

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СЛОБОДЯН СТАНІСЛАВ ОЛЕГОВИЧ

УДК [94(47+57):37.014]”1917/1941”

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПОЛІТИКА РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ У СФЕРІ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ
ОСВІТИ У 1917-1941 РР.**

спеціальність 07.00.02 – Всесвітня історія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата історичних наук

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

С. О. Слободян

Науковий керівник (консультант):

Піддубний Ігор Андрійович, кандидат історичних наук, доцент

Чернівці – 2018

Слободян С. О. Політика радянської влади у сфері шкільної історичної освіти у 1917-1941 рр. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук за спеціальністю 07.00.02 – Всесвітня історія. – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, 2018.

В дисертації досліджено еволюцію радянської державної політики у сфері шкільної історичної освіти в 1917-1941 рр. На основі архівних і опублікованих джерел висвітлені економічні та суспільні умови функціонування шкільної освіти, показано вплив динаміки політичного розвитку держави на теорію і практику вивчення історії в радянських школах.

Автор проаналізував наслідки приходу більшовиків до влади в Росії для системи освіти держави. Атмосфера взаємної недовіри між новою владою й налаштованим вороже до неї учительством істотно вплинула на здійснення освітньої політики, а також на соціальне забезпечення педагогів. Нерідко їм не виплачували належним чином зарплату і оцінювали їх працю нижче праці представників більшості інших професій. Нестерпне матеріальне положення вчителів призвело до гострої нестачі кадрів, падіння престижу професії та загального рівня компетенції шкільних працівників, відсутності у них мотивації та можливостей ефективно реалізовувати шкільну реформу.

Значна частина роботи присвячена дослідженню теорії і практики так званої «трудової школи», а також визначенню місця і ролі історичної освіти в ній. Аналізуються ідеологічні, політичні і методологічні причини, які призвели до ліквідації традиційного шкільного курсу історії. Роль історії в рамках «комплексних програм» постійно змінювалась. Як правило, історичні сюжети були покликані лише ілюструвати ті соціальні, економічні та політичні явища сучасності, які вивчались на заняттях з суспільствознавства. Досліджено зміст історичної освіти шляхом аналізу шкільної літератури.

Чимало уваги приділено дискусіям учених і педагогів про різноманітні методичні й ідеологічні аспекти шкільної реформи, в тому числі й про викладання історії в школі, що відбувалися на сторінках фахових видань.

Особливо гостро це питання обговорювалося в кінці 1920-х рр. Учасники обговорення прийшли до згоди щодо необхідності відновлення систематичного курсу історії, проте перебудова шкільної освіти в 1929-1930 рр. у відповідності до так званого «методу проектів», не тільки завадила реалізації цієї ідеї, але й поглибила кризу шкільної освіти.

Автор дисертації розглянув становлення сталінізму в сфері історичної науки і його наслідки для історичної освіти. Прослідковано процес відновлення традиційних форм і методів шкільного навчання, який супроводжувався збільшенням ролі вчителя у навчально-виховному процесі. Досліджено заходи, партійно-державного керівництва, спрямовані на відновлення предмету «історія» в школах.

Доведено, що зміна ідеологічної парадигми держави, яка відбулася в середині 1930-х рр., була прагматичним кроком з боку Й. Сталіна та його оточення, спрямованим на підвищення ефективності пропаганди за рахунок елементів націоналізму і традиціоналізму, які рішуче відкидалися більшовиками в попередні роки. На сторінках радянської преси з 1934 р. стали з'являтися матеріали, що пропагували велич батьківщини і відчуття патріотизму.

Опрацьовано офіційні документи й вказівки партійної верхівки, щодо написання стабільних підручників. Аналіз зауважень Й. Сталіна, С. Кірова і А. Жданова на проспекти підручників, підготовлених авторськими колективами влітку 1934 р., дозволяє стверджувати, що партійні лідери знаходились у цей період у пошуку оптимальної історичної концепції, що відповідала б їх політичним цілям.

Досліджено підготовку та хід конкурсу 1936 р. на кращий підручник історії СРСР. Висвітлено процес доопрацювання рукопису-переможця, написаного під редакцією А. Шестакова, в якому прийняли участь як численні професійні історики, так і особисто Й. Сталін.

Результатом багаторічної колективної роботи стало видання в 1937 р. підручника, значення якого виходило далеко за рамки шкільної освіти. Ця книга стала документом, в якому була зафіксована офіційна позиція держави у всіх

основних питаннях вітчизняної історії, документом, на який повинні були орієнтуватися пропагандисти, педагоги, письменники, кінематографісти та ін.

Таким чином, шкільна історична освіта, яка тривалий час відіграла незначну роль у шкільній освіті, в другій половині 1930-х рр. перетворилася на ключовий елемент радянської пропаганди.

Ключові слова: СРСР, більшовики, історична освіта, суспільствознавство, школа, підручник, вчитель, інтернаціоналізм, націоналізм, патріотизм, сталінізм.

Slobodian S. O. Soviet authorities' policy in the field of school history education in 1917-1941. – Manuscript.

Thesis for the degree of Candidate of Historical Sciences, specialty 07.00.02 – World History. – Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, 2018.

This thesis examines the evolution of Soviet state policy in the field of school history education during 1917-1941. Based on archived and published sources, this work covers the economic and social functioning conditions of school education and demonstrates the influence of the dynamics of country's political development on the theory and practice of history education in Soviet schools.

The author analyses the consequences of power assumption by Bolsheviks in Russia for the state's educational system. The atmosphere of mutual distrust between the new government and the teachers, which arose after the events of October 1917, influenced by social policy in respect of teachers at the local level. The unbearable financial conditions of teachers led to an acute shortage of staff, a decline in the prestige of the profession and the general level of competence of school employees, their lack of motivation and ability to effectively implement the school reform.

Substantial part of this work is devoted to the study of the theory and practice of the so-called "labor school", as well as defining the place and role the historical education had in it. The ideological, political and methodological reasons that led to the elimination of the traditional school history course are analysed. The role of history within the framework of "comprehensive programs" has been constantly changing. As a rule, historical topics were intended only to illustrate the social, economic and

political phenomena of present time, which were studied in the lessons of social studies. The content of historical education were examined by analysing the most frequently used school educational literature.

Considerable attention paid to the discussions of scientists and teachers on the pages of professional publications about the various methodological and ideological aspects of school reform, including the teaching of history in the school. This issue was especially intensely discussed in the late 1920s. Participants in the discussion agreed on the need to restore a methodical history course, but the restructuring of school education in 1929-1930s in accordance with the so-called "project method", not only prevented the implementation of this idea, but also deepened the crisis of school education.

The author of the thesis examines the establishment of Stalinism in the field of historical science and its consequences for the education. He has traced the process of restoring traditional forms and methods of school education, which was accompanied by a significant increase of the teacher's role in the educational process. Measures of party-state leadership aimed at restoring the subject "history" in schools have been investigated.

It has been proven, that the change in the ideological paradigm of the state, which took place in the mid-1930s, was a pragmatic step by J. Stalin and his retinue, aimed at increasing the effectiveness of propaganda based on elements of nationalism and traditionalism, which were strongly rejected in previous years. Articles propagandizing the greatness of the motherland and a sense of patriotism began to appear on the pages of the Soviet press since 1934.

The official documents and instructions of the party leaders on the writing of consistent textbooks have been processed. An analysis of J. Stalin, S. Kirov and A. Zhdanov comments on the textbooks prospectuses, prepared by the teams of authors in the summer of 1934, allows us to state that during this period the party leaders were searching for an optimal historical concept corresponding to their political goals.

The preparation and progress of the 1936 contest for the best textbook on the history of the USSR was examined in this work. The process of revision of the winning

manuscript, compiled under A. Shestakov's editorship, in which many professional historians and J. Stalin personally took part, is illustrated.

The result of many years of collective work was the publication of a textbook in 1937, the significance of which went beyond school education. This book became a document in which the states' official position on all the main issues of the national history was formalized, the document by which the propagandists, teachers, writers, filmmakers, etc. should have been guided.

Thus, school history education, which for a long time played an insignificant role in school education, in the second half of the 1930s has become a key element of Soviet propaganda.

Keywords: USSR, Bolsheviks, historical education, social studies, school, textbook, teacher, internationalism, nationalism, patriotism, Stalinism.

Список публікацій аспіранта Слободяна С. О.

I. Статті у фахових виданнях:

1. Слободян С. До питання про історичні погляди М. М. Покровського / С. Слободян // Історична панорама. Спеціальність: Історія. – 2015. – Вип. 21. – С. 79-94.
2. Слободян С. Діяльність А. В. Луначарського на посаді наркома Просвіти у перші роки радянської влади / С. Слободян // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – Запоріжжя: ЗНУ, 2016. – Вип. 46. – С. 142-146.
3. Слободян С. Лист Й. Сталіна до редакції журналу «Пролетарська революція»: контекст, зміст, наслідки / С. Слободян // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. – К. : «Видавництво «Гілея», 2017. – Вип. 123 (8). – С. 127-132.
4. Слободян С. Дискусія щодо шкільної історичної освіти в СРСР наприкінці 20-х рр. ХХ ст. / С. Слободян // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Серія: Історія. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2017. – Вип. 1. – Ч. 2. – С. 122-128.

5. Слободян С. Робота над концепцією вітчизняної історії у рамках написання шкільних підручників в СРСР у 1934-1935 роках / С. Слободян // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. – К. : «Видавництво «Гілея», 2017. – Вип. 125 (10). – С. 63-68.

II. Статті в іноземних наукових виданнях:

6. Slobodian S. The state policy in the field of school education in the Soviet Russia in 1917-1923 / S. Slobodian // Bulletin of the History of Education. – Poznań, 2017. – № 36. – P. 59-78.

III. Матеріали наукових конференцій:

7. Слободян С. Дем'ян Бєдний і Йосип Сталін: від любові до ненависті / С. Слободян // «Історичні, соціологічні, політологічні науки: історія, сучасний стан та перспективи досліджень»: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Херсон, 25-26 вересня 2015 р. – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. – С. 89-93.
8. Слободян С. До питання про місце історії в системі освіти в перше десятиліття радянської влади / С. Слободян // «Сучасні виклики для суспільних наук в умовах глобалізації»: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 27-28 травня 2016 року). – Львів: ГО «Львівська фундація суспільних наук», 2016. – С. 89-94.
9. Слободян С. До питання про принцип об'єктивності в історичному дослідженні / С. Слободян // Науковий журнал «Альманах науки»: Матеріали конференції «Наука та перспективи» (м. Київ, 29-30 вересня 2017 р.). – 2017. – № 6. – С. 28-30

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	9
ВСТУП	10
РОЗДІЛ 1. Стан наукової розробки, джерельна база та методологія дослідження	16
1.1. Історіографічний огляд проблеми	16
1.2. Джерельна база дослідження	32
1.3. Теоретико-методологічні засади роботи	37
РОЗДІЛ 2. Історична освіта в радянській школі під час шкільних реформ у 1917-1931 рр.	51
2.1. Прихід більшовиків до влади і його наслідки для системи шкільної освіти	51
2.2. Особливості історичної освіти у рамках «комплексних програм»	68
2.3. Дискусія щодо шкільної історичної освіти в СРСР наприкінці 1920-х рр.	92
РОЗДІЛ 3. Державна політика у сфері шкільної історичної освіти в СРСР у 1931-1941 рр.	106
3.1. Лист Й. Сталіна до редакції журналу «Пролетарська революція» і його вплив на розвиток історичної освіти і науки	106
3.2. Відновлення традиційної шкільної освіти і повноцінного курсу історії в школі	117
3.3. Передумови і хід «великого відступу» і його вплив на зміст шкільної історичної освіти	143
3.4. Робота над підручниками з історії і формування сталінського історичного наративу	155
ВИСНОВКИ	187
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ	191
ДОДАТКИ	224

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВКП(б) – Всесоюзна комуністична партія (більшовиків)

ВУС – Всеросійський учительський союз

Наркомпрос – Народний комісаріат просвіти

РНК – Рада Народних Комісарів

РСФРР – Російська Соціалістична Федеративна Радянська Республіка

СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік

УСРР – Українська Соціалістична Радянська Республіка

ЦК – Центральний Комітет

ВСТУП

Актуальність теми дисертації. Прихід більшовиків до влади в Росії у жовтні 1917 р. був початком безпрецедентного за своїми масштабами соціалістичного експерименту, у ході якого суспільство країни переживало на собі випробовування найсміливіших ідей і радикальних реформ у всіх сферах його життя.

Вчення К. Маркса, хоча і відрізнялося широтою і, здається, всеохопністю аналізу найрізноманітніших сторін життя суспільства, все ж не могло дати відповіді на більшість питань практичної політики, які постійно виникали перед більшовиками у ході державного будівництва в умовах тогочасної Росії. Їм доводилося, здебільшого, діяти методом «проб і помилок». Тому незаангажоване дослідження цього унікального досвіду, яке стало можливим тільки в останні десятиліття, залишається одним з найбільш цікавих і актуальних завдань сучасної історичної науки у країнах пострадянського простору.

Необхідно відзначити, що політика радянської влади у галузі шкільної історичної освіти в сучасній історіографії відображена нерівномірно.

Історична освіта, як і історична політика періоду сталінізму в цілому досліджена досить детально як західними, так і російськими науковцями. Натомість проблема шкільної історичної освіти в СРСР у 1920-х рр. досліджена набагато гірше і досить фрагментарно. Як не парадоксально, таке становище склалося у тому числі через той значний інтерес, який викликає сталінська політика у цій сфері. Адже реформування системи шкільної освіти у 1930-х рр., особливо коли мова йшла про викладання історії, супроводжувалося різкою критикою практики, що проводилася у попередньому десятилітті. Досліджуючи партійні й державні документи, а також публікації 1930-х рр., легко дійти до висновку, що у весь попередній період існування радянської освітньої системи історія була дійсно вигнана зі школи. Однак такий висновок є неприпустимим для наукового підходу спрощенням.

Упродовж першого десятиліття існування радянської влади питання шкільної освіти були предметом гарячих дискусій в середовищі педагогів. Ці

дискусії як на сторінках педагогічних журналів, так і на різного роду зібраннях і конференціях відрізняв відносний плюралізм думок і протиборство різних точок зору – від цілком поміркованих до найбільш радикальних. Чиновники Наркомпросу, що керували системою освіти, тяжіли то до однієї, то до іншої точки зору, марно намагаючись знайти компроміс, який влаштував би всіх. Усе це зумовлює складність і актуальність дослідження питань шкільної історичної освіти у 1920-х рр.

У свою чергу, глибоке вивчення цього періоду дозволяє пролити світло на мотиви і зміст сталінської політики у цій сфері у наступному десятилітті. Тому тільки послідовне дослідження радянської шкільної історичної освіти всього міжвоєнного періоду дає можливість простежити досить неоднозначний процес еволюції цього напрямку державної шкільної політики і глибше зрозуміти логіку дій влади, а також реакцію на ці дії з боку вчителів, методистів та істориків.

Окрім того, в останні десятиліття на території колишнього Радянського Союзу продовжується активний творчий пошук нових концепцій національних історій, які могли б стати повноцінною заміною скомпрометованого радянському нарративу. У зв'язку з цим виникає потреба осмислення попереднього досвіду.

Тому все частіше історики пострадянських країн звертаються до тем, об'єднаних порівняно новими для історіографії поняттями «історична політика» та «історична пам'ять». Термін «історична політика» (*geschichtspolitik*) виник у Німеччині під час «битви істориків» 1980-х – початку 1990-х рр. у зв'язку з політикою «повороту» колишнього уряду Гельмута Коля, для означення заходів, спрямованих на нав'язування суспільству певної версії історії. Згодом термін широко розповсюдився на теренах Східної Європи. Досить активно на цьому полі працюють російські та українські історики. На території Російської Федерації навіть вийшла ціла серія книг під назвою «Історична політика і політика пам'яті в СРСР, РФ і СНД».

Таким чином, актуальність розгляду шкільної історичної освіти в СРСР, як ключового елемента історичної політики держави, зумовлена як потребою більш

глибокого вивчення слабо досліджених сюжетів, так і наявністю запиту з боку суспільства, осторонь якого історик не може знаходитися.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана на кафедрі історії нового та новітнього часу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича і є складовою частиною кафедральної теми: «Актуальні проблеми історії країн Європи та Північної Америки в новий і новітній час» (номер державної реєстрації 0117U002210).

Об'єкт дослідження – державна політика у сфері шкільної освіти в Радянській Росії та СРСР у 1917-1941 рр.

Предмет дослідження – процес еволюції основних принципів і механізмів реалізації політики радянської влади у сфері шкільної історичної освіти у 1917-1941 рр.

Мета роботи – на основі комплексного дослідження джерельного та історіографічного матеріалу, висвітлити процес розвитку радянської історичної освіти, простеживши зв'язок змін у цій сфері з політичними та ідеологічними трансформаціями в Радянській Росії та СРСР у визначений період.

Завдання дослідження:

- проаналізувати наслідки приходу більшовиків до влади для системи освіти;
- з'ясувати основні методичні засади «трудової школи» та особливості їх реалізації;
- дослідити, у якому вигляді існувала історична освіта у рамках комплексних програм у 1920-х рр.;
- висвітлити зміст і наслідки дискусії навколо питань шкільної історичної освіти наприкінці 1920-х рр.;
- проаналізувати лист Й. Сталіна до редакції журналу «Пролетарська революція» 1931 р. і його вплив на функціонування історичної освіти і науки у 1930-х рр.;

- простежити заходи партійно-державного керівництва щодо відновлення традиційної шкільної освіти;
- з'ясувати причини відновлення елементів патріотизму і російського націоналізму в офіційній пропаганді;
- дослідити процес становлення сталінського нарративу в шкільній історичній освіті.

Хронологічні рамки роботи визначені обраним предметом дослідження. Нижня хронологічна межа обумовлена приходом більшовиків до влади у жовтні 1917 р. Верхня хронологічна межа обумовлена початком у червні 1941 р. німецько-радянської війни. Війна перервала нормальний розвиток освітньої сфери і справила значний вплив на історичну політику радянської держави, що дозволяє говорити про історичну освіту в період війни як про окремий, самотній етап, що не є предметом розгляду дисертації.

Територіальні рамки з жовтня 1917 р. охоплюють території, на які поширювалася влада більшовицького уряду – Ради народних комісарів. З грудня 1922 р. з утворенням Союзу Радянських Соціалістичних Республік територіальними рамками слід вважати кордони цієї держави.

Методи дослідження. Дисертаційне дослідження ґрунтується на дотриманні принципів об'єктивності та історизму і застосуванні низки загально-наукових та спеціально-історичних методів.

Шляхом аналізу значної кількості джерел і літератури було виокремлено у кожному документі інформацію, яка могла бути корисною для розв'язання поставлених у роботі завдань. Синтез отриманих одиниць інформації дозволив сформувати цілісну картину стану історичної освіти на кожному досліджуваному хронологічному відрізку. У ході мисленнєвої роботи над матеріалами дослідження застосовувалися також індукція, дедукція і абдукція. Шляхом абдукції висувалися гіпотези, потім з цих гіпотез шляхом дедукції виводилися наслідки, які перевірялися за допомогою індукції. Ті міркування, які підтвердилися таким чином інформацією з джерел, стали основними положеннями роботи.

Серед спеціально-історичних були використані історико-генетичний (історичний) метод, слідування якому змушувало враховувати генезу окремих практик у викладанні історії та досліджувати причини змін у шкільній політиці радянської влади; історико-порівняльний (компаративний) метод, за допомогою якого було розкрито масштаби і суть змін, які спіткали методику і зміст історичної освіти в СРСР у міжвоєнний період; а також біографічний метод, який дозволив простежити зв'язок освітньої політики держави зі світоглядом, переживаннями і життєвим досвідом членів вищого партійного керівництва.

Наукова новизна полягає у постановці проблеми, що передбачає вихід за рамки описовості та розгляд об'єкту дослідження у відповідності до принципу історизму, тобто у взаємозв'язку з найбільш вагомими суспільними та політичними процесами. Відзначимо наступні аспекти:

Вперше

- в українській історіографії здійснено комплексне дослідження політики радянської влади у сфері шкільної історичної освіти у міжвоєнний період;
- опрацьовано і введено до наукового обігу ряд неопублікованих архівних документів;
- досліджено стан і особливості функціонування радянської шкільної історичної освіти у період з 1917 до кінця 1920-х рр.;
- простежено зв'язок політики у сфері історичної освіти з окремими епізодами біографії Й. Сталіна.

Уточнено

- наслідки приходу більшовиків до влади для освітньої системи держави;
- зміст дискусії щодо історичної освіти наприкінці 1920-х рр.;
- зв'язок історичної політики в СРСР з найбільш вагомими внутрішньополітичними процесами в державі.

Набуло подальшого розвитку

- вивчення теоретико-методологічних основ т. зв. «трудової школи» та їх реалізації у практиці шкільного будівництва;
- дослідження сталінської політики у сфері історичної науки і освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливостях їх застосування для подальшого наукового дослідження історії освіти, інтелектуальної історії та історичної політики в СРСР у 1920-х – 1930-х рр., для підготовки узагальнюючих праць з історії СРСР, історії радянської освіти, а також підручників, навчально-методичних посібників, лекцій з курсів, дотичних до вищезгаданих тем.

Матеріали дослідження будуть корисними в аналізі існуючих підручників з історії, а також при написанні нових. З огляду на актуальність питань, розглянутих у роботі, її результати доцільно використовувати також для проведення просвітницьких заходів, публічних лекцій, виставок тощо.

Апробація одержаних результатів. Основні положення дисертаційної роботи розглядалися на розширеному засіданні кафедри історії нового та новітнього часу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, а також були висвітлені в доповідях на конференціях: наукова конференція «Історичні, соціологічні, політологічні науки: історія, сучасний стан та перспективи досліджень» (м. Херсон) Херсонського державного університету, що відбулася 25-26 вересня 2015 р.; науково-практична конференція «Сучасні виклики для суспільних наук в умовах глобалізації» (м. Львів), що відбулася 27-28 травня 2016 р.; міжнародна науково-практична конференція «Наука та перспективи» (м. Київ), що відбулася 29-30 вересня 2017 р.

Публікації. Окремі результати дослідження відображено у 9 публікаціях, 5 із яких опубліковано у фахових виданнях України, 1 в іноземному науковому виданні.

Структура роботи. Дисертаційне дослідження побудоване за проблемно-хронологічним принципом та складається зі вступу, трьох розділів, поділених на 10 підрозділів, висновків, списку використаних джерел (342) і додатків. Загальний обсяг роботи 232 сторінки, з яких основного тексту 190.

РОЗДІЛ 1. СТАН НАУКОВОЇ РОЗРОБКИ, ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Історіографічний огляд проблеми.

Перш ніж перейти безпосередньо до класифікації та опису історіографічної бази дисертації, необхідно вирішити проблему її розмежування з джерельною базою.

Радянська система шкільної освіти осмислювалася і аналізувалася у роботах науковців та педагогів практично з самого початку її функціонування. Найчастіше авторами різних за змістом і об'ємом праць, у яких підіймалася проблема шкільної історичної освіти, були особи, які в тій чи іншій мірі були дотичні до цієї сфери і брали участь у процесі її реформування впродовж 1920-х – 1930-х рр. Як правило, вони не тільки фіксували стан і проблеми шкільної освіти, але і пропонували власні шляхи вирішення цих проблем та ідеї щодо покращення якості навчання. Тому переважну більшість праць, які було видано у досліджуваній нами період (за деякими виключеннями, про які зазначимо нижче), ми відносимо до джерел.

Історіографію дослідження поділяємо на декілька груп за географічним та хронологічним принципами.

Праці радянських істориків поділено на чотири періоди: перший – з кінця 1930-х рр. до XX з'їзду КПРС (1956 р.); другий – з 1956 р. до середини 1960-х рр. (орієнтовною межею цього періоду можна вважати усунення від влади М. Хрущова у 1964 р.); третій – з середини 1960-х рр. до проголошення і початку реалізації політики гласності після січневого 1987 р. пленуму ЦК КПРС; четвертий – з 1987 р. до розпаду СРСР у 1991 р. Такий поділ зумовлений зміною суспільно-політичних та ідеологічних умов роботи науковців, що справило відчутний вплив на зміст їх доробків.

З 1991 р. починається сучасний етап наукової розробки питань, пов'язаних зі шкільною історичною освітою та історичною політикою в СРСР у 1920-х – 1930-х рр. Окремо охарактеризуємо доробки російських вчених та сучасну українську історіографію зазначених наукових проблем.

Також важливо простежити, як досліджувалася радянська історична освіта найбільш авторитетними західними вченими, праці яких складають окрему групу історіографічних джерел.

Отож, як було вже зазначено, переважна більшість праць, які були опубліковані у досліджуваній нами період, розглядається нами у якості джерел. Виключенням є лише декілька історіографічних робіт, які були опубліковані наприкінці 1930-х – на початку 1940-х рр., у розпал кампанії проти М. Покровського та його т. зв. «школи». Покійного лідера істориків-марксистів і, окрім іншого, першого заступника наркома просвіти (цю посаду він займав аж до смерті у 1932 р.), було піддано нищівній критиці, у тому числі через його позицію щодо викладання історії в радянських школах.

Досить показовим можна вважати видання у 1939-1940 рр. збірника статей у двох частинах: «Проти історичної концепції М. М. Покровського»[284] і «Проти антимарксистської концепції М. М. Покровського»[283]. Перша частина відкривається статтею учениці М. Покровського А. Панкратової. Цікаво що ще на початку 1930-х рр. вона робила спроби «канонізувати» свого вчителя, як вченого-більшовика, якому належить «заслуга розробки історичної науки на основі ленінського вчення» [167, с. 31].

Однак уже в 1939 р. вона була змушена відстоювати повністю протилежну позицію, називаючи концепції Покровського шкідливими і антиленінськими [280], а самого вченого звинувачувати в тому, що він намагався ліквідувати історію як науку [280, с. 6].

Деякі автори статей, отримавши завдання остаточно дискредитувати покійного вченого, не зупинялися перед прямою фальсифікацією. У другій частині збірника у статті методиста А. Фохт «М. М. Покровський і викладання історії» наводиться наступна цитата: «жодної індивідуальності в літературі не існує. Щоб зрозуміти творчість Байрона, потрібно взяти опис життя англійського аристократичного суспільства, як особистості Байрона немає, Пушкіна теж немає» [311, с. 505].

Якщо ми спробуємо знайти цей вислів у збірнику, на який посилався автор

(що зробити непросто, адже сторінка вказана неправильно), виявиться, що М. Покровський дійсно сказав ці слова, але наводив дану позицію, як притаманну для ряду тогочасних вчених, якраз для того, щоб висміяти її і показати її абсурдність [23, с. 136].

Цей приклад, на якому ми так детально зупинилися, важливий у якості ілюстрації того, чим доводилося займатися науковцям у період сталінізму – надавати науковоподібного вигляду оцінкам та ідеям, які були визначені заздалегідь у високих кабінетах.

Тим не менше, саме в цей період з'являються перші узагальнюючі колективні праці, присвячені радянській освіті та науці попередніх десятиліть. Тут варто навести збірник «Двадцять п'ять років історичній науці в СРСР» під редакцією В. Волгіна, Є. Тарле та А. Панкратової [247], а також роботу М. Константинова і Є. Мединського «Нариси з історії радянської школи РРФСР за 30 років» [261]. Також згадаємо посібники Л. Бущика «Питання викладання історії СРСР» [234] і М. Зінов'єва «Нариси методики викладання історії» [254], автори яких, окрім іншого, приділяють увагу історичному виміру обраних тем.

Праці цього періоду, як правило, ретранслявали офіційне бачення розвитку радянської історичної освіти і науки. Втручання вищого партійного керівництва у сферу історичної освіти і науки у 1930-х рр. висвітлювалося виключно у позитивному і навіть апологетичному дусі. Натомість період 1920-х рр. був зображений практично повністю у негативних тонах. Загалом відзначимо, що історіографія періоду кінця 1930-х – першої половини 1950-х рр. має досить незначну наукову цінність для сучасного дослідника. Однак вона стала основою для наукової роботи у наступні десятиліття. Характерні для неї радикальні і значно спрощені оцінки стану історичної освіти в СРСР у 1920-х рр. за інерцією були в подальшому перехоплені істориками і сприяли формуванню деякого стереотипу про повну відсутність історичної освіти, на подолання якого і спрямовані наші дослідницькі зусилля.

У період так званої «відлиги» відкрилися можливості для більш виваженого наукового дослідження усього комплексу проблем, пов'язаних з

історичною освітою і наукою перших десятиліть радянської влади. У цей період відбувається обмін думками щодо таких дискусійних тем, як «азійський спосіб виробництва», перегляд діяльності і наукової спадщини М. Покровського, а разом з тим і системи історичної освіти (як шкільної, так і вищої) 1920-х рр., оцінка історіографії періоду культу особистості Й. Сталіна, тощо.

У цих умовах став можливим значний прогрес у науковій розробці питань історії радянської історичної освіти. Були опубліковані ґрунтовні дослідження, які й до сьогодні зберігають свою наукову цінність і широко використовуються як вченими пострадянського простору, так і західними фахівцями.

У 1958 р. була опублікована монографія Ф. Корольова під назвою «Нариси з історії радянської школи і педагогіки. 1917-1920» [262], а вже у 1961 р. світ побачило пряме продовження цієї праці, написане цього разу у співавторстві з колегами з Інституту теорії і історії педагогіки Академії педагогічних наук РРФСР – «Нариси з історії радянської школи і педагогіки. 1921-1931» [263]. Оскільки у попередні роки існувала традиція негативної оцінки практики шкільного навчання 1920-х рр., автори мали можливість досить критично підійти до її висвітлення, але в той же час відмовитися від різких політичних оцінок і категоричності, притаманної для історіографії попередніх років.

У праці досить детально відображений розвиток системи шкільної освіти у зазначене десятиліття, а також програмно-методична робота Наркомпросу і його органів. Особливої уваги заслуговує п'ята глава цієї книги за авторством З. Равкіна, присвячена різним аспектам виховної роботи школи. Хоча оцінки і деякі теми, що підіймалися у книзі вже втратили свою актуальність, завдяки значній інформативності, вона і сьогодні залишається досить корисною у науковому дослідженні радянської освіти.

Цього ж 1961 р. світ побачила праця «Нарис розвитку шкільної історичної освіти в СРСР» за авторством уже згаданого нами Лук'яна Павловича Бушика [235]. Автором вперше комплексно розглянуто питання викладання історії в школах починаючи від дореволюційної Росії і закінчуючи проблемами історичної освіти, які стояли в кінці 1950-х рр.

Л. Бущик знайомить читача з дискусіями про плани і програми для шкіл, що відбувалися упродовж 1920-х рр., з проблемою написання підручника, простежує динаміку розвитку комплексної системи викладання, тощо. Щоправда, починаючи з 1930-х рр., відчувається брак доступу науковця до усього спектру джерел, необхідних для дослідження цього періоду. Автор відтворює процес відновлення історії як самостійного навчального предмету в загальноосвітній школі і діяльність партії та уряду в області шкільної історичної освіти, опираючись здебільшого на публіцистику тих часів і офіційні документи, що не забезпечує повноту картини подій, пов'язаних з цими процесами.

Та все ж варто відзначити, що праця Л. Бущика завдяки високій якості та широкому використанню як опублікованих, так і архівних джерел, і сьогодні залишається одним з кращих і найбільш цитованих досліджень радянської шкільної історичної освіти.

Серед менш значимих, але все ж вартих уваги праць згадаємо статті Г. Витухновського [239] і О. Стражева [184], а також дисертацію П. Некрасова «Основні етапи розвитку шкільної історичної освіти в СРСР» [274], написану на кафедрі історії СРСР Одеського державного університету імені І. Мечникова.

Починаючи з другої половини 1960-х рр. критика на адресу Й. Сталіна почала затихати і поступово зійшла нанівець. Так, у 1966 р. була завершена стаття М. Нечкіної, присвячена початку розгромної кампанії проти наукової спадщини М. Покровського у другій половині 1930-х рр. [275]. Автор висвітлювала цей епізод цілком у дусі XX з'їзду КПРС, вбачаючи у ньому прояв культу особистості Й. Сталіна. Однак ця стаття тоді не була опублікована і залишалася невідомою аж до 1990 р.

У тому ж 1966 р. під її редакцією вийшов IV том «Нарисів історії історичної науки в СРСР» [277], що охоплював період з 1917 р. до середини 1930-х рр. У цій колективній праці уже відчувається зміна політичної кон'юнктури. Хоча у ній згадується негативний вплив культу особистості Й. Сталіна, автори зазначають, що він «не може затьмарити багатогранну діяльність партії, <...> успіхи в області науки, у тому числі й історичної» [277,

с. 18]. Автори намагалися обходити «гострі кути», уникаючи підняття дискусійних питань. Зокрема, питання розвитку шкільної історичної освіти і створення підручника з історії відображене у цій праці досить коротко і не надто інформативно.

У наступні роки аж до періоду так званої «перебудови» увага дослідників була прикута здебільшого до питань розвитку радянської історичної науки. Окремо розвивалася історія педагогіки, у рамках якої, щоправда, шкільній історичній освіті не було відведено достатньої уваги.

Серед найбільш вагомих робіт цього часу необхідно згадати працю Г. Алексєєвої «Жовтнева революція й історична наука (1917-23 рр.)» [225], О. Соколова «М. М. Покровський і радянська історична наука» [300] А. Алаторцевої «Журнал «Історик-марксист» 1926-1941 рр.» [223], Ф. Паначина «Учительство і революційний рух в Росії (XIX – початок XX ст.)» [279], а також колективну роботу «Нариси історії школи і педагогічної думки народів СРСР. (1917-1941 рр.)» [278]. Усі ці доробки, хоча і несуть за собою відбиток офіційної ідеології, завдяки високій якості написання та багатому фактичному матеріалу можуть вважатися вагомим внеском в історіографію.

Окремо відзначимо статтю за авторством співробітників Московського обласного педагогічного інституту ім. Н. Крупської О. Волобуєва і А. Кузіної «Методична секція Товариства істориків-марксистів у боротьбі за викладання історії в школі (1926-1931)» [243], що вийшла у науковому збірнику «Розвиток історичної освіти в СРСР». У ній на основі джерельних матеріалів досить якісно висвітлена позиція істориків з методичної секції, хоча аргументи їх опонентів а також історичний контекст дискусії не знайшли достатнього відображення. Цінність цієї статті зумовлена тим, що у ній було підняте слабо вивчене питання і, треба визнати, досить непогано розкрите.

Після січневого 1987 р. пленуму ЦК КПРС і оголошення політики гласності однією з найбільш актуальних табуйованих раніше тем стала історія сталінізму. Був опублікований цілий ряд документів, різного роду історичні праці й збірники статей. Насамперед виділимо статті, які у числі перших

підіймали питання впливу Й. Сталіна на історичну науку: стаття О. Волобуєва і С. Кулешова «Історія по-сталінськи» у збірнику «Сувора драма народу: Вчені і публіцисти про природу сталінізму» [244], стаття А. Алаторцевої «Радянська історична наука на зламі 20-30-х років» [224] та В. Дунаєвського «Про лист Сталіна до редакції журналу «Пролетарська революція» і його вплив на науку і долі людей» [249], опубліковані у збірнику «Історія і сталінізм». Ці праці зберігають свою наукову цінність і до сьогодні, так само, як актуальними в цілому залишаються і дані їх авторами оцінки впливу «вождя» на історичну науку.

Вельми пізнавальною також є стаття С. Козлова «Новітня західна історіографія про погляди видатних діячів партії та держави на політику партії в сфері культури в період НЕПу» [260], надрукована у збірнику «Історичне значення НЕПу».

Після розпаду СРСР дослідження радянської історичної політики та історичної освіти як її складової проводилися здебільшого російськими вченими, тоді як науковців інших країн пострадянського простору цікавила у першу чергу історіографія вітчизняної історії і місце власного народу в радянському історичному наративі.

Одним з провідних фахівців з питань історичної освіти і науки 1917-1930-х рр. можна вважати діючого керівника російського Федерального архівного агентства Андрія Миколайовича Артїзова. Він займався цією тематикою ще з 1980-х рр. (у 1986 р. захистив кандидатську). З-під його пера вийшла ціла серія якісних статей, присвячених М. М. Покровському і його «школі», а в 1998 р. ним була захищена дисертація на здобуття ступеню доктора історичних наук під назвою «Школа М. М. Покровського і радянська історична наука, кінець 1920-х - 1930-ті рр.»

У статті «Критика М. Н. Покровського і його школи» [227] автор аналізує урядові документи, які з'явилися в січні 1936 на сторінках «Правди» і «Известий» і містили гостру критику наукової спадщини М. Покровського і вказували на його негативний вплив на вивчення і викладання історії, а також

визначає основні віхи критичної кампанії проти вченого, її зміст і підсумки. Він справедливо зазначає, що критика М. Покровського почалася ще в середині 1920-х рр., але тоді носила більш науковий характер. Причини масштабної кампанії 1930-х рр., на думку автора, як і багатьох інших істориків, носили політичний характер. Тут же представлено аналіз статей у двох частинах збірника, присвяченого критичному розбору наукової спадщини М. Покровського.

Особливо слід відзначити статтю автора, присвячену проведенню в 1936 р. всесоюзного конкурсу на кращий підручник з вітчизняної історії для початкової школи [226]. Ця робота і до сьогодні залишається найбільш детальним дослідженням цього епізоду у розвитку шкільної історичної освіти в СРСР. В ній із залученням значного пласту архівних матеріалів, до того не опублікованих, розглянута роль партійного керівництва у підготовці й проведенні конкурсу, його хід і особливості конкурсної кампанії. Зроблена спроба виваженої оцінки дій влади. Автор визнав позитивний вплив урядових директив, прийнятих навесні і влітку 1934 р., на розвиток історичної науки: відновлення історичних факультетів, подолання помилок М. Покровського, створення досить якісних шкільних підручників, використання досвіду «старої» школи. В той же час, аналізуючи урядові документи 1934 і 1936 рр., автор справедливо зазначає їх розпливчатість і неконкретність, що викликало розгубленість учених. Також відображена робота партійної верхівки над проектами постанов про проведення конкурсу та про його підсумки.

Хорошим доповненням до цієї роботи є його ж стаття, надрукована роком пізніше, під назвою «Микола Миколайович Ванаг (1899-1937 рр.)» [229], у якій автор більш детально розглянув долю відомого науковця і роковий вплив на неї невдачі у роботі над підручником з історії СРСР.

У 1994 р. світ побачила книга О. Литвина «Без права на думку» [265], в якій науковець не тільки розкриває ключові сюжети з життя знаних істориків періоду сталінізму, але і робить спробу осягнути історичні умови, у яких вони опинилися, цілі і методи дій влади на «історичному фронті».

Не зайвим буде також згадати семитомну працю російського філософа-марксиста В. Роговіна під назвою «Чи була альтернатива?», яка є значним вкладом у історіографію сталінізму. Зокрема, питання радянської історичної політики цього періоду підіймаються у третьому томі з промовистою назвою «Сталінський неонеп» [286]. Так, у главах «Розрив Сталіна з ідеєю світової революції» та «Комунізм розгромлений у всьому світі» розкривається відхід Й. Сталіна від ідеології інтернаціоналізму і, по суті, марксизму, на користь національного державного будівництва, що було важливою передумовою побудови нового історичного наративу. Далі автор розкриває цей мотив у главі «Спотворення марксизму і реставрація національно-державної ідеї», акцентуючи увагу на перегляді Й. Сталіним історії царської Росії у тому числі в ході роботи над підручниками з вітчизняної історії.

Наукові доробки 1990-х рр. дали лише початок новому витку досліджень у сфері історичної освіти і науки 1917-1930-х рр. За останні десятиліття була здійснена чимала робота з опрацювання значної кількості архівних матеріалів, які дозволяють значно глибше вивчити контекст розвитку освітньої сфери і, зокрема, політики щодо історичної освіти, простежити за процесами, які відбувалися за межами уже відомих офіційних промов і публікацій.

З початку XXI ст. у різних містах Російської Федерації було захищено цілий ряд кандидатських дисертацій, присвячених розвитку шкільної історичної освіти в СРСР у 1920-х – 1930-х рр. Це роботи О. Грішаєва [334], Н. Багрової [332], О. Петухової [340], Н. Пепеліної [339], Н. Фролової [341] та інших. Якість і наукова цінність робіт вказаних авторів різняться, але безсумнівним достоїнством більшості з них є використання доти неопублікованих архівних матеріалів, у тому числі з місцевих архівів.

У 2005 р. побачила світ робота професора Брянського державного університету ім. академіка І. Петровського Олександра Михайловича Дубровського «Історик і влада: Історична наука в СРСР і концепція історії феодальної історії в контексті політики й ідеології (1930-1959 рр.)» [248], яка зробила доступними для широкої громадськості результати його докторської

дисертації під назвою «Формування концепції історії феодальної Росії: історична наука в контексті політики та ідеології (1930-1950 рр.)», захищеної у тому ж році.

У цьому дослідженні дано найбільш повну на сьогодні, деталізовану і цілісну картину функціонування історичної науки у період сталінізму. Автор зробив спробу відобразити атмосферу, в якій жили і працювали історики в СРСР у цей період, показати досить складну і повну протиріч взаємодію «людей науки» і «людей влади». Незважаючи на назву роботи, автор відобразив не тільки формування сталінської концепції історії феодальної Росії, але і розглянув історичну освіту і науку як невід'ємний і досить вагомий елемент культури радянського суспільства.

Автором досліджено широке коло питань, починаючи з ідеології більшовиків після 1917 р. і спроб створення нової історичної науки, і закінчуючи тенденціями у радянській історичній науці 1940-1950-х рр. О. Дубровський у написанні своєї роботи опирався на широкий спектр джерел. Це і наукові праці істориків (як опубліковані, так і рукописи), партійні документи, періодика, а також листи, мемуари і щоденники учасників подій.

Цікавим також для нас є науково-дослідний проект Російського державного гуманітарного університету «Історична наука і партійно-державна ідеологія в епоху сталінізму. 1929-1953 рр.». У рамках нього, крім окремих статей студентів і аспірантів, була видана монографія А. Юрганова «Російська національна держава: Життєвий світ істориків епохи сталінізму» [314], у якій на основі численних архівних матеріалів відображена взаємодія істориків і влади.

Можна згадати також про книгу професора кафедри Вітчизняної історії ХХ-ХХІ ст. Історичного факультету Московського державного університету ім. М. В. Ломоносова О. Вдовіна «Росіяни у ХХ столітті. Трагедії і тріумфи великого народу» [237], у якій чимало місця відведено сталінській історичній ідеології і національному питанню. Вона, як і інші роботи автора, написана повністю з позицій російського націоналізму. Розглядаємо її як приклад праці, при написанні якої основним пріоритетом, як нам видається, було завдання переконливо донести до читача позицію та ідеї автора, а не бажання максимально

неупередженого дослідження заданої проблематики. Разом з тим, її автор виконав значну роботу зі збору матеріалу, завдяки чому книга може бути досить корисною для вивчення радянської ідеології.

Якісним доповненням до вже згаданої історіографії є статті, автори яких досліджують ті чи інші аспекти історичної освіти та умови функціонування освітньої системи в цілому. Крім статей уже названих авторів дисертацій, корисними у нашому дослідженні були наукові розвідки Н. Каца [257], Е. Бикової [236], Т. Захожої і Н. Фролової [252] та інших.

В українській історіографії радянська політика першої половини ХХ ст. у сфері шкільної історичної освіти у всесоюзному масштабі практично не досліджувалася. Натомість вітчизняні дослідники зосередили значну увагу на регіональних особливостях функціонування освітньої системи на території радянської України, а також на тому, яке місце відводилося подіям вітчизняної історії та ролі українського народу як такого в ідеології періоду сталінізму.

У 1995 р. в Луганську вийшла друком праця О. Пометун під назвою «Шкільна історична освіта в Україні: шляхи розвитку і проблеми» [282], у якій автор спробувала охопити вельми об'ємний часовий відрізок починаючи з ХVІІІ ст. і закінчуючи 1985 р. Наступного року при Харківському художньо-промисловому інституті була захищена кандидатська дисертація К. Чадаєвої під назвою «Розвиток історичної освіти в Україні у 20-30 роки ХХ ст.» [342]. Обидві наукові розвідки, хоча й досить близькі до обраної нами тематики, але в наслідок широти обраного об'єкту дослідження мають значною мірою оглядовий характер.

У подальшому до питань радянської історичної освіти часто зверталися педагоги, однак з огляду на характер і специфіку педагогічних досліджень, їх використання у історичній праці вкрай обмежене.

Аналізу ж істориків піддавалася освітня система радянської України в цілому. Цій тематиці присвятили свої роботи В. Липинський [336], В. Борисов [333]. Крім того, досить цікавими є дослідження Т. Антонюк [331] та І. Ніколіної [338], у яких зроблено спробу відобразити відносини радянської школи 1920-х –

початку 1930-х рр. і суспільства. Цілий ряд праць присвячено дослідженню діяльності працівників освіти: педагогів, чиновників, інтелігенції. Це, зокрема, роботи В. Марочка [267], М. Виговського [238], М. Кузьменка [335], І. Невінчаної [337] та ін.

Не зайвим буде згадати досить інформативні статті І. Сергеева [292] та Т. Маньківської [266], у яких було піднято проблему умов роботи вчителів, їх становища в суспільстві; а також статті Л. Березівської [231] та О. Мушки [272], присвячені аналізу відмінностей освітніх систем УСРР і РСФРР 1920-х рр. та непростим відносинам Наркомпросів цих двох республік.

Освітня політика радянської влади на території України на межі 1930-х – 1940 х рр. вивчається у працях Л. Стрільчук [302-303] та В. Холодницького [312]. Певні аспекти досліджуваної нами проблематики знайшли відображення у працях М. Юрія [315], Т. Марусик та С. Герегової [245]. Особливості культурного життя України та Білорусі у міжвоєнний період дослідила Г. Гриценко [246].

Окремою досить об'ємною і актуальною темою досліджень в сучасній вітчизняній історичній науці є процес конструювання концепції історії України у рамках загальнорадянського історичного наративу. Особлива увага прикута до інтерпретацій ключових епізодів історії російсько-українських взаємин.

Ця тема частково підіймається у другому томі колективної праці «Україна і Росія в історичній ретроспективі», що носить підзаголовок «Радянський проект для України» [308]. Однак автори в зосередили свою увагу на національно-патріотичних елементах у радянській пропаганді тільки з початку німецько-радянської війни і у післявоєнний період.

Одним із знаних фахівців з дослідження процесу формування українського радянського історичного наративу була Н. Юсова. Досліджуючи походження радянської концепції історії Київської Русі (у 2005 р. вийшла її монографія «Генезис концепції давньоруської народності в історичній науці СРСР (1930-ті - перша половина 1940-х рр.)» [318]), науковець водночас доклала чимало зусиль у напрямку вивчення радянських інтерпретацій Переяславської ради 1654 р.

періоду сталінізму [317; 319]. Завдяки високій якості і детальності наукових робіт, не всі з яких можуть бути вміщені в наш огляд, дослідник зробила значний вклад в історіографію сталінської історичної політики.

Також варті уваги статті на цю ж тему Ю. Кислої [258] та О. Юркової [316]. Зазначимо, що робота останньої була підготовлена у рамках міжнародної наукової конференції «Світло й тіні українського радянського історіописання» [291], що проводилася в Інституті історії України НАН України. Матеріали конференції можуть бути вкрай корисними не тільки для розуміння радянської, але і сучасної вітчизняної історіографії.

Загалом же мусимо констатувати, що розвиток шкільної історичної освіти в СРСР у міжвоєнний період не досліджувався українськими істориками у спеціальних роботах, а автори близьких за тематикою досліджень або торкалися цього питання тільки в загальних рисах, або концентрувалися на проблемах історії України.

Окремо розглянемо, як питання історичної освіти, науки й ідеології в СРСР досліджувалися західними істориками, які працювали у принципово відмінних умовах: тривалий час не мали доступу до архівних джерел і належали до іншої наукової спільноти з її традиціями і власними тенденціями, що і зумовило відмінний підхід до вивчення цих тем.

