervoe sovetskoe pokolenie: ispytanie voinoi [First Soviet Generation: Ordeal of War]. Moscow, AIRO-XXI, 2015, 176 p. (in Russ.)
- Somov V. A., Somova D. V.** Detstvo 1930-kh: sovetskaya politika v oblasti vospitaniya podrastayushchego pokoleniya [Childhood of the 1930s: Soviet Policy in the Sphere of Youth Upbringing]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod], 2013, no. 4, pp. 121–127. (in Russ.)
- Volkova I. V.** Shkola 1937 g. glazami istorika (po arkhivnym materialam) [School of 1937 in the Eyes of a Historian (Based on Archival Materials)]. *Razvitie lichnosti* [Development of Personality], 2013, no. 4, pp. 206–238. (in Russ.)

List of Sources

- Dnevnik devyatiklassnika (g. Samara) [Diary of a Ninth-Grade Student (Samara)]. In: *Gorodok v tabakerke. Detstvo v Rossii ot Nikolaya II do Borisa El'tsina (1890–1990). Antologiya tekstov. Vzroslye o detyakh i deti o sebe* [Town in a Snuffbox. Childhood in Russia from Nicholas II to Boris Yeltsin (1890–1990). Anthology of Texts. Adults about Children and Children about Themselves]. Moscow, Tver, 2008, pt. 1, pp. 381–394. (in Russ.)
- Dubrovsky D. I.** Vospominaniya. Moim detyam, vnukam i pravnukam. [Memories. To my Children, Grandchildren and Great-Grandchildren]. Moscow, Kanon + ROOI "Reabilitatsiya", 2009, 472 p. (in Russ.)
- Korshunov M., Terekhova V.** Tainy i legendy Doma na naberezhnoi [Secrets and Legends of the House on the Embankment]. Moscow, Slovo, 2002, 400 p. (in Russ.)
- Kvok O. G.** Eto bylo nedavno... eto bylo davno [It Was Recently... It Was a Long Time Ago]. Kaliningrad, Yantarnyi skaz, 1995, 240 p. (in Russ.)
- Lesskis G.** Politicheskaya istoriya moei zhizni, ili razvitiye sotsializma ot utopii k deystvitelnosti [The Political Story of My Life, or the Development of Socialism from Utopia to Reality]. Moscow, Onebook, 2019, 752 p. (in Russ.)
- Milanovsky E.** Uchitel' Bozh'ei milost'yu [Teacher by God's Grace]. *Arbatskii arkhiv. Istoriko-kraevedcheskii al'manakh* [Arbat Archive. Historical and Local History Almanac], 1997, iss. 1, pp. 424–429. (in Russ.)
- Morozova N.** Moe pristrastie k Dikkensu. Semeinaya khronika. XX vek [My Addiction to Dickens. Family Chronicle. 20th Century]. Moscow, Novyi khronograf, 2011, 352 p. (in Russ.)
- Naimark E. A.** "Pod tvoei bessmertnoi sen'yu..." [Under your Immortal Shadow]. St. Petersburg, Svet, 2019, 63 p. (in Russ.)
- Pirozhkova V.** Poteryannoe pokolenie. Vospominaniya o detstve i yunosti [Lost Generation. Memories of Childhood and Adolescence]. St. Petersburg, Neva, 1998, 220 p. (in Russ.)

- Protasova E. V.** (ed.). Kosinskaya shkola Permskogo kraia. Istoriya i sovremennost' [Kosinskaya School of the Perm Krai. History and Modernity]. Collection of Materials. Kudymkar, 2014, 234 p. (in Russ.)
- Rakitina E.** (ed.). Vse o Gule Korolevoi. Pisma. Vospominaniya [All about Gulya Koroleva. Letters. Memories]. St. Petersburg, Moscow, Rech', 2019, 317 p. (in Russ.)
- Ryannel T.** Moi chernyi angel. Vospominaniya, ili rasskazy o sebe, o treklyatykh tridtsatykh, rokykh sorokovykh [My Black Angel. Memories, or Stories about Myself, about the Damn Thirties, Doomed Forties]. Krasnoyarsk, Platina, 1996, 186 p. (in Russ.)
- Zinovyev A.** Russkaya sud'ba. Ispoved' otshchepentsa [Russian Fate. The Confession of a Renegade]. Moscow, Tsentrpoligraf, 2000, 506 p. (in Russ.)

Информация об авторе

Ирина Владимировна Волкова, доктор исторических наук, доцент
WoS Researcher ID N-8371-2016

Information about the Author

Irina V. Volkova, Doctor of Sciences (History), Associate Professor
WoS Researcher ID N-8371-2016

*Статья поступила в редакцию 21.11.2021;
одобрена после рецензирования 10.04.2022; принята к публикации 22.05.2022
The article was submitted 21.11.2021;
approved after reviewing 10.04.2022; accepted for publication 22.05.2022*