Серйозне дослідження Радянського союзу на Заході почалося в перші роки «холодної війни». Перші праці, у яких підіймалися питання радянської історичної політики були написані вченими-емігрантами. Найбільш різкі оцінки можна знайти у працях науковців з Інституту з вивчення історії і культури СРСР, що функціонував в Мюнхені у 1950-1972 рр. і складався з емігрантів. Це роботи Б. Крупницького [264], Е. Занхевича [251] і П. Урбана [309].

Вельми цінним джерелом інформації про функціонування у тому числі освітньої системи в СРСР були матеріали численних опитувань радянських емігрантів у рамках Гарвардського проекту політико-соціологічних досліджень радянського суспільства, що проводився створеним у 1948 р. Центром радянських і східноєвропейських досліджень Гарвардського університету.

Прикметно, що при засудженні інших сторін радянської дійсності і режиму в цілому, переважна більшість учасників проекту високо оцінювали радянську освіту і вважали її чи не найбільшим досягненням соціалізму. Цей факт говорить на користь того, що матеріали даного проекту в значній мірі справедливо відобразили стан щонайменше цієї сфери життя радянського суспільства.

Незважаючи на те, що значний відбиток на діяльності цих установ залишила холодна війна, вони фактично стали фундаментом для подальших досліджень радянської історичної політики. Версія про агресивну, спрямовану на знищення СРСР суть Гарвардського проекту сучасними дослідниками, як правило, відкидається.

На ранньому етапі, як правило, окремі аспекти історичної освіти вивчалися у контексті досліджень національної політики в СРСР і репресій проти інтелігенції. Найбільш впливовим серед перших західних трактувань радянської історичної політики була робота Річарда Пайпса «Формування Радянського Союзу» [326]. Вона завдяки широкому використанню джерел і охопленню численних національних окраїн перетворилася на фундаментальну працю про джерела національного питання для майбутніх дослідників історії СРСР. Головна його теза полягала у тому, що перемога більшовиків була військовою перемогою росіян над істинно національними і сепаратистськими прагненнями неросійських народів.

Більш детальне вивчення власне освітньої системи СРСР, і, зокрема, історичної освіти західними істориками стало можливим тільки після того, як вони отримали доступ до російських архівів починаючи з кінця 1980-х рр., відкриваючи там нерідко і такі матеріали, які були до того часу невідомі радянським фахівцям. Для цього часу характерні значні за обсягом роботи, більш глибокий аналіз джерел, і, як наслідок, розширення тематики і підвищення якості робіт.

Найбільш повно проблема розвитку радянської системи освіти відображена у роботах Л. Холмса [324] і Ш. Фіцпатрік [323]. В той час, як у книзі Ш. Фіцпатрік досить детально розглядаються ідеї і діяльність впливових

більшовиків (А. Луначарський, Н. Крупська), Л. Холмс звертає більшу увагу на розбіжність декларованої політики влади і її практичної реалізації.

У 1990-х рр. склалася досить цікава ситуація. В той час, як на теренах колишнього Радянського Союзу набули розмаху дослідження злочинів сталінізму з акцентом на тоталітарну і репресивну сутність режиму, для західних вчених ця тема була вже давно пройденим етапом і подекуди асоціювалася з періодом холодної війни. Тому вони намагалися використати свої дослідницькі можливості для розширення уявлень про радянське суспільство 1920-1930-х рр.

У якості прикладу можна навести працю Ш. Фіцпатрік «Повсякденний сталінізм. Соціальна історія Радянської Росії в 30-ті роки: місто» [310], а також книгу Т. Мартіна «Імперія позитивної дії. Нації і націоналізм в СРСР, 1923-1939» [268]. Хоча ці роботи ніяким чином не обходять питання репресій, воно перестає бути основним об'єктом дослідження і час від часу відходить на другий план.

Ця ж тенденція простежується у роботі С. Єкельчика – канадського історика українського походження, яка була видана в Торонто у 2004 р. під назвою «Stalin's Empire of Memory: Russian-Ukrainian Relations in the Soviet Historical Imagination». Для широкого кола українських читачів вона стала доступною в перекладі чотирма роками пізніше під назвою «Імперія пам'яті: російсько-українські стосунки в радянській історичній уяві» [250]. Завдяки якісній роботі з широким спектром джерел, послідовному викладу матеріалу та опорі на західну методологію й історіографію проблеми, книга С. Єкельчика залишається одним з кращих досліджень радянської історичної політики.

Також відзначимо працю Е. Юінга, науковим керівником якого була Ш. Фіцпатрік, під назвою «Вчителі епохи сталінізму. Влада, політика і життя школи 1930-х рр.» [313]. У ній автор на основі періодики, матеріалів згаданого нами Гарвардського проекту та інших джерел розкриває картину життя пересічних радянських вчителів в умовах 1930-х рр. Для цієї праці, як і для багатьох інших доробків західних істориків, характерний недолік, що полягає у недостатній послідовності викладу матеріалу. Автор для ілюстрації одних аспектів життя вчителя в період сталінізму використовує межу 1920-х – 1930-х рр., для інших –

кінець 1930-х рр. При цьому не береться до уваги і не знаходить відображення те, що статус вчителя, його образ життя і обов'язки за ці роки кардинально змінилися. Однак в цілому робота Е. Юінга через унікальність підходу і якість виконання є надзвичайно цінною.

Однією з найбільш відомих і авторитетних робіт, у якій комплексно досліджується сталінська політика у галузі історії й ідеології вважається книга Д. Бранденбергера «Націонал-більшовизм. Сталінська масова культура і формування російської національної свідомості (1931-1956 рр.)» [233]. Нову ідеологію, що впроваджувалася Й. Сталіним і його оточенням вчений не без підстав називає популістською. Автор простежує, яким чином нова ідеологія впроваджувалася у радянське суспільство через систему освіти і масову культуру і робить висновок про те, що у масовій свідомості вона більше пов'язана з російським націоналізмом, ніж з пролетарським інтернаціоналізмом.

Як бачимо, тема «історія і сталінізм», у рамках якої неодмінно досліджується відновлення повноцінної як шкільної, так і вищої історичної освіти (адже виконанню цього завдання була підпорядкована наукова спільнота) залишається однією з найбільш актуальних як у пострадянській, так і у західній історіографії. Але, незважаючи на значний інтерес, цю тему аж ніяк не можна вважати вичерпаною. Це пов'язано, по-перше, з наявністю великої кількості джерел, що стали доступними порівняно нещодавно, інформаційний потенціал яких дає можливість істотно доповнити наше уявлення про історичну політику періоду сталінізму. По-друге, це пов'язано і зі складністю та неоднозначністю досліджуваних процесів, унаслідок чого зберігається значний простір для інтерпретацій.

У той же час історична освіта 1920-х рр. вивчена значно слабше, що змушує ще частіше звертатися до джерельних матеріалів і формувати цілісну картину її розвитку в цей період практично без опору на попередні наукові праці.

В цілому ж політика радянської влади у сфері шкільної історичної освіти період з 1917-1941 рр. відображена в історіографії досить нерівномірно. Наявні наукові доробки дають загальне уявлення про процеси, які відбувалися в цій

сфері, однак навіть найбільш якісні з них залишають після себе чималий простір для подальших наукових досліджень.

1.2. Джерельна база дослідження

Процес становлення і розвитку історичної освіти в СРСР у 1917-1941 рр. в історіографії відображений нерівномірно і місцями досить неповно. Тому повноцінне наукове дослідження обраного предмету не могло обійтися без використання цілої низки історичних джерел.

Першу групу джерел складають архівні матеріали. Особливої ваги вони набувають при вивченні державної історичної політики періоду сталінізму, адже, на відміну від 1920-х рр., у цей час публікації у періодиці та й будь-які інші публічні заяви були, як правило, не проявом дискусії, а її результатом. Тому для того, щоб вивчити генезу тієї чи іншої ідеї, відслідкувати обмін думок щодо питань історичної освіти, необхідно зазирнути за лаштунки офіційного друку. Таким чином, тільки досліджуючи архівні джерела можливо отримати цілісну картину того, як саме розроблялася і втілювалася державна політика у сфері шкільної історичної освіти.

Упродовж перших десятиліть ХХІ ст. сталінська історична політика продовжувала викликати живий інтерес з боку дослідників. У цей період була здійснена досить об'ємна робота з публікації значного пласту джерельних матеріалів. Варто відзначити вагомий вклад архівіста Михайла Володимировича Зеленова, укладача збірників документів «Й. В. Сталін. Історична ідеологія в СРСР у 1920-1950 роки: Листування з істориками, статті і нотатки з історії, стенограми виступів» [94] і (спільно з Д. Бранденбергером) «„Короткий курс історії ВКП(б)“. Текст і його історія» [16].

У цих збірниках опубліковано листування Й. Сталіна з істориками і партійними діячами 1920-1930-х рр. – листи, які прямо чи опосередковано стосувалися вітчизняної історії і радянської історичної науки [74; 100]. Окрім того, опубліковані стенограми виступів [21], примітки і правки Й. Сталіна на полях книг і в різного роду текстах [28; 88], тощо. Усе це робить збірники

винятково цінними з наукової точки зору. До того ж, окрім самих документів вони включають в себе змістовні і досить об'ємні коментарі укладачів.

Дещо доповнюють їх публікації документів, присвячені взаємодії Й. Сталіна з творчою інтелігенцією. Це доволі об'ємні збірники «Влада і творча інтелігенція» [22] і «Велика цензура: Письменники і журналісти в Країні Рад. 1917-1956» [20], у яких зібрані і систематизовані найбільш значущі постанови вищих партійних органів з питань літератури і мистецтва, листування та інші документи за період від початку громадянської війни до смерті Й. Сталіна, значна частина з них раніше не була опублікована.

Але чи не найбільшу цінність для нашого дослідження має збірник документів Архіву Президента Російської Федерації під назвою «Історію – в школу: створення перших радянських підручників» [40]. У ньому опубліковано великий пласт документів (більшість опубліковано вперше), які раніше були призначені виключно для внутрішнього користування – різного роду записки [29-37], постанови [76-80] та проекти постанов [82; 84] ЦК та інші документи [83; 104-105] з правками, більшість яких належала власне Й. Сталіну. Вони відображають взаємодію партійних функціонерів, проливають світло на процес підготовки тих чи інших рішень керівництва держави в ході роботи над написанням шкільних підручників з історії.

Крім того, у цьому збірнику опубліковано чимало рецензій [64; 67; 86] як партійних діячів, так і професійних істориків на рукописи підручників, що претендували на статус стабільних. Ці рецензії дають змогу зрозуміти настрої, що панували як у науковій спільноті, так і серед членів партії.

Увесь цей комплекс опублікованих документів, за умови належного його наукового опрацювання, дозволяє досить якісно дослідити політику найвищого керівництва у галузі шкільної історичної освіти. Важливим доповненням до нього є документи з російських та українських архівів.

У роботі використано протоколи засідань та постанови Політбюро ЦК ВКП(б) [3-8], які зберігаються у Російському державному архіві соціально-політичної історії і дозволяють відслідковувати заходи керівництва партії щодо

реформування шкільної освіти, а також його кадрові рішення. В Архіві Російської академії наук і Державному архіві Російської Федерації зберігаються стенограми нарад [1-2], що відбувалися в органах державної влади та наукових установах. Ці документи відображають взаємодію влади з науковцями і дають уявлення про те, як проходила робота над написанням підручників.

Однак висвітлення роботи у московських кабінетах над питаннями історичної освіти не дає можливості зрозуміти, якою була практика викладання історії та настрої вчителів і учнів на місцях. Адже необхідно усвідомлювати, що директиви з центру втілювалися у конкретних, далеких від оптимальних, умовах місцевих шкіл з їх обмеженими можливостями і певними особливостями. Крім того, партійне керівництво всіх рівнів чимало уваги приділяло вивченню настроїв учнів, рівня їх дисципліни і їх світогляду. Ці фактори визначально вплинули на зміни у викладанні історії в школі.

Тому велике значення у дослідженні відведено матеріалам центральних українських архівів. У документах Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України можна простежити, яким чином республіканське керівництво намагалося втілити в життя директиви з Москви, працюючи над створенням методичних матеріалів [9; 11], а також знайти інформацію щодо успішності учнів, рівня їх знань з історії [10; 12].

У Центральному державному архіві громадських об'єднань України зберігаються різного роду доповідні записки та звіти [13-14], у яких йдеться не тільки про успішність, але й у значній мірі про поведінку учнів і вчителів. Зокрема, зафіксовано свідчення про антирадянські прояви з усієї території республіки. Також можна віднайти чимало інформації щодо національної політики, пропагандистської роботи, кадрових та інших питань [15].

Сформувані уявлення про стратегію політичного розвитку держави дають можливість опубліковані матеріали партійних з'їздів [43] та з'їздів Рад [55]. Особиста позиція більшовицьких лідерів щодо питань шкільної освіти розкривається у працях В. Леніна [44-53], А. Луначарського [54; 56; 61], Й. Сталіна [90-91; 93; 95-103].

Важливим історичним джерелом слугували матеріали тогочасних періодичних видань. До них відносимо цілий ряд фахових журналів: «Путь просвещения» [109; 116; 179], «Работник просвещения» [119; 131; 132], «На путях к новой школе» [113; 115; 117], «Обществоведение в трудовой школе» [160; 173; 175], «Историк-марксист» [121; 129; 130], на сторінках яких відбувався обмін думками щодо методичних, політичних і економічних аспектів розвитку шкільної справи, обмін досвідом між педагогами, а також дискусії щодо історичної освіти в школі.

Важливі теоретико-ідеологічні матеріали публікувалися в журналах «Большевик» [54] і «Борьба классов» [166-167]. Крім того, важливі статті, присвячені шкільній історичній освіті та пов'язаним з нею темам знаходимо на сторінках газет «За коммунистическое просвещение» [112; 120; 125] і «Правда» [122; 123; 126].

Зміст і роль статей у періодиці змінювалася упродовж досліджуваного періоду. У 1917 – на початку 1920-х рр. вона була плацдармом для обміну думками і відкритої дискусії між освітянами щодо будь-яких питань шкільного будівництва. На сторінках журналів можна було зустріти відверту критику нової шкільної політики, сумніви у авторитетності нової влади, а також палкі дискусії між педагогами і вченими. Загалом упродовж 1920-х рр. для того, щоб мати можливість вільно висловлювати власну позицію і навіть самостійно її втілювати в життя, необхідно було лише декларувати відданість абстрактній ідеї трудової школи і лояльність до влади. Це давало право на широку творчу свободу, що призвело до різнобою ідей у друці та їх протиборства, яке поєднувалося в той же час з обміном досить цінним досвідом. Це робить статті даного періоду безцінним джерелом інформації про життя школи і практику історичної освіти.

Уже наприкінці 1920-х рр. починає відчуватися все більший суспільний тиск на вище керівництво освітою, яке, за загальним визнанням, справлялося зі своїми завданнями вкрай погано. Свою роль відіграло і загострення політичної ситуації в країні. З цього часу учасники дискусій поступово відходять від прагнень переконати опонента і їх виступи все більше наповнюються взаємними

звинуваченнями.

Починаючи з 1930-х рр. (рубежем тут може слугувати відомий лист Й. Сталіна 1931 р. до редакції журналу «Пролетарська революція» [99]), висловлення власної, відмінної точки зору на питання, так чи інакше пов'язані з історією стало досить небезпечним навіть для найбільш авторитетних осіб. Простору для вільного обміну думками практично не залишилося.

Однак періодика цього часу не втратила свого значення у якості історичного джерела. З платформи для дискусій вона перетворилася чи не на основний засіб комунікації влади з педагогами, вченими і суспільством. Найбільш знакові публікації, зокрема, у «Правді», ретельно готувалися у високих кабінетах, деколи за безпосередньої участі Й. Сталіна, і задавали тон для статей, що у подальшому публікувалися в інших органах друку.

Необхідно також окремо відзначити джерела особового походження. Це щоденники сучасників і учасників досліджуваних подій. Зокрема, українського академіка С. Єфремова [216], російського історика, який брав участь у написанні підручників з історії С. Піонтковського [219] та інших. Також значну наукову цінність мають епістолярні джерела [57-60], спогади та інтерв'ю [217] людей, які були так чи інакше причетні до процесів, що відбувалися у історичній науці, освіті та політиці. Тут необхідно вказати спогади першого наркома просвіти А. Луначарського [218], істориків Е. Генкіної [213] і Є. Гунтової [215], дочки Й. Сталіна С. Аллілуєвої [212], та інших.

Безперечно, до такого роду джерел варто підходити з особливою обережністю, адже у них суб'єктивність автора практично нічим не стримується, сюжети з історії подаються крізь призму власних переживань і вражень. Але в той же час така суб'єктивність у деякій мірі є і перевагою, адже дозволяє глибше зрозуміти епоху, що вивчається, і її людей. До того ж, нерідко саме в таких джерелах можна знайти інформацію про події, які в інших джерелах практично не знайшли свого відображення: чи то стосунки наркома просвіти А. Луначарського з працівниками освіти у перші дні після Жовтневого перевороту, чи виступ Й. Сталіна на закритому засіданні Політбюро у березні

1934 р.

Виконання поставлених завдань дослідження не могло обійтися без аналізу підручників та іншої навчальної літератури [196-211]. Ці книги дають найбільш повне і цілісне уявлення про зміст історичної освіти на кожному етапі її розвитку. Особливої уваги заслуговують «Російська історія в самому стислому нарисі» М. Покровського [210] та «Короткий курс історії СРСР» під редакцією А. Шестакова [207], адже кожен з цих підручників у час свого виходу задав тон для більшої частини іншої шкільної літератури.

Увесь цей комплекс джерел дозволяє всесторонньо дослідити тривалий і неоднозначний процес становлення і розвитку радянської шкільної історичної освіти у 1917-1941 рр.

1.3. Теоретико-методологічні засади роботи.

Як влучно відмітив сучасний російський історик П. Уваров, в сучасній історичній науці існують дві великі групи істориків: історики-епістемологи і методологи з одного боку і «практикуючі історики» з іншого. «Обидві групи істориків, – зазначає вчений, – мовчазно дрейфують в різні сторони, все далі одна від одної. Перші пишуть для свого кола, другі або їх цитують, не розуміючи, або просто ігнорують» [307, с.303-304].

Незважаючи на те, що доводиться себе зачисляти скоріше до другої групи, ніж до першої, все ж здійснимо спробу максимально свідомо осмислити і висвітлити методологічні засади власної наукової роботи. Тим паче, що постійна рефлексія повинна бути невід'ємною частиною праці історика, доробки якого претендують на науковість.

Методологічною основою дисертаційного дослідження слугують принципи об'єктивності та історизму, загально-наукові та спеціально-історичні методи, а також актуальні для обраного предмету дослідження методологічні підходи. Далі розберемо, який зміст ми вкладаємо у ці категорії, більш детально зупиняючись на тих, які, на нашу думку, потребують додаткового роз'яснення.

Перш за все, розглянемо принцип об'єктивності, декларація якого стала традиційною в наукових роботах з історії. Віра у необмежені пізнавальні здібності історика, у його здатність, за Л. фон Ранке, розповісти «як все було насправді» (*wie es eigentlich gewesen*) [327, с. VI], до якої схилилися позитивісти, була неодноразово розвінчана у ході розвитку філософії і методології історії. При чому з кожним новим витком розвитку методологічної думки гносеологічний оптимізм, а разом з тим і об'єктивність історика піддавалися все більш ґрунтовному і рішучому спростуванню.

Найбільш насичені теоретичні дискусії щодо питань про пізнавальні можливості історика і його об'єктивність розгорілися наприкінці 1980-х – у 1990-х рр. на сторінках провідних наукових журналів: «History & Theory», «American Historical Review», «Speculum», «Past & Present», «The Monist» та ін. [285, с. 119] У центрі обговорень, в яких брали активну участь і філософи історії, і самі історики, опинився так званий «лінгвістичний поворот», або «семіотичний виклик» історії. Його суть полягала у розвитку положення, висловленого, зокрема, французьким філософом, семіотиком і літературознавцем Роланом Бартом у другій половині ХХ ст., про те, що «мова, завдяки своїм «обов'язковим категоріям» (а не тільки заборонам), змушує нас думати так, а не інакше» [230, с. 375]. Таким чином, текст за своєю природою не може об'єктивно відобразити предмет дослідження, а праця історика, що створює текст, у цьому випадку фактично ототожнюється з літературною творчістю.

Дійсно, однією з особливостей історичного знання є його подвійна суб'єктивність: суб'єктивність самого дослідника, як людини свого часу і культури накладається на таку ж суб'єктивність автора текстового історичного джерела [290, с. 79-80]. На цій підставі український історик і методолог Є. Сахновський цілком справедливо дійшов до висновку про те, що принципу об'єктивності немає місця в історичній науці, його не існує. Натомість має місце «віра історика у можливість адекватного відтворення минулого» [289].

Така позиція видається нам цілком логічною і правильною за умови трактування принципу об'єктивності як гносеологічного витвору картезіанської

науки. Сучасне ж розуміння цього принципу, зокрема, західними істориками, дещо відрізняється, хоча цілковитого консенсусу щодо визначення принципу об'єктивності досі немає.

Декларуючи дотримання принципу об'єктивності і в той же час враховуючи специфіку історичного знання, ми схилиємося до розуміння об'єктивності, запропонованого сучасним істориком М. Бевіром. Він визначає її не як антитезу суб'єктивності, а як дотримання певного набору критеріїв, які повинен враховувати історик. Принцип об'єктивності досягається, за М. Бевіром, шляхом дотримання наступних вимог: скурпульозність (accuracy), зрозумілість (comprehensiveness), прогресивність (progressiveness), результативність (fruitfulness), послідовність (consistency), відкритість (openness) [306, с. 366-367].

Отже, принцип об'єктивності саме в такому його трактуванні і став основою нашого дослідження.

Історизм, якщо під ним розуміти гносеологічну категорію, а не онтологічну, практично не викликає заперечень серед науковців. У сучасній історіографії під історизмом розуміють принцип наукового пізнання, що, по-перше, вимагає вивчення буд-якого явища у нерозривному зв'язку з його оточуючим середовищем, історичними умовами, «духом часу»; по-друге, у дослідженні предмету через його генезу, етапи і тенденції розвитку.

Дотримання принципу історизму визначально вплинуло на структуру і зміст дисертації. Історичну освіту автором розглянуто в тісному зв'язку з тими процесами, що відбувалися у сфері шкільного будівництва, а також із загальною суспільно-політичною і економічною обстановкою в країні. На цій основі й було у межах цієї роботи виокремлено два умовні періоди, що значно відрізнялися як за їх змістом, так і за методологією їх пізнання – перший умовно назвемо періодом 1920-х рр. (насправді починається з осені 1917 р.), а другий – період 1930-х рр. Динаміка змін у історичній освіті розглянута у тісному зв'язку з одного боку – з політичним життям і пропагандистськими кампаніями у друці, а

з іншого – з практикою викладання історії в школі і проблемами виховання дітей і підлітків.

Огляд використаних методів дослідження розпочнемо зі слів Н. Яковенко, які читаємо в її «Вступі до історії»: «треба визнати, що лише критика тексту є тією пізнавальною операцією, яку можна в строгому сенсі слова назвати *методом* роботи історика» [320, с. 240]. В цілому погоджуючись з цим твердженням, все ж відзначимо, що як під час роботи з текстом джерел, так і під час написання тексту роботи ми здійснювали мисленнєві операції, які в історіографічній традиції відносять до методів історичного дослідження.

Почнемо огляд з загальнонаукових методів, серед яких були корисними у дослідженні аналіз, синтез, а також компаративний, індуктивний, дедуктивний та абдуктивний методи.

У ході історичного дослідження було проведено **аналіз** значної кількості джерел і літератури, у ході якого з кожного документу, як певного цілого, були виокремлені його частини, які могли дати інформацію про ті чи інші аспекти функціонування історичної освіти, або дані, важливі для розуміння обставин, за яких розвивалася ця сфера.

Далі необхідно було шляхом **синтезу** отриманих таким чином одиниць інформації, сформувати цілісну картину стану історичної освіти на кожному хронологічному відрізку, розкрити теми, визначені у завданнях роботи.

У ході мисленнєвої роботи над інформацією, отриманою з джерел та літератури, застосовувалися **індукція**, **дедукція** і **абдукція**. На останньому методі зупинимося детальніше.

Абдукція була запропонована американським філософом, засновником семіотики, Ч. Пірсом у якості важливого доповнення до індуктивного та дедуктивного методів мислення як метод висунення гіпотез. Заглибившись в історію розвитку науки та аналізуючи відкриття таких великих учених, як Галілей, Кеплер і Ньютон, вчений зробив висновок про те, що індукція, що спирається на вивчення підтверджувальних випадків гіпотези, не може привести до відкриття закону (наприклад, незліченні спостереження показують, що різні

тіла при нагріванні розширюються, але вони не пояснюють, чому це відбувається). Вона ніколи не може створити якої-небудь ідеї взагалі. Ч. Пірс водночас зауважив, що «не більш того може зробити дедукція. Усі ідеї науки виникають за допомогою абдукції. Абдукція полягає в дослідженні фактів і побудові теорії, що пояснює їх» [288, с. 128].

Таким чином, використання індукції, дедукції і абдукції можна відобразити наступним чином: на основі сукупності наявної інформації вченим висувається певна гіпотеза (абдукція), потім з цієї гіпотези виводяться наслідки (дедукція), які перевіряються за допомогою індукції.

Незважаючи на відмінність процесу пізнання у природничих і гуманітарних дисциплінах, вважаємо, що абдуктивний метод дослідження поряд з індуктивним та дедуктивним може бути вкрай корисним для історичної науки. Він досить вдало відображає роботу історика, яку можна порівняти з роботою слідчого, що збирає докази, намагаючись вибудувати у власній уяві ту версію подій, яка б найкраще пояснила усі накопичені факти.

Значна кількість ідей, які виникли під час написання дисертаційного дослідження, були також продуктом абдуктивних міркувань, які підтвердилися інформацією з джерел. Це і теза про катастрофічну відірваність теоретиків «трудової школи» від учительських мас, і думка про те, що вектор перебудови історичної освіти був визначений у тому числі під враженням Й. Сталіна від того, як вчили історії його власних дітей в школі, тощо.

Огляд спеціально-історичних методів розпочнемо з найбільш поширеного – **історико-генетичного (історичного)** методу. Історико-генетичний метод був описаний у монографії «Методи історичного дослідження» академіка Російської академії наук Івана Дмитровича Ковальченка, виданій у 1987 р. Ця книжка отримала високі оцінки у науковій історичній періодиці й була перевидана в 2003 р.

За І. Ковальченком, суть історико-генетичного методу полягає в послідовному розкритті властивостей, функцій і змін реальності, що вивчається, в процесі її історичного руху, що дозволяє найбільшою мірою наблизитися до

відтворення реальної історії об'єкту [259, с. 170]. За змістом історико-генетичний метод є аналітично-індуктивним, а за формою вираження інформації про досліджувану реальність – описовим.

Є чимало дискусійних питань, пов'язаних з трактуванням цього методу, основним з яких є питання про саме його існування. Не вдаючись до більш глибокого дослідження цих питань, що не є метою праці, зазначимо лише, що цей метод розуміється нами як деяка конкретизація принципу історизму.

Необхідно зауважити, що повноцінне дослідження походження і трансформацій кожного з багаточисленних історичних явищ, які постають у тексті роботи, є завданням нездійсненним. Та все ж мусимо визнати, що підхід, при якому дослідник працює над тим, щоб володіти знаннями про генезу явищ, яких він торкається у своїй роботі, є досить плідним і навіть необхідним у роботі історика. Його у межах можливості регулярно застосовував і автор цього дисертаційного дослідження.

Значною мірою під час викладу ідеологічних, а також методичних змін, ініційованих партійною верхівкою впродовж 1930-х рр. використовується **історико-порівняльний (компаративний)** метод. У цьому випадку порівняння нових положень зі старими впливає із самого змісту процесів, що відбувалися у цій сфері. Адже в цей час ініціатори змін у системі шкільної історичної освіти нерідко приділяли критиці усталених підходів навіть більше уваги, ніж достатньо детальному викладу власних конструктивних ідей (у значній мірі через те, що самі знаходилися у їх пошуку).

Однак від ідеї побудови наративу навколо прямого порівняння історичної освіти 1920-х і 1930-х рр. було вирішено відмовитися, оскільки це дещо примітивізувало би уявлення про ті процеси, які відбувалися у зазначений період і завадило б послідовному викладу матеріалу. Натомість сам зміст дисертації повинен нашттовхнути читача на порівняння підходів до вітчизняної історії та її викладання у ці періоди. Задля досягнення цієї цілі наявний матеріал як одного, так і іншого періоду було підібрано і синтезовано за темами: становище і статус

шкільного вчителя, методичні та ідейні засади шкільної історичної освіти, її зміст, її функції (особливо – виховна), тощо.

Також можемо говорити про використання елементів так званого **біографічного методу**. Цей метод за своєю сутністю схожий на історико-генетичний, хоча і має свою специфіку, зумовлену тим, що його предметом вивчення є не будь-яке історичне явище, а конкретна особистість.

У перше десятиліття перебування більшовиків при владі політика партії з багатьох питань часто визначалася особистою позицією її впливових членів. Тому вона могла значно варіюватися у залежності від конкретної обстановки, особистісних взаємин і людських якостей членів партії, їх характеру та переконань. Зокрема, на початку другого розділу акцентується увага на особистих переживаннях А. Луначарського, описується його позиція щодо принципів взаємодії радянської влади й інтелігенції.

Що ж до 1930-х рр., то вирішальну роль у державній історичній політиці відігравав уже безпосередньо Й. Сталін. Тому врахування і включення у дисертацію окремих епізодів його біографії, у тому числі, політичної, виглядає не тільки доречним, але і необхідним. Таким чином, незважаючи на відмінності цих двох хронологічних відрізків, застосування біографічного методу видається нам однаково ефективним у їх дослідженні.

Окрім принципів і методів, важливою складовою методологічної бази дослідження стали **теоретико-методологічні підходи**, які дозволили досить глибоко розкрити й осмислити специфіку функціонування історичної освіти та здійснення державної політики у цій галузі.

В першу чергу варто відзначити дослідницький підхід заслуженого професора Стенфордського університету, одного з реформаторів американської освітньої системи, Ларрі К'юбана. Його викладенню вчений присвятив параграф під назвою «Пояснюючи, як вони вчили: дослідницький аналіз» у своїй праці «Як вчителі вчили: Сталість і оновлення в американських класах, 1880-1990» [321]. Висловлені американським істориком міркування головним чином стосуються особливостей функціонування американської освітньої системи, однак деякі ідеї,

на нашу думку, мають універсальний характер і за умови творчого підходу до їх використання, можуть бути корисними для нашого історичного дослідження.

Зокрема, Л. К'юбан досить влучно охарактеризував місце і функції школи в суспільстві. Школа у житті дитини – заклад, що стоїть між сім'єю і ринком праці. Це і визначає її головні цілі – прививати дітям панівні соціальні норми, цінності і моделі поведінки, які підготують їх до участі у житті суспільства. Які знання найбільше цінуються, які педагогічні практики виникають і яким є шкільне життя в цілому – все це є відображенням норм найбільшого суспільного класу і діючої економічної системи. Це дозволяє говорити про школу як про первинний механізм соціального контролю, розподілу учнів у різні сфери і поширення домінуючих культурних знань наступному поколінню [321, р. 240].

Уявлення про школу як механізм соціального контролю визначило постановку проблеми у нашому дисертаційному дослідженні. Саме з точки зору ефективності цього контролю розглянута нами шкільна історична освіта, а також заходи радянської влади щодо її реформування.

Вельми вдалою, на наш погляд, є метафора урагану, яку Л. К'юбан використав для того, щоб продемонструвати різницю між навчальними планами, курсами, методичними матеріалами і реальним процесом навчання в класі. На поверхні океану штормовий вітер здіймає високі хвилі – йдуть запеклі дискусії між теоретиками, знаними педагогами і управлінцями. У цей же час на глибині ця турбулентність практично повністю сходить нанівець – вчителі проводять уроки, обмінюються власним досвідом, займаються вирішенням поточних проблем і лише зрідка дозволяють собі певні експерименти [321, р. 2, 37].

Такий методологічний підхід до вивчення освітньої сфери змушує дослідника більш глибоко підходити до вивчення того чи іншого аспекту шкільного життя, адже не дозволяє робити якісь узагальнення про зміст навчального процесу виходячи тільки з офіційних документів, професійних журналів і дискусій серед педагогів. Тому необхідно не тільки аналізувати владні розпорядження і програми, але і намагатися простежити, що відбувалося у цей час у школах і яким був вплив офіційної риторики. Зробивши це, ми побачимо,

що практика навчання на місцях досить сильно відрізняється від очікувань центральної влади. Особливо це стосується шкільної історичної освіти в СРСР 1920-х – першої половини 1930-х рр.

Не остання роль у практиці шкільного навчання відводиться Л. К'юбаном так званій «культурі викладання». Як вважає історик, сам характер вчительської професії породжує консерватизм і обережність щодо змін у більшості її представників. Справа в тому, що особи, які приймають рішення працювати вчителем, як правило, уже прихильно ставиться до школи й існуючих в ній традицій. До того ж, більш амбіційні молоді люди, які прагнуть здобути визнання, вплив і більшу заробітну плату, не обирають роботу в школі, тоді як залишаються в ній ті, хто віддає перевагу стабільності. Важливим фактором «культури викладання» є взаємодопомога, адже ці ж молоді вчителі, приходячи до школи, переймають у своїх більш досвідчених колег моделі поведінки і професійні орієнтири [321, р. 243-244].

Тому не дивно, що у 1920-х рр. сміливі експерименти радянських реформаторів шкільної освіти, які рішуче відкидали ледь не увесь попередній досвід, були частково проігноровані. А у тих випадках, коли все ж пересічні вчителі намагалися реалізувати їх, результати були далекі від бажаних. У той же час сталінська реформа, що полягала у поверненні до попередніх традицій, дала значно кращі результати.

Крім того, для вивчення і осмислення історичної політики періоду сталінізму досить корисною вважаємо концепцію американського соціолога російського походження, емігранта Миколи Тімашева, викладену в його книзі «Великий відступ. Розквіт і занепад комунізму в Росії» [330], вперше виданій у Нью-Йорку в березні 1946 р.

Міркування, які лягли в основу цієї книги, були досить стило, але цілком переконливо викладені М. Тімашевим кількома роками раніше в його статті «Сила і слабкість Росії» [305], що вийшла друком в емігрантському «Новому журналі» у розпал німецько-радянської війни. У ній соціологу вдалося досить влучно і обґрунтовано проаналізувати географічні, економічні та суспільно-

політичні фактори, які зумовили як силу, так і слабкість Радянського Союзу у протистоянні з нацистською Німеччиною.

Один з вельми суттєвих факторів сили Росії (яка ототожнюється з СРСР), за словами автора статті, полягав у тому, що, починаючи з 1934 р., як в культурному, так і в економічному житті радянської держави відбувся перелом у напрямку національної історичної традиції. «До того, протягом 17 років, – пише М. Тімашев, – комуністична влада робила все можливе, щоб витравити зі свідомості російських людей саме уявлення про те, що вони мають право гордитися своєю батьківщиною; ламалася сім'я, як носій традиції; школи перетворювалися в революційні клуби молоді» [305, с. 195].

В середині 1930-х рр. розпочався зворотній процес. Для його ілюстрації автор наводить промовистий приклад: у 1936 р., за розпорядженням щойно створеного Комітету у справах мистецтва, були вилучені зі стін Третяковської галереї численні картини, написані в ранні роки радянської влади в дусі футуризму і взагалі модернізму. Натомість підняті з підвалів і повішані на старі місця картини передвижників, написані в кінці XIX ст [305, с. 196].

З цього часу школа, відзначає М. Тімашев, «знову стала місцем, де наполегливо передають культурну традицію від покоління до покоління, і в склад цієї традиції, звісно, увійшли і подвиги російських національних героїв, починаючи з Володимира Святого і Олександра Невського і закінчуючи генералами Вітчизняної війни і навіть війни 1914 р...» [305, с. 196].

Розвинув свої ідеї вчений вже у згаданій нами книзі, яка і принесла йому визнання як соціолога у американських наукових колах. М. Тімашеву вдалося показати прихід більшовиків до влади і їх політику через призму змін у офіційній риториці і практиці державного будівництва, що здійснювалися з метою збереження влади під тиском як зовнішньополітичних, так і внутрішньополітичних обставин.

М. Тімашев, користуючись здебільшого відкритими джерелами (в першу чергу офіційною радянською пресою), простежив, як змінювалася більшовицька пропаганда, особливо починаючи з 1934 р. Досліднику вдалося охопити у своїй

роботі зміни у різноманітних сферах життя країни, починаючи від зовнішньої політики і закінчуючи моральними нормами і способом життя радянських громадян, об'єднавши їх поняттям «великий відступ» від комунізму.

Чимало уваги автор присвятив шкільній політиці. Зокрема, він справедливо відмічає, що реформуючи шкільну освіту у перші роки після приходу до влади, більшовики вирішили наслідувати найбільш радикальний зразок, який вони могли знайти в Європі й Америці, не врахувавши того, що нові ідеї були застосовані там тільки у небагатьох прогресивних і дуже дорогих школах [330, р. 207]. Спроба втілення такого рішення призвела до того, що, хоча освіта стала доступною для мільйонів радянських дітей, насправді вони здобували майстерність тільки у одному мистецтві – мистецтві «дискусії з використанням стереотипних визначень щодо політичних і соціальних проблем» [330, р. 365].

Партійні лідери усвідомили необхідність згортання шкільного експерименту тільки тоді, коли побачили, що програма індустріалізації не може просунути вперед через відсутність задовільно підготовлених молодих спеціалістів і в цілому брак добре освічених осіб [330, р. 213]. Як вважає М. Тімашев, на цьому етапі партійному керівництву забракло творчих здібностей і тому було вирішено взяти за основу модель школи Російської імперії, у якій більшовики вчилися самі і знали, що в ній існував порядок і що навчальний план був досить розумним.

Автором досить якісно розкритий поворот на «історичному фронті», що відбувся в другій половині 1930-х рр. на основі численних статей у пресі, що супроводжували рішення партійного керівництва, а також на основі наукових і художніх творів, які отримали схвалення і популярність у Радянському Союзі. Причини «великого відступу» вбачаються ним у тому, що загроза повного провалу соціалістичного експерименту «поставила комуністичних лідерів вічна-віч з «природою речей» і її відображенням в серцях людей, з тими засадничими моральними устоями, які не сильно змінюються у часі і просторі» [330, р. 357]. «Вони розуміли, що повинні вселити в народ бойовий дух, без якого

війна буде програна ще до її початку. Тому вони були змушені повернути саме ту силу, яку вони намагалися викоринити – почуття національної гордості» [330, р. 366].

Робота М. Тімашева, хоча і відрізняється оригінальністю, цілісністю і послідовністю викладу матеріалу, все ж не позбавлена деяких недоліків, зумовлених часом і умовами її написання.

Зокрема, його уявлення про російську націю дещо відрізняється від розуміння поняття «нація» сучасними західними науковцями. До прикладу, Д. Бранденбергер, який активно користувався концепцією «великого відступу» у своїй монографії, вважає, що російська нація остаточно сформувалася тільки в період сталінізму [233, с. 9], тоді як М. Тімашев використовує це поняття і для дореволюційного періоду.

Також для роботи М. Тімашева притаманні досить кардинальні і різкі критичні оцінки радянської влади, характерні для значної частини емігрантських видань. Тут автора можна зрозуміти, адже його батько, колишній міністр торгівлі і промисловості в Російській імперії, помер у радянській в'язниці, а сам Микола Тімашев був змушений покинути батьківщину у зв'язку з загрозою арешту [232]. Та попри це, його роботи аж ніяк не можна назвати політично ангажованими, адже автор щоразу досить якісно аргументує свою позицію.

Звичайно, М. Тімашев – не єдиний і навіть не перший інтелектуал, який звернув увагу і піддав осмисленню сталінський ідеологічний поворот. Його досить чітко відчули й деякі інші емігранти, що слідували за розвитком подій на їх батьківщині. Так, у 1935 р. в органі однієї з груп російських монархістів, газеті «Бодрість», Й. Сталін називався «відкритим і цілком явним зрадником і шкідником марксизму». «З лідера компартії Сталін прагне стати народним, національним вождем» [286] – зазначалося в газеті. Подібні оцінки сталінізму зустрічалися і серед інших російських монархістів і фашистів [286].

Досить цікавою є стаття російського історика, філософа-емігранта Г. Федотова «Сталінократія», написана на початку 1936 р. Її автор розцінює політику Й. Сталіна як справжню контрреволюцію, що проводиться зверху. Він

називає її «побутовою контрреволюцією». «Побутовою і разом з тим духовною, ідеологічною» [191, с.375]. Цікаво, що не останнє місце у цій «контрреволюції» автор також відводить шкільній політиці. «Побачивши для себе небезпеку соціалістичної школи, яка виховала утопістів, – пише Г. Федотов, – Сталін хоче змусити молодь вчитися по-старому, вводить дисципліну, іспити, знущається над неписьменністю і некультурністю людей, які вчора вважалися авангардом комунізму» [191, с. 384].

Окремо слід відзначити, концепцію «радянського термідору», яка простежується у творах одного з партійних лідерів і центральних діячів жовтневого повстання, Л. Троцького. У своїй праці «Зраджена революція», він також писав про «безладний відступ» радянського уряду, під яким мав на увазі повернення селянам права на ведення домашнього господарства [107, с. 65]. Також він чимало уваги приділив відступу в сімейному питанні. Революціонер влучно підмітив, що в СРСР «відродження сім'ї йде пліч-о-пліч з підвищенням виховної ролі рубля» [107, с. 127-128].

Незважаючи на зовнішню схожість концепції «великого відступу» М. Тімашева і «радянського термідору» Л. Троцького, їх автори розходяться у розумінні описаних ними процесів. Якщо перший трактує їх як серію вимушених великих і малих поступок, як часткову перемогу нації над безрозсудною диктатурою [330, р. 359], то другий – навпаки, як перемогу бюрократії над масами [107, с. 90].

Поняття «термідор», як справедливо відзначає український дослідник А. Мінаєв, піддалося у роботах Л. Троцького значній трансформації під впливом змін політичних обставин, а сама концепція не позбавлена внутрішньої суперечності [271, с. 70-71]. Хоча це не позбавляє її дослідницького потенціалу, нами було віддано перевагу методології М. Тімашева, оскільки під «термідором» Л. Троцький має на увазі перш за все «переродження» більшовицької партії та вектор її економічної політики, тоді як М. Тімашев дещо зміщує акценти на культурну й освітню політику СРСР. Не випадково 1934 рік, який він вважає початком «відступу», був переломним і для системи шкільної історичної освіти.

Радянський перегляд цінностей, що відбувся у 1930-х рр. піддавався осмисленню і більш сучасних дослідників. Російський марксист В. Роговін називав його «сталінським неонепом» [286], а американський професор Д. Бранденбергер вживав для позначення нової ідеології запозичений і переосмислений ним термін «націонал-більшовизм» [233].

Що ж до концепції «великого відступу», то вона, безперечно, зберігає свою актуальність. Посилання на неї знаходимо у дослідженнях відомих західних вчених – Ш. Фіцпатрік [322, р. 249], Е. Юінга [313, с. 124], Д. Бранденбергера [233, с. 294], С. Єкельчика [250, с. 17] та інших.

У країнах пострадянського простору ідеї і підходи М. Тімашева ще не знайшли належної популярності серед науковців. Основною причиною цього, на нашу думку є те, що його книга «Великий відступ. Розквіт і занепад комунізму в Росії», досі очікує перекладу російською мовою. Однак щонайменше сам термін «великий відступ» все частіше можна зустріти у роботах істориків нашого регіону.

У ході дослідження політики радянської влади у сфері шкільної історичної освіти 1930-х рр. використання концепції «великого відступу» не тільки сприяло глибшому вивченню передумов ідеологічного повороту, але і допомогло відслідкувати складну і суперечливу взаємодію старих і нових ідей у ході роботи над шкільними підручниками з історії.

Таким чином, наш методологічний інструментарій включає в себе принципи об'єктивності та історизму, комплекс загальнонаукових та спеціально-історичних методів, а також дослідницькі підходи знаних американських вчених – історика Л. К'юбана і соціолога М. Тімашева. Творче використання вказаних методів і підходів, за нашим переконанням, може забезпечити виконання поставлених дослідницьких завдань і належний рівень якості наукової роботи.

РОЗДІЛ 2. ІСТОРИЧНА ОСВІТА В РАДЯНСЬКІЙ ШКОЛІ ПІД ЧАС ШКІЛЬНИХ РЕФОРМ У 1917-1931 РР.

2.1. Прихід більшовиків до влади і його наслідки для системи шкільної освіти.

Жовтневий переворот став каталізатором розколу суспільства колишньої Російської імперії. Захоплення влади більшовиками було сприйняте вкрай неоднозначно. Гарячої підтримки з боку робітничих та солдатських мас виявилось достатньо, щоб *захопити* владу, але для того, щоб *здійснювати* цю владу, новоствореному уряду були вкрай необхідні кваліфіковані фахівці у всіх сферах державного будівництва. Однак чиновники та інтелігенція відреагували на переворот лютою ненавистю до більшовицької партії і саботажем. Однією зі сфер, у якій ці явища яскраво себе проявили, була царина історичної освіти і науки.

Лідери більшовиків, сповнені революційного радикалізму і рішучості, вимагали від школи не лише цілковитого переродження, але й виконання нею цілого ряду нових для неї господарсько-економічних і політичних завдань: «Тепер, – говорив В. Ленін, – ми повинні виховати нову армію педагогічного вчительського персоналу, який повинен бути тісно зв'язаний з партією, з її ідеями, повинен бути пройнятий її духом, повинен привернути до себе робітничі маси, пройняти їх духом комунізму, зацікавити їх тим, що роблять комуністи» [51, с. 384].

Фактично, на школу в значній мірі покладалася місія побудови комунізму [236, с. 181]. Однак ті партійці, яким довелося віч-на-віч зіткнутися зі сферою народної освіти, зокрема, з настроями педагогів і наукових працівників, а також з матеріальним становищем цієї галузі, були змушені констатувати, що тільки на те, щоб належним чином підготувати вчительський склад, спроможний ефективно працювати на реалізацію партійних завдань, піде не менше десятиліття [155, с. 48].

З огляду на вкрай важку ситуацію, більшовикам довелося використовувати усі можливі методи для того, щоб, по-перше, поширити свою владу на сферу

народної освіти, а по-друге, реалізувати, або, принаймні, наблизитися до реалізації тих завдань, які вони декларували у своїх програмних документах.

Проаналізувавши політику Наркомпросу щодо інтелігенції у 1920-х рр. (як наукових працівників, так і пересічних педагогів), виокремимо в ній два основні вектори. Перший – це робота зі старими кадрами: їх переконування у благих намірах нової влади з метою уникнення саботажу, державна підтримка і спроби «перевиховання». Другий – це паралельне «вирощування» нових, партійних наукових та педагогічних кадрів, що відбувалося максимально ізольовано від старої, «буржуазної» науки. Ці два вектори виникли у результаті вкрай відмінних базових підходів до взаємодії держави й інтелектуалів, що спричинило досить суперечливий і неоднозначний характер державної політики у 1920-х рр.

Деякі західні дослідники називають 1920-ті рр. свого роду «золотою ерою» радянської культури («Golden Era» of Soviet culture) [325, р. 489]. Саме в цей час відбуваються перші спроби впровадження інноваційних ідей у педагогіку, реалізується компанія ліквідації неписьменності («лікнеп»), відкриваються нові початкові заклади (у тому числі вищі) і водночас продовжується плідна наукова і викладацька робота багатьох старих вчених.

Однією з визначальних особливостей «золотої ери» стало так зване «обмежене співіснування» [325, р. 495] старих і нових кадрів. Американський дослідник С. Блек оцінював період в радянській історіографії з 1917-го по 1928 рік як таке собі «паралельне співіснування» двох шкіл – старої, буржуазної і марксистської, період «відносної свободи в науці, що відбивала дух нової економічної політики» [328, р. 12-13]. Схожої думки дотримувався англійський історик А. Кемп-Уелч, використовуючи термін «політика НЕПу в культурі». Він виокремлював такі ключові риси цієї політики: визнання множинності різноманітних наукових груп і течій; частковий відхід від дихотомії громадянської війни; визнання проміжних сил на шляху до побудови соціалізму (так званих «попутників»); державна підтримка різних напрямів і стилів [260, с. 129].

Цікавим є проведений західними істориками аналіз більшовицької партійної верхівки на предмет ставлення до інтелігенції. До числа її «покровителів» відносять так званих «правих» – це А. Луначарський, М. Бухарін, О. Риков, Ф. Дзержинський, і «лівих» – Л. Троцький і Л. Каменєв. Протиставляють же їм «сталіністів» – Й. Сталіна, Г. Орджонікідзе і В. Куйбишева [260, с. 143].

Розглядаючи більш детально реалізацію першого з названих нами двох векторів радянської політики щодо інтелігенції, що отримав у західній історіографії назву «м'якої лінії», звернемо особливу увагу на одного з найвідданіших лобістів цієї політики – першого наркома просвіти Анатолія Васильовича Луначарського.

А. Луначарський відіграв особливу роль у діяльності партії більшовиків у сферах освіти, науки та культури. Його можна без сумніву віднести до тих людей, про яких говорять, що вони опинилися в потрібному місці у потрібний час. Його чутливість, комунікабельність, відкритість, гуманізм і поміркованість значно контрастували з радикалізмом і безкомпромісністю більшості більшовиків. Саме ці риси, а також ораторський талант та широка ерудиція неабияк допомагали майбутньому наркому в налагодженні контактів з інтелігенцією. У своєму листі до дружини в Швейцарію на початку жовтня 1917 р. А. В. Луначарський пише: «Пролетарсько-солдатська аудиторія визнає і по-справжньому любить поруч з Троцьким тільки мене. Інтелігенція ж ненавидить Троцького, а мене сильно виділяє з усіх більшовиків» [59, с. 265].

До речі, саме Л. Троцькому належить одна із найбільш влучних характеристик наркома на його посаді: «В якості народного комісара просвіти, Луначарський був незамінний у взаєминах зі старими університетськими і взагалі педагогічними колами, які переконано чекали від «неосвічених узурпаторів» повної ліквідації наук і мистецтв. Луначарський з захопленням і легкістю показав цьому замкнутому світу, що більшовики не тільки поважають культуру, а й не цураються знайомства з нею. Не одному жерцеві кафедри довелося в ті дні, широко роззявивши рот дивитися на цього вандала, який читав

на півдюжині нових мов і на двох стародавніх і мимохідь, несподівано виявляв настільки різнобічну ерудицію, що її з легкістю вистачило б на добрий десяток професорів. У повороті дипломованої і патентованої інтелігенції на бік радянської влади Луначарському належить чимала заслуга» [106, с. 369-370].

Ще напередодні жовтневих подій А. Луначарський був обраний від більшовицької фракції товаришем петроградського міського голови (назва посади заступника виборного голови міської управи). На цьому посту він завідував усіма міськими загальними школами, позашкільною освітою, під його юрисдикцією перебували також міські дитячі садки, музеї, бібліотеки, театри, тощо.

Незважаючи на всі позитивні риси особистості А. Луначарського, освітяни сприйняли його на новій посаді вкрай насторожено, в першу чергу через його партійну приналежність. Так, уже 13 (26) вересня 1917 р. в одному з листів до дружини, розповідаючи про свої клопоти на новій посаді, він писав зокрема таке: «Треба якомога швидше скликати зібрання і заспокоїти педагогічне стадо, яке в жаху від думки, що на чолі його відомства стоїть більшовик!» [57, с. 251].

Пізніше А. Луначарський описав настрої вчителів того часу, поділивши їх на три групи. Перша – «цілком нікчемна меншість» комуністів, лояльних до більшовиків. Друга – значна за чисельністю, педагогічно сильна група осіб, що дотримувалися напрямку передових педагогів: Гуревича, Чарнолуського, Гердта, та інших. Ця група охоче йшла на співпрацю щодо шкільної реформи, однак у політичній площині залишалася у числі ярих супротивників переходу влади до рад. І третя група – маса пересічних педагогів, в цілому явно вороже налаштована щодо більшовиків [218, с. 159].

Радикальна риторика соціал-демократів ніколи не знаходила підтримки серед широкої учительської маси, яка у більшості своїй дотримувалася ліберальних і реформістських позицій. Ще на початку 1914 р., підводячи підсумки з'їзду з народної освіти, Н. Крупська відзначала, що «класова точка зору була ворожа для більшості вчителів» [42, с. 234]. Це досить передбачувано, адже найчастіше вчителями ставали дворяни, промисловці, купці, чиновники,

духовенство або заможні селяни [235, с. 89]. Усі ці соціальні прошарки, у відповідності до марксистського вчення, належали до класу експлуататорів. Тому не дивно, що більшовики не докладали значних зусиль для завоювання їх симпатій [235, с. 89].

Організації вчителів, а також практично всю педагогічну літературу, що видавалася в Росії, контролювали кадети, меншовики та есери [298, с. 232]. Як наслідок, одразу ж після Лютневої революції, на Всеросійському з'їзді вчителів більшовикам нічого не залишалося, крім як визнати що «вчительські маси цілком знаходяться під впливом буржуазії» [42, с. 401].

Єдиним масовим союзом працівників школи напередодні жовтневого перевороту був Всеросійський учительський союз (ВУС), що об'єднував близько 75 тисяч вчителів. До його складу входило 346 місцевих учительських союзів, а ще 209 інших союзів працівників просвіти знаходились під його організаційним та ідейним впливом [239, с. 72].

Діяльність керівництва ВУСу, яке складалося у значній мірі з меншовиків і есерів, була тісно пов'язана з державною політикою Тимчасового уряду в сфері народної освіти. Керівники організації займали посади заступників міністра просвіти, начальників департаментів цього міністерства, наглядачів та інспекторів навчальних округів, членів Державного комітету з народної освіти, тощо [239, с. 72].

З огляду на таку обстановку, не дивно, що прихід більшовиків до влади шляхом скинення Тимчасового уряду був сприйнятий освітянами вкрай вороже і призвів до паралізації усієї системи освіти.

Ставши наркомом і розуміючи всю складність свого становища, А. Луначарський, забувши про класовий антагонізм, покладав великі надії на співпрацю зі старими кадрами управління освітою, що залишилися від тимчасового уряду. Звертаючись 29 жовтня 1917 р. до Міністерства народної просвіти, яке в ці дні продовжувало працювати, ніби не помічаючи нової влади, він висловлював надії на те, що «дружні зусилля трудового народу і чесної освіченої інтелігенції виведуть країну з болісної кризи і приведуть її через

доконане народовладдя до царства соціалізму і братства народів» [149, с. 5]. Однак ці слова не знайшли жодного відгуку серед працівників відомства.

Більше тижня після перевороту нарком не наважувався заходити до приміщення «свого» міністерства. Він намагався, з одного боку, знайти компроміс з чиновниками, які рішуче заявили про те, що в повному складі вийдуть з міністерства в той момент, коли нарком переступить його поріг. З іншого – активно займався разом зі своєю командою пошуком нового кваліфікованого персоналу, який, однак, не дуже йшов на зустріч новій владі [218, с. 181].

Врешті, наркому таки довелося, за його словами, «вигнати звідти всі чиновницькі збіговиська ... і постаратися потім поступово заповнити утворену порожнечу нашою повільно зростаючою і, на жаль, далеко не досконалою колекцією «кваліфікованих сил»(лапки А. Луначарського)» [218, с. 182].

Не краще склалися стосунки у новоспеченого наркома і з Комітетом з народної освіти, членом якого він сам був до жовтневих подій. Звернення А. Луначарського до комітету також не знайшло підтримки серед його членів і жоден педагог з його складу не погодився на співпрацю з більшовиками. Більше того, під час особистої зустрічі глава комітету відмовився подати руку А. Луначарському, як ворогу вітчизни [218, с. 181].

Керівництво уже згаданого нами ВУСу одразу ж після жовтневого перевороту прийняло рішення про входження Союзу до «Комітету порятунку батьківщини і революції» і активно організовувало багаточисленні вчительські і батьківські мітинги протесту проти радянської влади, супроводжуючи їх різкими антибільшовицькими публікаціями у пресі. Всі видання ВУСу – газети, журнали, брошури, плакати і листівки як на центральному, так і на регіональному рівнях, були проникнуті антирадянською пропагандою [239, с. 72-73].

29 листопада 1917 р. Рада ВУСу прийняла резолюцію про те, що всі вчителі і вчительські організації, що підтримують владу народних комісарів, підлягають виключенню з союзу. У Петрограді вже наступного дня після прийняття цієї резолюції були виключені з союзу вчителі-більшовики [235, с. 91].

Про те, у якій обстановці в цей час доводилося працювати новопризначеному народному комісару просвіти, ми дізнаємося знову ж таки з його листів до дружини: «Якщо ти отримала попередні листи, – то знаєш, що я завжди окреслював для себе чітко всі гнітючі труднощі, з якими зустрінеться Радянська влада. Але вони в 1000 разів перевершили всі очікування. Так, взяти владу виявилось легко, але нести її! Соціалісти-революціонери і меншовики, навіть інтернаціоналісти нас начисто бойкотують. Дума міська озлоблена проти нас. Обивателі, інтелігенція - всі, всі, всі, крім солдатів і робітників, можливо, деяких селян» [60, с. 289].

12 листопада 1917 р. А. Луначарський публікує в пресі свої звернення «До всіх, хто навчає» і «До тих, хто навчається».

Звертаючись до педагогів, він описує власне бачення подій, які сколихнули Росію у 1917 р., центральною дійовою особою, яких виступає народ. Кульмінацією цих подій, за А. Луначарським, є остаточна перемога цього народу – Жовтнева революція. Нарком відзначає ненависть до цього акту російської інтелігенції, яка з «отруєним злорадством констатує ... слабкість штабу обездоленого класу, у якого в усіх областях так мало вірних йому офіцерів» [145, с. 5]. Урядовець різко засуджує прагнення інтелектуалів за будь-яку ціну «зірвати» більшовиків, відзначаючи, що справжній вчитель «повинен перш за все бути з народом у всіх його переживаннях і навіть блуканнях» [145, с. 6].

Звернення до студентів і гімназистів ще цікавіше. Нарком зробив спробу протиставити вихованців їх вчителям, закликаючи прямо: «вчителям з сухим серцем, що відповідають «ні» на заклик трудового народу до спільної роботи, ви скажіть молодим голосом: ми вимагаємо від вас миру і дружби з повсталим народом» [144, с. 7].

Такий прийом виявився досить успішним. У одному зі своїх листів до дружини А. Луначарський ділиться думками щодо обох звернень: «Серед студентства починається прилив до нас потроху. Мій заклик до тих, хто навчає, не зустрів, схоже, ніякого відгуку, але заклик до тих хто навчається – сильний і гарячий» [58, с. 300].

В грудні 1917 р. Рада Всеросійського учительського союзу закликала вчителів Москви приєднатися до страйку службовців Московської міської управи. Так почався найбільший страйк вчителів, що продовжувався 3 місяці і охопив не тільки Москву (де був наймасовішим), але й Петроград, Уфу, Єкатеринбург, Астрахань та інші міста Росії [278, с. 180].

Страйк, хоча і завдав болючого удару по радянській владі, у той же час дав більшовикам можливість знову апелювати до учнів шкіл та їх батьків і використовувати їх у якості засобу впливу на непідконтрольне учительство. Стосовно організованого ВУСом саботажу А. Луначарський заявляв про те, що педагоги не мають права «розпоряджатися на свій розсуд і згідно до своїх політичних пристрастей і інтересів народним просвітницьким апаратом, та ще й в школах, де в кінці кінців постраждалими виявляються тільки діти. Тільки діти, панове саботажники!» [147, с. 8].

Очевидно, що при умові утримання влади більшовиками страйк вчителів не міг продовжуватися вічно. У міру того, як посилювалася нова влада політично і адміністративно, вчительські страйки йшли на спад. Перемогли, на нашу думку, не стільки ораторські потуги наркома (хоча і вони зіграли свою роль), скільки бажання повернутися до нормальної роботи як з боку вчителів, так і з боку вихованців та їх батьків. Незважаючи на те, що педагоги відновили свою роботу, схилити більшу їх частину на бік партії не вдалося. На одному з педагогічних форумів, який проходив у грудні 1924 р., петроградський вчитель Філатов зізнався, що для багатьох його колег викладання в школі – «одна сторона реальності, а Радянська влада – інша» [257].

Весною 1918 р., працюючи над «Тезами про завдання Радянської влади в теперішній момент» (робота вийшла в друк під назвою «Чергові завдання Радянської влади»), Ленін писав, зокрема, і про те, що «залучення до роботи буржуазної інтелігенції є тепер черговим, назрілим і необхідним завданням дня» [48, с.150]. Цікаво, що в остаточний варіант статті ці рядки не увійшли. Очевидно, лідер партії не хотів публічно визнавати гостру потребу його уряду в

«буржуазних» кадрах. Однак можна не сумніватися, що у спілкуванні з Луначарським ця позиція Леніна була донесена.

Нарком знову і знову з ентузіазмом звертався до старої інтелігенції. На початку 1919 р. він публікує своє чергове звернення «До всього російського вчительства і до всіх діячів народної освіти».

Описуючи протистояння пролетаріату й інтелігенції, автор констатує, що в міру укріплення радянської влади вона була вимушена капітулювати. І тут же додає: «Більше нужда, ніж міркування ідейного і політичного характеру втягнули інтелігенцію в коло радянської роботи». Нарком закликає «ступити на шлях щирого примирення з Радянською Росією» [146, с. 8]. З метою налагодження співпраці між владою та інтелігенцією пропонується вступати в новостворений Всеросійський союз робітників освіти і соціалістичної культури.

Найжахливішою для більшовиків була ситуація у середній школі. Неприйняття радянської влади в навчальних закладах було настільки масовим, що ті нечисленні вчителі, які наважувалися заявити про свою підтримку нового уряду, піддавалися різного роду цькуванню. Більше того, значний тиск на собі відчували діти більшовиків. Проблема набула такого масштабу, що наркому освіти довелося присвятити їй своє звернення, пригрозивши арештом тим, хто займається такого роду цькуванням [170, с. 13].

Про безпомічність влади і її неспроможність вплинути на непідконтрольну їй середню школу ми дізнаємося з офіційного друку. Так, Відділ середніх навчальних закладів при Державній комісії з освіти пропонував створити «соціалістичну гімназію», в яку планував перевести зі звичайних шкіл як всіх дітей соціалістів, так і соціалістів-вчителів, – гімназію «соціалістичних біженців з царства дрібнобуржуазного осатаніння» [164, с. 18].

Ще одним способом самозбереження шляхом самоізоляції було створення Союзу вчителів інтернаціоналістів, який повинен був об'єднати «всіх діячів у сфері освіти і виховання, що стоять на ґрунті соціальної революції і зруйнування сучасної шкільної системи» [189, с. 49]. Такий союз не тільки не міг замінити

Всеросійський учительський союз, адже не був профспілковою організацією, але й був значно обмежений у впливі через своє політико-ідеологічне спрямування. Пізніше самі більшовики визнали створення Союзу вчителів інтернаціоналістів однією з неправильних спроб створити «сектантські червоні союзи» [134, с. 13].

Однак, якщо у найбільших містах Росії учительство було чисельною і організованою силою, здатною зайняти жорстку позицію щодо радянської влади, то на місцях спостерігалася зовсім інша картина. Нечисленне учительство залишалося віч-на-віч з місцевою владою, перебуваючи у цілковитій залежності від неї. Ставлення до вчительства на місцях також значно відрізнялося від тієї, порівняно м'якої лінії, що проводилася А. Луначарським та В. Леніним.

В регіонах, особливо в сільській місцевості, більшовики не переживали особливого трепету перед вчительською професією і на перший план виходила політична і класова позиція щодо педагогів, яких нерідко оголошували буржуями і контрреволюціонерами [110, с. 77]. Про таке ставлення до вчителя ми дізнаємось здебільшого з педагогічної літератури, що видавалася за межами підконтрольної більшовикам території.

Однак і в періодиці, що видавалася на території Радянської Росії, хоча і в більш м'якій формі, знаходимо свідчення такої політики. Зокрема, у одній із статей, поміщених у професійному журналі, читаємо: «та школа праці, яку часто, дуже часто (див. газети і хроніки педагогічних журналів) з такою відвагою і з таким знуцанням насаджує «влада на місцях», та школа є не школа праці, а знищення і руйнування і школи, і дитячої психіки...». Далі редакція зауважує, що подібне явище «на місцях не тільки часте, але, можливо загально розповсюджене» [162, с. 128].

Різниця у ставленні центральної і місцевої влади до вчителів відчувається також, коли у тому ж номері журналу, захищаючи вчительство від образ більшовицького теоретика П. Блонського, редакція апелює до «істинно народного» комісара просвіти А. Луначарського, який «не раз і не два висловлював свою глибоку повагу перед діяльністю народного вчителя...» [162, с. 130].

Однак не варто переоцінювати «м'яку лінію» Наркомпросу. Почасти вона не виходила за рамки палких промов А. Луначарського, а партійні лідери здебільшого зверталися до учительства в імперативному тоні (як приклад – промова В. Леніна в червні 1918 р. на Всеросійському з'їзді учителів-інтернаціоналістів [52, с. 397]). Партійне керівництво не втручалось у відносини між владою і учительством на місцях, адже вони були тільки одним з проявів того антагонізму, що охопив суспільство колишньої Російської імперії під час громадянської війни. У ході війни учительство нерідко опинялося у лавах борців проти більшовизму, що загрожувало йому репресіями аж до фізичного знищення [183, с. 10-11]. Це також вкрай негативно відобразилося на кадровому забезпеченні шкіл. Характерним в цьому плані є повідомлення Бюлетеня Верхньо-Донського Окружного відділення народної освіти, у якому відзначається, що в 1919 р., коли край перейшов під владу більшовиків, залишилось всього 11 вчителів на 179 шкіл: всі інші пішли з білими [174, с. 94-95].

Взаємна недовіра у стосунках учительства і радянської влади в умовах катастрофічної нестачі коштів і продовольства стала додатковим фактором, що спричинив цілковите зубожіння педагогів.

Яким чином на практиці здійснювався розподіл коштів органами місцевої влади, ми можемо дізнатися, зокрема, з одного з виступів заступника наркома просвіти М. Покровського: «Губвиконкоми, отримавши кредити тоді, коли їх реальна вартість була уже в три рази нижче, ніж в день складення кошторису, поспішаючи заткнути стихійно виниклі дірки, перш за все хапалися за «просвітницькі» кошти. І тоді – а це було ледь не більшість випадків – учитель уже рівно нічого не отримувал або отримувал в грудні платню за січень: а гроші за цей час упали в 10 разів. Губвиконкоми правильно міркували, що міліція розбіжиться, якщо її не оплачувати, лікарні закриються, а школа «якось» проживе» [73, с. 501]. Свідчення про нецільове використання «просвітницьких» коштів знаходимо також у періодиці [116, с. 371-373].

Однак набагато частіше доводиться читати про наслідки такого ставлення до народного вчителя. Педагогічні видання 1917-1923 рр. були переповнені звістками про скрутне становище пересічного працівника просвіти, особливо коли на їх сторінки потрапляли свідчення з місць. Зокрема, мова йде про масові затримки у виплатах і мізерність харчового пайка [156, с. 41]. На губернській конференції Союзу працівників просвіти, що відбулася 17 січня 1921 р. в Новгороді представниця однієї з волостей заявила, що якщо ті, хто навчають не будуть задоволені пайком, то ніяка робота ними проводитися не буде і всі навчальні заклади будуть закриті. При цьому вона вдавалася до таких різких висловлювань, що голова зборів був вимушений двічі її зупиняти під час промови [156, с. 40].

Мізерність заробітної платні, політико-ідеологічний і адміністративний тиск і підрив престижу учительської професії зробили її чи не найбільш непопулярною серед освіченої частини населення.

У повідомленні з міста Ярославля знаходимо цитату з протоколу засідання губернського Комітету: «Школа руйнується через брак шкільних працівників. Спостерігається масове бажання залишити учительську діяльність, доводиться спрямовувати всі зусилля тільки на те, щоб утримати вчителів на місцях» [156, с. 39].

Однак, зупинити відтік кадрів зі сфери освіти в умовах, які склалися, було неможливо. Стаючи вчителем, людина прирікала себе на постійну критику як з боку офіційної влади, яка була не задоволена ходом реформи школи, так часто і з боку місцевого населення, яке не сприймало антирелігійної риторики школи. Окрім того, вчительська професія означала бідність для того, хто її обрав, оскільки освіта фінансувалася за залишковим принципом, а залучення місцевого населення до забезпечення школи шляхом плати за навчання у тому чи іншому виді владою вважалось недопустимим.

Відмова вчителів від своєї просвітницької діяльності набула настільки масового характеру, що Раднаркому довелося вдаватися до найбільш радикальних заходів. 26 грудня 1919 р. вийшов декрет «Про ліквідацію

неграмотності серед населення Російської Соціалістичної Федеративної Республіки», згідно з яким все грамотне населення могло бути залучене місцевими органами влади до навчальної роботи у вигляді трудової повинності. Ухилення від виконання цієї повинності загрожувало кримінальною відповідальністю [25, с. 50-51]. Весною 1921 р. був прийнятий декрет «Про повернення до роботи за своєю спеціальністю працівників просвіти і спеціалістів культури», згідно з яким педагоги зобов'язувались повернутися до роботи в навчальних закладах [240, с. 105].

Однак такі заходи не були надто ефективними. Станом на 1921 рік тільки в Москві і Московській губернії потреба у вчителях за оцінками сучасників сягала 10 тис. осіб. А в деяких місцевостях РСФРР кількість вчителів сягала всього лише 25-30 % від тієї, що була необхідна для роботи шкіл [132, с. 19].

Характерним було небажання молоді йти в педагогічні навчальні заклади і займатися вчительською працею. Педагоги Михайлівського педтехнікуму відзначають «ухилення вихованців технікумів від педагогічної роботи, до якої вони не відчують тяги, хоча й усвідомлюють величезну важливість цієї праці і теоретично її цінують». І далі додають: «Те, що ми наших вихованців зануримо з самого початку в гущу педагогічної роботи, однак, не може врятувати школу від того, що найбільш підготовлені сили будуть її уникати, прямуючи до служб, які краще оплачуються або у вищі навчальні заклади» [165, с. 247].

Очевидно, що такий стан справ значно вплинув не тільки на чисельність, але й на загальний рівень компетентності вчителів. Нестача кадрів покривалася в основному за рахунок молоді, яка щойно закінчила школу II ступеня і отримала, за словами одного з інструкторів, «по спільному зізнанню, більш ніж скромну підготовку», або ж за рахунок взагалі некваліфікованих осіб [174, с. 94]. Станом на 1922 рік близько 75 % вчителів мали середню освіту, а ще 13 % – нижчу. 40 % мали стаж не більше 5 років [194, с. 35].

Для того, щоб хоча б частково виправити ситуацію з масовою некомпетентністю вчителів, більшовики спрямовували значні сили і засоби на організацію численних короткотермінових курсів. Однак такі курси не могли

замінити повноцінної освіти і не давали потрібного ефекту, оскільки отримана на них інформація потребувала закріплення шляхом подальшої самоосвіти і практики. Годі було чекати самостійної праці над підвищенням свого професійного рівня від малоосвічених і голодних вчителів.

Досвідом проведення подібних курсів для вчителів ділиться один з лекторів: «Немає книги, але жага до знання й інтерес є, ідуть на лекцію і рвуться на курси, де можна не думати про окраєць чорного хліба, де тепло, де так багато нових вражень. Місяць пройшов – і знову діра, де протягом 6 місяців (у анкеті питалося, що вдалося, якщо вдалося, прочитати за останні 6 місяців) нічого не читають. Ні газет, ні журналів, ні брошур, ні книг. Нічого» [194, с.35-36].

«Абсолютно ясно, – пише автор, – що в найближче десятиліття ми не будемо мати потрібного нам педагога. Нам доведеться працювати зі вчителем, що не має достатнього запасу потрібних знань, і не володіє вмінням ними користуватися, що не вміє і не знає навіть, як треба працювати, як треба вчитися...» [194, с. 36]

В цілому така ситуація зберігалася протягом усього періоду громадянської війни, коли держава функціонувала у режимі «воєнного комунізму». Незважаючи на те, що уже з 1921 р. помітний більший інтерес до вчителя, його проблем і становища, криза у шкільній освіті була подовжена через голод 1921-1922 рр.

Та згодом верхівка більшовицької партії прийшла до розуміння того, що головною передумовою успіху освітньої політики є не розробка теорії нової школи, не розширення мережі педагогічних вишів і не перевиховання персоналу на короткочасних курсах, а підняття рівня матеріального забезпечення вчителя. На X Всеросійському з'їзді Рад уперше з доповіддю виступив Народний комісар просвіти А. Луначарський [55, с. 73-90].

Вперше на найвищому рівні з усією гостротою було поставлене питання матеріального забезпечення сфери народної освіти і, зокрема, основну увагу нарком звернув на катастрофічне становище народного учителя: «У нас серед учительства жахливі факти жебрацтва, передчасної смерті, колосальні

захворювання, проституція і т. п. Картина, як жив в цей час наш учитель, – приголомшлива, і ніхто не повинен дивуватися тому, від нас ці вчителі бігли світ за очі» [55, с. 77]. Луначарський підкреслив несправедливість принципів оплати праці педагога, адже саме його праця оцінювалася найнижче серед усіх інших професій. Вчитель отримував в рази меншу платню ніж робітники інших сфер – комунальники, текстильники, будівельники, тощо. В середньому, народний учитель отримував платню, яка складала всього 12 % від прожиткового мінімуму [55, с. 78].

Далі виступаючий висунув цілий ряд ідей про те, де знайти додаткові кошти для фінансування найменших потреб школи, серед яких і такі, що йшли в розріз з офіційною ідеологією і принципами партії: введення платності навчання для окремих категорій населення, введення спеціального податкового збору на утримання закладів освіти і т. ін.

Окрім суто фінансових питань Луначарський знаходить необхідним змінити саме ставлення партійців до вчителя. Він закликає учасників з'їзду передати їх колегам і підлеглим, що «вчитель не парій, а герой, бо це - та людина, яка залишилась в нетопленій школі і голодувала» [55, с. 89]. І на завершення своєї промови автор, в чергове мотивуючи колег по партії звернути нарешті увагу на проблеми просвіти, задає риторичне питання в зал: «Буде далі агонія чи почнеться одужання?» [55, с. 89]

Початком «повороту» у політиці більшовиків щодо вчителя можна вважати статтю В. Леніна, що вийшла в «Правді» 4 січня 1923 р. під назвою «Сторінки з щоденника». Автор піднімає в ній проблему культурного і освітнього розвитку республіки, закликаючи скоротити витрати інших відомств, з тією метою, щоб звільнені суми були відведені на потреби Наркомпросу: «Не треба скупитися із збільшенням видачі хліба вчителям в такий рік, як нинішній, коли ми порівняно зносно ним забезпечені» [53, с. 347]. Далі Ленін викладає головну ідею статті: «Народний учитель повинен у нас бути поставлений на таку висоту, на якій він ніколи не стояв і не стоїть і не може стояти в буржуазному суспільстві. ... До цього стану справ ми повинні йти систематичною,

неухильною, наполегливою роботою і над його духовним піднесенням, і над його всебічною підготовкою до його справді високого звання і, головне, головне і головне – над піднесенням його матеріального становища» [53, с. 348].

Стаття В. Леніна стала важливим сигналом для пересічних членів партії. Її можна вважати офіційною відповіддю на ті гострі питання, які були підняті народним комісаром просвіти на з'їзді. Саме після цієї статті почалася позитивна динаміка у ставленні партії до вчителя, що знайшла своє вираження як у пресі, так і в рішеннях з'їздів і уряду.

Що не менш важливо, у періодиці почали підіймати питання упередженого ставлення до вчителя, яке мало місце в партії. У одній з подібних статей відзначалося суб'єктивне ставлення керівних органів місцевої влади до потреб народної освіти, яке можна характеризувати якщо не як байдужість, то у всякому разі як відсутність достатньої уваги. І хоча воно частково виправдовувалося бідністю і першочерговістю завдань господарських, думка про «несвоєчасність» потреб народної освіти і відкладання цього питання різко засуджувалося [157, с. 1].

У іншій статті читаємо про те, як «по-старому і за традицією» в друзі і в приватній бесіді ще «продовжують шпиняти вчителя: і закостенілий-то він, і попівського походження, і контр-революціонер, і інше, і інше». Не виключаючи існування окремих таких учителів, автор виступає проти навішування подібного ярлика до всієї учительської маси, адже це, за його словами, ускладнює «роботу з органічної переробки вчителя» [159, с. 29].

Один з інструкторів, що займався політроботою серед учителів, вважав, що важливо пробити для них «вікно в Радянську владу і комунізм» [119, с. 2]. Метою курсів він бачив розвідку дружніх і готових до співпраці з партією одинаків.

Більшовики самі зрозуміли, що їм «необхідно за будь-яку ціну придбати серед учительства друзів і союзників, що не за страх, а за совість стали б переконаними і вмілими провідниками наших завдань і цілей серед підростаючих поколінь» [119, с. 1].

Підвищення уваги до педагогів з боку влади стало першим кроком до налагодження співпраці між владою і школою і до розбудови системи освіти.

Цікаво, що П. Блонський, який у 1920-х рр. брав безпосередню участь у створенні радянських шкільних програм, як член Науково-педагогічної секції Державної вченої ради, одразу ж після жовтневого перевороту писав:

«Чи потрібно зараз створювати нову школу? ні, не тільки не потрібно, але навіть шкідливо, більше того, згубно. ... Якщо буде зламана стара школа, і слабка, не надто авторитетна влада накаже за її планом створювати нову школу, то чи не побачимо на місцях пасивного опору і, що ще небезпечніше для дітей, педагогічного саботажу? Зараз створювати нову школу – означає йти на явний провал» [19, с. 146].

Як бачимо, слова педагога стали пророчими. Конфлікт між більшовиками і вчителями, спричинений ідеологічними розбіжностями і політичними потрясіннями вилився у нехтування владою (особливо на місцях) потреб освіти. Професія вчителя стала чи не найменш престижною, унаслідок чого значно упала кількість і професійний рівень вчителів.

Таким чином, після п'яти років радянської влади, у 1923 р., головними проблемами школи на сторінках професійної преси все ще вважалася «повна непідготовленість учительського персоналу і хаос у розумінні того, що таке трудова школа» [188, с. 133].

У той же час більшовицькі теоретики реформи школи покладали саме на цього збіднілого, малограмотного і недосвідченого пересічного вчителя головну роль у побудові нової школи, очікуючи від нього неймовірної самовіддачі і творчої методичної роботи такого рівня, який був недосяжний навіть для професіоналів зі старої школи. Чому так сильно зросли вимоги до вчителя і в чому, власне, полягала нова, «трудова» школа, розберемо далі.

2.2. Особливості історичної освіти у рамках «комплексних програм»

Практично одразу ж після захоплення влади більшовики з властивими тільки їм рішучістю і радикалізмом взялися за докорінну перебудову школи. Однак, за їх логікою, для того, щоб дати життя новій школі, треба було неодмінно знищити школу, «буржуазну» школу. У своїй промові на I Всеросійському з'їзді з просвіти А. Луначарський зазначав: «Ми не могли міркувати як Тимчасовий уряд, що визначимо для окружних інспекторів деякі зміни; ми повинні були все знищити; було абсолютно ясно, що школа підлягає революційній ломці» [61, с. 22].

І дійсно, у перші роки радянської влади нова школа будувалася на основі відкинення практично всіх елементів школи дореволюційної. Відкидалася предметна система викладання, використання підручників [235, с. 109], домашні завдання, екзамени і навіть бальна система оцінки знань учнів [148, с. 26]. У одній зі своїх статей Н. Крупська визнала, що «перші роки революції пішли більше на ломку старих програм, ніж на створення нових» [141, с. 3].

Такий підхід до шкільної справи змусив досвідчених шкільних вчителів почувати себе абсолютно неспроможними виконувати свою роботу. Так, у статті однієї з лояльних до нововведень влади вчителів знаходимо її зізнання: «Те, що любов є найбільша організуюча і управляюча сила серед дітей <...> мені вдалося зрозуміти, працюючи з дітьми, ну а далі... я не могла їх нічому навчити тому, що сама нічого не вмію. Я могла їм передати лише свої знання, але вони ні мені, ні їм не дали б нічого» [127, с. 78-79].

Для старого учительства руйнування старої школи було рівнозначне руйнуванню школи як такої. Практично усі ті знання, якими володіли досвідчені працівники, оголошувалися непотрібними і навіть частково шкідливими. Частина педагогів болісно сприйняла заборону будь-яких елементів християнської моралі (як, до речі, і місцеве населення), вважаючи її ударом по морально-етичному вихованні підростаючого покоління. Більшість з них були готові сприйняти деякі зміни, чекали нових планів і програм, чітких інструкцій,

які б дозволили організувати ефективну роботу, однак ні достатньо деталізованих програм, ні методичної літератури практично не надходило.

Тому не дивно, що в цілому учительство було вороже налаштоване до дій влади, спостерігаючи «руйнування існуючої школи і поспішні, судомні спроби створити нову». Загалом же становище пересічного вчителя у ці роки якнайкраще ілюструє звіт одного з уїзних відділів народної освіти Гомельської губернії: «по-старому працювати не можна, по-новому вчителі працювати не вміють, залишається нічого не робити» [235, с. 163].

Замінити стару школу була покликана так звана «трудова школа».

Ідея об'єднання навчання і виховання з виробничою працею була наслідувана Карлом Марксом у англійського педагога, філософа і соціаліста Роберта Оуена, який вважав таку систему єдиним методом створення всесторонньо розвинених людей [63, с. 495]. Вона була включена в Маніфест комуністичної партії [62, с. 47] і набула значної популярності серед марксистів.

Російські більшовики не тільки суворо дотримувалися такого підходу до освіти, але й відчайдушно намагалися реалізувати його в радянських школах протягом 1920-х рр. Ще у 1898 р. В. Ленін висловлював свою впевненість у тому, що «ні навчання і освіта без продуктивної праці, ні продуктивна праця без паралельного навчання і освіти не могли б бути поставлені на ту височінь, якої вимагає сучасний рівень техніки і стан наукового знання» [49, с. 464].

Після захоплення влади більшовиками і проголошення ними курсу на будівництво так званої «трудової школи», тема об'єднання навчально-виховного процесу з виробництвом і з суспільним життям стала чи не найбільш обговорюваною на сторінках педагогічної преси. У 1918 р. Народний комісаріат просвіти прийняв положення про Єдину трудову школу, згідно з яким виробнича праця повинна була стати основою шкільного життя [24, с. 52].

Високий інтерес до впровадження трудових методів в систему освіти був не лише даниною теоретичній думці знаних педагогів-утопістів і соціалістів. Окрім найбільш очевидної функції – підняття рівня продуктивності праці і розбудови господарської системи країни, праця в школі за задумом більшовиків

повинна була виконувати ще одну функцію, не менш важливу, ніж попередня – виховну.

Реформування системи освіти супроводжувалося цілеспрямованим і рішучим руйнуванням всіх тих її елементів, що відповідали за формування «моральності» вихованців у часи Російської імперії. Досить чітко з цього приводу висловився один з передових радянських педагогів, А. Пінкевич, у 1923 р.: «Ми будемо наполягати на тому, щоб ніякої авторитарної моральності не впроваджувалося в душу дитини, ніяких посилянь на бога, ніяких релігійних санкцій, ніяких посилянь на будь-які авторитети» [169, с. 56]. Велася жорстка боротьба за викорінення з освітніх закладів всього, що так чи інакше пов'язане з релігією, в першу чергу – заборона викладання «закону Божого».

З радянської школи також була майже повністю виключена історія як окремий навчальний предмет. Натомість вводилося так зване суспільствознавство – предмет, що зосереджував увагу на вивченні сучасності, використовуючи лише окремі історичні довідки для пояснення походження певних явищ. Позицію методистів партії щодо цього питання знаходимо у статті В. Шульгіна: «Наш підліток повинен знати сучасність. Не допотопна історія, не допотопне природознавство, не допотопна техніка і не допотопний учитель нам потрібні. Ні, нам потрібен вчитель і учень, який знає сучасність» [195, с. 15-16].

Тим не менше, партія гостро потребувала збільшення рівня довіри з боку населення, власної легітимізації в очах народних мас. Окрім того, здійснюваний соціалістичний експеримент і економічна політика влади потребувала значної активності і зацікавленості, або, щонайменше, лояльності громадян. Виходячи з того, що, згідно з типовим більшовицьким переконанням про те, що «немає таких форм науки і мистецтва, які не були б пов'язані з великими ідеями комунізму» [18, с. 25], партійна верхівка з усією рішучістю взялася за перетворення школи в «знаряддя комуністичного переродження суспільства» [39, с. 11].

Більшовики відкрито, як в офіційних документах, так і в пресі, покладали на навчальні заклади політико-пропагандистські функції. Кожен учитель був зобов'язаний бути агентом не тільки загальної, але і комуністичної просвіти. При

цьому педагог підпорядковувався не тільки контролю свого безпосереднього керівництва, але й місцевих партійних організацій [41, с. 112].

Отже, більшовики, як і їх попередники, мали намір використовувати школу для формування лояльного до їх політики громадянина. Однак, оскільки старі інструменти формування особистості, в числі яких був шкільний курс з історії, протирічили комуністичній ідеології, необхідно було знаходити нові. Основним методом формування нової особистості, що відповідала би ідеалам партійних теоретиків і потребам державного будівництва, якраз і повинна була стати праця.

В. Ленін був переконаний в тому, що «тільки в праці разом з робітниками і селянами можна стати справжніми комуністами» [46, с. 302]. На I Всеросійському з'їзді з просвіти А. Луначарський говорив у тому ж дусі: «Ми приймаємо працю і як виховний засіб, бо знаємо, що тільки шляхом колективної праці ми можемо виховувати цілий ряд властивостей характеру, необхідних для того, щоб особистість була міцною і цінною. ... Ми збережемо за цією працею такий характер, щоб дбайливо створити з маленької людини великого працівника соціалістичного суспільства» [56, с. 29].

Такого підходу дотримувалася переважна більшість радянських педагогів-теоретиків, вважаючи, що «колективна праця є кращим способом виховання громадськості» [117, с. 14].

Таким чином, сам процес праці повинен був замінити релігійне і патріотичне виховання, як основний засіб формування свідомого і відповідального громадянина держави.

Завдання трудової школи сучасниками розумілося наступним чином: виховати корисного члена суспільства – життєрадісного, здорового і працездатного, перейнятого громадськими інстинктами, що володіє організаційними навичками, вміє розбиратися в поточних подіях – стійкого борця за ідеали робітничого класу, вмілого будівника комуністичного суспільства [186, с. 6].

Однак, питання про те, як саме реалізувати такі амбітні й вкрай ідеалістичні плани, залишалося відкритим, породивши безліч дискусій на сторінках педагогічних журналів упродовж усіх 1920-х рр.

Значна частина педагогів-комуністів сприйняла ідею трудової школи буквально, зосередивши увагу на питаннях гігієни, здоров'я, фізичного розвитку, здобуття саме тих знань, умінь і навичок, які потрібні безпосередньо для роботи на заводі, фабриці, чи в сільському господарстві.

Одним з прихильників такого підходу був заступник наркома освіти УСРР Ряппо Ян Петрович. У своїй статті «Проблема виховання і освіти в Радянській державі» він висунув своє гасло пролетарської просвіти: «Все через виробництво і для виробництва» [179, с. 5].

Подібним чином мислив й інший теоретик освіти – П. Блонський. Він, приділяючи значну увагу фізичному здоров'ю дитячого організму, в одній зі своїх статей розглядає організм дитини у якості фізіологічного механізму, «основними якостями якого, як будь-якого іншого хорошого механізму, повинні бути міцність і працездатність» [113, с. 36]. Продовжуючи свою думку, автор прийшов до висновку, що початкова школа повинна навчити дитину захищатися від зарази і шлункових розладів і прагнути до чистоти і свіжого повітря [113, с. 37].

Під впливом таких ідей почався досить радикальний перегляд змісту навчання, який повинен був набути яскраво вираженого прагматичного спрямування. Лунали заклики «скоріше покінчити з мертвим розподілом на предмети і підходити до засвоєння трудових навичок і пов'язаних з ними знань шляхом концентрованого вивчення всіх явищ пов'язаних з виробництвом, яке повинно розглядатися, як вузол, який стягує всі нитки природи і суспільства» [68, с. 348].

При чому такі ідеї виходили у першу чергу з боку офіційної влади. Так, на Першій партійній нараді з питань народної просвіти, що проходила у грудні 1920-го – січні 1921-го р., подібний принцип поширювався навіть на вищу школу. Більшовики вважали необхідним принципове розмежування двох

завдань: підготовки масового працівника-спеціаліста і підготовки наукового працівника-дослідника [68, с. 353].

Природно, що поширення таких думок у пресі призвело до значного спрощення і примітивізації їх змісту. Цікавим є висловлювання одного з марксистських педагогів, яка, за її словами, чекає того моменту, «коли візьмуться у нас за перебудову науки і розділять її спочатку на дві частини: 1) на необхідне для кожного культурного пролетаря і 2) на те, що служить для задоволення празного розуму» [127, с. 78].

Однак ідея, яка в теорії виглядала досить простою і зрозумілою, на практиці виявилася непідйомним завданням для переважної більшості вчителів. Останні не знали і не могли знати всіх нюансів того чи іншого виробничого процесу, оскільки для здобуття необхідних знань і умінь необхідно було, фактично, оволодівати одразу декількома виробничими спеціальностями. А значна кількість учителів, як було зазначено вище, навіть своєю безпосередньою спеціальністю не оволоділи належним чином.

Співпраця безпосередньо з виробництвом, на яку в основному розраховували партійні теоретики, також не могла дати потрібних результатів, оскільки у перші роки радянської влади господарство республіки перебувало у вкрай плачевному стані, відчувався брак кваліфікованих кадрів у всіх сферах виробництва. Керівники підприємств в умовах господарської розрухи були надто заклопотані поточними виробничими і кадровими проблемами, щоб займатися навчанням і вихованням дітей і підлітків, тим більше, що ні кваліфікації, ні якихось методичних вказівок, щодо такої роботи у них не було, як не було і бажання витратити на неї час і сили.

Як приклад, приведемо досвід одного з педагогічних навчальних закладів: «спроба Михайлівського педтехнікуму відправити своїх учнів (4 курсу) на місяць для практики в радгоспи не зустріла жодного відгуку в місцевому ПЗУ (повітове земельне управління – С. С.), а компетентні люди кажуть, що вивчитися-то там нема чому, оскільки радгоспи поставлені погано і неправильно» [165, с. 245]. Якщо навіть технікуму не вдалося організувати

співпрацю такого роду, то що говорити про звичайну школу з вихованцями значно молодшого віку, з якими і клопоту більше, і користі для виробництва менше.

Однак, була й інша численна група педагогів, які тлумачили поняття трудової школи значно ширше, розуміючи під працею роботу не тільки фізичну, але й розумову. Вони під реформою школи розуміли зміну не стільки змісту, скільки методів навчально-виховного процесу. Необхідно було знайти альтернативу лекційному викладу матеріалу, під час якого учні виступають у ролі пасивних слухачів і їх завдання обмежується запам'ятовуванням необхідної кількості інформації. Натомість пропонувалися методи, які потребували активності учнів, їх безпосередньої участі у шкільному житті. Мова йде про самостійну роботу над певною темою, роботу з джерелами, роботу в групах, виступи, дискусії, самоуправління, тощо.

Професійні погляди таких педагогів склалися під впливом передової західної педагогічної думки. Великою популярністю користувалися ідеї «трудового навчання» американця Джона Дьюї, згідно з якими основне завдання вчителя – виявляти особисті інтереси і потреби кожного учня, консультувати і стимулювати його в процесі праці. Велику цікавість викликала також концепція «школи дії» німця Вільгельма Августа Лая. Окрім того, у 1920-х рр. у педагогічній пресі дуже часто обговорювалися т. зв. «Дальтон план», «теорія вільного виховання», «теорія відмирання школи».

Основою нової школи більш прогресивні педагоги вважали принцип активності і самодіяльності учнів. Один з таких педагогів – Гавриїл Гордон пропонував навіть замінити назву «трудова школа» на «школа дії». Таким чином, сподівався автор, «був би уникнений старий забобон, пов'язаний з уявленням про працю, як працю фізичну переважно» [117, с. 5].

Передові педагоги-марксисты по-різному інтерпретували зміст поняття «трудова школа» і торкалися здебільшого теоретичних питань. Не вдаючись у тонкощі, відзначимо, що центральною ідеєю цієї школи, як видно з назви, була праця, яка була «і формою соціального спілкування, і джерелом реальних знань,

і методом засвоєння, і предметом вивчення, і базою морального виховання, і, нарешті, мовою вираження» [188, с. 136].

Однак питання про те, яким чином реалізувати таку загальну ідею у педагогічній практиці в умовах реалій Радянської Росії, залишалося відкритим. Всеросійський з'їзд лівого учительства, що проходив в липні 1918 р., у своїй резолюції «з усією гостротою» вимагав негайного виходу в світ практичних посібників, інструкцій для вчителів з простим і ясним викладом ідей і методів трудової школи [176, с. 71].

Та замість простих і ясних інструкцій вчителі отримували від Наркомпросу, починаючи з 1919 р., тільки «приблизні» необов'язкові програми з окремих предметів [141, с. 3]. Ці програми давали лише загальні контури того, чим повинен займатися шкільний учитель. Наповнити їх більш конкретним змістом уже повинен був сам педагог на основі місцевого матеріалу. Програми були зустрінуті вкрай холодно навіть нечисленними вчителями-комуністами. Один з них пише: «На складання ж програм Наркомпросом я дивлюся, як на марну трату часу не тільки тому, що ними ніхто не користується через їх невмістимість в сучасних умовах шкіл, але ще тому, що вони по суті своїй невірні» [127, с. 78].

Партійна верхівка, що займалася різного роду теоретизуванням і складенням програм була абсолютно відірвана від учительської маси на місцях. У цьому 1921 р. відверто зізналася редакція «Работника просвещения» – друкованого органу Всеросійського союзу працівників освіти: «...центр абсолютно відірваний від місць; одна губернія від іншої. Ми нічого, в решті решт, не знаємо, що вже відбувається в гущі рідної нам сім'ї працівників освіти» [131, с. 3]. Тому не дивно, що навіть через декілька років вчителі-практики все ще критикували програми за те, що вони «віддають академізмом і носять на собі сліди кабінетної творчості» [142, с. 186].

На практиці ж виходило так, що вчитель сам повинен був стати організатором усієї шкільної справи, починаючи від самостійного пошуку необхідних форм і методів навчання і закінчуючи матеріально-технічним

забезпеченням. Звісно, самотужки побудувати школу нового зразка вдавалося лише поодиноким ентузіастам. Так, описуючи свій досвід (досить вдалий) організації шкільної справи на периферії, педагоги згадують, як вони починали свою справу: «Ніяких керівних вказівок, надійних віх з центру не надходило. УВНО (Уїздний відділ народної освіти – С. О.) був відвертим, заявивши: «Ми не знаємо, шукайте, пробуйте, що в наших силах – будемо допомагати» [115, с. 137].

В тих умовах, в які був поставлений учитель, без досвіду і часто без відповідної освіти реалізована ним «трудова школа» була дуже далека від того ідеалу, який від самого початку передбачався методистами Наркомпросу. Нерідкими були випадки, коли під трудовими процесами розуміли підмітання підлоги, виливання нечистот, миття вікон та інші атрибути «самообслуговування» школи [117, с. 9]. Бували випадки, коли діти в школі займалися, наприклад, дуже посилено виставами, малювали, співали, ліпили, але читати і писати не навчилися, або займалися цілий день самообслуговуванням і зборами, а не дізнавалися в школі навіть чотирьох правил арифметики [141, с. 3].

Тому можна зрозуміти скептичне ставлення, особливо поширене серед старого учительства до «трудових процесів» у школі, які, «з одного боку, є результатом чисто кабінетних роздумів «реформаторів» школи, з іншого ведуть до того, що праця, як така, фактично є зганьблена, збезчещена, якщо так можна висловитися, і в процесі, і в результаті, і в техніці, і в педагогіці...» [111, с. 152].

Таким чином, трудовий метод в школі аж ніяк не сприяв формуванню людини нового типу, як того очікували більшовицькі теоретики. Про небезпеку зворотного ефекту від нав'язування тогочасній школі праці, як основного методу, у одному з номерів журналу «Просвещение» писав педагог і вчений Альберт Пінкевич: «завдяки невмілому повторенню одних і тих же слів, настирливому і непереконливому нав'язуванню однієї і тієї ж думки учень зненавидить і працю і соціалізм» [168, с. 129].

Забігаючи наперед, зазначимо, що досвід функціонування «трудової школи» показав, що ні виховний ефект праці, ні засилля політичної агітації в

школі не могли зрівнятися за рівнем емоційного впливу і, відповідно, виховного ефекту традиційного курсу з історії.

З іншого боку, в ідеях більшовицьких теоретиків шкільної реформи 1920-х рр. було чимало хоча і дещо ідеалістичних, але все ж корисних ідей.

Сповнені ентузіазму, вони прагнули виховати принципово інших людей: «не простих виконавців чужих наказів, а свідомих учасників виробництва, які розуміють інтереси цілого, які розуміють зв'язок між окремими галузями виробництва, їх взаємовідношення та ін.» [141, с. 5].

Відомий педагог-експериментатор С. Шацький у своїй статті «Школа для дітей чи діти для школи», писав, що «величезне завдання розумної держави полягає не в тому, щоб відливати готові форми потрібних йому для відповідних функцій людей, а в тому, щоб створити найбільш сприятливі умови для організації дитячого життя в кожен момент» [192, с. 20-21].

Подібні погляди на школу, що передбачали спрямованість усього навчально-виховного процесу на формування свідомої, самостійної, вільної від тиску особистості були пануючими упродовж 1920-х рр. Ця особистість протиставлялася «стадній особистості», яка «легко підкоряється всякому бонапартизму, вождизму» [24, с. 9].

Тому не дивно, що з приходом до влади Й. Сталіна і з початком здійснення його шкільної політики підходи та ідеї шкільних реформ попереднього десятиліття були вщент розкритиковані і відкинуті.

Разом з тим, необхідно пам'ятати і те, що, розробляючи принципи «трудої школи», марксистські теоретики були досить сильно відірвані від пересічних педагогів, що часто призводило до утопічних і ідеалістичних міркувань на сторінках педагогічних журналів, які не тільки не допомагали, але ще більше плутали звичайного вчителя. Як наслідок, в кінці 1922 р. А. Луначарський так оцінював стан справ в освіті: «Минуло вже п'ять років, як в цій галузі були тільки прекрасні плани і фактична розруха» [55, с. 80].

Наслідки перших років реформування школи вдало підсумувала одна з найбільш обізнаних педагогів свого часу і прихильниця ідей «трудої школи»,

Р. Лемберг: «Школа не вміла одночасно пристосуватися до запитів дитинства і отрочтва, запитів "життя" і запитів вищої школи. Жодна з інстанцій, що направляли діяльність школи не бувала задоволена результатами і навіть планами її роботи» [143, с. 6].

Одним з важливих наслідків реформування шкільної освіти у перші роки радянської влади було хоч і не повне, але все ж витіснення предмету «історія» зі шкільних програм. Сталося це з цілої низки причин, які умовно можна поділити на дві основні категорії: політико-ідеологічна доцільність та методичні міркування.

Методичні міркування полягали у протиставленні так званої «трудової школи» школі «словесній». Одним з предметів, з яким асоціювалося поняття «словесна школа», була, безперечно, історія.

Найбільш ініціативні вчителі робили спроби використовувати «трудові методи» навчання і в ході занять з історії. Найкраще для цього підходили теми, пов'язані з вивченням первісного суспільства. Подібним, досить цікавим досвідом поділився на сторінках журналу «Путь просвещения» педагог Петро Алампієв. На його занятті, присвяченому добі неоліту, учні, окрім іншого, вчилися добувати вогонь тертям (щоправда, невдало), виготовляли сокири, списи, щити, луки і стріли з різних матеріалів, робили малюнки на тему уроку. На наступному занятті діти вже виготовляли сітки, будували невеликі курені, тощо [109, с. 118- 130].

Хоча така методика дійсно чудово підходила для викладання історії первісного суспільства, побудувати на її основі увесь курс історії було неможливо, адже цілісне уявлення про хід як всесвітньої, так і вітчизняної історії не могло сформуватися ні в процесі праці, ні в ході самостійної чи то групової роботи учнів над літературою і джерелами. Необхідні були «старі», «словесні» методи, застосування яких у школі так різко засуджувалося аж до початку 1930-х рр. Тому повноцінному курсу історії не знайшлося місця у новій парадигмі реформаторів шкільної освіти.

Не менш вагомими були й політико-ідеологічні міркування щодо викладання історії у радянських школах.

За царських часів історичній освіті надавалося особливе значення. Так, за графом С. Уваровим, їй належала головна роль у здійсненні «істинно руських начал православ'я, самодержавства і народності». Ще за часів М. Карамзіна в основних рисах був сформований офіційний російський історичний наратив. Уся історія у ньому подавалася у вигляді черговості правлінь монархів, їх державних діянь і військових звітяг. Навіть у виданих уже в перші роки після жовтневого перевороту підручниках в основному зберігся цей наратив. Нерідко матеріал був розподілений за періодами правління [204], а в кінці у вигляді додатку друкувався перелік руських князів, царів та імператорів і роки їх правління [196, с. 72-73; 197, с. 166-165]

Таким чином, сам предмет «історія» у більшовиків, що здобували освіту в царській Росії, асоціювався з пропагандою царизму. Запропонувати достойну альтернативу традиційному наративу, а, тим паче, ефективно впровадити її у системі освіти в умовах воєнної розрухи і відсутності достатньої підтримки з боку педагогів, більшовики не мали змоги.

Та досить напружена, кризова ситуація, що існувала у цей період між представниками влади і вчителями, а також світогляд і громадянська позиція більшості педагогів загрожували тим, що у разі збереження традиційного курсу історії, він приводив би учнів до переконання про нелегітимність діючої влади і повністю протирічив би основним постулатам більшовицької пропаганди.

Окрім того, згідно з марксистською ідеологією, уся історія людства до соціалістичної революції була історією пригноблення і експлуатації одними класами інших. З особливою ненавистю висловлювалися більшовики на адресу Російської імперії, яка поставала у їх публіцистиці в образі «тюрми народів». До цього варто додати ще й демонстрування у працях і промовах найбільш відомих більшовицьких теоретиків (В. Леніна у першу чергу) нетерпимості до будь-яких проявів націоналізму й шовінізму, в тому числі і в першу чергу – російського.

У цілому ж, більшовиків з точки зору сучасності, можна віднести до футурутопістів, для яких минуле, що було уособленням невігластва й несправедливості, протиставлялося світлому комуністичному майбутньому. Тому не дивно, що історія, як предмет, не користувалася серед них особливою шаную. Наведемо слова першого наркома з народної освіти у радянському уряді, А. Луначарського: «Ми схильні думати майже так само, як думали революціонери французької революції, що все старе заражене відомими пороками, що все старе це є ніч людського напівіснування. І оскільки ми так ставимося до цього минулого, чи не є небезпечним такого роду історичне навчання, яке, по суті, ніби направлене в старе русло надмірної цікавості до цього минулого» [54, с. 4].

Відповідно, ні про яке національне, патріотичне виховання в умовах офіційної ідеології інтернаціоналізму не могло бути і мови. Напередодні і в перші роки після революції вважалося, що поняття «патріотизм» вселялося буржуазією в уми пролетарської молоді з ціллю підкорення її своїй буржуазній ідеології і відволікання від активної боротьби робочого класу [17, с. 23]

Таке офіційне визначення патріотизму було незмінним упродовж усіх 1920-х рр. У статті для трьохтомника «Енциклопедія держави і права», Голова Верховного Суду РСФРР П. Стучка писав: «У наш час П[атріотизм] грає роль найбільш реакційної ідеології, яка покликана обґрунтовувати імперіалістичне хижацтво і заглушати класову свідомість пролетаріату, ставлячи непрохідні кордони його визвольній боротьбі» [233, с. 26].

На противагу більшості учительства, провладно налаштовані педагоги, які вірили у перспективи світової революції, бачили свою місію в тому, щоб допомогти народу «вийти скоріше зі смуги безчасся в царство свободи, порвати зі старими фетишами націоналізму і об'єднатися скоріше з іншими народами <...> на ґрунті загальних для всіх народів інтернаціональних завдань» [190, с. 5].

Держава як така втрачала свою колишню цінність. Адже, за словами Н. Крупської, «Пролетаріат бере владу не для того, щоб поставити робітничий

клас в привілейоване становище, а для того, щоб знищити будь-яке класове панування, знищити будь-яку державу» [139, с. 17].

Оскільки перед радянською школою підкреслено не ставилося завдання патріотичного виховання, а також з інших вказаних вище причин, збереження традиційного курсу історії здавалося не тільки недоцільним, але і шкідливим.

14 липня 1918 р. на засіданні колегії Відділу реформи школи Наркомпросу, глава цього відділу, П. Лепешинський висунув ряд пропозицій щодо навчально-виховної роботи у радянській школі, серед яких, зокрема, відміна класного викладання і заміна його груповим, приблизний і необов'язковий характер навчальних програм, уникнення користування підручником, тощо. Ним було заявлено також про те, що «предметна система викладання суперечить принципам трудової школи» [235, с. 103].

Уже на початку 1919 р. на засіданні тієї ж колегії Д. Кашинцев запропонував замінити заняття з історії в школі 1 ступеню на суспільствознавство. На тому ж засіданні вперше було ухвалено проект програми нової дисципліни [235, с. 117]. Згодом суспільствознавство у значній мірі витіснило курс історії зі шкіл. Йому на зміну додатково впроваджувався цілий ряд нових предметів: історія культури, Радянська Конституція, історія соціалізму, історія праці, політекономія, тощо.

Але у перші, кризові роки радянської влади (майже до середини 1920-х рр.), коли школа перебувала на межі виживання, усі найсміливіші і найреволюційніші рішення і рекомендації залишалися, здебільшого, тільки на папері.

Тривалий час цілком легально зберігати традиційне викладання історії дозволяло те, що перші програми були експериментальними і мали лише рекомендаційний характер. Нововведення приживалися досить повільно і часто корективи, що здійснювалися вчителями на догоду начальству, мали формальний характер.

Як писав у 1924 р. історик-медієвіст, педагог О. Кудрявцев, «Незважаючи на те, що з першого ж року реформи термін «суспільствознавство» міцно

утвердився в шкільному побуті, він до цих пір залишається тільки ярликом, що покриває собою в значній мірі все ту ж історію, але лише в новому розумінні». І далі додав: «за минулі п'ять років з усіх суспільних дисциплін фактично існувала тільки історія культури, а решта дисциплін, що повинні були розширити будівлю суспільствознавства, до сих пір ще займають дуже скромне місце в трудових школах республіки і навіть в її найбільш культурних центрах» [142, с. 186-187].

Теоретики шкільної реформи з Наркомпросу, зіткнувшись з важкими реаліями економічного і суспільного життя, зробили деякі висновки з невдач шкільної політики 1917-1923 рр. Хоча основні принципи шкільного будівництва залишалися незмінними, найбільш радикальні ідеї було вирішено якщо не відкинути, то відкласти до кращих часів. «Шість років наполегливої роботи в неймовірно важких умовах, – йдеться у доповіді Н. Крупської на Всеросійському з'їзді завідувачів губернськими відділами народної освіти у листопаді 1923 р., – зробили нас реалістами, навчили зважати на дійсність, строго враховувати наявні можливості» [140, с. 5].

Тільки з 1923 р., після стабілізації економічного стану країни і деякого покращення фінансування, та й взагалі ставлення до освітньої сфери, відкрилися реальні можливості для ефективного управління школою. «Зараз, – говорив А. Луначарський, – ми відчули хоча б трохи ґрунт під ногами <...> Ми вже приступаємо знову до наших старих завдань, проklamованих в перші роки революції» [263, с. 16].

Відхід від утопічних ідей відбувався поступово. Восени 1919 р. робота Наркомпросу і, зокрема, Відділу реформи школи була піддана жорсткій критиці, у наслідок чого цей відділ був ліквідований. У Наркоматпросі, за словами його очільника, «відбулася зміна курсу і зміна облич», унаслідок якої взяли верх представники більш поміркованого напрямку [235, с. 120].

В. Ленін особисто неодноразово наполягав на важливості створення якісного підручника [50, с. 319]. Уже в 1920 р. були опубліковані перші навчальні плани для єдиної трудової школи I і II ступеню [235, с. 121].

Упродовж 1920-х рр. в РСФРР була опублікована велика кількість навчальних планів і програм. Це було пов'язано не тільки з частою переробкою програм Наркомпросом республіки, але і з тим, що школа ще не була уніфікована. Управління освітою в інших республіках здійснювалося у значній мірі автономно і створювалися окремі програми. Особливо активно відстоював своє бачення розвитку шкільної освіти український Наркомпрос [272]. Крім того, відрізнялися програми для міських і сільських шкіл, з'явилися так звані «робітничі факультети», школи фабрично-заводського учнівства, пізніше – школи селянської молоді, фабрично-заводські семирічки, які також керувалися своїми програмами.

Місце історії в програмах постійно змінювалося. Історія викладалася і в якості окремого предмету, і у вигляді тематичних курсів, і включалася в курс суспільствознавства, і викладалася епізодично у рамках так званих «комплексних тем».

У якості одного з прикладів передачі історичних знань у цей період, наведемо програму для 5 класу 1925 р. Комплексною темою була тема про сільське господарство. В основу вивчення бралася найближче село, в якому проводилася екскурсія. На уроках природознавства розглядалися питання рослинництва і тваринництва, фізики – вивчалися засоби сільськогосподарської праці, географії – розміщення різних видів сільськогосподарської праці в зв'язку з природним ландшафтом в країні, суспільствознавства – займалися соціально-економічним аналізом сільської обстановки в зв'язку з загальною історією селянства (походження кріпосного права, кріпацтво і боротьба проти нього селян в 2-й половині XVIII – 1-й половині XIX ст., селянська реформа 1861 р., розвиток капіталізму в сільському господарстві в пореформений період, селянство в революції 1905-1907 рр., що дала селянам Велика Жовтнева соціалістична революція). В програмі ж 6 класу комплексною темою була вже тема про фабрику (завод) і у відповідності до неї з історії вивчалися коротко історія капіталізму, боротьба робітничого класу на Заході і в Росії і т. д. [274, с. 13]

Дійсно, може скластися враження про те, що історія внаслідок комплексної системи навчання втратила своє самостійне значення, що, на перший погляд, дає підстави зробити висновок про нехтування авторами програм історичними знаннями. Але якщо поглянути на ці програми дещо ширше, стає очевидним, цілий ряд інших предметів страждали від такого підходу не менше, а, можливо, і більше, ніж історія.

Цікавим є аналіз відомого педагога А. Пінкевича «Схеми програми першого концентру другого ступеню», побудованої на основі комплексного методу. Ця схема була вперше представлена на конференції дослідно-показових закладів 3 жовтня 1922 р. Її основним натхненником й ідеологом була Н. Крупська, ідеї якої в цілому були прийняті Науково-педагогічною секцією Державної вченої ради (органом, що займався написанням шкільних програм) [168, с. 116].

А. Пінкевич піддає цю першу спробу створення комплексної програми досить потужній і обгрунтованій критиці. Він доводить, що «абсолютно неправильним є знищення логічної послідовності у вивченні природознавства – фізики, хімії, біології. Неправильна багатотемність і строкатість схеми програми з природознавства, її перевантаженість і нерівномірність розподілу по роках» [168, с. 130].

Застерігаючи від того, що ця схема «за сучасних умов, пропонує просто-напросто знищити математику» [168, с. 127], автор не переймається знаннями учнів з історії. Навпаки, він відзначає, наприклад, наступне:

«Характерною рисою другого концентру є цілковите витіснення всіх інших знань суспільствознавством, історією, економікою. Це маленький факультет суспільних наук. Природознавство тут витіснене начисто, на його місці – історія і економіка» [168, с. 124].

Дійсно, якщо ми звернемо увагу навіть не тільки на цю схему, але і на запроваджені у наступні роки «комплексні» програми, особливо для другого концентру другого ступеню, ми побачимо, що «історичні теми» займають у них

видне місце. Тому стверджувати, що історичної освіти упродовж 1920-х рр. в радянських республіках не існувало, було б помилкою.

Інше питання – це її зміст. Історична освіта цього періоду кардинально відрізнялася як від історії в дореволюційних школах, так і від розуміння цього предмету сучасними педагогами.

Відмова від патріотичного виховання призвела до того, що традиційний історичний наратив з його героями і антигероями, полководцями і війнами, державними діячами і їх політикою був викинутий за борт. У статті одного вчителя читаємо про викладання історії в старій школі: «А зміст – ці нескінченні, нікому не потрібні Людовики та ін., війни! А хронологія! Страшно згадувати і радісно, що майже все це зникло» [124, с. 168].

Але якою повинна була бути альтернатива? Адже яким би радикальним реформам не піддавалася школа і як би не називалися предмети у ній, в учнів все-таки за період навчання повинно було сформуватися певне уявлення про минуле свого народу і своєї країни. Відповісти на це питання повинен був головний історик-марксист радянської Росії, М. Покровський.

В. Ленін особисто вимагав, щоб М. Покровський, який з 1918 р. займав посаду першого заступника наркома просвіти РСФРР, використовувався головним чином як вчений і був звільнений від адміністративних функцій [299, с. 37]. Написання марксистського курсу вітчизняної історії історик розглядав як першочергове партійно-урядове доручення [276, с. 84]. Для роботи над книгою йому не раз надавалися спеціальні відпустки [299, с. 37].

Перші дві частини «Російської історії у самому стислому нарисі», що охоплювали період з найдавніших часів до кінця XIX ст., були видані вже у 1920 р. і отримали дуже схвальний відгук В. Леніна (Див. Додаток А). Останній дав рекомендацію щодо книги: «Щоб вона була підручником (а вона повинна ним стати), треба доповнити її хронологічним вказівником» [70].

Авторитет автора цієї праці, який аж до кінця 1920-х рр. вважався беззаперечним лідером серед радянських марксистських істориків і до цього часу займав уже близько 20 посад [228, с. 77], додатково посприяв її

популярності, у першу чергу серед вчителів. Адже, коли поставало актуальне для вчителя суспільствознавства питання «якою більшовики бачать історію Росії?», відповіддю на нього слугувала «Російська історія в самому стислому нарисі» М. Покровського. Тому коли вчителів запитували, що довелося їм читати за останній час, цю роботу вказували в числі перших [263, с.104;194, с. 36].

Значна частина книги – викладена максимально доступною мовою економічна історія Росії: якими були джерела збагачення правлячої еліти, де пролягали торгові шляхи, хто з ким і чим торгував, як змінювалися ціни, тощо.

Що ж до безпосередньо історичних подій, то складається враження, ніби автор передбачав, що читач уже добре знайомий з ними, адже належного і послідовного викладу бодай основних віх історії Росії з вказанням відповідних дат ми практично не знаходимо. Натомість автор концентрується на висвітленні причин цих подій, власному трактуванні їх суті та наслідків.

Яскравою ілюстрацією того, яким чином написана ця книга, є невеликий підрозділ під назвою «Боротьба Москви з Новгородом». У ньому дається опис суспільно-економічного розвитку названих міст, аналізуються причини конфлікту між ними. Як писав М. Покровський, «Новгородська буржуазія дуже заздрила новгородській буржуазії» [210, с. 36]. Після цього читаємо: «...після цілого ряду війн Москва впоралася з Новгородом, московський великий князь підкорив собі північні торгові центри <...>, став таким же господарем, як і на берегах Москва-ріки, одразу ж показав, чийм знаряддям він був в цій боротьбі, закривши в Новгороді торгові двори і перевівши новгородських і псковських торгових людей на «низ»(Поволжя – С. С.), а на їх місце приславши декілька сотень московських купців» [210, с. 37]. У підрозділі не вказано жодної дати чи навіть століття.

Подібна ситуація і з розкриттям у книзі історичних постатей. М. Покровський вводить їх у свою книгу в значній мірі довільно, згадує їх ніби мимохідь, для ілюстрації тієї чи іншої думки. Як правило, жодної мінімально необхідної історичної довідки щодо них не надається. Не вказуються роки правління.

У той же час автор знаходить у своїй книзі місце для історичних деталей іншого штибу. Так, наприклад, з неї ми можемо дізнатися, що «поміщики і капіталісти», вбивши Лжедмитрія, спалили його тіло і вистрілили його кістками з гармати [210, с. 49]. Також дано досить розлогий опис звірств поміщика Болотова та інших над селянами [210, с. 96-97].

Важливу роль у книзі відіграють народні повстання, які М. Покровський називає «революціями». Він пише про «київську революцію» XI ст. [210, с. 24], «демократичну революцію» в період «смути» [210, с. 52-54], «козацько-селянську революцію» середини XVII ст. [210, с. 61], тощо. У цих епізодах автор завжди симпатизує бунтівникам. Він навіть проводить аналогію між тим, як «буржуазні» історики намагалися очорнити репутацію Лжедмитрія виставляючи його польським ставлеником, і тим, як з тією ж метою звинувачували більшовиків у зв'язках з німцями «буржуазні» газети [210, с. 47].

Коли ж на сторінки «Російської історії у самому стислому нарисі» потрапляли російські правителі, вони описувалися далеко не компліментарно. Перші київські князі, за М. Покровським, були «ватажками шайок работорговців» [210, с. 22]. Петро I зображений садистом і сифілітиком, а Єлизавета і Катерина II – любительками розкоші, що займалися інтригами і вели розпусний спосіб життя [210, с. 86-87].

Те, що книга М. Покровського не підходить головним чином з методичних міркувань для роботи в школі, стало зрозумілим уже через кілька років її використання. Досить цікавим є висловлювання 1927 р. з цього приводу М. Нечкіної: «Зазвичай роль підручника насильно нав'язується видатній праці М. М. Покровського... Але ціль її – загальна схема російської історії, загальне марксистське окреслення її етапів. Щоб глибоко його засвоїти, необхідно знання фактичної історії. Ця робота не може замінити підручник, та М. М. Покровський і не мав цілі написати підручник» [178, с. 182].

Хоча ці слова прямо суперечать сподіванням від книги В. Леніна, наведеним вище, пізніше така думка висловлювалася й іншими колегами, у тому числі й самим автором, який зазначав, що його книга не є підручником і може

бути корисна для тих людей, які читали в свій час Костомарова, Соловйова і Ключевського. «Вона дає марксистські узагальнення, марксистський метод, тому в цьому сенсі вона корисна, але за виключенням цього там нічого немає» [151, с. 198] – резюмував М. Покровський.

Та, незважаючи на таку оцінку, книгу ще довго продовжували широко виживати у радянських закладах освіти всіх рівнів. Показовим є той факт, що коли на початку 1933 р. гостро постало питання видання стабільного підручника з історії, колегія Наркомпросу у першу чергу своєю постановою затвердила у якості такого «Російську історію в самому стислому нарисі» і розпорядилася видати його мінімальним тиражом у 700 тис. примірників [334, с. 44].

Свою рецензію, датовану жовтнем 1935 р., на рукопис підручника історії СРСР, написаний під керівництвом М. Ванага (детальніше про цей та інші рукописи – у наступному розділі), авторитетний партійний історик І. Мінц почав з того, що цей підручник покликаний замінити саме «стислий нарис» М. Покровського [64, с. 145].

Упродовж 1920-х рр. (та й, забігаючи наперед, більшої половини 1930-х рр.) так і не з'явилася книга, яка могла б стати повноцінною заміною роботі М. Покровського. Її просто не було кому написати.

У цей період в російській історичній науці склалася ситуація, що сприяла негласному розподілу наукових інтересів істориків-марксистів і «старих професорів». Перші цікавилися в основному історією XIX – поч. XX ст. і не бачили сенсу в тому, щоб ретельно досліджувати більш віддалені періоди, які в їх очах втратили будь-яку актуальність. Це пов'язано, перш за все, з позицією самого лідера істориків-марксистів М. Покровського, який наполегливо працював над розбудовою нової радянської історичної науки у цілковитій ізоляції від попередньої наукової традиції і прямо заявляв, що «нормальна людина» не може займатися середніми віками [276, с. 87].

Що ж до «старих кадрів», то вони у свою чергу, навпаки, намагалися уникати політично небезпечних досліджень новітньої історії і все більше

занурювалися у вивчення середніх віків і стародавнього світу. Такий розподіл закріпився не тільки у тематиці досліджень, але й інституційно [301, с. 153-156].

Ця ситуація значно ускладнювала справу написання якісного і цілісного підручника з історії. Більшовикам довелося допустити до використання в школах підручники політично «чужих» авторів. Наприклад, значною популярністю користувалися підручники історика Р. Віппера, який у 1924 р. був змушений емігрувати до Латвії, та меншовика М. Рожкова, який був за крок до того щоб примусово покинути радянську Росію (на цьому в 1922 р. наполягав особисто В. Ленін [242, с.37]).

Та якщо книги М. Рожкова, як і «Російська історія» М. Покровського, були присвячені головним чином економічній історії Росії, то підручники Р. Віппера зі стародавньої історії, середніх віків та нової історії якісно вирізнялися з-поміж іншої літератури завдяки послідовності викладу і наповненню багатим фактичним матеріалом. Порівнюючи їх з підручниками радянських авторів, педагоги не могли не відзначити, що останні «безкінечно відстали від ряду підручників професора Віппера в сенсі яскравості й цікавості викладу» [340, с. 115].

Як приклад ідеологічно витриманої, більшовицької «книги для читання з російської історії» (слова «підручник» деякі автори воліли не вживати), можна назвати роботу М. Коваленського «Вчора і завтра. Як і звідки взялася нова червона Росія» (Див. Додаток Б), яка до 1930 р. витримала 17 видань [205].

Вся книга складалася з 80 підрозділів, назви яких були сформульовані у вигляді питань, наприклад: «Як судили селян поміщики», «Як зображав буржуа поет Некрасов», «Як солдати розповідали про війну», «Хто такий Ілліч», тощо [206, с. 143]. Хронологічно книга охоплювала останні півтора сторіччя російської історії [206, с. 141-143].

Досить цікавими вважаємо наступні міркування М. Коваленського щодо війни як такої та її героїв: «З трибун кафедр оратори говорять про війну, возвеличують славних героїв, що гинуть «за вітчизну», як вони називають. <...> В храмах попи дякують богам за здобуті перемоги, співають «многая літа» тим,

хто більше згубив і скалічив людей, хто більше насипав золота в мішки багатіям» [206, с. 102-103].

Російські царі, як і у М. Покровського, зображені малозначимими виконавцями чужої волі. «Царі, – писав М. Коваленський у підрозділі «Як крутили поміщики царями», – чудово знали і пам'ятали що їм може загрозувати з боку дворян, – і щосили старалися їм догоджати, як стараються догоджати своїм панам їх прикажчики. Царі російські називалися дуже голосно: благочестиві, самодержавні, великі государі, – а на ділі вони були всього лише прикажчиками у дворян-поміщиків в їх господарстві, вони здійснювали у всіх справах їх волю, виконували їх накази» [206, с. 21].

Якщо книга М. Коваленського призначалася для школярів молодшого віку (для шкіл 1 ступеню), то для восьмого і дев'ятого року навчання рекомендували, наприклад, посібник під назвою «Робоча книга із суспільствознавства: Історія Заходу і Росії» [211], написаний під керівництвом Державної вченої ради, що займалася розробкою навчальних програм. Тому, як і в програмах, матеріал у цій книзі викладався не хронологічно, а у вигляді тем: «Буржуазний лібералізм і радикалізм в Росії», «Російський імперіалізм» і т. п.

Паралельно видавалася велика кількість різноманітних «робочих книг», хрестоматій і підручників. Можна згадати досить оригінальну книгу «Минуле навколо нас», автори якої запрошували читача до своєрідної екскурсії «з ціллю пошукати, що залишилося навколо нас від старовини, і послухати, що можуть розповісти про свої часи старовинні матеріальні пам'ятки, з якими нам вдасться познайомитися» [202, с. 3].

На місцях за підтримки Наркомпросу видавалися крайові, обласні і навіть волосні підручники, якість яких була відчутно нижчою, ніж у названих нами вище [263, с.111]. Такі видання, окрім іншого, були покликані вирішити проблему гострої нестачі підручників, яка була актуальна не тільки для шкільної, але і вищої та позашкільної освіти 1920-х – початку 1930-х рр. (Див. Додаток В)

У цих підручниках і «робочих книгах» з суспільствознавства історія викладалася нерідко шляхом співставлення явищ сучасності з подібними

явищами минулого. Значна увага зосереджувалася на становищі народних мас під час панування поміщиків і капіталістів, а також на їх боротьбі проти експлуататорів, адже порівняння цих епізодів з сучасністю, за задумом авторів, повинно було продемонструвати всю глибину змін в житті трудящих після Жовтневої революції.

Характеристика кожного соціального явища могла супроводжуватися прикладами з різних країн і різних періодів. Порушувалась хронологічна послідовність у викладенні історичних подій.

За таких умов у вихованців радянських шкіл не могло сформуватися цілісного уявлення історичного процесу. Це стосується як вітчизняної, так і всесвітньої історії. Крім того, ті окремі історичні події і явища, що розглядалися на заняттях з суспільствознавства та інших предметів, подавалися ізольовано, без зв'язку з тією історичною обстановкою, у якій вони відбувалися. Натомість вони пов'язувалися з абстрактними соціологічними термінами, які вони були покликані проілюструвати.

Таким чином, визначні епізоди історії втрачали свою індивідуальність, а отже і цікавість для учнів. Вони важко запам'ятовувались і не виконували тієї ідеологічної, виховної функції, яка була покладена на радянську шкільну освіту. Окрім того, падав загальний рівень знань.

Проте, незважаючи на безперервну критику на адресу Наркомпросу та Державної вченої ради, що займалася розробкою навчальних програм, як з боку більш поміркованих педагогів, так і налаштованих радикально, в цілому такий комплексний підхід до складання програм і, відповідно, навчальної літератури зберігався протягом усіх 1920-х рр.

Невтішні наслідки впровадження «комплексного методу» в школі, а також позиція вчителів змусила радянських вчених-педагогів та істориків повернутися до обговорення щодо повернення повноцінного систематичного курсу з історії.

2.3. Дискусія щодо шкільної історичної освіти в СРСР наприкінці 1920-х рр.

Дискусії щодо різноманітних аспектів шкільної реформи відбувалися на сторінках радянських фахових видань упродовж усіх 1920-х рр. На початку десятиліття вони відображали лише різні бачення вектору подальшого розвитку школи і були в значній мірі результатами кабінетної творчості більшовицьких теоретиків. У другій половині цього десятиліття радянською школою був уже накопичений певний досвід реалізації політики Наркомпросу і підпорядкованих йому органів. З цього часу з'явилася можливість критичного аналізу цього досвіду і формування на його основі більш обґрунтованих і змістовних позицій щодо подальшого розвитку шкільної історичної освіти.

Для того, щоб зрозуміти предмет дискусії щодо шкільної історичної освіти, що відбулася наприкінці 1920-х рр., в першу чергу необхідно проаналізувати програмні документи і матеріали до них, видані Науково-педагогічною секцією Державної вченої ради у 1927 р.

Саме з виданням програм 1927 р., за переконанням їх авторів, було завершено перший етап програмної роботи Наркомпросу, що пов'язаний з виявленням і формуванням принципів основ пролетарської школи і підсумовано всю попередню програмну роботу [199, с. 3].

Крім того, якщо до 1927 р. не існувало такого навчального плану, що був би обов'язковим для всіх шкіл державним документом, то нові програми оголошувалися Головним управлінням соціального виховання і політехнічної освіти дітей остаточною і обов'язковою для здійснення в кожній семилітці щонайменше на найближчі 4 роки і будь-які зміни в пропонованій сітці годин без санкції цієї організації були заборонені [198, с. 28-29].

Саме навколо цих програм розгорнулася дискусія у колах професійних істориків і методистів щодо місця історії в школі та інших питань шкільної політики.

Історична освіта у рамках суспільствознавства, як і раніше, відігравала допоміжну роль у виконанні центрального завдання програм – вивчення

сучасності [198, с. 8]. У пояснювальній записці до програм з суспільствознавства її автори так визначали завдання цієї дисципліни: підвести учня до розуміння класової боротьби, що відбувається в період розгортання соціальної революції, місця СРСР у цій боротьбі й «інтернаціонального характеру Жовтневої революції». Учень повинен був бути введений в завдання соціалістичного будівництва, розуміти його труднощі і «вже зі шкільної лави посилено брати участь в здійсненні цих завдань разом з широкими масами робітників і селян». «Коротше кажучи, – підсумовують автори програми, – учень повинен бути активно введений в сучасність» [209, с. 46].

Як бачимо, жодних згадок про патріотичне, чи, тим паче, національне виховання немає. В умовах 1920-х рр. такі мотиви сприймалися більшовиками не інакше, як атрибут класово ворожого консервативного вчительства і професури. Тому і роль історії в курсі суспільствознавства відводилася незначна.

Вказані вище виховні завдання визначальним чином вплинули на обсяг і зміст історичної частини суспільствознавства. «Не може бути і мови, – читаємо у пояснювальній записці, – про те, щоб дати на першому концентрі систематичний курс історії, хоч би й новітньої». Більшовицькі методисти вважали такий курс мало доступним для дітей 12-15 років [209, с. 51].

Тому учні вивчали історію епізодично: в програму було введено ряд «картин минулого», основним стержнем, яких повинна була бути класова боротьба. Так, наприклад, на курсі шостого року навчання таких «картин» було чотири: «промисловий переворот», «Французька революція», «Робітничий рух середини ХІХ століття», «1905 рік» [209, с. 52]. Такий підхід цілком відповідав типовому баченню історії марксистськими науковцями, згідно з яким «написати історію класової боротьби – означає написати історію взагалі, висвітливши її з марксистської точки зору» [154, с. 118].

Крім того, з радянської школи повністю випадали історія Сходу, Стародавня Греція, Римська імперія, середньовіччя, реформація, епоха Відродження; з тем вітчизняної історії – Київська і Новгородська Русь, Смутний час, тощо. Автори програм, очевидно, керувалися тими ж міркуваннями, що і

автор ряду підручників і хрестоматій М. Коваленський, який ще на початку 20-х рр. писав, що при обмеженій кількості навчальних годин повний курс історії загрожує витісненням трудових методів роботи, тому необхідно скоротити історичну частину за рахунок більш віддаленого минулого [235, с. 207].

Незважаючи на те значення, яке надавалося новим програмам з боку більшовицьких методистів, з точки зору змісту, основних ідей і методів роботи, вони не несли ніяких принципових змін. Ці документи можна охарактеризувати з одного боку, як підсумування з деякою «шліфовкою» ідей попередніх програм, а з іншого – як спробу встановлення компромісу між прихильниками сміливих реформ і більш традиційного предметного навчання (так званими московською і ленінградською школами).

Тому закономірно, що необхідного підняття рівня якості історичної освіти не відбулося. Хоча автори програм і роз'яснювали, що пропоновані ними «картини» не повинні бути відірвані від минулого і майбутнього [209, с. 52], на практиці виявилось, що при існуючій структурі курсу суспільствознавства така відірваність була практично неминучою. Уже восени 1929 р., вивчаючи матеріали прийомних іспитів до вишів, Головне управління соціального виховання і політехнічної освіти дітей відзначало, що «"середняк" все ще відрізняється уривчастістю знань... історія Заходу зводиться для нього до окремих подій (1848 рік, чартизм, I Інтернаціонал і т. д.) з величезними провалами між ними» [262, с. 152].

Напередодні видання програм 1927 р. Науково-педагогічною секцією уже був зібраний значний досвід роботи за комплексними програмами. Члени секції виокремили два помилкових підходи до організації навчальної роботи. З одного боку – формальне дотримання комплексності, при якому заняття з окремих предметів штучно притягуються до певної загальної теми, хоча нерідко пов'язані з нею досить слабко. З іншого – підхід, при якому кожен предмет вивчається тільки в тій мірі, в якій він потрібен для розуміння конкретної комплексної теми [198, с. 11-12].

Знайти «золоту середину», і забезпечити належний рівень викладання історії у межах суспільствознавства, що включало в себе крім історичних чимало тем, пов'язаних з поточною політикою влади, економікою, правом і банальною агітацією, виявилось недосяжним для переважної більшості вчителів. Як наслідок – «вражаюча історична малограмотність, мабуть, взагалі безграмотність учнів шкіл 2 ступеню» [129, с. 153].

Утім, про низький рівень історичних знань учнів ми дізнаємося, як з педагогічної преси, так і з матеріалів численних інспекцій упродовж усіх 1920-х рр. Однак, якщо ще на початку цього десятиріччя керівництво Наркомпросу і його підрозділів цілком справедливо могло виправдовувати таке становище незадовільним фінансуванням освітньої сфери, адже школа в ці роки перебувала на межі виживання, то до кінця 1920-х рр. все більш очевидними стають методичні помилки реформаторів шкільної освіти.

Одними з перших, хто заговорив на найвищому рівні про системні помилки у історичній освіті і про необхідність повернення історії в школу, були, власне, професійні історики. Весною 1926 р. розпочалася робота методичної секції заснованого менше року до того Товариства істориків-марксистів [243, с. 62].

Піднявши питання про викладання історії в школах СРСР, члени методичної секції зіткнулися з рядом серйозних проблем цієї сфери і намагалися їх проаналізувати. У одній з доповідей на засіданні секції А. Іоаннісіані зазначав, що «історична малообізнаність, хаотичне і безладне нагромадження уривків історико-сучасної мішанини (практика суспільствознавства), звичайно, катастрофічно впливають на процес формування світогляду в школярів, руйнують всякі інтереси і слугують гальмом під час налагоджування ділової обстановки в школі» [129, с. 153]. Далі доповідач, розповідаючи про причини такого становища, відзначає, що з самого початку роботи над програмами з суспільствознавства головний акцент був зроблений на питання політграмоти, а на долю історії випадала «довідкова робота календарного характеру: історія

уривками підкріплювала положення сучасності й коментувала революційні свята» [129, с. 162].

Варто зазначити, що в умовах того дискурсу, що сформувався навколо шкільної освіти, для переважної більшості педагогів і науковців деякий час не видавалося можливим піддавати сумніву одну з головних ідей нової трудової школи – суспільствознавство. Адже сама поява цього предмету в навчальних закладах була прямим наслідком тих, в першу чергу, політичних вимог, які ставилися перед школою з боку влади. Тому основною метою прихильників історії в школі на цьому етапі було її відновлення в якості окремого курсу в рамках суспільствознавства. Саме цією думкою, щоправда, висловленою досить обережно, А. Іоаннісіані закінчив свою доповідь.

У 1927 р. серед членів секції, як і серед працівників Державної вченої ради, не було єдності щодо цього питання. Так, голова Товариства істориків-марксистів М. Покровський, будучи одночасно і одним з авторів шкільних програм, у відповіді на вищезгадану доповідь, взявся захищати ці програми. Відповідальність за слабкі результати шкільної політики в основному була покладена ним на вчительство. «Абсолютно правильні, – говорить М. Покровський, – марксистські положення, які потрапляли в дрібнобуржуазне середовище, в дрібнобуржуазні мізки, піддавалися систематичному викривленню і переродженню. Так це відбувається до цих пір і так це відбувалося і з самого початку» [129, с. 165].

Що ж до статусу історії в школі, тут М. Покровський також стояв на попередніх позиціях. «Я дуже боюся, – мовить він в кінці обговорення, – що якщо ми створимо окремий курс історії, це буде книжна річ, яка ... не буде справжнім марксистським курсом» [129, с. 167].

Коментуючи доповідь іншого свого колеги, Л. Мамета, голова товариства підтверджує, що питання викладання історії все більше починає викликати інтерес і жваво дебатується в колах істориків і педагогів [151, с. 195]. Також він визнає, що «вельми авторитетні люди» вважають, що курс історії обов'язково повинен бути відірваний від суспільствознавства [151, с. 197].

Результатом роботи над аналізом існуючих програм і практики шкільного викладання, а також дискусій всередині методичної секції товариства стало видання у 1928 р. збірника статей під назвою «Основні питання викладання історії в школі II ступеню» [66].

У збірнику знайшли своє відображення конкретні питання методичного характеру: створення підручника, методи викладання історії, звітність, використання художньої літератури, історичних карт, тощо. Однак головний посыл цього видання полягав у позиціонуванні історії в шкільній освіті, яке значно відрізнялося від того, про що йшла мова в останніх програмах, виданих Державною вченою радою.

Відкривається збірник передмовою і статтею С. Кривцова. Вчений в черговий раз піддав критиці практику викладання історії, коли історичні події беруться поза часом. Так, С. Кривцов зазначив, що майже у всіх програмах йде «слідом за революцією 1789 р. виклад революції 1848 р., а що було за ці 50 років в історії Франції, випадає. Тут, – додає автор, – треба дати розповідь, що пов'язує ці події, інакше не вийде в учнів уявлення про цілісність, єдність історичного процесу, про його закономірність» [138, с. 15].

Наступного року, значно укріпивши свої позиції, С. Кривцов заявив відкрито: «Я був і залишаюсь противником комплексу в другій ступені і не приховую цього» [262, с. 174].

У наступній статті збірника під назвою «Суспільствознавство і історія» Г. Гордон продовжив думки свого колеги: «стосовно школи другого ступеню, – писав вчений, – нам здається можливою побудова систематичного курсу історії за особливим планом, що відрізнявся б від попередніх програм такого курсу як в сенсі розташування матеріалу, так і в наведеній у ньому точці зору» [118, с. 28].

В цілому названі доробки, а також статті Л. Мамета і А. Іоаннісіані були спрямовані в першу чергу проти позицій так званої «московської методичної школи» – представників найбільш радикального вектору радянської шкільної реформи, головних лобістів «трудових методів» в суспільствознавстві.

Дискусія продовжувалася і на сторінках періодичних видань. А. Іоаннісіані у своїй статті «Робочі книги з суспільствознавства» досить різко заперечив основний аргумент М. Покровського на захист поточних програм, заявивши: «Було б великою короткозорістю припускати, що неспівзвучність практики з теорією – виключно результат традиційної педагогічної закостенілості, що органічно чинила спротив новаторству» [130, с. 207].

Однак полеміка А. Іоаннісіані була спрямована аж ніяк не особисто проти М. Покровського, який у той час зберігав свій авторитет, але, будучи не тільки науковцем, а ще й досить прозорливим політиком, відійшов від дискусії. Автор статті спрямував свою критику проти представників «московської школи». Не випадково він приводить цитату московського методиста Б. Жаворонкова 1925 р., де той заявляє, що «в даний час знову, напевно, в останнє заворушилися історики з надією, що історія буде відновлена в своїх правах. Однак надії марні» [130, с. 208]. Хоч А. Іоаннісіані й підтримував формально видані програми, в той же час зазначив, що очікує чимало роботи з «випрямлення історичної лінії» [130, с. 217].

Відповіддю «московського» напрямку можна вважати статтю С. Дзюбинського «Вперед або назад». У ній автор, критикуючи вимоги систематичного курсу історії, звертається за аналогією ще до дореволюційних часів. Дещо примітивізуючи позицію опонентів, С. Дзюбинський протиставляє систематичний курс історії і виконання школою (зокрема, суспільствознавством) виховної функції. На його думку, практичні завдання школи не дозволяють «систематичного "історичного" відволікання від вивчення і безпосередньої участі в оточуючій трудовій діяльності» [121, с. 138].

В цьому ж номері «Історика-марксиста» одразу за вищезгаданою статтею опублікована стаття-відповідь Л. Мамета з не менш цікавою назвою «Біг на місці» [150]. У ній історик досить сміливо критикує погляди, висвітлені у працях С. Дзюбинського, Б. Жаворонкова і С. Сінгалевича. Прикметно, що обидва учасники дискусії апелюють до пояснювальних записок до програм Державної вченої ради, шукаючи у їх текстах підтвердження своїх думок.

Остаточною перемогою прихильників відновлення систематичного курсу можна вважати першу Всесоюзну конференцію істориків-марксистів, що відбулася в кінці 1928 – на початку 1929 р. Обговорення вивчення історії в школі проходило на засіданнях методичної секції і в ньому взяли участь і представники «московської методичної школи» на правах гостей. Доповідачі з методичної секції, прізвища яких уже згадувалися вище в чергове одностайно висловилися за відновлення цілісності й послідовності у викладанні історії і за використання більш традиційних методів. Опоненти, відповідно, звинувачували їх у поверненні до старої школи [243, с. 66-67].

У результаті конференції була прийнята резолюція з методичних питань, формулювання якої хоча й були до певної міри завуальованими, але грали явно не на користь «московської школи» [243, с. 67].

Обмін думками продовжився згодом на розширеному засіданні редколегії журналу «Суспільствознавство в трудовій школі», в якому взяли участь представники всіх напрямків, а також розробники програм. Цікаво, що тематика основних доповідей редакції співпадала з доповідями на нещодавній конференції. Однак зміст цих доповідей полягав у відстоюванні збереження суспільствознавства, хоч і з більшим місцем для історії в ньому [243, с. 68].

Для того, щоб повніше зрозуміти обставини дискусій навколо цієї тематики, необхідно зауважити на тому, яке значення надавалося стабілізації програм як з боку партійного керівництва, так і з боку педагогів і вчених, що займалися шкільною освітою. Обов'язковість і, головне, – стабільність програм, якої так бракувало у всі попередні роки розбудови школи, практично всіма впливовими методистами вважалася головною передумовою поступального розвитку шкільної справи і підвищення рівня викладання, а отже і знань учнів. Стабільна програма була головною передумовою написання якісного і так необхідного школі підручника, крім того, вона була необхідна і для цілеспрямованої роботи щодо підвищення кваліфікації вчителів, стандартизації шкільної освіти, налагодження взаємодії з вищими навчальними закладами, тощо.

Тому не дивно, що від самого початку питання про можливий черговий перегляд програм викликало у ряду методистів досить негативну реакцію. Реагуючи на активізацію методичної секції Товариства істориків-марксистів, С. Сінгалевиц висловив обурення: «... коли ГУСом (Державною вченою радою – С. С.) взятий твердий курс на створення і здійснення в шкільній роботі справді марксистського суспільствознавства, в цей час ... викидається гасло "Назад, до історії!"» [181, с. 17-18].

О. Стражев у своєму виступі на розширеному засіданні редколегії журналу «Суспільствознавство в трудовій школі» зазначив, що неможливо виокремити і переробити один елемент суспільствознавства, не беручи до уваги усіх інших його елементів, тобто не змінюючи програму, на яку тривалий час орієнтували учительство. Про політичну небезпеку, що йшла від позиції, висловленої істориками, попереджав М. Пістрок: «Справа зводиться до суперечки про завоювання радянської педагогіки, зроблені в останні роки» [157, с. 58].

Однак члени методичної секції були налаштовані вкрай рішуче. «Потрібна історія, а суспільствознавство як комплекс суспільних дисциплін, очевидно, повинно бути знищено» – заявив С. Кривцов [157, с. 54].

Виступаючи на засіданні, присвяченому відкриттю Інституту історії при Комакадемії 18 листопада 1929 р. М. Покровський, який до цього уникав участі в полеміці, досить чітко висловився щодо цього питання. Він на основі цитати Леніна доводив, що люди, «які протестують проти викладання історії в нашій школі II ступеню ... просто кажуть антиленінські речі» [72, с. 354].

З огляду на статус М. Покровського як в науковому, так і в партійному середовищі, таку заяву можна розглядати як закріплення на офіційному рівні перемоги прихильників введення систематичного курсу історії в школі другого ступеню. Їх опоненти – С. Дзюбинський, А. Кудряшов, С. Сінгалевиц упродовж 1929-1931 років виступили в пресі з публічним визнанням своїх помилок [243, с. 69].

Незважаючи на, здавалося б, цілковиту перемогу методичної секції Товариства істориків-марксистів у цій дискусії, реалізації її ідей у шкільному

житті не відбулося. Навпаки, з цілого ряду політичних причин історія в школі у на межі 1920-1930-х рр. ще більше відійшла на другий план.

Це пов'язано з тими змінами, що спіткали освітню систему у так званий «рік великого перелому» (ця характеристика закріпилася за 1929 р. в історії СРСР завдяки відомій статті Й. Сталіна «Рік великого перелому: До XII річниці Жовтня» [93], виданій у «Правді» в листопаді цього року) та в наступні роки. «Перелом» відбувався не тільки у економіці, але і в державній політиці щодо національного питання, історичної науки, шкільної освіти, культури, тощо.

Чітким сигналом зміни політичної обстановки і правил взаємодії радянської влади з науковими, культурними і педагогічними кадрами, було звільнення в липні 1929 р. А. Луначарського від обов'язків народного комісара просвіти [3, арк.7] і призначення на його посаду соратника Й. Сталіна, начальника політичного управління Робітничо-селянської Червоної армії, А. Бубнова [5, арк. 3]. З приходом нового наркома був оновлений кадровий склад відомства: призначено нових заступників [5, арк. 7] і членів колегії Наркомпросу [5, арк. 2].

На відміну від А. Луначарського – інтелігента з дуже ліберальними, як для більшовика, поглядами, А. Бубнов, який зробив собі кар'єру в силовому блоці, відрізнявся більш імперативним і подекуди навіть грубим стилем керівництва, досить типовим для вищих чинів сталінського періоду. Після відвідування Наркомпросу, С. Піонтковський, відмітив у своєму щоденнику наступне: «Що мене здивувало й вразило в роботі Бубнова – це його дикий вереск, кричить на своїх секретарів, прямо неймовірно» [219, с. 498]. Доходило навіть до того, що Н. Крупська була вимушена особисто скаржитися Й. Сталіну на командно-адміністративні методи, що застосовувалися А. Бубновим на його посаді [222, с. 116].

Головне своє завдання на посту наркома А. Бубнов вбачав у тому, щоб спрямувати всі наявні у його підпорядкуванні сили і засоби на сприяння реалізації першочергових завдань сталінського «порядку денного» – індустріалізації, колективізації і в цілому виконання першого п'ятирічного

плану. Подібні цілі функціонування освітньої системи декларувалися чиновниками Наркомпросу і раніше, але не розумілися наскільки буквально, як при новому наркомі. Наприклад, уже в грудні 1929 р. А. Бубнов закликав вчителів реорганізувати навчальні плани у відповідності з потребами весняного посіву, а ще через кілька місяців заявив, що сільські вчителі повинні знаходитися в школі не більше третини часу, а увесь інший час вони повинні були працювати в полі, проводити агітацію, проводити антирелігійні та антиалкогольні кампанії, записувати селян в колгоспи, тощо [313, с. 31].

Така позиція наркома, а також в цілому політичні умови (випади Й. Сталіна проти так званих «правих опортуністів» на чолі з М. Бухаріним), сприяли послабленню позицій поміркованих реформаторів школи і розв'язали руки радикалам, таким як, наприклад, автори теорії «відмирання школи» директор Інституту методів шкільної роботи В. Шульгін і його заступниця М. Крупеніна [313, с. 156].

Новим вимогам, які були поставлені перед школою, якнайкраще відповідали напрацювання цього найбільш радикального крила реформаторів системи освіти. Зокрема, у 1929-1930 рр. була здійснена спроба реорганізації шкільного життя на основі т. зв. «методу проектів». Не вдаючись у педагогічні тонкощі цього методу, зазначимо, що на практиці його застосування означало остаточний відхід від вивчення основ наук (яке, хоча й не надто ефективно, але здійснювалося у рамках досить широких «комплексних тем»), і зосередження на практичній діяльності – реалізації «проектів», наприклад «Допоможемо цеху виконати промфінплан», або «Допоможемо колгоспу провести збиральну кампанію» [235, с. 226-227].

Автори програм опинилися у досить незручному становищі, адже, як нами уже відзначалося, у 1927 р. ними було оголошено про остаточну стабілізацію програм. А вже через два роки ситуація кардинально змінилася. Визнати, що спроба стабілізувати програми була зірвана, вони не посміли, тому довелося пояснювати, що «стабілізацію програм ні в якому разі не варто тлумачити як їх

нерухомість і незмінність. Стабілізацію варто розглядати як рівновагу, і, в наших умовах, як рухому рівновагу» [160, с. 85].

Таким чином, школа повинна отримати нові, «стабільно-динамічні» програми. Крім того, йшла мова про «необхідність все більшого посилення темпу переходу на школу політехнічну, необхідність зростити школу з п'ятирічним планом» [160, с. 85]. Як писали методисти згаданого Інституту методів шкільної роботи, «соціалістичне змагання і те напруження робочого класу, яке він у цьому змаганні робить, – повинні бути не тільки емоційно зрозумілі і близькі учневі, але повинні спонукати його самого прийняти найактивнішу участь у цьому змаганні...» [173, с. 91].

За таких умов годі було очікувати повернення повноцінного курсу історії. Суспільствознавство ще більше було переповнене політичним матеріалом і пропагандою. Тому вчителям рекомендували активно використовувати у роботі з дітьми найбільш актуальний газетний матеріал замість підручників, які не могли відповідати новим вимогам «динамічності». Наркомпрос навіть розпорядився створити нестабільні підручники, для яких писалися б окремі вкладиші зі змінним змістом [94, с. 183].

Жодних системних історичних знань ні з вітчизняної, ні з всесвітньої історії учень не міг отримати. Та цього і не вимагалось. «Особливої біди не буде, – писали автори програм з суспільствознавства 1929 р., – якщо діти не засвоять історичні факти і події, які мали місце до Жовтневої революції в їх історичній послідовності» [340, с. 114].

Натомість школа була досить сильно втягнута у т. зв. «класову боротьбу» на селі. Так, восени 1929 р. обласний відділ народної освіти щойно сформованої Західної області РСФРР (з центром в Смоленську) розпорядився «мобілізувати» учнів «на фронт хлібозаготівель» для розгортання агітаційної і просвітницької роботи, а також для участі у «виявленні злісних утримувачів хлібних надлишків, виявленні спекулянтів, куркулів, прасолів (оптових скупників – С. С.), перекупників, що зривають здачу хліба державним організаціям» [340, с. 106].

У найбільш скрутному становищі внаслідок цієї політики знову опинилися вчителі. Їх діяльність на підтримку колективізації нерідко викликала несприйняття і агресію з боку місцевого населення – погрози, травлю і навіть вбивства [313, с. 33-34]. При цьому місцеві чиновники були далеко не завжди на боці педагогів, адже деякі з них самі були не проти позбутися вчителів-активістів [313, с. 37].

Таким чином, нововведення, які відбулися у радянських школах з приходом на посаду наркома просвіти А. Бубнова не тільки не допомогли у вирішенні найбільш нагальних освітніх проблем, але тільки поглибили кризу в цій сфері. Що ж до дискусії про місце і роль історичної освіти в школі, то її результати не були забуті. Обмін думками з цього приводу, який відбувся наприкінці 20-х рр., не тільки показав, що значна частина вчених і педагогів не сприйняла нововведень реформаторів школи, але і в певній мірі підготував ґрунт для відновлення повноцінного історичного курсу в наступному десятилітті.

Підсумовуючи стан радянської шкільної історичної освіти у період з 1917 до 1931 рр., зазначимо, що Жовтневий переворот розпочав новий, досить неоднозначний етап історії російської освіти. У перші роки радянської влади у цій сфері поєднувались досить сміливі педагогічні експерименти і тотальний занепад шкільної системи внаслідок господарської розрухи, антагонізм громадянської війни і радикалізм у державній політиці проведення шкільної реформи.

Теоретики «трудової школи» рішуче відкидали старі, «словесні» методи, а також предметну систему навчання, що в сукупності з міркуваннями політико-ідеологічного характеру призвело до виключення традиційного курсу історії в радянських школах. Згідно з т. зв. «комплексними програмами» історичні знання учні повинні були отримувати, як правило, у вигляді окремих екскурсів у минуле, покликаних проілюструвати ті чи інші явища сучасності. Такий підхід позбавив вивчення історії системності та призвів до низького рівня історичних знань учнів.

Зміст історичної освіти повністю відповідав інтернаціональній риторичі більшовиків того періоду і був побудований практично повністю навколо «класової боротьби». Жодних національно-патріотичних мотивів у навчальній літературі 1920-х рр. не знаходимо. Навпаки, простежується бажання її авторів спростувати патріотичні історичні міфи дореволюційної історіографії.

Невтішні результати освітньої політики, що проявилися перш за все у незадовільних знаннях учнів з історії, призвели до вимоги з боку професійних істориків відновлення систематичного курсу історії в школі. Така вимога, що виглядає досить очевидною і природною для сучасної школи, в умовах радянської педагогічної думки того часу, побудованій на протиставленні її дореволюційній школі, була сприйнята досить неоднозначно і навіть недобррозичливо. Тому не дивно, що відстояти цю позицію було непросто а її реалізація затягнулася і відбулася тільки після прямого втручання найвищого партійного керівництва.

РОЗДІЛ 3. ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА У СФЕРІ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В СРСР У 1931-1941 РР.

3.1. Лист Й. Сталіна до редакції журналу «Пролетарська революція» і його вплив на розвиток історичної освіти і науки

Період кінця 20-х – початку 1930-х рр. характеризується становленням культу особистості Сталіна, утвердженням його влади і сталінської моделі взаємодії влади з творчою та науковою інтелігенцією. Одночасно з витісненням свого останнього крупного політичного опонента в боротьбі за владу – М. Бухаріна, Й. Сталін почав реалізовувати власну лінію державного будівництва, одним з ключових елементів якої було посилення адміністративного, а нерідко і силового тиску на категорії населення, задіяні у різних сферах суспільного і економічного життя країни з метою встановлення тоталітарного державного контролю над ними.

Генсек навіть намагався теоретично обґрунтувати посилення держави, яка у працях класиків марксизму поставала у якості знаряддя експлуатації. Виступаючи на XVI з'їзді ВКП(б) 27 червня 1930 р., Сталін оголосив свою формулу: «Вищий розвиток державної влади з метою підготовки умов для відмирання державної влади» [102, с. 369-370].

Ф. Енгельс вважав, що пролетаріат тимчасово потребує держави «не в інтересах свободи, а в інтересах придушення своїх противників, а коли стає можливим говорити про свободу, тоді держава, як така, перестає існувати» [108, с.5]. Таким чином, не тільки з теоретичних міркувань, але, в першу чергу, з практичних, для посилення державної влади Й. Сталіну була необхідна «класова боротьба». 9 липня 1928 р., виступаючи на пленумі ЦК він висунув тезу, яка стала однією з основоположних у сталінізмі, – класова боротьба неминуче загострюється з просуванням країни до соціалізму [98, с. 171-172].

«Класова боротьба» стала неодмінним елементом «культурної революції», у ході якої на межі 1920-х – 1930-х рр. було репресовано чимало представників «старої інтелігенції», що стало значним ударом по всій історичній науці Радянського Союзу. Мова йде не тільки про відому «Академічну справу»,

сфабриковану ОДПУ проти істориків Академії наук СРСР, але й аналогічні справи в Українській та Білоруській республіках.

Однак досить швидко стало зрозумілим, що ці заходи не дали потрібного результату, а саме встановлення безумовного контролю на цій «ділянці ідеологічного фронту». Справа в тому, що марксистські історики на чолі з М. Покровським вели запеклу боротьбу проти своїх колег з Академії наук упродовж усіх 1920-х рр. Після усунення своїх непримиренних ворогів і головних конкурентів, новоспечені «червоні професори» нарешті стали монополістами у своїй сфері. Таке значне посилення позицій марксистських істориків аж ніяк не було вигідним для Й. Сталіна, у якого були свої плани щодо історичної науки. Тому необхідно було здійснити ще один удар, спрямований цього разу безпосередньо на істориків-марксистів.

Таким ударом став відомий лист Й. Сталіна до редакції журналу «Пролетарська революція», опублікований у 6 номері цього журналу за 1931 р. Приводом для написання листа стала стаття історика А. Слуцького під назвою «Більшовики про німецьку соціал-демократію в період її передвоєнної кризи» [172], видана також у 6 номері цього журналу роком раніше. Обрана автором тема, хоча з точки зору сучасного дослідника може здатися досить вузькоспеціальною, в час публікації статті була значно більш актуальною. Взагалі, будь-які питання історії партії набули надзвичайної гостроти в період боротьби за владу. І хоча станом на 1930 рік Й. Сталіну уже вдалося закріпити за собою статус безумовного лідера партії, спроектувати це лідерство в минуле вустах радянських істориків він ще не встиг, тому щонайменше для нього історія партії залишалася питанням вельми чутливим.

Зміст роботи А. Слуцького, хоча і викликав деяке занепокоєння редакції, адже стаття була опублікована як дискусійна, в цілому був витриманий у дусі радянської історіографії 1920-х рр. Хоча автор і зробив висновок про «деяку недооцінку Ленінінм центристської небезпеки в німецькій партії до війни», в цілому висловлювався про нього вкрай позитивно, відзначаючи його геніальність. Таким чином, фігура В. Леніна, хоча й була в значній мірі оточена

пієтетом, у статті А. Слуцького ще не наділена ореолом безгрішності. Цікаво, як автор критикує Г. Зінов'єва за переоцінку А. Бебеля, відзначаючи, що до останнього «немає критичного ставлення: це – незаперечний авторитет, який веде партію правильним шляхом» [172].

Загалом же стаття складається з критичного аналізу висловлювань, що характеризують взаємини найбільш впливових німецьких і російських теоретиків робітничого руху: А. Бебеля, К. Лібкнехта, К. Каутського, Р. Люксембург, Г. Плеханова, В. Леніна, К. Радека, Г. Зінов'єва. Згадується і Л. Троцький. Й. Сталін же не згадується у статті жодного разу, що з наукової точки зору цілком природно, однак з політичної – ще раз підкреслювало відсутність у нього якої-небудь значущої ваги у російському, а тим паче, міжнародному соціалістичному русі.

Сьогодні важко сказати, чи було це однією з причин крайнього обурення генсека. Однак якщо взяти до уваги те, що він якраз у ці роки активно працював над утвердженням свого статусу головного теоретика партії, така стаття була для нього щонайменше невчасною. На це вказує і незадоволення Й. Сталіна, викликане прагненням редакції вести подальшу розробку «всього кола проблем, пов'язаних з відносинами більшовиків з довоєнним II Інтернаціоналом» [99, с. 85].

Проаналізувавши зміст листа Й. Сталіна ми можемо з більшою впевненістю говорити про інші причини його різкої реакції, а також про те, якого ефекту він намагався досягнути.

Перше, що кидається в очі і що на перший погляд складає основний його зміст – це захист Й. Сталіним ім'я В. Леніна. Він розкриває наступний хід своїх міркувань: якщо В. Ленін недооцінював небезпеку опортунізму, то він не вів непримириму боротьбу з опортунізмом, а якщо він не вів такої боротьби, то він не був «справжнім більшовиком». Таким чином, А. Слуцький був звинувачений у тому, чого він навіть не мав наміру робити, а саме, як не парадоксально, у запереченні більшовизму В. Леніна. Чи варто й казати, що визначення

«справжній більшовик» не має під собою жодного наукового підґрунтя, а несе виключно політичний зміст.

Сталін був одним з тих, хто сприяв утвердженню культу В. Леніна ще у 1920-х рр. і тоді ж навчився напрочуд вміло використовувати цей культ у своїх політичних цілях. Посилання на авторитет В. Леніна постійно з'являються у його роботах і виступах чи то для атаки на політичних опонентів, чи для доведення правильності своєї позиції з того чи іншого питання.

Генеральний секретар завжди підкреслював, що він – вірний учень В. Леніна, основні його теоретичні доробки – курс лекцій «Про основи ленінізму» і робота «До питань ленінізму» були включені в збірник з такою ж характерною назвою – «Питання ленінізму». Дуже показовою була масштабна кампанія 1929 р., що проводилася у друці з нагоди 50-річчя Й. Сталіна, і ознаменувала початок епохи культу особистості. Основний зміст кампанії полягав у позиціонуванні Й. Сталіна як «кращого ленінця» і наступника В. Леніна на посту вождя партії.

Таким чином, підтримання культу В. Леніна і піднесення його особи до статусу бездоганного лідера і генія здійснювалося Й. Сталіним з головною метою: перенесення цього статусу власне на себе, як «кращого учня» В. Леніна і нового вождя. Повертаючись до визначення «справжній більшовик», не важко здогадатися, хто в першу чергу претендував на таке звання серед живих на той час членів партії.

Й. Сталін не ставить перед собою мету вступити в наукову дискусію з А. Слуцьким, та й звертається він не до автора статті, а до редакції журналу, прямо вказуючи на недопустимість будь-яких дискусій з останнім: «Ви беретеся дискутувати проти цієї нісенітниці, проти цього шахрайського крющкотворства. Але що тут власне дискусійного? Хіба не ясно і так, що розмовами про документи А. Слуцький намагається прикрити убожество і фальш своєї так званої установки?» [99, с. 95].

Для нас тут цікавою є не тільки стилістика і манера автора листа, але і його неприховане презирство до традиційних методів роботи історика, зокрема,

роботи з джерелами. Він заявляє: «Хто ж, крім архівних щурів, не розуміє, що партії і лідерів треба перевіряти по їх справах, перш за все, а не тільки по їх деклараціях?» [99, с. 96]. Натомість пропонує «більш надійний метод» перевірки більшовиків за їх справами. Саме цей метод, за переконанням Й. Сталіна, повинен був стати основою статті, а не «метод копання в випадково підібраних паперах» [99, с. 97].

Замість того, щоб спростовувати ті чи інші положення статті А. Слуцького, Й. Сталін значну частину листа присвятив висвітленню власного розуміння зазначеної теми, додаючи сюжети, які сам вважав гідними уваги. Незважаючи на політичний тон листа, його автор формально аж ніяк не відмовлявся від істини, натомість зробивши спробу її монополізувати. З цією метою він використав нехарактерний і по суті чужий для історичної науки термін «аксіома». Так, «аксіомою», наприклад, тепер необхідно було вважати те, що ленінізм виріс в безжальній боротьбі проти опортунізму Каутського і Троцького. Свій екскурс в історію партії генсек супроводжує фразами про «всім відомі» факти, оцінки, документи, тощо, в цілому створюючи враження про безапеляційність власних доводів [99, с. 99].

Попри те, що приводом для написання і публікації листа була конкретна стаття А. Слуцького, Й. Сталін чітко дав зрозуміти, що опублікований лист виходить далеко за рамки обговорення одиничної праці і має принципове значення для радянської історичної науки як такої. Він декілька разів вживає прізвища критикованих ним науковців у множині («Волосевичі варті Слуцьких»), або, наприклад, фразу «Слуцький і компанія» [99, с. 100-101].

Для того, аби досягнути необхідного ефекту, Й. Сталін не просто критикує окремі помилки авторів, чи редакції, а зводить ці помилки до цілої системи поглядів під назвою «троцькізм». Він не тільки намагається в чергове розвінчати особу Л. Троцького, ясно даючи зрозуміти, що все ще незадоволений тим, як останній зображений в історичних роботах, але і до крайності демонізує «троцькізм», оголошуючи його «передовим загоном контрреволюційної буржуазії» [99, с. 98].

Таким чином, був уведений у широкий вжиток серед науковців політичний ярлик, що був на стільки ж небезпечний, як і невизначений, адже жоден з істориків не міг бути застрахованим від того, щоб бути зарахованим якщо не до троцькістів, то до, як пише Й. Сталін, «троцькістськи-мислячих людей» [99, с. 98].

Чому генсек обрав саме термін «троцькізм» у якості головної «хвороби» історичної науки і чому так часто і наполегливо в листі називав частину радянських істориків «троцькістськими контрабандистами»? Адже в 1931 р. Л. Троцький уже не становив безпосередньої політичної загрози, навіть гіпотетичний його вплив на професійних істориків не міг бути настільки значним і загрозливим, як це виглядає в листі. Навряд це можна пояснити особистою неприязню до революціонера з боку Й. Сталіна, адже останній відомий тим, що в політиці вмів відійти від емоцій на користь холодного розрахунку. Те, що лист вийшов у друці тільки через рік після публікації статті А. Слуцького, зайвий раз підтверджує, що, незважаючи на емоційність листа, його зміст був чітко підпорядкований конкретним цілям.

На межі 1920-х – 1930-х рр. йшла активна робота з розробки питань історії партії, історії революції, кінцевою метою якої було створення ґрунтовних і об'ємних узагальнюючих праць. У цей час в наукову роботу включилися нові, марксистські кадри – в основному випускники Інституту червоної професури (С. Дубровський, І. Мінц, М. Нечкіна, А. Панкратова, М. Рубінштейн, А. Шестаков та ін. [277, с. 232]), а також вихованці Комуністичної академії, Комуністичного університету ім. Я. Свердлова, Російської асоціації науково-дослідних інститутів суспільних наук та інших навчальних закладів.

Молодими істориками-марксистами під керівництвом М. Покровського до річниці революції була написана колективна праця «Нариси з історії Жовтневої революції». Станом на 1927 рік вийшло два томи цієї роботи, у яких висвітлювалися події в основному лише до липня 1917 р. Самі ж події Жовтневої революції планувалося висвітлити у третьому томі. Однак, якщо згадати про ті політичні пристрасті, що розгоралися навколо історії партії і, зокрема, революції

у ході політичної боротьби 1920-х рр., не важко зрозуміти, яким був тиск на істориків, що займалися цими питаннями. Тому не дивно, що третій том цієї роботи так і не побачив світ [277, с. 450].

У той же час для більшовиків очевидною була необхідність написання ґрунтовної праці з історії партії. Про це йшла мова і на XV з'їзді ВКП(б), у ході якого нарком юстиції РСФРР і глава Центральної ревізійної комісії Д. Курський, торкаючись роботи історичних установ, зауважив: «незважаючи на десятиріччя Жовтневої революції, ми не маємо ще скільки-небудь наукової, до кінця доведеної історії нашої партії, особливо за найбільш цікавий її період останнього десятиліття» [43, с. 120].

Підготовку такої праці було покладено на найбільш наближеного до Й. Сталіна історика і його вірного політичного соратника у боротьбі з опозицією Е. Ярославського. Під його редакцією у 1929 р. вийшов 4 том «Історії ВКП(б)» [256], присвячений подіям лютого – жовтня 1917 р. Хоча у книзі уже було чимало критики на адресу Л. Троцького, Л. Каменєва і Г. Зінов'єва, висвітлення особи Й. Сталіна було все ще досить виважене.

Так, описуючи роботу редакції «Правди» весною 1917 р., автори згадали про помилкову позицію Й. Сталіна «в основних питаннях» [256, с. 77]. Підставою для цього, окрім іншого, були і слова самого Й. Сталіна про його помилкову позицію в питаннях про мир і владу Рад, надруковані у передмові до його збірника статей і промов «На шляхах до Жовтня», що вийшов у 1925 р. [95] Однак навіть те, що сам генсек писав про себе у період внутрішньопартійної боротьби, вже аж ніяк не відповідало його новому баченню себе як «справжнього більшовика» і нового «вождя». Зайвим доказом цього є те, що ця самокритика Й. Сталіна не була включена в жодне з прижиттєвих перевидань передмови [253, с. 397].

Отже, навіть написана під керівництвом найбільш наближеної людини з істориків партійна історія не відповідала політичним потребам Й. Сталіна. Необхідно було знайти інструмент впливу на науковців, який би змусив їх не тільки суттєво переглянути напрацювання 1920-х рр., але й кардинально змінити

принципи роботи з джерелами. Таким інструментом, як і в інших тоталітарних державах, став страх. Однак для того, щоб цей інструмент був ефективним, необхідно було вміло його спрямувати. Саме з цією метою був обраний, а точніше, придуманий Й. Сталіним ярлик «троцькістський контрабандист».

Адже коли йде мова про історію партії, а особливо ключові її епізоди – революцію і громадянську війну, очевидно, що статус першої людини після В. Леніна, на який почав претендувати Й. Сталін, належав саме Л. Троцькому. Страх бути визнаним «троцькістським контрабандистом» повинен був змусити історика вперто ігнорувати всі свідчення про визначну роль Л. Троцького у революції та громадянській війні, а коли ім'я останнього майже витіснене, набагато простіше на його місце вписати ім'я Й. Сталіна. Крім того, з огляду на неприязнь і конфлікти, що виникали між ним і Л. Троцьким, висвітлення будь-якої помилки Й. Сталіна могло розцінюватися як «троцькістська контрабанда».

Для більшості інтелектуалів, які слідкували за динамікою зміни внутрішньополітичної обстановки, справжні мотиви автора листа були зрозумілі, однак, як правило, залишалися між рядками. За декілька місяців після опублікування листа, у березні 1932 р. колишнім соратником Й. Сталіна, М. Рютіним був підготовлений проект платформи під назвою «Сталін і криза пролетарської диктатури». У ній опозиціонер досить відверто викриває наміри генсека: «Переробити історію так, щоб Й. Сталін зайняв у ній «належне» йому місце великої людини, – ось сокровений смисл статті Й. Сталіна. <...> Фальсифікувати історію партії під прапором її захисту, роздути одні факти, змовчати про інші, сфабрикувати треті, посередність звести на п'єдестал «історичної фігури» – ось в чому буде полягати суть переробки підручників з історії партії» [71, с. 202].

Досить швидко зрозуміли суть листа і ті, кому він був безпосередньо адресований – радянські історики. Уже через два дні після появи листа Е. Ярославський написав заяву до Й. Сталіна. У ній він кається у своїх помилках, зокрема пише наступне: «Особливо ж важко усвідомлювати, що через неуважність я допустив в IV томі таку характеристику Ваших поглядів весною

1917 року після повернення з заслання, яка, дійсно, ллє воду на млин Слуцьких і Волосевичів» [38, с. 75].

Цей епізод у IV томі «Історії ВКП(Б)» дійсно неабияк занепокоїв Й. Сталіна. Якщо вірити записам у щоденнику С. Піонтковського, генсек в розмові з Е. Ярославським особисто поцікавився, хто з авторів книги зобразив його в березневі дні 1917 р. таким, що займав одну позицію разом з Л. Каменєвим [94, с. 116].

Зрозумів свої «помилки» і сам А. Слуцький. За його ж словами, вони полягали в тому, що він «підійшов до питання академічно, а не політично» [314, с. 70]. Однак така відвертість, звісно, була неприйнятною і спричинила ще більший шквал критики.

На недопустимість протиставлення «об'єктивності» «політичній доцільності» окремо наголосив Л. Каганович у своїй промові з приводу 10-річчя Інституту червоної професури [88, с. 85]. На чернетці промови Й. Сталін олівцем дописав, що «історія, в тому числі історія ВКП, повинна бути науковою, об'єктивною, абсолютно правдивою, що без цього історія втрачає науковий характер і перетворюється в міфологію» [88, с. 85].

Таким чином, якщо у 1920-х рр. «партійність», як один з основних принципів радянської історичної науки, означала обов'язковість використання класового підходу і марксистської методології, то тепер зміст цього принципу був зведений до відвертої політичної ангажованості під прапором «правдивої історії».

В. Кнорін у заключному слові під час обговорення листа в Товаристві істориків-марксистів висловився з цього приводу досить чітко: «Єдина об'єктивна наука є більшовицька, марксистська наука; ніякої іншої об'єктивності крім політично доцільної марксистсько-ленінської об'єктивності не існує і не може існувати» [21, с. 77].

Закінчуючи свій лист Й. Сталін ставить завдання для редакції журналу, яке після його публікації поширюється на всю історичну науку: «підняти питання історії більшовизму на належну висоту, поставити справу вивчення історії нашої

партії на наукові, більшовицькі рейки...» [99, с. 101]. Для виконання цього завдання у тому вигляді, яким його розумів генсек, було задіяно увесь вплив Центрального комітету партії.

Усі радянські історичні журнали отримали вказівку надрукувати лист Й. Сталіна, додавши до нього редакційні роз'яснення щодо тієї тематики, на якій спеціалізується журнал [304, с. 453]. Як пише А. Панкратова у своєму листі до М. Покровського, у зв'язку з листом генсека була «поставлена на ноги вся історична громадськість» [224, с. 275]. У навчальних і наукових установах були терміново скликані засідання, на яких обговорювався зміст листа, засудження працівників, які так чи інакше могли бути запідозрені у «напівтроцькізмі» і «фальсифікаціях» історії і приймалися відповідні кадрові рішення.

Варто визнати, що і до цього обстановка серед істориків була досить нездорова, однак після публікації листа цькування істориків як в установах, де вони працювали, так і в друкованих виданнях набуло небачених масштабів. Як відзначив у своєму щоденнику 12 грудня 1931 р. С. Піонтковський, на практиці «проробка» листа Й. Сталіна «зводилася до того, що десятки викладачів вишів були звільнені і виключені з партії, людей за якісь помилки, зроблені п'ять років тому, викидали, виганяли, доводили ледь не до самогубства і божевілля» [219, с. 451].

Ті, хто опинився під вогнем критики, були змушені писати «покаянні» листи і статті в друковані видання, публічно визнавати і критикувати власні «помилки». Активно працював над порятунком своєї кар'єри і Е. Ярославський. Незважаючи на те, що в листі Й. Сталін чітко відмежовує його від «наклепників» і «фальсифікаторів» Слуцького і Волосевича, кажучи про нього як про історика без лапок, як про більшовицького історика партії, редактору «Історії ВКП(б)» довелося чимало попрацювати над відновленням своєї репутації. Його лист з визнанням помилок був опублікований у «Правді», протягом грудня-січня він часто публічно виступав з цього приводу: в ЦК ВКП(б), ЦКК, в Товаристві старих більшовиків, на районних і обласних партійних конференціях, тощо [224, с. 277-278]. Можна уявити, як психологічно важко було науковцю в ці дні. Саме

під враженням зустрічі з ним С. Піонтковський зробив цитований нами вище запис у щоденнику.

Рішенням Політбюро від 16 грудня 1931 р. було доручено Відділу культури і пропаганди ЦК з залученням В. Кноріна і Д. Мануїльського «організувати справу критичного перегляду всіх, що вийшли до тепер, підручників з історії ВКП(б), історії класової боротьби, Жовтневої революції і Комінтерну, а також всіх «політграмот» [7, арк. 4].

Основним наслідком опублікованого листа Й. Сталіна було встановлення контролю ЦК над історичною наукою. І мова йде не тільки про контроль над літературою і архівами, призначення редакцій історичних журналів і відомі методи суспільного, адміністративного і силового тиску, але й про безпосереднє і ретельне керівництво під час написання найбільш вагомих історичних праць.

13 грудня 1931 р. в розпал обговорень листа була подана доповідна записка до Політбюро ЦК заступника директора Інституту Маркса-Енгельса-Леніна (історія створення цієї установи – окрема сторінка утвердження сталінізму в науці) І. Товстухи. Її автор на підставі твердження, що завдання створення науково-розробленої історії партії не може бути виконане ні силами «істориків-одинаків», ні силами «окремих кустарних груп», визнає необхідним, «щоб робота ця протікала під найближчим, безпосереднім керівництвом ЦК» [27, с. 94].

Починаючи з 1931 р., центр прийняття рішень щодо тематики і змісту найбільш вагомих історичних досліджень (як приклад – «Історія громадянської війни» та «Історія фабрик і заводів») був остаточно перенесений до ЦК. Зберігся лист Е. Ярославського до Й. Сталіна від 25 листопада 1931 р. У ньому, окрім іншого, історик ділиться задумом, що виник у нього і його колег щодо написання тритомної «Історії 15 років Радянської влади». Його питання «Чи потрібна для цього санкція ЦК?» Сталін підкреслив і на полях дописав «Так, потрібна» [74, с. 146].

Таким чином, лист Й. Сталіна до редакції «Пролетарської революції» був не тільки способом для генсека закріпити за собою статус найвищого арбітра у

історичних дискусіях і авторитетного теоретика, що було неважко після «радянізації» Академії наук і реорганізації Інституту К. Маркса і Ф. Енгельса. Це був, хоча і слабкий науково, але виважений політично документ, у якому закладені механізми впливу на історичну науку та інші так чи інакше дотичні до «ідеологічного фронту» сфери. Зміст листа в сукупності з іншими заходами ЦК визначально вплинув на вектор подальшого розвитку радянської історичної науки і освіти, задавши тон у взаємодії влади з істориками у наступні роки.

Як ми побачимо далі, неформальне підпорядкування історичної науки ЦК ВКП(б) стало важливою передумовою перебудови змісту історичної освіти в СРСР і формування нової концепції вітчизняної історії. Закріпивши у 1931 р. за собою можливість визначально впливати на професійну діяльність істориків, Й. Сталін і його оточення уже через кілька років спрямували зусилля кращих із них на виконання політично важливого завдання – написання якісних шкільних підручників з історії.

3.2. Відновлення традиційної шкільної освіти і повноцінного курсу історії в школі

Посилення держави і становлення тоталітарної системи призвело до важких наслідків для радянського суспільства взагалі і для сфер історичної освіти і науки зокрема. Упродовж 1930-х рр. кожен історик і значна частина освітян у тій чи іншій мірі відчували на собі тиск системи, унаслідок якого одна частина науковців втратила свободу творчості, а інша, окрім того, і особисту свободу й навіть життя.

Та окрім очевидних негативних сторін тоталітаризму, які добре відомі, зокрема, і з численної наукової літератури, у цієї системи була і беззаперечна перевага – а саме здатність невідкладно і відносно ефективно виконувати поточні практичні завдання, поставлені керівництвом. Після провальних результатів шкільної політики кінця 1920-х – початку 1930-х рр. для партійної верхівки стало очевидним, що марксистські теоретики шкільної освіти, незважаючи на все своє бажання відповідати на запити першої п'ятирічки, не були здатні забезпечити

прийнятний рівень знань і вмінь учнів для здобуття ними в подальшому певного фаху. Тому було вирішено «впритул» на найвищому рівні зайнятися питаннями покращення якості шкільної освіти.

Відправною точкою була постанова ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню школу», опублікована 5 вересня 1931 р. [6, арк. 22-29] У цьому документі було закладено основи державної шкільної політики в період сталінізму. Заходи у межах цієї політики були спрямовані головним чином на ліквідацію «корінного недоліку», що на думку членів ЦК полягав у тому, що «навчання в школі не дає достатнього обсягу загальноосвітніх знань і незадовільно вирішує завдання підготовки для технікумів і для вищої школи цілком грамотних людей, які добре володіють основами наук» [6, арк. 23]. Простіше кажучи, головною метою було підвищення якості знань учнів. Виділимо основні напрямки сталінського шкільного будівництва, що відрізняли його від політики попередніх років:

1) Повернення до більш традиційних методів і форм навчання. Повноцінне відновлення предметної системи навчання. Уніфікація і стандартизація методики і організації навчально-виховного процесу, контроль успішності.

2) Значне зростання ролі вчителя у навчальному процесі й одночасно посилення його відповідальності як за успішність підопічних, так і за їх комуністичне виховання і поведінку.

3) Регулярні заходи щодо підняття рівня заробітної плати та в цілому добробуту вчителів.

4) Робота щодо покращення матеріального забезпечення шкіл. Будівництво нових шкільних приміщень, передача під потреби школи існуючих, забезпечення меблями, наочністю, інструментом, облаштування майстерень і кабінетів, забезпечення книгами і підручниками, покращення їх поліграфічної якості. Оптимізація системи керівництва освітою на всіх рівнях.

Сталінське розуміння призначення і сутності шкільної освіти йшло в розріз з поглядами більшовицьких педагогів-реформаторів, що були панівними упродовж попередніх років. Тоді вважалося, що головна ціль школи – виховання

всебічно розвиненої творчої особистості [176, с. 71]. Запорукою втілення цієї цілі повинна була стати максимально допустима свобода самовираження вихованців.

Створення «нової людини» у період сталінізму відбувалося на дещо інших засадах. Російський професор А. Медушевський, аналізуючи природу радянського соціального конструювання цього періоду, відзначає, що характерною його ознакою був акцент на дисциплінованості та лояльності. У правильності цієї оцінки ми переконуємося, читаючи повні деталей звіти і зведення, що направлялися до партійного керівництва різних рівнів з інформацією про порушення дисципліни і, головним чином, антирадянські прояви серед школярів [13;14]. Як зазначає далі А. Медушевський, масштаби сталінського соціального конструювання визначалися прагненням встановити тотальний контроль над індивідом [270].

Очевидно, що школа була одним з основних інструментів такого конструювання. Саме так її сприймав Й. Сталін. У липні 1934 р. в розмові з англійським письменником Г. Уеллсом він висловився досить відверто: «освіта – це зброя, ефект від якої залежить від того, хто її тримає в своїх руках, кого цією зброєю хочуть вдарити» [90, с. 24]. Ця фраза є досить яскравим прикладом характерного для нього прагматичного стилю мислення.

Повернення до класно-урочної системи, до традиційних методик, в основі яких передача знань безпосередньо від вчителя до учня, введення обов'язкових іспитів та вимоги дотримання дисципліни – усе це передбачало значне посилення ролі вчителя у навчально-виховному процесі. Окрім того, важливою умовою ефективної реалізації вказівок керівництва була особиста відповідальність їх виконавців.

У постанові від 5 вересня 1931 р. ЦК розпорядився забезпечити єдиначальність в управлінні школою, а також закликав до «посилення боротьби проти лівацько-опортуністичних викривлень, з теоріями «відмирання школи» і зменшення ролі вчителя» [6, арк. 22-29]. Роком пізніше ЦК зобов'язав Нарокомпроси і їх органи «безумовно забезпечити у всій навчальній роботі школи керівну роль викладацького персоналу».

Й. Сталін і його оточення добре розуміли, що ефективного виконання вчителем покладених на нього завдань можливе тільки у разі забезпечення відповідних умов праці і життя. Сільрадам, райвиконкомам та іншим органам влади було заборонено відривати вчителя для суспільних робіт або інших доручень під час занять у школі, підготовки до уроків, самоосвіти, участі в курсах і нарадах, тощо [8, арк. 31-39]. Більше того, ЦК ВКП(б) зобов'язав Наркомпроси союзних республік, радянські і партійні органи всіляко забезпечити вчителю в його роботі необхідні умови, зокрема передбачалося: здійснення роботи щодо підвищення його кваліфікації, «беззастережне і точне виконання директив ЦК і РНК СРСР про прирівняння вчителя в постачанні продуктами і промтоварами до промислового робітника, своєчасна виплата заробітної плати, турбота про квартиру, сім'ї та відпочинок вчителя, «чуйне ставлення до його повсякденних потреб» [8, арк. 31-39].

Як і для працівників інших сфер, для педагогів вводилася диференційована система оплати праці. Розмір заробітної платні залежав від освіти, досвіду та показників роботи. Вчителів зобов'язали робити щоквартальні звіти індивідуальних знань учнів [8, арк. 31-39]. Зміна статусу шкільного вчителя в суспільстві здійснювалася і завдяки таким рішенням, як, наприклад, пільгові умови купівлі й отримання книг або прийом дітей учительства в технікуми і вищі навчальні заклади на рівних умовах з дітьми робочих [8, арк. 31-39].

Звичайно, переоцінювати турботу про вчителя в СРСР 1930-х рр. теж не варто. Як відзначає вчений Е. Юінг, з урахуванням інфляції ріст зарплати вчителів допомагав їм задовільнити тільки найнеобхідніші їх потреби і таким чином лише ненабагато приблизив їх до бажаних життєвих стандартів [313, с. 94].

Ставлення до вчителя представників місцевої влади ще тривалий час залишалося здебільшого байдужим, а подекуди і зневажливим. Про це можна судити з численних конфліктів між педагогами і місцевими чиновниками, що супроводжувалися взаємними звинуваченням в пресі. Становище, у якому перебував вчитель, добре ілюструє карикатура з газети «За комуністичну

просвіту» за 20 грудня 1934 р. На ній зображений вчитель що стоїть на мініатюрному острівці і, тримаючи портфель, і два мішки, що символізували відповідно методичне, професійне і суспільне навантаження, кричить «Допоможіть!». Його крик спрямований до пасажирів човна, що символізують районо, книгоцентр, радіовузол і кооперацію. Вони ж байдуже пропливають повз нещасного педагога, вперто його не помічаючи (Див. Додаток Д).

Та все ж у порівнянні з попередніми роками, ставлення до вчителя і його статус зазнали значних змін. За оцінкою сучасників, професія вчителя залишалася не надто бажаною і вважалася менш престижною, ніж інженера чи лікаря. Але саме порівняння такого роду є досить показовим, адже ще у 1920-х рр. вчительська праця цінувалася менше, ніж праця простого робітника. Колишній сільський вчитель, а на момент інтерв'ю – емігрант, так говорив про своє становище в СРСР: «Вчителям економічно жилося непогано... режим цінував вчителів... Режиму хотілося бачити їх благополучне життя, тож нам слід було мати гарний вигляд і вести відповідну пропаганду» [313, с. 103].

Якщо позиція щодо забезпечення необхідних матеріальних умов для ефективного шкільного навчання і виховання була досить чіткою і реалізовувалася у міру економічних можливостей, то вирішення методичних питань викликало певні складності.

Для партійного керівництва було очевидно, що експеримент з так званим «методом проектів» провалився. Але і різкий поворот у напрямку до дореволюційної школи також не видавався можливим, адже у цей час йшла активна пропагандистська кампанія навколо «будівництва соціалізму», у ході якого СРСР повинен був стати передовою країною світу. Повернення до старої школи було б демонстрацією поразки усієї комуністичної системи виховання.

Така ситуація спричинила деяку невизначеність у методиці шкільного навчання. Нарком просвіти А. Бубнов, генеральний секретар партії та інші представники влади, вживаючи актуальну для політичних виступів того часу риторику, закликали до боротьби як з «правими», так і з «лівими» ухилами у

шкільній справі. Дух часу досить влучно передають дві карикатури, опубліковані на передовій газети «За комуністичну просвіту».

На одній з них «Правий» – вчитель поважного віку (хоча виглядає досить агресивно) тримає в руці непропорційно велику книгу, що символізує «словесну школу». Його репліка: «Школа – це я розумію, але до чого політехнізація?!». На іншій зображений «Лівий», – вчитель явно молодшого віку, за спиною якого ще більший, ніж книга попереднього рулон паперу, що символізує «метод проектів». У одній його руці – лінійки і циркуль, в іншій – милиця, адже у нього «теорія кульгає» (теорію символізує хвора нога). Його репліка протилежна: «Політехнізація – це я розумію, але до чого школа?!» (Див. Додаток Е).

У постанові від 5 вересня 1931 р. досить чітко поставлене завдання – дати учням «основи наук». Але яким шляхом виконувати це завдання, за допомогою яких методів – це питання залишалося відкритим. Найпевніше, самі автори постанови, не будучи методистами, тільки в загальних рисах уявляли напрямок подальшого шкільного реформування. Констатовалася шкідливість масового застосування «методу проектів», який невдовзі після виходу постанови почали гостро критикувати в друці разом з іншими найбільш радикальними методиками шкільного навчання попереднього десятиліття (Див. Додаток Ж).

ЦК зобов'язав Наркомпроси союзних республік «негайно організувати науково-марксистську проробку програм, забезпечивши в них точно окреслене коло систематизованих знань (рідна мова, математика, фізика, хімія, географія, історія) [6, арк. 22-29]. Але в той же час багато уваги у постанові приділялося і необхідності об'єднання навчання з виробничою працею, взаємодії школи з підприємствами і колгоспами, передбачалася організація ознайомлення вчителів з основами виробництва.

Невизначеність залишалася і щодо історії. Вона згадувалася лише мимохідь і важко було зрозуміти, чи знання з історії, про які йде мова в постанові, повинні бути отримані на заняттях з суспільствознавства, чи необхідним було відновлення цього предмету. І якщо вводити предмет «історія», то робити це для всіх вікових груп, чи, як це було раніше, тільки для двох

останніх років навчання? Не було ніяких орієнтирів і щодо змісту історичної освіти.

Члени ЦК розуміли необхідність серйозної методичної роботи для корекції і конкретизації їх вказівок. Тому було поставлено завдання у місячний термін розробити заходи щодо підготовки кадрів для методичної роботи в органах народної освіти, а також зосередити зусилля відповідних науково дослідних інститутів головним чином на вивченні й узагальненні досвіду, накопиченого практичними працівниками школи.

Результатом цієї роботи стала постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі» [8, арк. 31-39]. Цей документ розвивав і доповнював ідеї постанови, виданої роком раніше. У ньому вже було чимало конкретних вказівок щодо методичних засад шкільної освіти. У постанові зазначалося: «Основною формою організації навчальної роботи в початковій і середній школі повинен бути урок із заданою групою учнів з суворо визначеним розкладом занять і твердим складом учнів» [8, арк. 31-39]. «Трудове навчання» згадувалося уже лише у зв'язку з навчальною програмою з праці і ні про яку систематичну співпрацю школи з промисловими підприємствами і колгоспами не йшлося.

Постанова містила чимало вказівок щодо покращення викладання окремих предметів. Члени ЦК одним з основних недоліків програм вважали те, що в них «вкрай слабо дається уявлення про історичне минуле народів і країн, про розвиток людського суспільства і т. д.». І далі наголосили: «Істотним недоліком є і те, що не розроблені ще програми з історії» [8, арк. 31-39].

Історична освіта дійсно була, якщо застосовувати риторику того часу, найслабшою ділянкою освітнього фронту. Для того, аби зрушити справу з «мертвої точки» освітянам вкрай необхідна була допомога з боку професійних істориків.

Але обстановка, що панувала після опублікування горезвісного листа Й. Сталіна до журналу «Пролетарська революція», аж ніяк не сприяла плідній

роботі науковців. Страх потрапити під шквал критики дуже сильно сковував творчість останніх.

Досить відверто про цю проблему розповів Е. Ярославський у своєму листі до Й. Сталіна від 25 листопада 1931 р.: «А ви знаєте, тов. Сталін, – пише історик, – що найважча річ тепер в області науково-літературної і науково-дослідної роботи – ініціатива». «Коли питаєш: чого боїтеся? Бояться несправедливої критики» [74, с. 145]. Намагаючись переконати вождя у тому, що ця ситуація шкодить історичній науці, Е. Ярославський наводить таку аналогію: «якщо б на заводі кожен не зовсім вдалий винахід чи пропозиція робочого зустрічалися таким розбійним чином, навряд чи це сприяло би росту робочої ініціативи» [74, с. 146].

Думку Е. Ярославського поділяли й інші історики. С. Піонтковський, І. Мінц, С. Дубровський, Б. Граве в особистих розмовах 1931-1932 рр. сходилися на тому, що «на історичному фронті створені такі умови, при яких неможливо працювати, що ці умови гальмують розвиток теоретичної думки, що творча робота замінюється казенщиною» [219, с. 52].

Тому освітяни, як правило, не могли розраховувати на допомогу істориків у такій відповідальній справі, як розробка програм, підручників і методичних матеріалів з історії. Коли один з членів бригади з перегляду програм, сформованої Наркомпросом УСРР, звернувся до місцевого відділення Товариства істориків-марксистів з проханням дати їх працівників для цієї справи, отримав відповідь, що «немає жодного історика марксиста, який міг би взяти участь в опрацюванні програм» [9, арк. 99-100].

Причиною застою в розробці матеріалів з історії для потреб школи був не тільки страх відповідальності. Унаслідок політики щодо витіснення історії з навчальних закладів усіх рівнів, що послідовно проводилася упродовж усіх 1920-х рр., станом на початок третього десятиліття ХХ століття у Радянському Союзі просто не було достатньої кількості кваліфікованих істориків.

Самоізоляція істориків-марксистів від так званих «буржуазних істориків» призвела до катастрофічного падіння рівня знань і загального наукового рівня.

Е. Генкіна, згадуючи своє навчання в Інституті червоної професури (ІЧП), відзначає один його дуже істотний недолік – «відсутність загальної історичної освіти». «Як потім ми не намагалися заповнити цю прогалину, – зізнається історик, – вдалося це лише небагатьом. <...> Я теж намагалася вирвати час, щоб надолужити згаяне, прочитати «старих» (Соловйова, Ключевського та ін.), але при звичайній зайнятості після закінчення ІЧП, це, як правило, не вдавалося» [213, с. 265].

В інших вишах ситуація була не кращою. У 1920-х рр., студенти, бачачи, що знання з історії не цінуються, самі не прагнули до цих знань. До того ж, нездорова атмосфера в країні в цілому і, особливо, «на теоретичному фронті» неминуче проникала у заклади освіти.

Ось як описував свою роботу викладачем Київського інституту народної освіти (КІНО; колишній Київський університет) український академік С. Єфремов: «Студенти КІНО ходять до школи, щоб підглядіти якусь «контрреволюцію», донести й таким способом вислужитися. Знання ніякого. Цікавості до науки так само. Самий кар'єризм та безконечна слухняність, лакейство. До роботи школа не привчає, думку забиває, прищеплюючи саме дрібне, огидне політиканство. <...> Професори ВУЗів жалуються, що нічого не можна зробити з цими слухачами, бо вони не знають і не розуміють найелементарніших речей» [216, с. 181].

На початку 1930-х рр. відшукати спеціаліста, який був би достатньо добре обізнаний як у питаннях вітчизняної, так і світової історії, до того ж, політично витриманого, було завданням надзвичайно складним. Чиновникам нічого не залишалося, крім як використовувати досить сумнівні напрацювання попередніх років, тому не дивно, що справа розробки програм з історії просувалася дуже повільно.

Постанова від 5 вересня 1931 р. з її нечіткими формулюваннями призвела до розгубленості в органах управління освітою. Високопосадовці повторювали формулювання постанови, але майже повна безідейність щодо шляхів втілення ідей ЦК партії відчувалася доволі гостро. Досить комічно і в той же час

характерно виглядають слова працівника Наркомпросу УСРР Д. Скуратівського: «Правильна побудова програми політехнічної школи можлива лише при умові цілковитого виконання ухвали ЦК, [що дає відповідь] на всі основні питання методології побудови програми. Ось чому ця ухвала є безперечно величезним Марксо-Ленінським вкладом у теорію й практику побудови політехнічної школи зокрема й загалом в питанні радянської педагогіки» [9, арк. 152].

Недоліки історичної освіти, вказані в постанові, були в цілому зрозумілими для педагогічного керівництва. Новопризначений перший заступник наркома просвіти УСРР О. Карпенко відзначав, що матеріал з історії подається неповно, недостатньо систематизовано, не чітко визначений за роками навчання» [9, арк. 122].

Але питання про те, яким чином боротися з цим недоліком, залишалося відкритим. Так, одним з методів виконання постанови від 5 вересня 1931 р. повинен був стати такий «могутній політично-виховний чинник», як «революційні політичні дні». Відзначалося: «Більшість політднів дають учням певний історичний матеріал про минуле, про життя робітників і трудящого селянства часів царату, про героїчну боротьбу пролетаріату під проводом комуністичної партії» [9, арк. 56]. Таких політднів було передбачено більше десятка, наприклад: день колективізації і врожаю, день пам'яті Т. Шевченка, день К. Лібкнехта, день паризької комуни, та інші [9, арк. 57-58].

Уже згаданий нами Д. Скуратівський взагалі одним з основних завдань школи вважав необхідність «Боротись проти побудови роботи в II концентрі за предметною системою». «Тут ніби є протиріччя – додає чиновник, – бо рекомендується виходити із характеру й методології певної дисципліни [і] водночас рекомендуються боротися проти «предметної системи викладання», але це не так, протиріччя тут немає» [9, арк. 160]. Далі йшло не менш заплутане пояснення, чому «протиріччя тут немає», з посиланнями на діалектичний матеріалізм і зв'язок теорії і практики.

Природно, що за таких умов годі було чекати якихось принципових змін у тій частині програм, що пов'язана зі здобуттям історичних знань, навіть після

більш чітких вказівок постанови від 25 серпня 1932 р. Суспільствознавство залишалося суто політико-пропагандистським предметом. Так, за програмою, на 4-му році навчання учні повинні були засвоїти, що «комуністична партія – авангард пролетаріату», а на 5-му – «Знати, що у нас вже побудовано фундамент соціалізму» [11, арк. 19].

Як це і вимагалось, був повернений предмет «історія», але тільки у старших групах. До того ж, його зміст залишався практично ідентичний тому, що викладали з історії в 1920-х рр. Починалося вивчення історії з запровадження кріпацтва в Росії, потім діти проходили промисловий розвиток країни, а далі – історію партії, революцію 1905 р., Лютневу і Жовтневу революції, громадянську війну, відбудовчий період, тощо [11, арк. 20].

Закономірним результатом низької якості керівництва і методичного забезпечення школи став катастрофічний рівень знань учнів з історії. За результатами обстеження роботи шкіл за I квартал 1932-1933 навчального року виявилось, що різні школи протягом цього періоду працювали над різними темами. Одні весь квартал опрацьовували революцію 1905 р., інші працювали над національним питанням, треті повторювали курс попереднього року навчання, четверті – громадянську війну [10, арк. 6]. За результатами опитувань учнів інспектори зробили висновок, що «Фактичних знань з історії у дітей, очевидно, нема, бо замість чітких відповідей – загальні фрази» [10, арк. 7].

Крім того, таке навчання аж ніяк не сприяло досягненню того виховного ефекту, якого очікували від шкільного навчання партійці. Так, з конспектів учнів інспектори дізналися, що «німці дозволили Леніну проїхати через німецьку територію, щоб робити в Росії безпорядки» [10, арк. 10]. У іншій учнівській роботі було записано, що «Капіталізм загине тому, що він удосконалює техніку». Перевірка показала, що подібні фрази зустрічаються майже у всіх роботах [10, арк. 55].

Цікаво також, як діти реагували на тогочасну риторіку і внутрішньополітичне життя. Один з учнів висловив таку позицію: «Генеральна лінія партії шкодить нам тим, що вона дивиться за нами, заважає нам будувати

п'ятирічку» [10, арк. 55]. Ці слова слугують хорошою ілюстрацією того, до чого призвело засилля політиканства на всіх рівнях освітньої системи, аж до дитячих садків [304, с. 405].

ЦК ВКП(б) навіть видав 23 квітня 1934 р. спеціальну постанову «Про перевантаження школярів і піонерів суспільно-політичними завданнями», у якій Наркомпросам союзних республік і ЦК Всесоюзного Ленінського комуністичного союзу молоді було наказано «негайно припинити проробку рішень XVII з'їзду партії і питань марксистсько-ленінської теорії в початковій школі» [81, с. 165-166]. Й. Сталін і його оточення бачили неефективність і навіть зворотній ефект від такої пропаганди, тому шукали більш простих і зрозумілих форм впливу на дитячий світогляд, зокрема вони розраховували на посилення виховного впливу шкільної історичної освіти.

Але для того, щоб відбулося суттєве підняття рівня знань учнів з історії, а разом з ним і досягнення бажаного виховного ефекту, необхідні були відповідні кваліфіковані кадри. Мова йде і про істориків-науковців, які були б здатні розробити концепцію вітчизняної і зарубіжної історії, написати програми і підручники; і про викладачів вишів, у тому числі й педагогічних; і безпосередньо про вчителів історії.

Слід зауважити, що кінця 1920-х рр. ситуація почала поступово покращуватися, але з початком кампанії з загального обов'язкового початкового навчання і масовим добором вчителів, якість цих кадрів знову відчутно впала. За період з 1930-го до 1932-го р. кількість вчителів, які не мали ніякої освіти крім семирічної школи, зросла з 17 до 43% від загальної кількості [313, с. 162]. Та навіть та мізерна кількість (близько 2%), що прийшла до школи з вищою педагогічною освітою часто не володіли знаннями з історії внаслідок згаданого нами нехтування цим предметом у вищих навчальних закладах.

Й. Сталін, будучи в першу чергу практиком, добре розумів, що головною умовою реалізації його історичної політики були якісні кадри. У першу чергу було вирішено повернути до нормальної роботи «старих» істориків, репресованих під час «академічної» і аналогічних справ 1929-1931 рр.

Уже в жовтні 1932 р. до Москви з заслання прибув авторитетний російський історик Є. Тарле. Згодом після дуже теплого, за його словами, прийому в Кремлі, нарком просвіти А. Бубнов запросив вченого до роботи над програмами з історії. Представляючи історика колективу, глава Державної вченої ради зазначив (зі слів Є. Тарле): «Нам була дана вказівка прикрасити Державну вчену раду деякими першокласними вченими. Першим з них нами запрошений Євген Вікторович» [255, с. 227]. Описуючи свій перший день роботи у вченій раді, вчений відзначив, що атмосфера роботи була серйозна і ділова, що йому дуже сподобалось [255, с. 228].

Але одним тільки поверненням «старих спеціалістів» ситуацію було не виправити. Якість історичної освіти у вишах по всій країні була катастрофічною. Так, наприклад, деякі харківські студенти плутали ім'я Філіпа II з Периклом, до слов'ян зараховували половців, варяг, греків, а «Руську Правду» вважали газетою, що виходила в Києві і публікувала деякі закони [12, арк. 36].

Таким чином, у рамках існуючої освітньої політики процес відновлення історії в школах був вкрай неефективний і не приносив прийнятних результатів. Необхідний був цілий комплекс заходів спрямований на перебудову всієї системи історичної освіти і науки.

Починаючи з 1934 р., коли партійне керівництво безпосередньо зайнялося питаннями історичної освіти в школі, на перший план вийшла проблема підручника. У створенні стабільного підручника були зацікавлені як вчителі, так і влада. Завдяки ньому партія отримувала можливість визначити, що саме буде говоритися на уроках з історії, а робота вчителя як на етапі підготовки до уроку, так і під час взаємодії з учнями полегшувалася в рази.

Гостра необхідність у якісному підручнику з історії аж ніяк не була новиною станом на середину 1930-х рр. Ще в другій половині 1920-х рр. члени методичної секції товариства істориків-марксистів відзначали важливість розробки підручника, як основної передумови покращення якості історичної освіти [178, с. 182].

Після прийняття постанов «Про початкову і середню школу» і «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі», у яких «корінним недоліком» була визнана недостатність обсягу загальноосвітніх знань, у тому числі з історії, відбувся цілий ряд перевірок, які лише підтвердили невтішні оцінки постанов.

Аналізуючи причини слабого рівня викладання історії і відсутності знань в учнів, інспектори в першу чергу відзначали «цілковитий брак підручників» [10, арк. 7, 9зв., 10]. Незадовільне забезпечення вчителя підручниками і методичними матеріалами призводило до невизначеності щодо самого змісту занять, значно ускладнювало процес фіксації, повторення і закріплення матеріалу, і, таким чином, стало серйозною перепорою у виконанні постанов ЦК.

За результатами перевірок роботи шкіл на місцях 9 грудня 1932 р. до Політбюро ЦК ВКП(б) була направлена записка завідувача Відділом партійної пропаганди і агітації ЦК ВКП(б) О. Стецького і завідувачої Агітмасовим відділом ЦК ВКП(б) К. Ніколаєвої «Про відсутність постійних елементарних підручників в початковій школі і середній школі» [33, с. 20-22]. Судячи зі слів Л. Кагановича на XVII з'їзді партії, розпорядження розібратися у тому, який стан справ з підручниками, дав особисто Й. Сталін [65].

Автори записки констатували, що незабезпеченість школи навіть в самих мінімальних межах підручниками і посібниками ставить під загрозу здійснення попередніх рішень ЦК. Основною причиною такого стану справ була названа відсутність стабільного підручника: «Кожен рік підручники змінюються, виробляються заново відповідно до змін програм і настроїв в Наркомпросі». У зв'язку з постійною зміною програм «кожного року підручники, що випускалися, ставали непридатними на наступний навчальний рік і викидалися за борт». О. Стецький і К. Ніколаєва підраховали, що за умови стабільності підручників, ті 151 487 000 екземплярів, що були надруковані в період з 1928 до 1932 рр. могли б уже в поточному навчальному році забезпечити кожного учня повним комплектом підручників [33, с. 20].

Відзначалася в той же час надзвичайно низька якість підручників. Мова йшла як про зміст книг, так і про їх технічне оформлення (м'яка палітурка, нечіткий шрифт і погано виконані ілюстрації). У наслідок випадкового підбору авторів і безглуздо коротких термінів (як правило, два місяці, а в окремих випадках – 5-10 днів) підручники містили в собі велику кількість помилок, не були пристосовані для педагогічних потреб і адаптовані до віку учнів.

Відчувалася нестача кадрів, яка у випадку з суспільними дисциплінами загострювалася через політичні причини: «Досвідчені автори навчальної книги усувалися під приводом політичної невтриманості і замінялися бригадами студентів, наприклад, підручник з суспільствознавства було доручено написати бригаді студентів текстильного інституту» [33, с. 21].

Також був виявлений цілий ряд недоліків у організації виробництва і розповсюдження підручників і запропоновані заходи щодо їх виправлення.

Проблема шкільних підручників була невідкладно розглянута в Політбюро і було сформовано комісію на чолі з Л. Кагановичем для розробки пропозицій щодо цього питання. Результатом цієї роботи став проект постанови «Про підручники для початкової і середньої школи», прийнятий в цілому на засіданні Політбюро 1 лютого 1933 р. і переданий для остаточної редакції комісії в складі Л. Кагановича, В. Молотова, Й. Сталіна, В. Куйбишева, А. Бубнова [77, с. 29].

У постанові ЦК ВКП(б) від 12 лютого 1933 р. було засуджено і скасовано цілий ряд документів, починаючи з циркулярного листа відділу єдиної школи Наркомпросу 1918 р., у якому вказувалося, що «підручники взагалі повинні бути вигнані зі школи» і закінчуючи останніми рішеннями органів управління освітою про неможливість і політичну шкідливість стабілізації підручника [82, с. 23]. Наказано припинити видання так званих «робочих книг» і «розсипних підручників». Всі повноваження і відповідальність щодо видання підручників були перекладені на Наркомпрос, а практика видання підручників (крім букваря і книг для читання) місцевими органами управління освітою була припинена. У додатку до постанови давалися конкретні рекомендації щодо характеру

майбутніх підручників з різних дисциплін, серед яких, щоправда ні історії, ні суспільствознавства не виявилось.

Через декілька днів, 17 лютого 1933 р. комісія з підручників історії запропонувала колегії Наркомпросу затвердити в списку стабільних підручників для середніх шкіл книгу М. Покровського «Російська історія в самому стислому нарисі». В березні, коли це рішення уже було затверджено, відбувся «обмін думками» щодо тексту книги, у ході якого чиновники звернулися щодо цього питання до наближеного до Й. Сталіна завідувача Відділом партійної пропаганди і агітації ЦК ВКП(б) О. Стецького. Очевидно, після консультацій з ним, до підручника М. Покровського було вирішено внести ряд редакційних змін і статтю «Про російський феодалізм, походження і характер абсолютизму в Росії», у якій історик коректував свої погляди на вітчизняну історію. Таким чином, партійна верхівка дала зрозуміти, що «Російська історія» М. Покровського більше не може бути поставлена в основу викладання історії [248, с. 176-177].

Тому вже влітку 1933 р. були видані нові підручники з історії М. Нікольського [208], О. Гуковського і О. Трахтенберга [200] О. Єфімова і Н. Фрейберг [201]. «Згори» ще не було чітких сигналів і рекомендацій щодо підручників з цього предмету, але в той же час, після відомого листа Й. Сталіна 1931 р. будь-які вільні трактування історії вже стали небезпечними. Тому авторам нічого не залишалося, крім як покладатися на єдиного ще не розвінчаного авторитета в питаннях історії – все того ж М. Покровського. Такий підхід, згодом названий «абстрактним соціологізмом» аж ніяк не сприяв покращенню справи викладання історії.

Після перших невтішних результатів впровадження нових підручників у першому півріччі 1933-1934 навчального року, питання викладання історії в школах було підняте на найвищому рівні. 5 березня 1934 р. Політбюро ЦК зобов'язало наркома просвіти А. Бубнова підготувати до наступного засідання доповідь про «постановку в школах викладання громадянської історії і про заходи, необхідні для покращення цієї справи, а також про постановку викладання географії» [79, с. 29].

Проблема перебудови історичної освіти стала частою темою на засіданнях Політбюро упродовж всього березня 1934 р. Тон обговоренням задавав сам Й. Сталін. Його позиція відома в історіографії зі слів присутніх на засіданнях. Основні думки вождя переказав 13 березня на розширеному засіданні Президії Комуністичної академії О. Стецький, який за припущенням О. Дубровського, був основним упорядником матеріалів для обговорення. Сказав він наступне: «Ми маємо і в підручниках і в самому викладанні цілий ряд схем історичних періодів, загальну характеристику економічних систем, але, власне кажучи, громадянської історії, того, як відбувалися події, як робилася політика, навколо чого розгорталася класова боротьба – такого роду історії у нас немає. <...> Взагалі вийшла якась незрозуміла картина для марксистів – якість сором'язливе ставлення – намагаються про царів не згадувати і про діячів буржуазії намагаються не згадувати; <...> Ми не можемо так писати історію! Петро був Петро, Катерина була Катерина. Вони спиралися на певні класи, висловлювали їх настрої, інтереси, але все ж вони діяли, це були історичні особистості, але про цю епоху треба дати уявлення, про ті події, які відбувалися тоді, хто правив, які були уряди, яку політику проводили, які події розігрувалися. Без цього ніякої громадянської історії у нас бути не може» [1, арк. 1-3 зв.].

Й. Сталін пішов далі і запропонував у тому разі, якщо написати нові підручники поки-що не виходить, переробити дореволюційні підручники. «Звичайно, – ввадав генсек, – підхід, точка зору і сам виклад в цілому ряді місць абсолютно не наші, але вони давали уявлення про те, що відбувалося. Потрібно вивчити те, що виходило раніше» [1, арк. 1-3зв.].

Коли 8 березня 1934 р. А. Бубнов зібрав у себе велику нараду істориків, «червоні професори», які здобували фах і кар'єру в умовах непримиренної боротьби з так званою буржуазною історичною наукою, були дещо збентежені, почувши нові установки від наркома і сприймали їх неоднозначно [248, с. 186-187]. Коли 13 березня глава комісії з підручників М. Епштейн, озвучив ідею повернення до старих назв – стародавня, середня, нова і новітня історія, то

отримав різку відсіч з боку учня М. Покровського Г. Фрідлянда і загальний шум в аудиторії [248, с. 188].

У підготовленому А. Бубновим і переданому Й. Сталіну проекті постанови «Про викладання загальної і російської історії в середній школі» передбачалося створення підручників з історії «епохи феодалізму», «епохи промислового капіталізму», «епохи імперіалізму» [29, с. 32].

Тому навіть для того, щоб відновити в правах старі назви історичних періодів знадобився весь особистий авторитет Й. Сталіна. 20 березня 1934 р. відбулося чергове засідання Політбюро, на яке були запрошені найбільш знані історики. Про те, що відбувалося на цьому засіданні відомо завдяки записам у щоденнику історика С. Піонтковського:

«Й. Сталін говорив дуже тихо. В руках він тримав усі підручники для середньої школи, говорив з невеликим акцентом, б'ючи рукою по підручнику, заявив: «підручники ці нікуди не годяться» <...> Що, говорить, це таке «епоха феодалізму», «епоха промислового капіталізму», «епоха формацій» – все епохи і немає фактів, немає подій, немає людей, немає конкретних відомостей, ні імен, ні назв, ні самого змісту. Це нікуди не годиться. Те, що підручники нікуди не годяться, Й. Сталін повторив декілька разів. Нам, сказав Й. Сталін, потрібні інші підручники, з фактами і подіями та іменами. Історія повинна бути історією. Потрібні підручники Стародавнього світу, середніх віків, нового часу, історія СРСР, історія колоніальних і пригноблених народів» [219, с. 506-507].

Чи не найважче в цей час було наркомун просвіти А. Бубнову. На нього Й. Сталін покладав персональну відповідальність за становище з підручниками. За словами одного з присутніх, під кінець засідання генсек втратив самовладання і сказав А. Бубнову: «нам театральних наркомів не потрібно, ти займаєшся театром і не займаєшся тим, чим ти повинен займатися» [219, с. 508].

Сам нарком далеко не був такий ерудований, як його попередник і в питаннях історії розбирався важко. На одній з нарад під час виступу історика І. Токіна, який до того захищав підручники, а тепер почав доводити, що вони нікуди не годяться, у А. Бубнова теж не витримали нерви і він здійнявся на крик:

«що ви за люди, кому з вас вірити, в минулому році ви говорили одне, тепер говорите інше, кому з вас вірити?» [219, с. 509].

25 березня 1934 р. А. Бубнов підготував і передав Й. Сталіну список членів груп зі складання підручників з історії для середньої школи, а також характеристики на кожного пропонованого для цієї справи науковця. Історію СРСР було доручено писати групі під керівництвом М. Ванана, у склад якої входили Б. Греков, Г. Панкратова і С. Піонтковський [31, с. 38]. Постановою Політбюро ЦК ВКП(б) від 29 березня списки авторів були затверджені.

Засідання і наради березня 1934 р. показали, що навіть серед найвищих посадовців і істориків далеко не всі зрозуміли і сприйняли поворот у державній політиці щодо історичної освіти. Тому, хоча робота над підручниками вже почалася, публікацію відповідної постанови було вирішено відкласти. Розпочалася кампанія в друці, що мала на меті підготувати громадську думку до майбутніх змін.

5 квітня 1934 р. в «Правді» була опублікована стаття Д. Осіпова «Скелети в школі» [163, с. 3], написана у відповідь на статтю Л. Шнайдер «Вчитися у 25-ї зразкової, як викладати суспільні науки в школі Маркса-Леніна-Сталіна», надруковано в газеті «За комуністичну просвіту» [193, с. 3].

Судячи з матеріалів статті з освітянської газети, 25 зразкова школа була практично еталоном втілення радянських педагогічних ідей 1920-х рр. У інтерв'ю вчитель історії Лідія Іванівна розповідала про те, чого вона добивається у викладанні історії. «По-перше, – мовить педагог, – щоб діти ясно собі уявляли найтісніший зв'язок історії з сучасністю», по-друге – «щоб дуже конкретно і точно уявляли собі вивчену епоху», по-третє – щоб отримали «абсолютно ясне уявлення про розстановку класових сил» [193, с. 3].

Викладання інших дисциплін відбувалося у тому ж руслі. Учні писали роботи під назвою «Класове обличчя Пушкіна», а сама школа, за словами автора статті, жила активним політичним життям: «Проходила підготовка до 17-го партійного з'їзду – і вся школа жила цією великою справою!» [193, с. 3].

Особливе незадоволення автора статті «Скелети в школі» викликав наведений уривок з учнівської поеми «Медвежа Росія»:

«Но не царь нам в эпохе важен
Не страна как его раба.
Нужно видеть в столетии каждом
Как проходит в классах борьба» [163, с. 3].

Різко політично розкритикувавши тезу про те, що «цар в епосі не важливий», Д. Осіпов зазначає, що царі виявилися викинуті з викладання «зовсім не тому, що займалися ганебною царською справою, а тому, що вони були особистостями, тому, що в «зразкові» підручники історії «вхід особистостям суворо заборонений». Підручник Гуковського і Трахтенберга, – продовжив автор, – чудовий тим, що в ньому майже немає імен. Діють тільки класи». Далі Д. Осіпов робить справедливий висновок про те, що такого роду підручник породжує тільки «нестерпну нудьгу і кругле нещастя» [163, с. 3].

25 зразкова школа опинилася в центрі уваги не випадково. У ній навчалися діти і внуки найвищого партійного керівництва, зокрема і діти Сталіна – Василь і Світлана. За спогадами доньки, генсек, незважаючи на свою зайнятість, знаходив час, щоб зустрітися з дітьми під час обіду. Він питав їх про навчання, перевіряв оцінки в щоденнику і, як і всі батьки, підписував його, деколи просив показати зошити [212, с. 117-118].

Ймовірно, саме під час однієї з таких обідніх розмов відбулася ситуація, про яку Й. Сталін говорив на засіданні 20-го березня: «Мене попросив син пояснити, що написано в цій книзі (йдеться про підручник «Історія: Епоха феодалізму» О. Гуковського і О. Трахтенберга – С. С.). Я подивився і теж не зрозумів» [214, с. 97].

Й. Сталін вважав особливо важливим, щоб його діти добре знали історію. Коли Світлана закінчила школу і поділилася з ним своїми намірами поступити на філологічний, батько її переконав обрати інший напрямок: «Вивчи історію, – резюмував він розмову, – а потім займайся чим хочеш» [212, с. 172].

Оскільки генсек мав повний контроль над редакцією «Правди», поява такої критичної статті щодо школи, де навчалися його діти може бути пояснена лише тим, що основні тези статті збіглися з думками самого Й. Сталіна, з його враженнями після спілкування з дітьми.

Редакційна стаття «За справжню історію – проти схоластики і абстракції» [125, с. 1], що вийшла 10 квітня 1934 р. в газеті «За комуністичну просвіту», була вже далеко не такою оптимістичною, як попередня. Вона багато в чому повторювала зміст критичної статті з «Правди». Редакція газети визнавала, що у наслідок існуючої практики викладання в учнів «дуже слабко розвинуте відчуття історичної перспективи, і будь-яку історичну подію вони намагаються зрозуміти так, ніби вона відбувається в наші дні» [125, с. 1].

Після цієї редакційної статті в наступних номерах газети продовжувалася розробка питань, пов'язаних з новими віяннями в історичній освіті. У 96 номері газети від 26 квітня в рубриці «Без історичних фактів немає історії» була опублікована ціла серія статей з матеріалами з місць. У них здебільшого наводилися приклади, що демонстрували відсутність належних історичних знань як в учнів, так і у педагогів, вкрай низький рівень викладання історії не тільки в школах, але й в педагогічних вишах.

Так, учні 9 групи 17-ї школи в Ленінграді в знак протесту проти того, що завідувач школи замість проведення уроку доручив учням самим читати в голос на уроці і «пропрацювати» тему без його присутності, здали замість контрольних робіт чисті листи паперу [180, с. 3]. В Керкінському педтехнікумі в Туркменії за 1933-34 навчальний рік змінилося чотири викладачі суспільно-політичних дисциплін і, в кінці кінців, цей курс було доручено читати студенту третього курсу [120, с. 3].

Судячи з обговорень у педагогічній періодиці того часу, одним з основних методів «активного» навчання була серія питань і відповідей. Один з характерних прикладів таких діалогів наведемо нижче:

Вчителька: Як жилося робітникам і селянам при царі?

Група (хором): погано.

Вчителька: Скільки робітники працювали на фабриці?

Група (хором): багато.

Вчителька: Як буржуї їм платили за роботу?

Група (хором): мало [136, с. 2].

Причини такого становища автори статей, як і редакція, вбачали, по-перше, у гострій нестачі кваліфікованих кадрів, а по-друге, у відсутності якісного підручника і методичних матеріалів. Як писав в цей час про ситуацію на «історичному фронті» радянський історик Е. Космінський, «перелаштовуватися треба одночасно і зверху і знизу» [137, с. 3].

Після цих статей і обговорень 15 травня 1934 р. була офіційно прийнята постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про викладання громадянської історії в школах СРСР» (опублікована 16 травня). У ній констатувався незадовільний стан викладання історії в школах, як наслідок інертності органів управління освітою, які не були спроможні на більше, ніж повернення практики викладання історії другої половини 1920-х рр.

Критику такого підходу до справи досить чітко викладено у самій постанові: «Замість викладання громадянської історії в живій цікавій формі з викладенням найважливіших подій і фактів в їх хронологічній послідовності, з характеристикою історичних діячів – учням підносять абстрактне визначення суспільно-економічних формацій, підміняючи таким чином зв'язний виклад громадянської історії абстрактними соціологічними схемами» [75, с. 37-39].

Аналізуючи зміст постанови, виокремимо три основні тісно пов'язані між собою напрямки подальшої діяльності щодо реформування історичної освіти:

- 1) Зміна методики і змісту шкільних занять з історії, відмова від так званого соціологічного підходу.
- 2) Створення нових підручників з історії.
- 3) Відновлення історичних факультетів в складі університетів, підвищення якості підготовки наукових та педагогічних кадрів.

Метою цих заходів було зростання виховного ефекту занять з історії у ході так званого «великого відступу» – повернення до етатизму і традиціоналізму в ідеології і переосмислення історичного минулого.

Для того, щоб уроки з історії мали бажаний ефект на формування світогляду вихованців, в першу чергу необхідно було зробити їх цікавими та максимально зрозумілими. Тому ЦК наполягав на дотриманні історико-хронологічної послідовності у викладенні історичних подій «з обов'язковим закріпленням в пам'яті учнів важливих історичних явищ, історичних діячів, хронологічних дат» [75, с. 37-39].

Ці вказівки звучали в унісон з тогочасною пропагандистською кампанією. У 1932 р. в головному теоретичному журналі партії «Більшовик» була опублікована розмова Й. Сталіна з німецьким письменником Емілем Людвігом. У ній диктатор поділився своїм баченням ролі особистості в історії, зокрема заявивши, що «Марксизм ніколи не заперечував ролі героїв» [91, с. 106]. Менше ніж за місяць до прийняття вищезгаданих постанов, 20 квітня 1934 р. країна отримала своїх перших Героїв Радянського Союзу. Ними стали пілоти, які здійснили евакуацію екіпажу пароплаву «Челюскін» [185].

Напередодні нового, 1934-1935 навчального року відбувся Перший всесоюзний з'їзд радянських письменників, який за влучною оцінкою його учасника, видатного російського письменника М. Пришвіна, був «схожий на величезний завод, на якому загадано створити в літературі радянського героя» [220, с. 464].

Ці тенденції не могли не торкнутися й історичної політики. Викладати й далі вітчизняну історію в дусі відомої «Російської історії в самому стислому нарисі» М. Покровського, у якій основними «дійовими особами» історії виступали суспільні класи, промисловий і торговий капітал, в нових умовах було недоречно.

За декілька днів після вищезгаданих постанов, 21 травня 1934 р. у «Правді» було опубліковане невелике гумористичне оповідання І. Ільфа і Є. Петрова під назвою «Розмови за чайним столом». Твір надзвичайно цікавий тим, що у ньому

в художній формі дуже влучно відображені особливості й недоліки тогочасної шкільної освіти, у першу чергу «соціологізаторський» підхід у викладанні географії й історії. Читачу пропонується розмова за сніданком батька – старого більшовика і сина – «старого піонера». Батько влаштовує сину імпровізований екзамен:

– Ну, розкажіть мені, Ситніков Микола, про Нью-Йорк.

– Тут найбільш різко, ніж де б то не було, – заспівав Коля, – виявляються капіталістичні протиріч...

– Це я сам знаю. Ти мені скажи, на березі якого океану стоїть Нью-Йорк?

Син мовчав.

– Скільки там населення?

– Не знаю. <...>

– Хто була Катерина Друга?

– Продукт.

– Як продукт?

– Я зараз згадаю. Ми пропрацьовували... Ага! Продукт епохи наростаючого впливу торгового капіта...

– Ти скажи, ким вона була? Посаду яку займала?

– Цього ми не пропрацьовували [128, с. 4].

Публікація «Розмови за чайним столом» є гарним прикладом того, як у 1930-х рр. преса (особливо газета «Правда») використовувалася для роз'яснення (навіть в художній формі) політики ЦК.

Відмова від перевантаження дітей теоретичним матеріалом і побудова наративу навколо «героїв» і «антигероїв» була продиктована бажанням максимально зацікавити учнів у матеріалі, викликати у них необхідний емоційний відгук. Безумовно, завдяки цьому виховна і пропагандистська робота була незрівнянно ефективніша.

Тому такий поворот був у тому числі відгуком на бажання самих дітей. У відповідь на питання М. Горького до піонерів про те, які книги читають і які хотіли би читати піонери, письменник отримав більше двох тисяч листів. Одна

дівчинка в своєму листі просить писати про революційні бої «але детально, а не так: червоні прийшли, а білі пішли, – і до побачення». Інший піонер пише «Дайте в книжці всю долю героя, які у нього були товариші, як знайшов він в житті свою дорогу, і чи були у нього небезпеки і подвиги» [152, с. 3].

Крім тих колективів, які були сформовані рішенням Політбюро весною 1934 р., влітку було сформовано ще дві авторські групи – московська на чолі з І. Мінцом і ленінградська на чолі з О. Малишевим. Їх склад був запропонований А. Бубновим Й. Сталіну 19 червня 1934 р. Завданням цих груп була підготовка підручника елементарної історії СРСР з короткими свідченнями з загальної історії для початкової школи. Обидві групи повинні були працювати паралельно у вигляді змагання і надати готовий підручник уже до травня 1935 р. [30, с. 49-52].

Пропозиція А. Бубнова офіційно була затверджена на засіданні Політбюро 9 липня 1934 р. [80, с. 119].

Згідно з розпорядженнями ЦК, стабільні підручники повинні були бути написані на кінець весни – початок літа 1935 р., а станом на 1934 рік тільки в початковій школі використовувалося близько 60 різних підручників і посібників [226, с. 126]. Тому у вересні, отримавши лише рекомендації з постанов ЦК і статті у педагогічних виданнях, у яких дещо конкретизувалися принципи перебудови історичної освіти, вчителі перебували у стані деякої невизначеності.

Повернення особистостей, подій і фактів, як основи змісту історичної освіти, було для шкільних вчителів викликом, до якого вони не були готові не за рівнем знань, ні методологічно. Ситуацію, що склалася після опублікування постанови «Про викладання громадянської історії в школах СРСР», добре характеризує висловлювання педагогів: «Ми багато чули і читали про те, як не треба викладати дітям історію, але нічого не чули, як треба викладати історію» [172]. Для того, щоб самостійно перебудувати згідно з вказівками ЦК увесь курс історії, необхідно було володіти практично енциклопедичними знаннями з цього предмету, чим не могли похвалитися не тільки вчителі, але і випускники найпрестижніших вищих навчальних закладів.

Тому у більшості випадків викладання історії практично не зрушило з «мертвої точки» [171, с. 3]. Одні вчителі не зрозуміли або не врахували зауважень ЦК, вважаючи, що не доцільно витратити час на історію боротьби Цезаря і Помпея, адже важливо всього лише досягнути розуміння учнями сутності рабовласницького суспільства. Інші, намагаючись дотримуватися вказівок партійного керівництва, були змушені брати фактичний матеріал з старих підручників. Нерідко на таких уроках «проскакували» добрі царі і мудрі реформатори [112, с. 2].

В умовах того часу годі було від звичайного вчителя очікувати марксистської проробки положень старих підручників. Позицію звичайних педагогів щодо ідеологічних питань досить просто і відверто висловив ще в 1932 р. один сибірський вчитель: «Моя класова позиція визначається підручником і вказівками РВНО (Районного відділу народної освіти – С. С.). Аналізувати підручник, визначати його класову витриманість – це не моя справа: моя справа вчити, і тільки» [313, с. 159].

Таким чином, хоча в 1934 р. і відбулося відновлення повноцінного шкільного курсу історії, у цій сфері все ще залишалося чимало проблем. Тільки видання нового якісного підручника могло вирішити головну із них – проблему змісту історичної освіти. Адже історія тепер повинна була бути наповнена подіями і особистостями, але які саме події окрім, звичайно, революцій, були варті уваги і кого вважати героями, а кого – антигероями, – всі ці питання залишалися відкритими.

Вирішення цих питань було можливе тільки на найвищому рівні, адже мова йшла про створення нової концепції світової й вітчизняної історії. Важливість і складність формування нової ідеології призвели до того, що терміни випуску нового підручника з вітчизняної історії були не один раз перенесені.

3.3. Передумови і хід «великого відступу» і його вплив на зміст шкільної історичної освіти

На засіданні Політбюро 20 березня 1934 р., коли Й. Сталін говорив про необхідність написання підручника з історії СРСР, А. Бубнов перепитав: «можливо не СРСР, а історія народів Росії». Таке зауваження виглядає цілком розумним, адже історія безпосередньо самої Країни Рад розпочалася лише з 1917 р. У історичних і теоретичних працях більшовиків історія Російської імперії не трактувалася як історія СРСР, а навпаки, протиставлялася їй.

У Й. Сталіна було зовсім інше бачення вітчизняної історії. Відповідаючи на репліку А. Бубнова, він сказав, що підручник має називатися саме «Історія СРСР»: «російський народ в минулому збирав інші народи, до такого ж зібрання він приступив і зараз». Таке трактування історії країни, в якій перемогла революція, було далеке від марксизму. Фраза генерального секретаря швидше за все не була запланована в його промові і могла не прозвучати, якщо б не ремарка А. Бубнова і якщо б засідання не було закритим (навіть стенограми не велось). Її значення і суть було важко зрозуміти багатьом присутнім на засіданні, однак набагато простіше зробити це історикам, з огляду на подальшу динаміку змін державної ідеології.

Перебудова шкільної історичної освіти була лише частиною тектонічних зрушень в ідеології і самій парадигмі розвитку Радянського Союзу. Впродовж 1930-х рр. відбувся цілий комплекс змін в житті радянського суспільства: в економіці, суспільних взаєминах, моралі, культурі та ідеології.

Заробітна плата почала цілком залежати від кількості і якості роботи, а також від фаху працівника. З'явилися групи людей, що могли собі дозволити більше матеріальних благ – інженери, науковці, високопоставлені чиновники, популярні письменники і артисти, тощо. Робітничий клас вже не знаходився на верхівці соціальної піраміди [330, р. 353].

Відбулося повернення до традицій класицизму в мистецтві: «соціалістичний реалізм» в літературі й живописі, сталінський ампір в архітектурі, засудження т. зв. «формалізму» в музиці, тощо. Одночасно був

взятий курс на відновлення традиційних цінностей. Комуністичний «libertinage» відійшов у минуле, було здійснене відновлення інституту міцної сім'ї: засудження абортів і розлучень, виховання поваги до батьків і старших. Пропаганда стала будуватися навколо таких понять, які ще нещодавно вважалися реакційними – батьківщина і патріотизм.

Ці процеси найбільш влучно були охарактеризовані російським емігрантом, соціологом М. Тімашевим, як «великий відступ» від комунізму. Прикметно, що період «великого відступу» науковець розпочинає саме з 1934 р. [330, р. 21]

В історіографії, присвяченій процесу формування радянського патріотизму, причини зміни ідеології називаються різноманітні: згасання перспектив світової соціалістичної революції, спрощення й вульгаризація марксизму, примат прагматичності над революційним утопізмом, а також особиста позиція Й. Сталіна і партійної верхівки. Та найчастіше основною причиною виступає зміна міжнародної обстановки і загроза нової війни, що посилилася з приходом А. Гітлера до влади в 1933 р.

Хоча цей фактор, безперечно, впливав на здійснення як зовнішньої, так і внутрішньої політики, його вплив аж ніяк не детермінував той напрямок, у якому відбулася перебудова державної ідеології. Адже з самого початку свого існування Країна Рад перебувала в оточенні непримиренних ворогів – капіталістичних країн. Таке «сусідство» передбачало постійну готовність до війни. Крім того, у 1920-х рр., коли далеко не всі категорії населення сприйняли захоплення більшовиками влади, а партія ставила перед суспільством ледь не утопічні, революційні цілі, вона потребувала лояльності населення не менше, а, можливо, навіть більше, ніж у 1930-х рр.

Тому як завдання укріплення авторитету влади, так і завдання мотивації і мобілізації мас для забезпечення обороноздатності країни не виникли лише з приходом А. Гітлера до влади чи з провалом світової революції. Над їх вирішенням радянська влада активно працювала і впродовж перших років при владі, вкладаючи у пропаганду безпрецедентну кількість сил і засобів.

Основна ж причина, яка дійсно визначально вплинула на зміст нової історичної політики, може бути виявлена тільки шляхом комплексного аналізу політики партії у всіх сферах, у яких відбувався «великий відступ». Такою причиною за нашим переконанням були бажання і схильності більшості населення країни. Емігрант М. Тімашев досить різкий у своїх оцінках, але його міркування не позбавлені сенсу. Він вважає, «великий відступ» був нічим іншим, ніж серією вимушених поступок, це, за його словами, була справжня, хоча і часткова перемога народних мас, перемога, вирвана зусиллями всієї нації у антинародної влади [330, р. 359].

Твердження Д. Бранденбергера про популістський характер ідеологічних змін 1930-х рр. у історичній політиці, до якого він постійно повертається у своїй книзі «Націонал-більшовизм. Сталінська масова культура і формування російської національної свідомості. 1931-1956 роки» [233], при глибшому вивченні внутрішньої політики цього періоду уже не здається просто риторичним прийомом.

Адже у численних дослідженнях сталінізму образ авторитарного диктатора часто заважає побачити у ньому справжнього популіста. Взяти хоча б його промову на Першому Всесоюзному з'їзді колгоспників-ударників 19 лютого 1933 р., у якій він висунув тезу: «Наше найближче завдання – зробити колгоспників заможними» [103, с. 245].

Не в останню чергу завдяки своєму таланту як популіста, вмінню тонко відчувати настрої та інтереси населення йому вдалося «переграти» своїх більш іменитих конкурентів в боротьбі за владу. Ш. Фіцпатрік у своїй праці «Освіта і соціальна мобільність в Радянському Союзі у 1921-1934 роках» робить висновок, що «великий відступ» М. Тімашева був «побічною дією соціальної революції: масового висування колишніх робітників і селян в радянську політичну і соціальну еліту» [322, р. 254].

Саме на цю новоприбулу в партійні ряди силу зробив ставку Й. Сталін: на робітників і селян, які не відзначалися стійкою класовою свідомістю, мали досить віддалене уявлення про марксизм і швидко перетворилися на «нову

аристократію». Не дарма свою основну теоретичну роботу «Про основи ленінізму» генсек розпочинає посвятою «ленінському призиву» [101, с. 69].

На відміну від російських теоретиків марксизму, які до революції перебували в еміграції і вели там запеклі теоретичні і політичні дискусії, що сприймалися молодим Й. Джугашвілі не інакше як «буря у склянці води», сам майбутній диктатор займався підпільною діяльністю, спілкувався з робітниками, перебував у засланнях. Побувавши у різних точках Російської імперії, він навчився добре відчувати настрої і розумів світогляд простих людей.

На початку 1925 р. під час розмови за обідом з однопартійцями С. Кіровим, М. Томським та іншими, коли мова зайшла про партійне керівництво, Й. Сталін сказав наступне: «Не забувайте, що ми живемо в Росії, в країні царів. Російський народ любить, коли на чолі держави стоїть одна людина» [269, с. 387-388]. Такої ж думки він дотримувався і 10 років потому, у розпал «великого відступу»: «народу потрібен цар, тобто людина, якій вони можуть поклонятися і в ім'я якого жити і працювати» [92, с. 176].

Не в останню чергу сталінське розуміння традиціоналістських настроїв мас було пов'язане з його власною позицією і симпатіями. Вважається, що першими проявами його великодержавних схильностей був його проект «автономізації» і славнозвісний «грузинський інцидент». У конфлікт, як відомо, втрутився В. Ленін, поклавши на Й. Сталіна відповідальність за «великорусько-націоналістичну кампанію» [45, с. 344].

Навіть у перші роки радянської влади, до «ленінських призивів», такі настрої вже були досить поширені серед більшовиків. З цього приводу В. Ленін ще у 1919 р. писав: «пошкребти котрогось комуніста – і знайдеш великоруського шовініста» [47, с. 177]. Про цю проблему говорив вождь і аналізуючи причини «грузинського інциденту». Він писав: «Немає сумніву, що мізерний процент радянських і радянیزованих робітників потоне в цьому морі шовіністичної великоруської шушвалі, як муха в молоці» [45, с. 340].

Після смерті В. Леніна Й. Сталін особливо ретельно слідкував за тим, що говорив у офіційних промовах і що виходило з-під його пера. Адже коли

розгорілася внутрішньопартійна боротьба, конкуренти в боротьбі за владу найбільше компрометували один одного тими епізодами, у яких відбувалися розходження чи навіть конфлікти з В. Леніним. З цього приводу був зроблений досить дотепний запис у щоденнику директора однієї з Ленінградських шкіл, професора Р. Кулле: «Цікаво, через що вони побилися? Зовні ніби все через ті ж старі штани Ілліча: хто краще розуміє їх запах» [281, с. 275]. Тому поки йшла політична боротьба, Й. Сталін був зацікавлений у тому, щоб національне питання піднімалося якнайменше.

Однак уже тоді майбутній диктатор взяв на озброєння висунуту М. Бухаріним теорію побудови соціалізму в одній, окремо взятій країні і перетворив її на ключовий елемент своєї політичної платформи. Ця теорія отримала широку підтримку серед «рядових» комуністів, які не хотіли приносити Росію «в жертву» світовій революції, а були зацікавлені перш за все в утвердженні своєї влади і свого добробуту «тут і зараз» [304, с. 251-252].

У той же час, просувати свої ідеї Й. Сталіну доводилося з обережністю, і, звичайно, з частими посиланнями на В. Леніна, адже авторитету теоретика у нього в цей час не було. Після одного з засідань 1920-х рр., на якому генсек викладав теорію побудови соціалізму в одній, окремо взятій країні, знаний вчений і знавець марксизму Д. Рязанов підійшов до нього і сказав: «Облиш, Коба, не став себе в дурне становище. Всі прекрасно знають, що теорія не твоя сильна сторона» [287, с. 125].

На початку 1930-х рр., після укріплення одноосібної влади, Й. Сталін доклав чимало зусиль для закріплення за собою статусу теоретика марксизму-ленінізму. Ми уже розглядали процес підпорядкування ним історичної науки, але сталінський наступ на знаних науковців у цей період був набагато ширший. Спочатку були засуджені економісти-аграрники О. Чаянов і М. Кондратьєв, потім дискредитовані найбільші авторитети у своїх галузях: філософ А. Деборін і уже згаданий марксист Д. Рязанов.

Одночасно з «прочищенням» собі шляху до статусу головного теоретика, Й. Сталін почав все активніше проявляти власне бачення ідеології держави.

Першим сигналом про необхідність деяких коректив у ставленні до Росії, російського народу і його минулого була реакція ЦК на фейлетони Дем'яна Бедного «Злізай з пічки», «Перерва». ЦК звернув увагу на те, що «у фейлетонах т. Д. Бедного стали з'являтися фальшиві нотки, що виразилися в огульному паплюженні «Росії» і «російського»...», а також звинуватив його в «...нерозумінні того, що нинішню Росію представляє її панівний клас, робітничий клас і насамперед російський робітничий клас, найактивніший і самий революційний загін світового робітничого класу...» [22, с. 131].

Д. Бедний був досить давно, ще до революції знайомий з Й. Сталіним і, як можна побачити з їх листування упродовж 1920-х рр. [20, с. 79-82, 84-88, 100-109, 129-133], між ними склалися досить теплі, дружні стосунки. Тому постанова секретаріату ЦК ВКП(б) про його творчість була несподіваною для поета. Свої емоції він красномовно висловив у листі Й. Сталіну: «Я повернувся додому, трясучись. Мене облили цебром холодної води. Гірше: вибили з колії. Я був паралізований. Писати не міг <...> Ця виписка бенгальським вогнем освітила мою ізольованість і мою приреченість» [22, с. 132-133].

Й. Сталін знав як про значний вплив цього поета на широкі маси завдяки простоті мови і вмінню влучно нею оперувати, так і про його політичну гнучкість і здатність до ефективного виконання різного роду політичних замовлень. Тому, як нам здається, незважаючи на різкий тон листа, генсек все ж розраховував на здібності поета у проведенні своєї ідеологічної лінії. Значна частина його листа-відповіді присвячена аналізу концептуальних помилок у творчості письменника, доведенню права росіян на «почуття національної гордості». Намагаючись переконати старого більшовика, Сталін використовує слова Леніна, щоб продемонструвати нову ідеологічну лінію на противагу тій, якої дотримувався Д. Бедний. Суть її полягала у розумінні того, що інтерес «національної гордості великоросів співпадає з соціалістичним інтересом великоруських (та всіх інших) пролетарів». В одному з заключних абзаців Й. Сталін дає пряму вказівку поету: «Отже, треба Вам повертати на стару, ленінську дорогу, незважаючи ні на що» [22, с. 137].

Подальша доля Д. Бедного, за нашим переконанням, прямо залежала від успішності виконання ним цих вказівок. Однак, незважаючи на досить тонке політичне чуття, яке було притаманне Д. Бедному, йому цього разу не вдалося чи то розгледіти у гнівній відповіді вождя нової ідеологічної лінії, чи то зрозуміти суть цієї лінії. І цьому є логічне пояснення.

У Д. Бедного завжди було особливе місце в партії. Його творчість не сходила зі сторінок «Правди» починаючи з її першого номера, виданого 22 квітня 1912 р., а після перемоги більшовицького повстання він стає, так би мовити, державним поетом, а його творчість стає народною. Усе це породило самовпевненість Д. Бедного, яка, до того ж, підживлялася завдяки його хоробривому характеру. Саме через цю самовпевненість поету не вдалося побачити в рішенні секретаріату ЦК щось більше, ніж бажання політичної розправи.

Д. Бедний не міг припустити, що допустився помилки. Це і не дивно, адже погляди, висловлені в фейлетонах, поділялися значною частиною членів партії, і в цілому вважалися загальноприйнятими. До того ж, його фейлетони цілком відповідали його ж попереднім роботам, авторитетність яких не викликала сумніву. Навіть розкритикований Й. Сталіним фейлетон «Злізай з пічки» отримав до того схвальний відгук від партійного керівництва в особі В. Молотова. Тому єдиний висновок, який зміг зробити Д. Бедний судячи з прийняття такого рішення ЦК – «настав час моєї катастрофи» [22, с. 132]. Поет не сприйняв або не зрозумів нових віянь у сталінській пропаганді, за що і поплатився кар'єрою. Перші патріотичні ноти у його творчості з'явилися тільки під час Вітчизняної війни.

Історія з Д. Бедним досить показова. Вона демонструє, наскільки важко приживалися нові, неоднозначні з точки зору марксизму ідеї щодо реабілітації патріотизму і елементів російського націоналізму.

Відчував це і Й. Сталін. Як правильно відзначає О. Дубровський, генсек в керівництві історичною наукою діяв у своєму стилі «великого конспіратора» (так його називав глава уряду В. Молотов), надаючи перевагу розпливчастим

формулюванням, поступовим крокам, про кінцеву ціль яких не знали не тільки історики, але нерідко і його близьке оточення. «Така невизначеність у вказівках, – пише О. Дубровський, – дозволяла Й. Сталіну проводити потрібний політичний курс поступово, як він любив казати, «крок за кроком», готуючи суспільну свідомість до сприйняття нових для нього ідей» [248, с. 105, 176-177].

У першу чергу, Й. Сталін відновив у правах поняття «батьківщина». У своїй відомій промові на першій Всесоюзній конференції працівників соціалістичної промисловості 4 лютого 1931 р. він сказав наступне: «В минулому у нас не було і не могло бути батьківщини. Але тепер, коли ми скинули капіталізм, а влада у нас, у народу, – у нас є батьківщина і ми будемо відстоювати її незалежність» [97, с. 39]

Ця промова цікава тим, як у ній поєднуються елементи існуючої інтернаціоналістичної і майбутньої націонал-більшовицької ідеології. У наведеній вище фразі Й. Сталін обіграв одне з основних положень «Маніфесту Комуністичної партії» про те, що «у робітників немає батьківщини» [62, с. 44], пояснивши, що це правильно тільки коли йде мова про дореволюційний період. Однак вже наприкінці 1930-х рр. виявиться, що у громадян СРСР і в минулому все-таки була батьківщина.

У промові генсек в дусі 1920-х рр. не полишає амбіцій роздути «справу світової революції», але викладає цю ідею діаметрально протилежно. Якщо у перші роки радянської влади світова революція сприймалася як необхідна умова побудови соціалізму у відсталій Росії, то у сталінській інтерпретації уже СРСР повинен був виступити у якості «передової бригади» пролетаріату всіх країн [97, с. 40].

Оскільки листування з Д. Бедним ще не було відоме громадськості, жодного кардинального повороту в національному питанні на початку 1930-х рр. ще не відчувалося. Навпаки, намагаючись утвердити за собою статус теоретика марксизму, Й. Сталін демонстрував свою відданість ленінським принципам у національній політиці.

У своєму виступі на XVI з'їзді ВКП(б) 27 червня 1930 р. він окремо зупиняється на ухилах в партії в області національного питання: ухил до великоруського шовінізму і до місцевого націоналізму. Тут він знову продемонстрував свою обізнаність у настроях як простих громадян так і рядових членів партії. Генсек не тільки визнав існування серед більшовиків цих, як він їх назвав, «повзучих» ухилів, але й відзначив, що вони ростуть [102, с. 362].

Й. Сталін показово вступався за національні культури і виступав проти привілеїв російської мови, а великоруський шовінізм назвав головною небезпекою в партії в області національного питання [102, с. 371].

Що ж до безпосередньо історичної політики, то, як можна судити зі змісту його листа до редакції журналу «Пролетарська революція», на цьому етапі його у першу чергу хвилювала власна біографія і місце, що відводилося його персоні в історії більшовицької партії.

Однак уже за декілька років ситуація зміниться.

На початок 1930-х рр. припадає найважчий період колективізації. Сталінська «революція зверху» на селі супроводжувалася репресіями, позбавленням землі, майна, засланням, збройним придушенням селянського протесту. При чому під «розкуркулення» потрапляли не тільки самі «куркулі» (якщо такими вважати селян, які могли собі дозволити залучення найманої праці для обробки землі), але і всі селяни, які так чи інакше перешкоджали колективізації. Для них був навіть вигаданий спеціальний термін – «підкуркульники».

Ціною масового штучного голоду, що забрав мільйони життів, спротив села було зламане. Наслідком такої політики стало безпрецедентне падіння рівня довіри до радянської влади з боку сільського населення, яке складало переважну більшість всього населення країни. Більше того, хоча індустріалізація і супроводжувалася урбанізацією, нові робітники з числа вчорашніх селян зберігали і елементи традиціоналізму в світогляді, так само як не могли в одномоментно розірвати всі зв'язки з селом. Тому сталінська політика у селі суттєво вплинула на радянське суспільство в цілому.

Тоталітарна система досить успішно привчала дорослих людей мовчати, але щодо дітей, то їх слова слабко піддавалися контролю і раз у раз проскакували незручні запитання і відверті вислови. Таким чином діти видавали те, як сприймалася і у якому руслі обговорювалася радянська влада і її політика у тісному сімейному колі, за зачиненими дверима. Переважна більшість антирадянських проявів у школі, як про це можна судити з розсекречених документів колишніх партійних архівів, відбувалися на соціальному підґрунті.

Прикладів чимало. Так, у 60-й Харківській фабрично-заводській семирічці під час проробки тез В. Молотова учень 5-ї групи заявив: «Доки стане краще в другій п'ятирічці ми всі подохнемо». А учень 25-ї школи, син члена партії, в школі співав таку пісеньку:

Когда Ленин умирал
Сталину приказывал
Чтоб нам мяса не давал
Сала не показывал [13, арк. 3].

Вчителям з суспільствознавства через специфіку цього предмету доводилося реагувати на наболілі запитання, відповіді на які вони й самі не могли. На питання учнів про те, чи дійсно після виконання обов'язків перед державою у колгоспників не будуть забирати надлишки хліба, вчитель відповів: «Хто його знає, може буде так, як моя мати каже – радянські закони на колесах, сьогодні один, а завтра інший» [13, арк. 9].

Як цього і прагнули теоретики трудової школи, учні займали активну політичну позицію з поточних питань державного будівництва. Але далеко не завжди вона була провладною. Свою незгоду учні проявляли як у банальному хуліганстві, такому як псування портретів «вождів», так і у цілком свідомій і аргументованій критиці керівництва країною [13, арк. 23-24]. Часто зустрічаються висловлення бажання смерті Й. Сталіну у різних формах.

За умов все більш очевидної загрози нової війни такі настрої у населення становили безпосередню небезпеку існуванню СРСР у разі військового нападу. Населення національних республік, стикаючись з важкими наслідками політики

ЦК, відчувало до влади в Москві відчуження. Особливо гостро незадоволення відчувалося серед селянства.

На одному з уроків 5 класу Григорівської десятирічки Межівського району Дніпропетровської області (зараз – селище міського типу Межова), під час вивчення історії громадянської війни і Червоної армії, учениця Запорожченко заявила: «Селяни підтримувати Червону армію не будуть, оскільки вони сидять без куска хліба». Її підтримали й інші учні. Один з них додав: «Радянська влада не в інтересах селян, вони її не підтримають у випадку війни» [13, арк. 24].

Вище партійне керівництво добре знало про настрої селян, у тому числі зі звітів, уривки з яких були нами цитовані вище. Необхідно було докласти чимало зусиль, щоб завоювати прихильність чи хоча б лояльність з боку простих громадян. Після «революції зверху» необхідний був «великий відступ».

«Відступати» в економіці Й. Сталін міг лише частково, зі збереженням колгоспної системи, дозволивши присадибні ділянки і обмежене домашнє господарство, але продовжуючи експлуатувати село через колгоспи. Тому цей частковий економічний відступ був доповнений відступом ідеологічним.

Замість того, щоб «перевиховувати» суспільство (у першу чергу – молоде покоління через школи) у дусі комунізму, завзято викорінювати будь-які прояви традиціоналізму і консерватизму у питаннях сім'ї, нації і батьківщини, Й. Сталін прийняв рішення, навпаки, використати ці «пережитки» для підвищення ефективності пропаганди і мобілізації мас для будівництва і оборони держави.

Вже у 1934 р. розпочалася масштабна пропагандистська кампанія, приводом для якої стало врятування радянськими пілотами екіпажу пароплаву «Челюскін». Героїзація учасників експедиції і їх рятівників, які стали першими, хто отримав звання «Герой Радянського Союзу», супроводжувалася патріотичною риторикою.

Задавала тон публікаціям редакція газети «Правда». 18 червня в ній був опублікований «лист героям-челюскінцям від ударників-колгоспників колгоспу “Кінь”» під промовистим заголовком «Для колгоспників немає нічого дорожче нашої батьківщини» [122, с. 2]. Одразу за нею йшла стаття матері пілота Василя

Молокова Анни під заголовком: «І я кажу синам: захищайте нашу країну!» [153, с. 2].

У статті вона пише про те, що знає, за що боролися учасники експедиції та її син: «За нашу батьківщину, за радянську владу, за краще життя...». Цікаво, як у цьому реченні «радянська влада» була поставлена в асоціативному ряду між «батьківщиною» і «кращим життям». Після розповіді про своє життя і сина вона знову ототожнює владу і вітчизну: «І тут я хочу сказати своїм синам: захищайте радянську владу, бережіть її, не поступайтеся нікому землею своєї батьківщини. Ця влада – наша влада; вона дає ходу в житті трудящої людини». Закінчує автор тим, що уразі, якщо хтось посягне на радянську державу, вона перша скаже сину: «Іди, захищай свою батьківщину» [153, с. 2].

Важко стверджувати напевне про справжнє авторство статті. Її автор сама зізналася, що погано знає грамоту, тому без сторонньої допомоги, мабуть, не обійшлося. Але питання авторства для нас у цьому випадку не таке принципове, адже сама публікація у «Правді» вже означала, що зміст статті відображав нову радянську ідеологічну парадигму.

У наступному номері від 19 липня була опублікована стаття М. Кольцова «Знайдена батьківщина». Якщо у Й. Сталіна у його промові на XVI з'їзді ВКП(б) у 1930 р. СРСР виступав у якості батьківщини саме для робітників, при чому для робітників усього світу без прив'язки до національності і навіть місця проживання, то у цій статті уже явно простежуються націоналістичні мотиви. Так, автор пише, що «література величезної великоросійської нації ... ніколи не дихала національною гордістю, ніколи не наважувалася всерйоз говорити перед усім світом про велике значення та історичне місце цієї нації...» [135, с. 5].

Ще кількома роками раніше такі рядки на сторінках головної газети країни були немислимими. Але починаючи з 1934 р. використання національних почуттів народів СРСР поступово стає невід'ємною частиною радянської пропаганди. Радянська освіта не просто піддається впливу нових тенденцій в державній ідеології, але з часом стає таким-собі «законодавцем моди» у цій сфері і водночас одним з основних інструментів втілення нових ідей в життя.

3.4. Робота над підручниками з історії і формування сталінського історичного наративу

Після березневих 1934 р. засідань і рішень Політбюро ЦК партії, сформовані авторські групи почали розробку нових підручників з історії. На перший погляд, завдання було досить чітким і зрозумілим – додати у шкільний курс історії більше особистостей, подій і фактів, упорядкувати матеріал хронологічно і зробити його максимально зрозумілим і цікавим для дітей. Однак практично одразу після початку роботи автори зіткнулися з цілим рядом невирішених питань і проблем.

По-перше, авторські групи були визначені «зверху», в основному А. Бубновим, який мав досить слабе уявлення про те, що відбувалося в науковому плані в академічному середовищі. Науковці, які були механічно об'єднані в авторські групи, як правило, не мали досвіду спільної роботи і налагодити ефективну взаємодію їм вдавалося не завжди.

Так, В. Нікольський, член групи з написання підручника зі стародавньої історії, вступив у відкриту полеміку з керівником своєї групи С. Ковальовим, позиція якого щодо нехтування повноцінним вивченням матеріалу «доісторії» характеризується вченим як щонайменше дивна [158, с. 3].

В. Космінський, якого було призначено керівником групи з написання підручника з історії середніх віків, хотів писати його самостійно, але комісія Політбюро у складі А. Бубнова, А. Жданова і О. Стецького не дозволила цього [31, с. 37]. Очевидно, партійна верхівка розраховувала на те, що залучення більшої кількості знаних істориків забезпечить належну якість і оперативність роботи. Проте ці надії не справдилися.

Інші історики, на відміну від В. Космінського, навпаки, незважаючи на рішення Політбюро, ухилилися від своєї роботи. Так, усі троє членів групи М. Лукіна – Г. Фрідлянд, В. Далін і О. Єфімов, не тільки не писали третій том підручника з нової історії, авторами якого значилися, але навіть і не читали його. Сам же керівник групи, М. Лукін, стверджував, що книгу відредагував. Але якість книги, справжнім авторами якої була бригада істориків під керівництвом

З. Серебрянського, була настільки низькою, що за вердиктом К. Радека, її «неможливо виправити, її треба кинути в смітник» [86, с. 205-206].

Треба сказати, що і сам К. Радек, будучи керівником групи з написання підручника з нової історії залежних і колоніальних країн, не справлявся з поставленим завданням. 3 червня 1935 р. А. Бубнов написав йому листа, що починався такими рядками: «До цих пір конспект підручника з нової історії залежних і колоніальних країн Вами не представлений. Ви взагалі не виконуєте доручень щодо підручника» [69, с. 128]. Пояснюючи причини своєї невдачі, К. Радек зауважує, що його бригада була сформована без його участі і про її склад він дізнався тільки з газет [34, с. 129].

Інша проблема, з якою зіткнулися історики, проблема більш складна, ніж труднощі взаємодії у команді, це сам зміст історичної освіти, зміст підручника. Партійна верхівка дала зрозуміти, що хоче бачити у шкільному курсі з історії особистостей, але які постаті були варті того, щоб їх вивчати, а які не треба було згадувати, щоб не перевантажувати дітей непосильною для них кількістю матеріалу? Кого з історичних постатей вважати героєм, а кого антигероєм, і чому? Така ж невизначеність була і щодо подій та «фактів»: які з них треба було включити в шкільний курс, наскільки детально і в якому ракурсі висвітлювати ту чи іншу подію?

Відповідей на всі ці питання історики не мали. Тому перші спроби роботи над підручником ще на етапі проектування призвели до розгубленості авторів. Та воно і не дивно. Після огульних звинувачень істориків, останні боялися самотійно приймати рішення. За словами одного з авторів, педагога-методиста А. Стражова, «Загальна концепція побудови підручника залишається неясною». Для його колеги А. Фохт також було незрозуміло «з чого починати – які факти домінуючі, які ведучі» [248, с. 219-220]. Схожа проблема стояла і перед колективом, очолюваним М. Ванагом: коли члени групи склали проспекти для підручника історії СРСР, у кожного з них вийшла різна класифікація історичного матеріалу [248, с. 220].

Науковцям, задіяним у написанні підручника, було важко здогадатися, яку концепцію вітчизняної і зарубіжної історії хотіли бачити ті, хто дав їм доручення розробки підручника. З огляду на те, якої політичної гостроти набули теми, пов'язані з історією, продовження роботи було неможливе без подальших орієнтирів з боку партійної верхівки.

Як уже було відзначено, протягом 1934 р. відбувалися істотні зміни у державній ідеології. Пропагандистська кампанія була спрямована на те, щоб народні маси різних національностей почали відчувати СРСР своєю батьківщиною. Історія, таким чином, повинна була враховувати національні почуття різних народів, що населяли країну і таким чином викликати у них почуття патріотизму до «соціалістичної вітчизни».

Однак вдало зіграти на національних почуттях як росіян, так і українців, грузин та багатьох інших національностей одночасно було непростим завданням. За роки «коренізації» значно вирости «націоналістичні» настрої на місцях, і в той же час нікуди не зник «великоросійський шовінізм», про що досить відкрито говорить український історик М. Яворський у своїй доповіді «Правий ухил та нацпитання», яка за змістом досить близька до згаданого нами уривку промови Й. Сталіна на XVI з'їзді ВКП(б) у 1930 р.

М. Яворський вбачав «правий ухил» у національному питанні «з одного боку в боротьбі проти проведення національно-культурного будівництва і великодержавній нетерпимості до інших націй та їх національних культур, в решті в тенденції реставрації єдиної неділимої Росії, з другого боку в пошвавленні сепаративних тенденцій в роз'ятрюванні національної ворожнечі, в протиставленні національних культур і т. д.» [15, арк. 6-7].

Незважаючи на те, що М. Яворський у 1929 р. був звинувачений у «націоналістичному ухилі», а в 1931 р. заарештований, його аж ніяк не можна ставити в один ряд з так званими «буржуазними професорами». Навпаки, він поєднував свою дослідницьку діяльність з обов'язками партійного бюрократа НКО УСРР. До того ж він сам енергійно цькував «буржуазну історіографію» і всіляко перешкоджав діяльності М. Грушевського [241, с. 61]. Тому його цілком

можна вважати виразником настроїв української партійної номенклатури цього періоду.

Твердження М. Яворського про ріст сепаратистських тенденцій ілюструє випадок, з яким довелося зіткнутися партійним працівникам. Один «крупний господарський працівник» (ім'я його невідоме) досить агресивно доводив своїм однопартійцям необхідність оформлення Сибіру в республіку і доводив, що сибіряки – це така ж нація, як і інші народи, що виходили в Радянський Союз [15, арк. 17].

Таким чином, партійне керівництво мало справу з одного боку – з бажанням російського населення відродити «єдину і неділиму Росію», а з іншого – значне зростання національної свідомості на території «національних окраїн» країни, що подекуди межувало з сепаратистськими тенденціями.

Знайти формулу, за якої були б задоволені національні потреби і одних і інших, було завданням дуже непростим. Уперше така формула була запропонована у зауваженнях Й. Сталіна, С. Кірова і А. Жданова на перші проспекти підручників, що були підготовлені авторськими колективами влітку 1934 р.

Суть ідеї полягала у тому, щоб надати Жовтневій революції характер національно-визвольної. З цією метою в «Зауваженнях» проспект підручника з історії СРСР, підготовлений групою М. Ванага, був підданий критиці за те, що не була «підкреслена анексіоністсько-колонізаторська роль російського царизму, вкупі з російською буржуазією і поміщиками («царизм – тюрма народів»)). Далі ця думка викладена більш конкретно: «У конспекті не дані умови та витоки національно-визвольного руху підкорених царизмом народів Росії і, таким чином, жовтнева революція як революція, яка звільнила ці народи від національного гніту, залишається невмотивованою, так само як невмотивованим залишається створення Союзу РСР» [105, с. 122].

Таким чином, саме створення Країни Рад повинне було постати у підручнику як результат національно-визвольного руху народів, що були анексовані й колонізовані царизмом. Цікаво, що в оригіналі цього документу, що

зберігається в особистому фонді Й. Сталіна, йшла мова тільки про те, що революція «звільнила ці народи». Уточнення «від національного гніту» дописав сам генсек, ще більше підкресливши нібито національний характер революції [105, с. 122].

Така схема повинна була викликати симпатії неросійських народів до радянської влади. Але крім того, одночасно необхідно було «вписати» в цю історичну концепцію найчисельнішу націю країни – самих росіян. Й. Сталін, С. Кіров і А. Жданов вирішили цю проблему наступним чином: якщо інші народи звільнялися за допомогою революції від їх колоніального становища всередині Росії, то росіяни звільняли вже саму Росію від колоніальної залежності від капіталістичних країн Заходу.

Оцінка значення революції для росіян перегукується з такою ж оцінкою щодо неросійських народів: «не врахована, – пишуть автори «Зауважень», – залежна роль як російського царизму, так і російського капіталізму від капіталу західноєвропейського, через що значення жовтневої революції, як визволительки Росії від її напівколоніального становища, залишається невмотивованим» [105, с. 122].

Критикувався проспект і за те, що у ньому «не була підкреслена контрреволюційна роль російського царизму у зовнішній політиці з часів Катерини II до 50-х років XIX століття і далі («царизм, як міжнародний жандарм»))» [105, с. 122]. Тут треба зауважити, що і в дописі Й. Сталіна на полях самого проспекту, і в першому варіанті «Зауважень» використовувалася інакша характеристика – «оплот реакції» [105, с. 122] в Європі й Азії. Така, на перший погляд, незначна правка була наслідком роботи Й. Сталіна над ще одним важливим документом, пов'язаним з історією Росії.

Після того, як на початку 1934 р. стрімко актуалізувалися питання вітчизняної історії, науковці потребували достатньо авторитетних і витриманих у дусі марксизму позицій, на які можна було б орієнтуватися у роботі. Звичайно, якнайкраще для цього підходили праці власне класиків – К. Маркса і Ф. Енгельса, коли в них вдавалося знайти згадки про Росію.

В кінці червня 1934 р. директор Інституту Маркса – Енгельса – Леніна В. Адорадський запросив дозвіл на публікацію нового перекладу статті Ф. Енгельса «Зовнішня політика російського царизму» в номері «Більшовика», присвяченому 20-річчю Першої світової війни. Річниця початку війни була додатковим вагомим аргументом на користь актуальності публікації, але якщо розглянути зміст цієї статті, стає зрозумілим, що вона була для Й. Сталіна вкрай невчасною і недоречною.

У ній Ф. Енгельс викинув чимало жорстких характеристик на адресу царизму і російської дипломатії і покладав на Росію відповідальність за загострення міжнародної обстановки. Як припускає укладач збірника документів «Й. В. Сталін. Історична ідеологія в СРСР у 1920-1950 роки: Листування з істориками, статті і нотатки з історії, стенограми виступів» М. Зеленов, читаючи статтю класика, Й. Сталін відчув аналогії з зовнішньополітичною і внутрішньополітичною ситуацією в СРСР [94, с. 222].

Крім того, праця Ф. Енгельса йшла в розріз з тією русоцентричною пропагандистською концепцією, що тільки-но почала застосовуватися радянською пропагандою. Ось, наприклад, яку розгорнуту і цікаву характеристику він дав російському народу:

«Населення рідкісне, але швидко зростає, тож зростання могутності країни забезпечене одним вже плином часу. Це населення заковане в розумовому застої, позбавлене будь-якої ініціативи, але в рамках свого успадкованого від предків побуту може бути використано рішуче на що завгодно; витривале, хоробре, покірне, звикле до всіх тягот, воно представляло собою кращий солдатський матеріал для воєн того часу, коли зімкнуті маси вирішували результат бою» [28, с. 227].

Ці рядки не залишили Й. Сталіна байдужим. Він не став їх спростовувати, але все ж на полях дописав: «Надто просто. Стиль легкого памфлетиста» [28, с. 227]. А от заперечення «вождя» викликало речення, у якому царська влада характеризується як остання твердиня загальноєвропейської реакції. На полях він записав «Ні, не остання» [28, с. 233].

Не будемо описувати тут увесь цей своєрідний «діалог», відмітимо лише, як інші дописи дають уявлення про загальне сприйняття Й. Сталіним статті Ф. Енгельса. Так, на полях зустрічаємо фрази «Що за маячня...», «Наївно» (декілька разів), «Чому? Адже це неправильно», «Надто просто» [28, с. 227-233].

Очевидно, під враженням від цього документу генсек і вирішив замінити визначення царизму як «оплоту загальноєвропейської реакції» на менш категоричне – «міжнародний жандарм».

Звичайно, стаття Ф. Енгельса генсеком до друку допущена не була. Більше того, Й. Сталін вважав за потрібне ознайомити зі своїм рішенням, а також з оцінкою цієї статті обмежене коло членів найвищого партійного керівництва. 19 липня сама стаття, а також супровідний лист Й. Сталіна, у якому він детальніше, але у більш м'якій формі аналізує цей документ, були розіслані членам і кандидатам в члени Політбюро ЦК, а також А. Жданову і В. Адорадському [89, с. 235].

Аналізуючи публікацію, генсек відзначив, що «в своєму памфлеті проти російського царизму (стаття Енгельса - хороший бойовий памфлет) Ф. Енгельс дещо захопився і, захопившись, забув на хвилину про деякі елементарні, добре йому відомі, речі». Й. Сталін звертає увагу соратників на те, що «завойовницька політика була також притаманна – не в меншій, якщо не в більшій мірі – королям і дипломатам всіх країн Європи» [100, с. 237], таким чином у деякій мірі виправдовуючи зовнішню політику Росії.

У статті А. Панкратової «За більшовицьке викладання історії», що була видана на початку 1935 р., в тій частині, де йдеться про директиви особисто Й. Сталіна щодо розробки підручників, зустрічаємо абзац, який ледь не дослівно повторює твердження генсека, дане ним у вищезгаданому листі з критикою статті Ф. Енгельса, про те, що після поразки у Кримській війні царизм втратив свою попередню самостійну роль у міжнародній політиці [166, с. 30]. З цього епізоду ми можемо зрозуміти, що якщо не сам документ, то основні думки Й. Сталіна, висловлені в ньому, були донесені до істориків, які працювали над підручниками.

Така увага до деталей і, зокрема, до визначень була не випадковою. «Зауваження з приводу конспекту підручника з „історії СРСР“» є одним з прикладів, що ілюструють уже згадану нами характеристику Й. Сталіна як «великого конспіратора». Як розповідав про це Л. Каганович, «Сталін тим і відрізнявся, що не завжди розкривав себе. Він не завжди розкривав нам свої плани. Ми повинні були здогадуватися. Часто, не розкриваючи свої задуми, він натякав: зверніть увагу на такі-то вузли, зверніть увагу на таке-то оформлення... І все. Я, наприклад, розумів це так: вірогідно там щось готується, щось задумується і т. п.» [217, с. 72-73]. Подібний стиль взаємодії тим більше був притаманний Сталіну в керівництві сферами, пов'язаними з ідеологією.

Також відзначимо ще одну, пов'язану зі сказаним вище особливість Й. Сталіна, як політика. Його слова і декларації у ряді випадків могли значно відрізнятися і навіть протирічити його реальній політиці. Найбільш типовим прикладом є його підкреслена скромність у оцінках власної персони і присікання (навіть не завжди публічне) проявів культу особистості, що поєднувалися з розгортанням цього культу і просуванням в партійній ієрархії людей, подібних до Л. Берії, який «лестив і славословив так, що старі друзі морщилися від сорому» [212, с. 131]. Такі протиріччя, на нашу думку, були зумовлені не тільки політичними інтересами, але й особливостями особистості Й. Сталіна.

Подібна ситуація, як нам здається, відбувалася і в історичній ідеології. Й. Сталін, добиваючись від істориків значного відступу від усталеного більшовицького розуміння марксизму, сам не поспішав робити різкий поворот і протирічити існуючій традиції принаймні до тих пір, коли нова історична парадигма не стане загальноприйнятною. Тому для втілення свого задуму він використав у «Зауваженнях» притаманні йому своєрідні «натяки», сигнали, які повинні були зорієнтувати авторів у їх роботі.

Й. Сталін, С. Кіров і А. Жданов висловили незадоволення цілим рядом застосованих термінів, також тим, що Лжедмитрій іменувався Дмитрієм «Названим» [105, с. 122]. Вони особливо наголосили на тому, що в підручнику повинно бути виважене кожне слово і кожне визначення, таким чином надаючи

особливої ваги тим термінам, які вводили самі. Крім уже проаналізованого нами визначення царизму як «міжнародного жандарму» авторами «Зауважень» було використане ще одне: «царизм – тюрма народів».

На перший погляд здається, що це визначення звучить цілком у дусі ленінської національної політики і відповідає поглядам на вітчизняну історію, що панували упродовж 1920-х рр. в СРСР. Однак якщо б автори підручників звернулися до праць В. Леніна (що вони, звичайно, повинні були зробити), то вони б виявили, що у нього це визначення виглядає дещо інакше. У його праці «До питання про національну політику» читаємо наступне: «Після цього заходу (заборони вшанування Т. Шевченка – С. С.) мільйони і мільйони „обивателів“ стали перетворюватися в свідомих громадян і переконуватися в правильності того вислову, що Росія є „тюрма народів“» [44, с. 66].

Підміна ленінського визначення «Росія – тюрма народів» на «царизм – тюрма народів» мала на меті розділити поняття «Росія», яке належало реабілітувати у ході патріотичної пропагандистської кампанії і поняття «царизм» з яким треба було пов'язати весь негатив, що мав місце у минулому країни.

Закінчуються зауваження такими вимогами: «Нам потрібен такий підручник історії СРСР, де б історія Великої Росії не відривалася від історії інших народів СРСР – це по-перше – і де б історія народів СРСР не відривалася від історії загальноєвропейської і взагалі світової історії – це по-друге» [105, с. 122].

Перша вимога означала, що історія інших народів повинна бути «вплетена» в історію Росії, яка залишалася в центрі уваги історичного нарративу. Зміст другої вимоги, за нашим припущенням, полягав у тому, щоб показати, що колоніальна залежність є не особливістю перебування у складі Російської імперії, а неминучим супутником малих народів в умовах як феодального, так і капіталістичного ладу. У цьому і полягав задум написання окремого підручника з нової історії залежних і колоніальних країн.

Варто також зазначити, що у розпорядженні Й. Сталіна були тільки проспекти підручників, перейменовані уже у владних кабінетах у «конспекти» [248, с. 236]. Це були, хоча і досить добре деталізовані, але лише плани

навчальних книг. Яким змістом будуть заповнені пункти цих планів, годі було зрозуміти тільки з їх назв і короткого опису з декількох слів. На цьому етапі питання змісту було ще відкрите і для самих авторів. Тому зауваження Й. Сталіна, С. Кірова і А. Жданова були скоріше керівними настановами, ніж дійсно критикою уже виконаної роботи.

14 серпня 1934 р., на засіданні Політбюро ЦК були схвалені зауваження до конспекту підручника з історії СРСР, а також зауваження тих же авторів до конспекту підручника нової історії авторської групи під керівництвом М. Лукіна. Зауваження до конспекту цієї групи були не такими значними, як зауваження до конспекту групи М. Ванага. Значна увага і в них була присвячена вітчизняній історії.

Від авторів підручника очікували, щоб «червоною ниткою» книги було протиставлення буржуазної і соціалістичної революції, необхідно було показати, що «французька (і будь-яка інша) буржуазна революція, звільнивши народ від ланцюгів феодалізму і абсолютизму, наклала на нього нові ланцюги, ланцюги капіталізму і буржуазної демократії, тоді як соціалістична революція в Росії розбила всі і всякі ланцюги і звільнила народ від всіх форм експлуатації» [104, с. 123].

Також від авторів вимагалось довести історію до 1934 р., протиставивши економічну і політичну кризу в капіталістичних країнах переможному будівництву соціалізму в СРСР. Загалом же, на думку авторів «Зауважень», цей конспект був складений «більш толково, ніж конспект історії СРСР» [104, с. 124]

Як показав подальший розвиток подій, історики не змогли відчутти у «Зауваженнях» ті нові віяння, які партійне керівництво хотіло бачити у трактуванні вітчизняної історії. Дійсно, зробити це було не легко. За влучним висловом сучасного дослідника А. Артїзова, Й. Сталін, С. Кіров і А. Жданов, перерахувавши, що не було зроблено, або було зроблено незадовільно, «зайняли при цьому вельми зручну позу – позу замовчування: вони ніби були знайомі з істиною, але не поспішали ділитися нею» [226, с. 127].

Природно, що марксистські історики перш за все побачили у цьому документі ті елементи, які були для них близькі, зрозумілі і звичні. Публічне розвінчання М. Покровського як історика почалося тільки з 1936 р., а до того часу його книги все ще широко використовувалися як в середній, так і у вищій школі [215, с. 136]. Тому різкого повороту від так званої «школи покровського» не відбулося.

До того ж самі «Зауваження» залишалися у значній мірі в полоні його трактування історії Росії. У них протиставляється самодержавний лад і лад феодальний [105, с. 122]. Останній при цьому асоціюється виключно з періодом феодальної роздробленості, що відповідало поглядам М. Покровського на хронологічні рамки феодалізму в Росії.

Дещо інакше зрозуміли ситуацію «старі професори». Вони також зі свого боку легше сприймали знайомі уже для них сюжети у державній ідеології, досить швидко відчувши повернення «старої історії», хоч і в новій, «марксистській» обгортці. 5 квітня 1935 р. на нараді у А. Бубнова М. Ванаг висловлював своє незадоволення членом його групи і «старим спеціалістом» Б. Грековим, який, за словами керівника, не стояв на марксистських позиціях, позитивно оцінював прийняття християнства, а історичні постаті Київської Русі у нього «всі – національні герої: Святослав – національний герой» [2, арк. 38-39]. Тому М. Ванаг зробив висновок, що розділ Б. Грекова не можна буде використати у підручнику. У відповідь А. Бубнов запропонував на допомогу Б. Грекову залучити історика-марксиста П. Дроздова.

Як ми побачимо, позиція цього «старого професора» практично повністю відповідала сталінському баченню вітчизняної історії. Але з огляду на те, яке значення надавалося у підручниках сучасному періоду (з 1917 до 1930-х рр.), керівну роль у їх написанні було віддано історикам партійним. Однак саме вони найважче відступали від попередніх позицій.

Нездорова обстановка взаємної підозри і загроза звинувачень в так званих «ухилах» призвела до того, що вони постійно боялися навіть незначною мірою відійти від марксизму. Ситуацію, що склалася влучно описав ще у 1934 р.

С. Кіров, кажучи про авторські колективи: «Люди-то налякані здорово, треба нам по совісті сказати, – думають – чорт його знає, спробуй напиши, а потім і вийде, що якщо через кожен рядок в цій історії немає діалектичного матеріалізму, от і попав» [248, с. 231].

Збереглися спогади історика Є. Гунтової про її викладача В. Лебедева, що вів семінари з російської історії на щойно відновленому історичному факультеті Московського університету. Студенти дали йому прізвище «Лебедев у лапках» через те, що він, боячись сказати зайве слово, постійно застерігався, вживаючи різні історичні терміни зі словами «в лапках»: «смутий час» в лапках, «розкол» в лапках, «Петро Великий» в лапках і так далі [215, с. 129].

Загальна атмосфера страху в середині 1930-х рр. була пануючою серед багатьох авторів підручників. У особистій розмові історик С. Томсінський казав своєму колезі М. Ельвову: «Дивись, що відбувається в партії – люди бояться зібратися на вечірку, А. Панкратова – боїться у себе, М. Ванаг – у себе...» [265, с. 181].

Як наслідок згаданих нами складнощів, визначені ЦК строки були зірвані, а матеріали, підготовлені авторськими групами були далекі від того, що хотіла бачити у підручниках партійна верхівка.

Упродовж серпня 1935 – січня 1936 рр. до ЦК і Наркомпросу надійшов ряд відгуків і рецензій на макети підручників, написані авторськими колективами: на три книги з історії СРСР (групи М. Ванага, а також московської і лєнінградської груп), а також підручники з історії стародавнього світу, середніх віків, нової історії а також нової історії залежних і колоніальних країн. Вони містили в собі як окремі правки різного роду помилок і неточностей, так і принципові зауваження щодо їх змісту.

Підручник історії СРСР групи М. Ванага отримав в цілому схвальні оцінки серед науковців [248, с. 145], але рішення щодо нього у владних кабінетах затягувалося. 4 грудня 1935 члени комісії Політбюро ЦК ВКП (б) з перегляду підручників отримали розгромну рецензію на підручник В. Бистрянського, після чого питання про його публікацію остаточно відпало [226, с. 127].

Незважаючи на те, що робота над підручниками на цьому етапі вважалася проваленою, тексти написаних книг унаслідок кропіткої роботи істориків були значним кроком вперед у порівнянні з попередніми підручниками. Їх автори дали добрий матеріал для осмислення як партійців, які займалися питаннями ідеології, так і колег-істориків. Саме на основі критики цих робіт (особливо підручника з історії СРСР для середньої школи групи М. Ванага) сформувалися чіткі вимоги щодо змісту шкільної навчальної книги з вітчизняної історії, які були покладені в основу проведення конкурсу з написання елементарного підручника історії СРСР у 1936 р.

У сучасній історіографії панує тенденція висвітлення сталінського повороту в історичній політиці, коли він описується, як цілеспрямований і керований процес, що мав на меті поступове утвердження нового бачення вітчизняної історії в суспільстві й науковому співтоваристві. Під час дослідження цього процесу з висоти сучасності, уже знаючи до яких наслідків він призвів, легко піддатися ілюзії, що потрібна історична концепція була в умах Й. Сталіна і його найближчого оточення з самого початку «великого відступу». Але при більш ретельному розгляді цього питання така ілюзія розвіюється.

Дозволимо собі зробити припущення, що Й. Сталін, хоча досить чітко розумів, які політичні цілі повинен був виконувати майбутній підручник, не володів таким об'ємом історичних знань, який дозволив би йому вільно оперувати історичними фактами для відбору і необхідного трактування окремих сюжетів, з яких слід було вибудувати цілісну концепцію. Далеко не кожен професійний історик здатний до такої роботи.

Звичайно, було б грубою помилкою думати, що у Й. Сталіна не було свого бачення історії Росії, хоча воно і було змальоване у його уяві досить грубими штрихами. Основне джерело його історичних знань видає введений ним у обіг, а точніше реанімований термін «громадянська історія». Як писав у своїх спогадах радянський історик, член редакції «Історії фабрик і заводів», М. Рабінович, «у введенні терміну «громадянська історія» відгукнулася семінарська освіта Й. Сталіна, далі якої він, як відомо, не пішов. У програмах же духовних семінарій

крім історії церковної – провідної дисципліни – існувала історія громадянська, тобто звичайна історія. У семінарії цей поділ мав сенс, був виправданий. У 1934 році це звучало досить-таки безглуздо» [221, с. 137].

Очевидно, Й. Сталін протиставляв історичну освіту своїх дітей з тією, яку отримував сам у семінарії і приходив до висновку, що навіть семінарська «історія» з усіма її недоліками у багатьох відношеннях була кращою і кориснішою, ніж практика викладання «суспільствознавства» першої половини 1930-х рр.

Але просто повернути дореволюційні підручники і практику викладання було неможливо у першу чергу з політико-ідеологічних причин. Тому необхідно було знайти певний баланс між старим і новим баченням історії. Як це зробити при тому, що дореволюційна і марксистська історіографії (як і методики викладання предмету) були абсолютними протилежностями? Це питання залишалося відкритим.

Й. Сталін, звичайно, не міг його вирішити самотійно, чим і пояснюється туманність його вказівок, які за оцінками сучасних дослідників більше заплутували істориків, ніж дійсно спрямовували їх. Сталінські акценти на окремих визначеннях і оцінках, дані у «Зауваженнях» до проспекту групи М. Ванага, були, безперечно, свідомими. Але і вони, навіть у разі правильного їх розуміння авторами, могли вказати лише на загальний вектор подальшої роботи.

Тому, за нашим переконанням, практично увесь період роботи над підручниками з історії, Й. Сталін перебував у пошуку вдалих ідей, які підійшли би під його нову ідеологію, у пошуку «корисного минулого».

Підручники, написані авторськими колективами у 1935 р., хоч і не влаштували партійне керівництво, давали хороший матеріал для подальшого обговорення у найвищих кабінетах. Ці книги за розпорядженням Й. Сталіна розсилалися членам найвищого керівництва держави і найбільш авторитетним історикам з припискою (у цьому випадку до підручника «Елементарний курс історії СРСР» ленінградської групи): «ЦК просить вас свої зауваження, поправки і пропозиції направити в ЦК ВКП(б)» [36, с. 132].

Подібний обмін думками був необхідний Й. Сталіну для того, щоб визначитися, у якому напрямку далі вести справу створення стабільного підручника з історії. Такий підхід дав необхідний результат. Одним з тих, кому були надані підручники для відгуку, був ленінградський історик В. Бистрянський, який ще з початку 1932 р. був включений у групу авторів славнозвісної «Історії ВКП(б)» [85, с. 103].

У своєму відгуку вчений оглядав одразу три підручника з історії СРСР: для середньої школи авторської групи М. Ванага, а також два для початкової школи за авторством московської і ленінградської груп. Його рецензія виявилася настільки влучною і так сподобалася Й. Сталіну, що він розпорядився розіслати її разом з зауваженнями Й. Сталіна, С. Кірова і А. Жданова усім членам і кандидатам в члени Політбюро ЦК ВКП(б), секретарям ЦК, а також ще цілому ряду істориків і партійців [40, с. 292].

Уміння відчувати, що потрібно в історії «вождю» сприяло розвитку кар'єри В. Бистрянського. Уже з 1936 р. він став директором Ленінградського інституту історії партії, Й. Сталін розпорядився включити його у комісію Раднаркому і ЦК ВКП(б) з підручників [94, с. 210, 213].

Починався відгук В. Бистрянського критичною частиною, яка була повністю побудована на відомих «Зауваженнях» літа 1934 р. Він досить ретельно виписав кожну вказівку, дану в цьому документі, щоразу додаючи, що автори її недостатньо усвідомили, не повністю виконали і т. д. Він не наводить якихось вагомих аргументів на користь такого висновку, лише зрідка посилаючись на ті чи інші сторінки підручника. Ця частина найменш інформативна. Її призначення полягало лише в тому, щоб нові вимоги не виглядали як відхід від попередньої ідеологічної лінії, а лише як розвиток і роз'яснення попередніх вказівок, авторитетність яких піддавати сумніву, незважаючи на те, що вони втратили актуальність, було немислимо.

По-справжньому змістовна критика і новий підхід до вітчизняної історії починається з абзацу, який вважаємо за доцільне процитувати повністю:

«Дуже серйозним недоліком підручника (групи М. Ванага – С. С.) є те, що його автори не показали прогресивного значення «збирання землі руської», створення ядра російської національної держави. У підручнику йдеться тільки про грабежі і насильства московських князів, так що учні не можуть винести розуміння, що утворення національної держави великоруського племені було кроком вперед в історичному розвитку» [67, с. 156].

Наскільки ця думка контрастувала зі звинуваченням більш ніж річної давності про те, що «не підкреслена анексіоністсько-колонізаторська роль російського царизму» [105, с. 122]! Адже саме від позицій, окреслених у цих зауваженнях так боялися відійти історики-марксистки. І. Мінц, наприклад, говорив М. Нечкіній щодо її підручника: «У вас кругом: «ріст державної території», а треба «колоніальний грабунок». Форми і приклади національного гніту» [248, с. 267].

В. Бистрянський робить чимало в цілому корисних зауважень щодо кожного з трьох підручників з вітчизняної історії, які стосувалися змісту, стилю і оцінок, даних у цих працях.

Але починається огляд кожного з підручників практично однаково, – положеннями, які, очевидно, слугували основним орієнтиром у подальшій розробці шкільних підручників, адже були повторені в однаковому порядку щонайменше тричі. По перше, автори критикувалися за те, що ними не була показана «позитивна роль утворення великоруської держави». По-друге, «не показано значення боротьби Мініна і Пожарського проти іноземців за звільнення Росії від чужоземного панування». По-третє, критикувалася відсутність позитивної оцінки декабристського руху і польського визвольного руху проти царизму протягом ХІХ ст. [67, с. 156-157] Взагалі в огляді В. Бистрянського колоніальна політика царизму вже доволі чітко асоційована з ХІХ століттям.

Тут простежується прийом, відмічений Д. Бранденбергером уже у підручнику під редакцією А. Шестакова (про нього мова буде йти далі), автор якого використав повстання декабристів 1825 р. для перенаправлення уваги від держави до «прогресивних» суспільних сил і перейшов безпосередньо до

Пушкіна, Гоголя, а потім до Белінського, Герцена і Чернишевського [233, с. 69]. Цей прийом дозволив ув'язати в одній історичній концепції речі майже несумісні: пропаганду етатизму (та ж позитивна оцінка Мініна і Пожарського у патріотичному дусі) і прославляння революційної діяльності більшовиків і їх антиурядового повстання.

Таким чином, уже в цьому документі за авторством В. Бистрянського були закладені основи майбутньої концепції вітчизняної історії.

Однак залишалося відкритим питання, кому довірити написання такої важливої книги. Попередній досвід показав, що автори, які працювали над підручниками, не давали потрібного результату. Але в той же час відкинути їх повністю і набрати колектив з нових авторів було досить ризиковано і загрожувало ще більшим затягуванням справи.

Тому було вирішено організувати загальнодержавний конкурс на написання шкільного підручника з історії СРСР. Практика отримання відгуків з боку різних людей показала, що різноманіття думок може йти на користь справі. За результатами конкурсу Й. Сталін і його оточення мали можливість обрати з декількох варіацій підручника найбільш вдалий з їх точки зору.

Першу згадку про конкурс в джерелах знаходимо у прийнятому по телефону від А. Жданова проекті постанови ЦК ВКП(б), що датується 21 січня 1936 р. У ньому йдеться про організацію комісії під головуванням А. Жданова для організації справи перегляду підручників і об'явлення конкурсу підручники на зміну тим, які будуть визнані незадовільними [84, с. 165].

Ним же був підготовлений проект повідомлення у пресі від імені Ради народних комісарів СРСР і ЦК ВКП(б). Обидва документи були ретельно відредаговані Й. Сталіним.

Повідомлення ознайомлювало громадськість з ходом роботи над підручниками починаючи від постанови «Про викладання громадянської історії в школах СРСР» 1934 р., а також містило коротку критику вже написаних підручників. Особливо гострою вона була на адресу групи професора М. Ванага. Автори критикувалися за те, що «продовжують наполягати на неодноразово вже

викритих партією і явно невдалих історичних визначеннях». Редагуючи проект повідомлення, після цих слів Й. Сталін додав: «і установках, що мали у своїй основі відомі помилки Покровського» [84, с. 166-167].

Про те, що «схема Покровського не марксистська схема і вся біда пішла від часів впливу Покровського», Й. Сталін говорив ще на засіданні Політбюро 20 березня 1934 р. [219, с. 507], і навіть раніше, весною 1930 р. така ж думка була ним висловлена у особистій розмові Е. Ярославському [94, с. 215]. Але тоді він детально на цьому не зупинявся. Цей же офіційний документ був першим публічним звинуваченням М. Покровського, з якого почалася кампанія проти покійного історика і його «школи» [227].

Закінчується повідомлення переліком заходів Раднаркому і ЦК щодо виходу зі становища, що склалося. Зокрема, створення вищезгаданої комісії під керівництвом А. Жданова, якій, окрім іншого, надавалося право об'явити конкурс на окремі підручники. А також публікація зауважень Й. Сталіна, С. Кірова і А. Жданова та інших матеріалів з цього питання [84, с. 167]. Після правок генсека повідомлення було опубліковано в «Правді» від 27 січня. У тому ж номері були опубліковані ще цілий ряд статей, присвячених написанню підручника. Й. Сталін чітко давав зрозуміти, що ці матеріали виходять за розпорядженням найвищих органів влади, а, отже, відображають офіційну державну позицію з питань історичної освіти і науки.

Перше засідання оновленої комісії ЦК ВКП(б) і РНК СРСР з підручників з історії відбулося ще до її офіційного оформлення, 17 січня 1936 р. На цьому засіданні й було вирішено провести широку кампанію в друці для донесення позиції партійної верхівки щодо проблем вітчизняної історії і щодо помилок М. Покровського. Рішення було наступним: «Доручити написати передову статтю для «Правди» – т. Радеку; передову статтю для «Известий» – т. Бухаріну; статтю «Про значення історичної науки для пролетаріату» – т. Радеку; статтю «Про помилки історичної концепції Покровського» – т. Бухаріну; статтю «Про підручник Ванана» – т. Бистрянському; статтю «Про створення історії народів СРСР» – т. Горіну; статтю «Як поставлено викладання історії в нашій школі» –

т. Фрідлянду. Зобов'язати вказаних товаришів представити статті 20 січня т. Жданову» [226, с. 128-129].

Матеріали, підготовлені вищевказаними авторами перед публікацією потрапили на стіл до Й. Сталіна і були ним ретельно відредаговані.

Особливої уваги заслуговує стаття В. Бистрянського, в основу якої було покладено його зауваження до підручників з вітчизняної історії. Хоча основні її позиції відповідали новому баченню шкільного історичного курсу, аналіз окремих правок Й. Сталіна принципового характеру дає можливість доповнити його картину історії Росії.

Так, перша ж помилка авторів «Історії СРСР» для середньої школи, на яку вказує у своїй статті В. Бистрянський, полягала, на його думку, в наступному: «Минуле народів, які увійшли до складу СРСР, викладається, як правило, лише тоді, коли їх історія в тій чи іншій мірі зв'язується з історією Великої Росії, а не становить предмет самостійного розгляду» [67, с. 159]. Тут автор статті прорахувався, адже саме такого викладу історії СРСР очікував від істориків генсек.

Тому Й. Сталін викреслив більшу частину цього речення. Після його правки воно виглядало наступним чином: «Минуле народів, які увійшли до складу СРСР, викладається, як правило, дуже блякло і мимоходом» [67, с. 159].

Дуже схожу за змістом правку Й. Сталін зробив ще влітку 1934 р. у «Зауваженнях з приводу конспекту підручника з „Історії СРСР“». Перший варіант цього документу містив речення: «Вона (група М. Ванага – С. С.) склала конспект російської історії, а не історії СРСР, тобто не тільки історії Русі, але й історії народів, які увійшли в склад СРСР». А ось як це речення стало виглядати після правки Й. Сталіна: «Вона склала конспект російської історії, а не історії СРСР, тобто історії Русі, але без історії народів, які увійшли в склад СРСР» [105, с. 121]. На перший погляд, зовсім незначна правка суттєво змінювала зміст цього зауваження.

Далі у статті В. Бистрянського відзначається так званий «лівацький інтернаціоналізм» авторів підручника – «нерозуміння того, що комуністи аж ніяк

не повинні відгороджуватися від позитивної оцінки минулого своєї країни» [83, с. 161]. Автор аргументує таке звинувачення вказівками на ряд помилок у підручнику, найбільш суттєві з яких наведемо нижче:

– «Лжедмитрій I і II показані як вожді селянських повстань, в той час як ці авантюристи – *ставленики польського панства*, тільки використовували повсталу масу в своїх *реакційних цілях* (курсивом виділено слова, вставлені Й. Сталінін – С. С.). Не показано позитивне значення боротьби Мініна і Пожарського...»

– Не показана прогресивна роль реформ Петра I;

– Немає позитивної оцінки руху декабристів і польського визвольного руху протягом XIX ст.;

– Переоцінка класової свідомості селян, а отже і переоцінка їх антиурядових повстань [83, с. 161-162].

Ці зауваження, а також ще цілий ряд інших, більш дрібних, уже досить чітко окреслили образ російської історії, центральне місце у якій займала уже не класова боротьба, а розбудова національної держави, «збирання землі руської».

Серед інших робіт, які готувалися до друку за розпорядженням комісії А. Жданова, зупинимося ще на статті про помилки М. Покровського. М. Бухарін досить відповідально поставився до його доручення і, за його словами, не розгинаючи спину читав праці М. Покровського. Щойно закінчивши роботу, в 4 год. 20 хв. ранку 22 січня 1936 р. одразу ж відіслав статтю з супровідним листом безпосередньо Й. Сталіну. «Останньому, – пише М. Бухарін про М. Покровського, – я вчинив страшний погром. Я дуже прошу тебе прочитати цю статтю...». У кінці листа він пише Й. Сталіну: «Прочитавши „Покровські“ фокуси, я ще раз переконався, як глибоко ти правий при повороті керма на „історичному фронті“» [94, с. 214].

Підготовлені членами комісії матеріали були опубліковані у газетах «Правда» і «Известия» 27 січня – 1 лютого 1936 р. 14 лютого відбулося друге засідання комісії, на якому М. Бухаріну і А. Бубнову було доручено скласти проект оголошення про конкурс на кращий підручник історії СРСР. Тоді ж було

подано до ЦК на затвердження склад журі конкурсу [226, с. 129]. Уже наступного дня М. Бухарін надав свій проект «Повідомлення про конкурс зі складення елементарного підручника історії СРСР».

У цьому проекті, крім власне оголошення конкурсу, М. Бухарін вважав за потрібне дати найбільш важливі вказівки щодо змісту майбутнього підручника. Треба сказати, що вийшло це у нього не надто вдало. «Вісью всієї книги, – писав автор проекту, – є утворення і розвиток «держави російської» як деякого цілого, як «тюрми народів», революційно перетвореної у їх соціалістичний союз. <...> Історія народів СРСР береться в органічному зв'язку з процесом росту Росії як держави, процесом, який є процес поневолення цих народів» [35, с. 179].

Рекомендації М. Бухаріна є яскравим прикладом того, до чого призводило змішання старих і нових зауважень щодо підручників. Тут він ототожнив «державу російську з «тюрмою народів», що протирічило сталінському етатизму і спробам вождя віднести визначення «тюрма народів» виключно до поняття «царизм», а «царизм» розмежувати з поняттям «Росія» і, як це не парадоксально, поняттям Російської держави. З наукової точки зору таке протиставлення дуже сумнівне, але з точки зору пропаганди цілком можливе.

Розуміння процесу росту Росії як процесу поневолення народів так само не відображало тих очікувань, які були у вищого керівництва від підручників. Очевидно, М. Бухарін, маючи за спиною чималий теоретичний багаж, не надав належного значення статті В. Бистрянського, якого не вважав для себе авторитетом.

Так само, як не до кінця врахував нищівну критику в «Правді» його висловлювань зі статті «Наш вождь, наш учитель, наш батько», написаної до дня пам'яті В. Леніна. Ця стаття була опублікована 21 січня 1936 р. у газеті «Известия», відповідальним редактором якої він був, у розпал роботи комісії над матеріалами щодо підручників. Намагаючись показати всю велич досягнень В. Леніна, а разом з ним і більшовицької партії і Й. Сталіна, всю глибину проведених у країні перетворень, автор статті дещо захопився, протиставляючи дореволюційну Росію Росії соціалістичній.

«Але потрібні були саме більшовики – писав М. Бухарін, – ...щоб з аморфної, мало свідомої маси в країні, де обломовщина була самою універсальною рисою характеру, де панувала нація Обломових, зробити „ударну бригаду світового пролетаріату!“». Далі, після слів про те, що під керівництвом Й Сталіна СРСР став країною «будівельних чудес», він знову повернувся до цього протиставлення: «Цей расейський тюхтій! Ці майже дві сотні поневолених народів, розтерзаних на шматки царською політикою! Ця азіатчина! Ця східна «лінь»!» [114, с. 2].

За ці рядки М. Бухарін був підданий нищівній критиці на передовій газети «Правда» від 30 січня. «Тільки любителі словесних викрутасів, – йдеться у «Правді», – які мало тямлять у ленінізмі, можуть стверджувати, що у нашій країні до революції „обломовщина була самою універсальною рисою характеру“, а російський народ був „нацією Обломових“» [123, с. 1].

1 лютого 1936 р. у передовій «РСФРР» була застосована формула, яка надовго увійшла у вжиток радянської пропаганди для позначення офіційної позиції щодо місця і ролі російського народу серед інших національностей Радянського Союзу. «Всі народи – учасники великого соціалістичного будівництва – можуть пишатися результатами своєї праці; всі вони – від найменших до найбільших – повноправні радянські патріоти. І першим серед рівних є російський народ, російські робітники, російські трудящі, роль яких у всій Великій пролетарській революції, від перших перемог і до нинішнього блискучого періоду її розвитку, виключно велика» [177, с. 1].

Остаточний розгром публікації М. Бухаріна «Наш вождь, наш учитель, наш батько» був здійснений у «Правді» 10 лютого у статті «Про одну гнилу концепцію» [161, с. 3]. У всіх трьох статтях на користь національної гордості російського народу приводилися такі прізвища, як Пушкін, Лермонтов, Ломоносов, Менделєєв, Чернишевський та інші. Це була хороша підказка як для авторів підручників як з історії, так і з літератури, над якими також йшла робота.

Повертаючись до конкурсу, зазначимо, що не надто влучні рекомендації М. Бухаріна з остаточного варіанту документу – Постанови РНК і ЦК ВКП(б)

«Про організацію конкурсу на кращий підручник для початкової школи з елементарного курсу історії СРСР з короткими відомостями з загальної історії», були виключені. Натомість авторам було рекомендовано керуватися, окрім партійно-державних документів, статтями М. Бухаріна «Чи потрібна нам марксистська історична наука? (Про деякі суттєво важливі, але безпідставні погляди тов. М. Н. Покровського)», К. Радека «Викладання історії в нашій школі» і В. Бистрянського «Критичні зауваження про підручники з історії СРСР» [78, с. 182].

У постанові зазначалося, що у конкурсі могли прийняти участь усі бажаючі, без будь-яких обмежень, як окремі особи, так і колективи [78, с. 181]. Крім оголошення конкурсу, для страхівки було дано доручення писати підручники Г. Панкратовій, С. Томсінському, С. Лозинському, С. Дубровському, І. Мінцу. Цих істориків пропонувалося на час підготовки підручників звільнити від будь-якої іншої роботи, а також їм давалося право набирати команду за власним бажанням [35, с. 172].

У червні 1936 р. до журі конкурсу почали надходити перші рукописи. Всього у конкурсі прийняло участь 46 робіт. Більшість з них належала звичайним громадянам, які не були ні істориками, ні літераторами. Серед конкурсантів були, до прикладу, робітник Нижньодніпровського паровозремонтного заводу А. Лохвицький, колгоспник з російського села Речніє Котци М. Анісімов, тощо [226, с. 130]. Редактор збірника документів «Історію - в школу: створення перших радянських підручників» [40], якому довелося почитати конкурсні роботи, відзначає, що більшість текстів дуже примітивні. За його словами, у рукописах було дуже багато помилок, подекуди зовсім смішних, які демонстрували незнання авторами попередньої літератури. Так, у одній з робіт писалося, що «російська громадськість дізналася про проблеми закріпачення селян з романів Тургенєва» [273].

Відбір кращих робіт, що мав відбутися ще влітку 1936 р., затягнувся до січня 1937 р. Члени журі досить швидко визначилися з сімома рукописами, які визнали кращими з представлених. А от обговорення визначення переможця

викликало жваву дискусію і різноманіття думок. Члени комісії сходилися лише на тому, що «жоден з представлених підручників не може бути визнаний задовільним» [226, с. 130-131].

За таких умов ключову роль у рішенні комісії мав її глава, А. Жданов. Було вирішено першу і другу премії не присуджувати нікому, а третю – присудити рукопису Московського педагогічного інституту. Рукописи груп Г. Панкратової й І. Мінца пропонувалося прийняти у якості книг для читання. Таке рішення викликало протест ряду членів комісії, зокрема В. Бистрянського і П. Горіна [226, с. 132].

Прийнятий за основу проект постанови журі, написаний А. Бубновим, А. Ждановим затверджений так і не був. Найімовірніше, загальний тон цього документу, сповненого вказівками на недоліки підручників, не влаштував Й. Сталіна.

Ще з моменту оголошення конкурсу, написання підручника сприймалося, як справа, що мала неабияке політичне значення. У передовій «Правди» від 7 березня підкреслювалося, що у відповідності з вимогами партії щодо підручника з історії «повинні будуватися і всі інші підручники: з географії, з літератури. <...> До цих вимог повинна прислухатися наша історична наука. Вони мають пряме відношення до постановки партійної пропаганди. У них може повчитися художня література» [126, с. 1].

Презентація у такому критичному тоні підручника, який повинен був стати одним з основних орієнтирів у сферах, пов'язаних з державною ідеологією, могла неправильно зорієнтувати радянське суспільство і знівельувала б авторитет цієї книги. Питання про оголошення результатів конкурсу залишилося невирішеним і взагалі відпало на час проведення пленуму ЦК ВКП(б) (лютий-березень 1937 р.) і пов'язаних з ним політичних подій.

Останній етап підготовки підручника збігся з новою хвилею сталінських репресій. Вони торкнулися як авторських колективів (репресовані історики М. Ванаг, Б. Граве, С. Дубровський, З. Лозинський, Б. Фрейдлін, та ін.), через що деякі роботи були зняті з конкурсу, так і самих членів журі. На момент

завершення конкурсу журі, від імені якого оголошувалися результати, вже по суті розпалося. З дев'яти членів журі четверо уже були репресовані (М. Бухарін, П. Горін, Ф. Ходжаєв, К. Бауман), а ще трьом залишалося жити лічені місяці (А. Бубнов, В. Затонський, Я. Яковлев) [226, с. 130].

29 березня 1937 р. Й. Сталіну був поданий проект постанови щодо підручників з історії за авторством Я. Яковлева на противагу тому, що був написаний А. Бубновим. Хоча у ньому критика конкурсних робіт все ще займала більшу частину документу, був все ж відчутний акцент на тому, що нові підручники були вагомим досягненням «на фронті історичної науки» [37, с. 241].

Серед численних правок Й. Сталіна цього проекту відзначимо значно відредагований (практично написаний заново) пункт про перехід України і Грузії під владу Росії, який трактувався за відомою сталінською формулою «найменшого зла» [37, с. 245]. Таке нове для радянської історіографії трактування цих подій, очевидно, після консультацій у Й. Сталіна, намагався аргументовано донести А. Жданов у вказівках А. Бубнову ще в грудні 1936 р. [248, с. 275]

Як і у попередньому проекті, першу і другу премії було вирішено не присуджувати нікому з авторів підручників, що були представлені на конкурсі, а «замість однієї третьої премії присудити дві третіх премії (по 50 тисяч рублів), присудивши їх, по-перше, Шестакову, по-друге, Глязеру і Жемчуженій» [37, с. 246].

Остаточний варіант постанови був підготовлений Я. Яковлевим спільно з А. Ждановим включав у себе всі поправки генсека. Крім того, у ньому, як відзначили автори у супровідній записці, була «дещо пом'якшена полемічна частина» [32, с. 257]. У ньому переможний рукопис був уже лише один – підручник, написаний кафедрою історії СРСР Московського педагогічного інституту під редакцією О. Шестакова, авторам якого була присуджена друга премія [32, с. 265].

Після завершення конкурсу розпочалася насичена робота над доопрацюванням тексту підручника. До цього процесу в тій чи іншій мірі були

залучені близько двох десятків істориків, серед яких були як молоді історики-марксистки, так і професори «старої школи» [226, с. 133-134].

Позицію найвищого партійного керівництва та вказівки щодо подальшого доопрацювання рукопису упродовж першої половини 1937 р. доносили до наркома просвіти і безпосередньо до авторського колективу А. Жданов. Від авторів вимагалось підкреслити важливість «збирання Русі» [248, с. 276], показати позитивну роль у цьому процесі монастирів, прогресивне значення християнства і централізованої державної влади. Особлива увага була зосереджена на історії військових звитяг князя Святослава і Олександра Невського, було вказано «уточнити питання про 1612 р. та інтервентів», показати з кращого боку часи правління Івана Калити та Івана Грозного [233, с. 66-67].

Після того, як основна частина роботи щодо доопрацювання підручника була виконана, він був ретельно прочитаний і відредагований особисто Й. Сталіним. Генсек власноручно викреслив фразу про те, що за наказом Івана Грозного вбивали всіх жителів Казані [248, с. 284], а також репродукцію картини І. Рєпіна на якій було зображено вбивство царем власного сина [233, с. 73]. Натомість дописав, що Грозний закінчив почате Іваном Калитою збирання розрізнених князівств у єдину сильну державу [248, с. 285]. Таким чином генсек перевіряв акценти з жорстокості царя на його державницьку діяльність. Подібні правки Й. Сталіна, що стосувалися різних історичних подій, відчутно вплинули на загальний тон книги та її зміст.

У кінці липня 1937 р. підручник для 3-го і 4-го класів «Короткий курс історії СРСР» під редакцією А. Шестакова був відправлений для друку небаченим доти для навчальної літератури тиражом у 5 млн. екземплярів [226, с. 134].

Варто зауважити, що з виходом нового підручника цілковитого повернення до дореволюційного наративу не відбулося і відбутися не могло. Результатом колективної роботи над написанням і редакцією тексту цієї книги була абсолютно нова версія вітчизняної історії, побудована на симбіозі положень

у дусі марксистської історіографії попередніх років і елементів дореволюційного патріотичного наративу.

Суперечності, які неминуче виникали внаслідок такого симбіозу відобразилися на тому, як у підручнику було охарактеризовано правління найвідоміших князів і царів. Так, з одного боку, з цієї книги ми дізнаємося, що князь Олег грабував слов'янське населення, але в той же час зазначається, що він сильно укріпив Київську Русь і що за його правління з нею «почали рахуватися у Візантії та сусідніх західних державах» [207, с. 13-14]. Подібним чином розповідається і про Івана Грозного. Автори пишуть, що він ріс серед бояр, які його ображали і розвивали у ньому «всі дурні риси» [207, с. 37] (Див. Додаток З) і що при ньому становище селян значно погіршилося, але завершується глава про нього словами про те, що його царство стало однією з найбільших держав світу [207, с. 42].

Найбільшої шани серед російських правителів у книзі був удостоєний «розумний і діяльний молодий цар» (Див. Додаток К) Петро I, який, як пишуть автори, в Англії вивчав корабельну справу, а в Голландії «з сокирою в руках працював на корабельнях» [207, с. 60].

Патріотичні сюжети відсували на другий план типові марксистські положення. Як і раніше, у підручнику періодично згадувалося про пригноблення мас, але значно менше уваги відведено економічній історії. Натомість досить послідовно і доступно викладено головні події політичної і військової історії, дати й історичні портрети видатних діячів.

Народні повстання все ще займають вагоме місце у вітчизняній історії, але вже не іменуються революціями (вперше цей термін з'являється у підручнику, коли мова йде про Велику французьку революцію). Описи повстань Болотнікова, Разіна і Пугачова закінчуються одним і тим же твердженням про те, що селяни були несвідомі та що їм не вистачало союзника у вигляді організованого робітничого класу. Ці твердження були вписані особисто Й. Сталіним [248, с. 286. Завдяки їм складається стійке враження про приреченість будь-яких

виступів проти діючої влади аж до революційних подій ХХ ст. Це до певної міри відбивало в учнів бажання асоціювати себе з повсталими.

Було цілком переглянute в дусі етатизму трактування «Смутного часу»: основна увага учнів спрямовувалася не на внутрішні протиріччя і «класову боротьбу», а на зовнішню загрозу. «Вороги шматками рвали Росію» – йдеться у підручнику [207, с. 46]. Цікаво, що автори також, як і М. Покровський у своїй «Російській історії в самому стислому нарисі», використали епізод, коли останками Лжедмитрія вистрілили з гармати, але на цей раз він набув іншого емоційного забарвлення: «вистрілили в той бік, звідки він прийшов» [207, с. 44] – ще раз підкреслили автори підручника, чийм ставлеником був цар-самозванець.

Знакові зміни відбулися і у трактуванні процесу розширення територій царської Росії. Найбільш наглядним прикладом тут може слугувати висвітлення Переяславської ради 1654 р. До виходу підручника під редакцією А. Шестакова Б. Хмельницький характеризувався марксистськими істориками з класових позицій, як «кат українського народу», який сприяв встановленню «колоніального панування Росії над Україною і крепостнічеського гніту» [317, с. 397]. Тепер же стверджувалося, що завдяки союзу з Росією «Селянство України звільнилося від панської неволі. Ніхто їм більше тепер не нав'язував чужої їм віри» [207, с. 52]. У наступні роки Б. Хмельницькому буде відведено одне з чільних місць серед «великих предків» народів СРСР, а під час війни буде засновано орден Богдана Хмельницького – єдину радянську військову нагороду, названу на честь історичного діяча-неросіянина.

Однак звернемо увагу на ще один важливий момент. Одразу після цитованих речень підручника читаємо: «Приєднання України до Росії, однак, не позбавило трудящих України від гніту своїх старшин і гетьманів» [207, с. 52]. Якщо раніше відповідальність за експлуатацію народів, що так чи інакше були приєднані до Росії, цілком покладалася на колонізаторську політику російського царизму, то тепер ця відповідальність була розділена з місцевими елітами – українською старшиною, місцевими «князьками» в Сибіру, грузинськими князями, вірменськими купцями, кримськими і казахськими ханами.

«Короткий курс історії СРСР» заклав основи сталінського історичного нарративу, в основі якого – становлення і розвиток централізованої держави, як найвищої цінності. Цей нарратив, перш за все, російськоцентричний: у ньому центральне місце відведено минулому російського народу і його держави. Інші народи з'являються епізодично, як правило, у момент приєднання їх до Росії. Такий підхід досить гармонічно вписався у тенденцію посилення русифікації у культурній та освітній сферах, що особливо посилилася саме у 1937 р. [268, с. 588-589]

Написання і вихід підручника супроводжувалися знаковими віхами культурного життя країни. 14 листопада 1936 р. вийшла постанова ЦК Про заборону п'єси Д. Бедного «Богатирі», у якій засуджуються політичні помилки письменника, такі як спроба возвеличення розбійників Київської Русі у якості революційного елемента, що «протирічить історії і наскрізь фальшиво по своїй політичній тенденції», паплюження богатирів, які є «носіями героїчних рис російського народу», а також «антиісторичне та глумливе зображення хрещення Русі» [22, с. 333]. Ця постанова супроводжувалася відповідною кампанією в пресі, крім того, було вказано широко обговорити постанову в театральних колективах.

Майже одночасно з виходом підручника відбулася прем'єра першої серії фільму «Петро Перший», у створенні якого також немало роль відіграв Й. Сталін [237, с. 150]. Варто згадати і про те, що у 1937 р. в СРСР було проведено урочистості з приводу сторіччя смерті О. Пушкіна, відзначена 125-річниця Вітчизняної війни 1812 р. З часом у театрах і кіно почали з'являтися художні твори, присвячені Олександрові Невському, Івану Сусаніну, Богдану Хмельницькому та іншим історичним постатям.

У тому ж 1937 р. на найвищому рівні були санкціоновані перевидання книг В. Ключевського, С. Соловйова, С. Платонова та інших [237, с. 128]. Вчителі користувалися ними, готуючись до уроків, а також вже не цуралися використання «словесних методів» навчання. Московський методист у 1938 р. відзначала, що «Роль розповіді вчителя у викладанні історії в молодших класах

дуже велика. Хорошою розповіддю можна викликати інтерес і любов дітей до цього предмету» [187, с. 3].

Дійсно, інтерес вихованців до історії відчутно зріс, хоча перебудова шкільного курсу історії у національно-патріотичному дусі викликала нерозуміння у окремих освітян, які за попередні роки стали переконаними інтернаціоналістами. Наприклад, шкільний інспектор Карпова писала, що учні говорять про князя Святослава «з таким захопленням, що це прямо обурливо» [233, с. 121].

Але вчителі, як уже відзначалося нами раніше, як правило, воліли віддати ідеологічні питання на відкуп партійним теоретикам і були зосереджені на своїх повсякденних обов'язках. Переважна їх більшість не володіла надто прогресивним методичним інструментарієм: вони читали в голос підручник, диктували текст для запису або давали завдання переписати частину тексту підручника, перевіряли знання учнів шляхом простого опитування [233, с. 84].

Тому видання стабільного і якісного підручника, а також чіткої програми, що базувалася на його матеріалі і була розбита на теми й уроки, сприяли якісному стрибку в постановці вивчення історії СРСР і підвищенню рівня знань учнів з цього предмету [133, с. 3].

Напередодні початку навчального року вийшла постанова Політбюро ЦК ВКП(б), у якій визнавалося доцільним викладання курсу історії СРСР за підручником під редакцією А. Шестакова не тільки у 3 і 4 класах (для яких він був призначений), але й у 5, 6 і 7 класах [76, с. 265]. Остаточо було виключене зі шкільних програм суспільствознавство [235, с. 271].

На основі «Короткого курсу історії СРСР», а також «Короткого курсу» історії ВКП(б) [203], виданого у 1938 р., у наступні роки була написана численна навчальна література для шкіл і вищих навчальних закладів. У 1940 р. були опубліковані підручники «Історія стародавнього світу» під редакцією О. Мішуліна для п'ятих-шостих класів, «Історія СРСР» для восьмих-десятих класів під редакцією А. Панкратової, «Історія середніх віків» для шостих-сьомих

класів під редакцією Є. Космінського, «Нова історія» для восьмих класів за авторством О. Єфімова та інші [235, с. 271-294].

Значення видання підручника з вітчизняної історії у 1937 р. виходило далеко за рамки шкільної освіти. Одразу ж після його виходу на сторінках газет «Правда», «Известия», «Комсомольская правда», «Литературная газета», та інших друкованих видань була розгорнута широка пропагандистська кампанія, спрямована на популяризацію цієї книги і нового бачення власної історії [248, с. 293] (Див. Додаток Л).

Для того, щоб закріпити за книгою статус єдиної «марксистської» (читай правильної) концепції вітчизняної історії, і щоб зафіксувати зміни, що відбулися на «історичному фронті», кращих вчених-істориків було мобілізовано для остаточного і детального розвінчання попередньої концепції російської історії за авторством М. Покровського. У 1939-1940 рр. був виданий збірник статей у двох частинах: «Проти історичної концепції М. М. Покровського»[284] і «Проти антимарксистської концепції М. М. Покровського»[283].

Таким чином, можна стверджувати, що до початку німецько-радянської війни була в основних рисах сформована офіційна історична ідеологія Радянського Союзу. Виданий у 1937 р. підручник з історії СРСР був важливою віхою становлення цієї ідеології, об'єднавши розрізнені і нерідко суперечливі ідеї у єдиний цілісний наратив. Ця книга широко використовувалася і поза шкільними стінами. Вона стала документом, у якому було зафіксовано офіційну і обов'язкову позицію держави щодо всіх основних питань історії, документом, на який зобов'язані були орієнтуватися пропагандисти, освітяни, письменники, кінематографісти та ін.

Таким чином, упродовж 1930-х рр. методика, зміст і завдання шкільної історичної освіти в СРСР зазнали докорінних змін.

Важливою передумовою цих змін було становлення сталінізму в історичній науці, яке більшість сучасних істориків пов'язують з публікацією у 1931 р. листа Й. Сталіна до редакції журналу «Пролетарська революція». Аналіз цього документу дозволив не тільки виявити механізми впливу генсека на

науковців, але і зрозуміти його бачення цілей і напрямку подальшого розвитку історичної науки і освіти.

Відновлення предмету «історія» у першій половині 1930-х рр. відбулося у зв'язку з процесом перебудови усєї системи шкільної освіти, що полягав у поверненні традиційних форм і методів навчання. Завдання відновлення повноцінного курсу історії в школах вимагало вирішення цілого ряду проблем: починаючи від слабкого методичного забезпечення педагогів і низької якості підручників, і закінчуючи гострою нестачею компетентних вчителів історії.

Основні сили і було вирішено зосередити на написанні якісних підручників для шкіл. Для цієї роботи було залучено як кращих істориків-марксистів, так і окремих представників «старої школи». Написання шкільних підручників збіглося у часі з істотними зрушеннями в ідеології держави. Це значно ускладнювало процес, адже «згори» надходили суперечливі сигнали, а ціна помилки була надто великою.

Й. Сталін та його оточення самі перебували у пошуку найбільш вдалої з їх точки зору концепції вітчизняної історії і брали активну участь (особливо на останніх етапах) у створенні відповідного підручника. Таким чином, проблема змісту історичної освіти набула неабиякого політичного значення для партійного керівництва, адже була тісно пов'язана з вектором подальшого розвитку державної ідеології.

Результатом багаторічної колективної праці як науковців, так і партійного керівництва, стало видання у 1937 р. підручника, який не тільки визначив новий зміст історичної освіти, але і став важливою віхою наукового, культурного і політичного розвитку СРСР.

ВИСНОВКИ

Державна політика радянської влади у сфері шкільної історичної освіти за період з 1917-го до 1930-х рр. змінилася докорінним чином. Якщо у перші роки після Жовтневого перевороту до предмету «історія» ставилися з великою підозрою, то вже у другій половині 1930-х рр. він перетворився на один з основних інструментів радянської пропаганди.

Події жовтня 1917 р. призвели до колапсу в освітній сфері. Більшість російського вчительства та чиновників, які мали досвід роботи в цій сфері, не сприйняла нову владу, що не тільки паралізувало систему управління освітою, але і багато в чому визначило політику більшовиків щодо змісту і методики шкільного навчання, соціального забезпечення вчителів (а це в свою чергу вплинуло на їх статус у суспільстві), фінансування шкільної справи в цілому. Вороже ставлення педагогів до радянської влади призвело до того, що чиновники Наркомпросу воліли скоріше взагалі відмовитися від викладання історії в школах, ніж довірити цю справу тогочасному політично й ідеологічно ворожому вчителю.

Іншим чинником, що визначально вплинув на те, у якому вигляді відбувалася передача історичних знань у школі, була концепція «трудової школи» й т. зв. «комплексні програми». Основою шкільного життя і основним виховним інструментом (на противагу дореволюційним предметам «Закон Божий» та «історія») повинна була стати праця. Щодо правильності цієї ідеї, яка була лейтмотивом більшості статей педагогічних журналів, сумнівів практично не висловлювалося. Однак її реалізацію кожен методист бачив по-своєму. Таким чином, доки на сторінках педагогічної преси тривали дискусії, було вирішено надати вчителю небачену до того свободу творчості. Проте в умовах, коли вчитель і школа перебували на межі виживання, годі було очікувати від нього якісної самостійної творчої організаційно-методичної роботи. Тому такий утопічний підхід тільки поглибив кризу в шкільній освіті.

Хоча систематичного курсу історії, який охоплював би хронологічно усі етапи розвитку людства, не було, а місце і статус «історії» в різних програмах

1920-х рр. постійно змінювалися, теза про відсутність історичної освіти у цей період нами спростована. Історія викладалася у рамках нового предмету – суспільствознавства, – як у вигляді окремих екскурсів у минуле (як і рекомендував, зокрема, М. Покровський), так і повністю заповнюючи зміст цього предмету (деякі вчителі «суспільствознавство» сприйняли всього лише як нову назву «історії»). Також існував цілий ряд тематичних історичних курсів. Що ж до відсутності системності у викладанні історії, то ця проблема у більшій чи меншій мірі спіткала й інші предмети у рамках «комплексного» навчання.

Проблема вкрай низького рівня знань учнів з історії, яка стала особливо помітною в другій половині 1920-х рр., призвела до гострої дискусії між професійними істориками щодо відновлення окремого, повноцінного, систематичного курсу з історії в школах. У ході цієї дискусії був підсумований і осмислений досвід попередніх років і висловлено чимало цінних міркувань щодо викладання історії в школах. Її результатом була перемога прихильників відновлення повноцінного шкільного курсу з історії, хоча політична воля для цього з'явилася тільки у 1930-х рр.

Рубіжною подією, яка ознаменувала утвердження сталінізму в історичній науці і, як наслідок, в освіті, була публікація листа Й. Сталіна до редакції журналу «Пролетарська революція» у 1931 р. Починаючи з цього часу, його позиція стала вирішальною у питаннях, пов'язаних з історією. Аналіз листа показав, що у ньому були закладені принципи взаємодії влади та істориків. Останні, як і чиновники Наркомпросу, позбавлялися права широкої творчої ініціативи, яка була притаманна для них у попереднє десятиліття. Центр прийняття рішень і навіть редакція найбільш вагомих узагальнюючих наукових праць і підручників з історії перемістилися безпосередньо до ЦК партії.

Починаючи з того ж 1931 р. Й. Сталін і його оточення починають активно втручатися у питання шкільного будівництва. Незадовільні знання учнів не тільки з історії, але і з інших предметів були явним сигналом того, що експерименти 1920-х рр. не увінчалися успіхом. Однак, у тогочасних суспільно-політичних умовах, коли члени партії боялися бути запідозреними у т. зв.

«правому ухилі», повернення до деяких дореволюційних, традиційних форм шкільної освіти було можливе тільки з ініціативи найвищого партійно-державного керівництва.

В цілому зміни, що були започатковані у цей час, позитивно вплинули на роботу школи. Був відновлений твердий розклад, класно-урочна система, з часом – стабільні програми і підручники, звітність учителя і контроль знань учнів, підвищення авторитету вчителя і покращення дисципліни.

У той же час школа повинна була виконувати пропагандистські функції. Вивчивши настрої учнів (особливо у сільських школах), можемо зробити висновок, що комуністична пропаганда в дусі інтернаціоналізму була не надто ефективною і йшла в розріз з тим досвідом, який учні отримували на вулиці і в сім'ї. Відповідно, вона не могла забезпечити мотивацію молоді для праці й оборони країни, так само, як і не сприяла легітимізації влади в очах населення.

До таких висновків дійшли і в кремлівських кабінетах, отримуючи інформацію з місць. Тому, замість того, щоб спрямовувати свої зусилля на перевиховання населення і викорінення будь-яких проявів націоналізму і традиціоналізму (як це відбувалося у попередньому десятилітті), було вирішено використати ці «пережитки», у першу чергу – реабілітувати поняття «патріотизм» для того, щоб підвищити ефективність пропаганди і викликати симпатію мас. Шкільна історична освіта стала основним інструментом цієї політики.

Починаючи з 1934 р. питання змісту шкільної історичної освіти стало одним із основних у діяльності ряду найбільш авторитетних радянських істориків. Й. Сталін особисто порушив питання про створення стабільних підручників з історії і впродовж багаторічної роботи над ними не раз безпосередньо чи опосередковано (як правило, через А. Жданова) керував цим процесом.

Відбувся відхід від побудованої цілком навколо «класової боротьби» концепції вітчизняної історії М. Покровського, яка тривалий час була основою історичної освіти в школі. Натомість було, хоча і вибірково, реабілітовано і

героїзовано цілий ряд особистостей (у тому числі царів), які раніше на сторінках історичних робіт істориків-марксистів і в підручниках виступали лише в якості експлуататорів. Було докорінно переглянуто ставлення до російського народу, який був удостоєний звання «першого серед рівних». Така ж переоцінка відбулася і щодо Російської держави та її історії.

Таким чином, політика більшовиків у галузі шкільної історичної освіти у період 1917-1941 рр. була тісно переплетена з внутрішньою політикою та ідеологією країни і за своїм значенням виходила далеко за рамки проблем освітньої сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Неопубліковані документи та матеріали

Архив Российской академии наук

Ф. 350. Коммунистическая академия Центрального Исполнительного Комитета СССР (ЦИК СССР)

Опис 1.

1. Спр. 906. Стенограмма заседания президиума Комкадемии о задачах научно-исследовательской работы в области изучения истории и о работе над изданием "История СССР", 1934 р.

Государственный архив Российской Федерации

Ф. 2306 Министерство просвещения РСФСР

Опис 70.

2. Спр. 2186. Протокол совещания в НКП РСФСР у заместителей Наркома Просвещения РСФСР т. Эпштейна 13 августа 1935 г., переписка с Учпедгизом по назначению авторских коллективов и изданию учебников, 1935 г.

Российский государственный архив социально-политической истории

Ф. 17. Центральный комитет КПСС (ЦК КПСС) (1898, 1903 - 1991)

Опис 3.

3. Спр. 749. Протокол ПБ № 89 от 18 июля 1929 г.
4. Спр. 751. Протокол ПБ № 91 от 1 августа 1929 г.
5. Спр. 761. Протокол ПБ № 101 от 5 октября 1929 г.
6. Спр. 844. Протокол ПБ № 58 от 25 августа 1931 г.
7. Спр. 865. Протокол ПБ № 80 от 16 декабря 1931 г.
8. Спр. 897. Протокол ПБ № 113 от 25 августа 1932 г.

Центральний державний архів вищих органів влади і управління України

Ф. 166. Міністерство освіти України

Опис 10.

9. Спр. 493 Матеріали по розробці тематики політичної бібліотеки учня та про складання й перегляд учбових програм і підручників [постанови, протоколи, доповідні записки, план, відомості, листування] 2 жовтня – 28 листопада 1931 р.
10. Спр. 1193. Огляди та відомості про успішність учнів шкіл України, 1932 р.

Опис 11.

11. Спр. 168. Учбові програми для дітей та педтехнікумів України, 1933 р.
12. Спр. 352. Доповідна записка про роботу історичних факультетів державних університетів та листування з вищими і середніми учбовими закладами про забезпечення їх приміщенням та розгляд скарг професорського складу за 1934 р., 7 лютого – 16 грудня 1934 р.

Центральний державний архів громадських об'єднань України

Ф. 1. Центральний комітет Комуністичної партії України (ЦК КПУ), м. Київ (1918-1991)

Опис 20.

13. Спр. 6455. Докладная записка наркома просвещения УСРР В. П. Затонского в ЦК КП(б)У на имя С. В. Косиора (О состоянии массово-политической работы среди школьников), 1934 г.
14. Спр. 6642. Директивные письма ЦК КП(б)У, докладные записки, справки, письма, телеграммы отделов ЦК КП(б)У, обкомов партии, Народного комиссариата просвещения Украины, НКВД УСРР о работе школ, их материальном состоянии, антисоветских настроениях среди учеников, награждении учителей, положении школ национальных меньшинств на Украине, обеспечении школьными принадлежностями, 1935 г.
15. Спр. 7518. Тезисы для докладов «Коммунистическая партия и рабочий класс», статья из газеты «Известия детского губисполкома» Об издании

сборника о В. И. Ленине, тезисы доклада профессора института марксизма-ленинизма М. Яворского «Правый уклон и национальный вопрос», статьи А. Галинского «Коммунисты в село» и «Нужна решительность», статья «Управление народным хозяйством», И. Никитенко «Нация и культура» – доклад на международном конгрессе писателей в Париже в защиту культуры, без дат.

Опубліковані документи та матеріали

16. «Краткий курс истории ВКП(б)». Текст и его история: В 2 ч. / сост. М. Зеленов, Д. Бранденбергер. – Ч. 1: История текста «Краткого курса истории ВКП(б)», 1931-1956. – М.: Политическая энциклопедия; Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина», 2014. – 791 с.
17. VI С'езд РСДРП(б) (Июль-август 1917 г.). О союзах молодежи // Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / Сост. А. Подземский. – М.-Л.: ОГИЗ, 1931. – С. 23.
18. VIII С'езд РКП(б) (Март 1919г.). О политической пропаганде и культурно-просветительной работе в деревне // Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / Сост. А. Подземский. – М.-Л.: ОГИЗ, 1931. – С. 24-26.
19. Блонский П. Избранные педагогические произведения / Редкол. Б. Есипов, Ф. Королев, С. Фрумов; сост. Н. Блонская, А. Сергеева. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 696 с.
20. Большая цензура: Писатели и журналисты в Стране Советов. 1917-1956 / Под общ. ред. акад. А. Яковлева; Сост. Л. Максименков. – М.: Материк, 2005. – 752 с.
21. Вильгельм Кнорин. За большевистскую партийность в исторической науке: Стенограмма заключительного слова при обсуждении письма И. В. Сталина в редакцию «Пролетарской революции» на заседании комфракции Общества историков-марксистов // «Краткий курс истории ВКП(б)». Текст и его история: В 2 ч. / сост. М. Зеленов, Д. Бранденбергер. – Ч. 1: История текста «Краткого курса истории ВКП(б)», 1931-1956. – М.: Политическая

- энциклопедия; Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина», 2014. – С. 76-80.
22. Власть и художественная интеллигенция. Документы ЦК РКП(б) – ВКП(б), ВЧК – ОГПУ – НКВД о культурной политике. 1917-1953 гг. / Под ред. акад. А. Яковлева; сост. А. Артизов, О. Наумов. – М., 1999. – 872 с.
 23. Вопросы преподавания исторических дисциплин. Доклады и выступления гг. Луначарского, Покровского, Крупской, Попова, Фридлянда и др. – М., 1926. – 212 с.
 24. Вторая ступень советской трудовой школы. Организация. Содержание. Методы / Под ред. И. Векслера, Р Харитоновой. – М., 1929. – 476 с.
 25. Декрет СНК РСФСР «О ликвидации неграмотности среди населения Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» // Декреты Советской власти. – Т. 7. – М., 1974. – С. 50-51.
 26. Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / Сост. А. Подземский. – М.-Л.: ОГИЗ, 1931. – 496 с.
 27. Докладная записка И. П. Товстухи в Политбюро ЦК ВКП(б) о необходимости начать изучение истории партии и с предложением состава Главной редакции // «Краткий курс истории ВКП(б)». Текст и его история: В 2 ч. / сост. М. Зеленов, Д. Бранденбергер. – Ч. 1: История текста «Краткого курса истории ВКП(б)», 1931-1956. – М.: Политическая энциклопедия; Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина», 2014. – С. 94-95.
 28. Замечания И. В. Сталина на статье Ф. Энгельса «Внешняя политика русского царизма» // Сталин И. Историческая идеология в СССР в 1920-1950-е годы: Переписка с историками, статьи и заметки по истории, стенограммы выступлений. Сборник документов и материалов. Часть 1. 1920-1930-е годы / Сост. М. Зеленов. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – С. 226-235.
 29. Записка А. Бубнова И. Сталину. 14 марта 1934 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 29-34.

30. Записка А. Бубнова И. Сталину. 19 июня 1934 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 49-52.
31. Записка А. Бубнова И. Сталину. 25 марта 1934 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 37-41.
32. Записка А. Жданова и Я. Яковлева И. Сталину. 20 августа 1937 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 257-265.
33. Записка А. Стецкого и К. Николаевой в Политбюро ЦК ВКП(б) // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 20-22.
34. Записка К. Радека Б. Волину. 3 августа 1935 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 129-130.
35. Записка Н. Бухарина. Февраль 1936 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 172-181.
36. Записка ЦК ВКП(б). 15 августа 1935 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 132.
37. Записка Я. Яковлева И. Сталину. 29 марта 1937 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 241-247.
38. Заявление Е. М. Ярославского И. В. Сталину от 28 октября 1931 г. // «Краткий курс истории ВКП(б)». Текст и его история: В 2 ч. / сост. М. Зеленев, Д. Бранденбергер. – Ч. 1: История текста «Краткого курса истории ВКП(б)», 1931-1956. – М.: Политическая энциклопедия; Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина», 2014. – С. 74-75.

39. Из программы Всесоюзной коммунистической партии (Принята на VIII съезде РКП(б) в марте 1919 г.) // Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / Сост. А. Подземский. – М.-Л.: ОГИЗ, 1931. – С. 9-12.
40. Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – 304 с.
41. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898-1986): в 15 т. – Т.2. – 1917-1922. – М.: Издательство политической литературы, 1983. – 446 с.
42. Крупская Н. Педагогические сочинения. – Том 1: Автобиографические статьи; Дореволюционные работы / Под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. – М., 1957. – 510 с.
43. Курский Д. Отчет Центральной ревизионной комиссии / Д. Курский // XV Съезд Всесоюзной коммунистической партии-(б). Стенографический отчет. – М.-Л., 1928. – С. 108-123.
44. Ленин В. К вопросу о национальной политике / В. Ленин // Ленин В. Полное собрание сочинений: в 55 т. – Т. 25. – М., 1969. – С. 64-72.
45. Ленін В. До питання про національність або про «автономізацію» / В. Ленін // Ленін В. Повне зібрання творів: в 55 т. – Т. 45. – К., 1974. – С. 339-345.
46. Ленін В. Завдання Спілок молоді / В. Ленін // Ленін В. Повне зібрання творів: в 55 т. – Т. 41. – К., 1974. – С. 284-303.
47. Ленін В. Заключне слово по доповіді про партійну програму 19 березня / В. Ленін // Ленін В. Повне зібрання творів: в 55 т. – Т. 38. – К., 1973. – С. 169-179.
48. Ленін В. Первісний варіант статті «Чергові завдання Радянської влади» / В. Ленін // Ленін В. Повне зібрання творів: в 55 т. – Т. 36. – К., 1973. – С. 121-154.
49. Ленін В. Перли народницького прожектерства / В. Ленін // Ленін В. Повне зібрання творів: в 55 т. – Т. 2. – К., 1969. – С. 451-481.
50. Ленін В. Про роботу Наркомосу / В. Ленін // Ленін В. Повне зібрання творів: в 55 т. – Т. 42. – К., 1974. – С. 310-319.

51. Ленін В. Промова на Всеросійській нараді політосвіт губернських і повітових відділів народної освіти 3 листопада 1920 р. / В. Ленін // Ленін В. Повне зібрання творів: в 55 т. – Т. 41. – К., 1974. – С. 379-388.
52. Ленін В. Промова на I Всеросійському з'їзді учителів-інтернаціоналістів 5 червня 1918 р. / В. Ленін // Ленін В. Повне зібрання творів: в 55 т. – Т. 36. – К., 1973. – С. 397-398.
53. Ленін В. Сторінки з щоденника / В. Ленін // Ленін В. Повне зібрання творів: в 55 т. – Т. 45. – К., 1974 – С. 346-350.
54. Луначарский А. В. О преподавании истории в коммунистической школе / А. Луначарский. – Пг.: Изд. отдела подготовки учителей, 1918. – 20 с.
55. Луначарский А. Доклад НКПроса / А. Луначарский // Десятый Всероссийский съезд Советов рабочих, крестьянских, красноармейских и казачьих депутатов (23-27 декабря 1922 года): Стенографический отчет с приложениями. – М., 1923. – С. 73-90.
56. Луначарский А. О воспитании и образовании / Под ред. А. Арсеньева, Н. Гончарова, И. Каирова, М. Прокофьева, В. Разумного. – М.: «Педагогика», 1976. – 640 с.
57. Луначарский А. Письмо А. А. Луначарской. 13(26) сентября 1917 г. / А. Луначарский // Революционная Россия. 1917 год в письмах А. Луначарского и Ю. Мартова: Сборник / Сост. Н. Антонова, Л. Роговая. – М., 2007. – С. 250-252.
58. Луначарский А. Письмо А. А. Луначарской. 18-21 ноября (1-4 декабря) 1917 г. / А. Луначарский // Революционная Россия. 1917 год в письмах А. Луначарского и Ю. Мартова: Сборник / Сост. Н. Антонова, Л. Роговая. – М., 2007. – С. 300-301.
59. Луначарский А. Письмо А. А. Луначарской. 2(15) октября 1917 г. / А. Луначарский // Революционная Россия. 1917 год в письмах А. Луначарского и Ю. Мартова: Сборник / Сост. Н. Антонова, Л. Роговая. – М., 2007. – С. 265-266.

60. Луначарский А. Письмо А. А. Луначарской. 27 октября (9 ноября) 1917 г. / А. Луначарский // Революционная Россия. 1917 год в письмах А. Луначарского и Ю. Мартова: Сборник / Сост. Н. Антонова, Л. Роговая. – М., 2007. – С. 289-290.
61. Луначарский А. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению / А. Луначарский // Луначарский А. О воспитании и образовании / Под ред. А. Арсеньева, Н. Гончарова, И. Каирова, М. Прокофьева, В. Разумного. – М.: «Педагогика», 1976. – С. 19-35.
62. Маркс К., Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., Политиздат, 1974. – 63 с.
63. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс; Ин-т марк.-ленин. при ЦК КПСС. – 2-е изд. – Т. 23: Капитал, т. 1. – М., 1960. – 907 с.
64. Минц И. Замечания к учебнику истории СССР (тт. Ванага, Грекова, Панкратовой и Пионтковского) // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 145-150.
65. Окончание доклада товарища Кагановича. (Заседание двадцать второе 6 февраля 1934 г., вечернее) // XVII съезд ВКП(б) – М., 1934. – Режим доступа: http://www.hrono.ru/vkpb_17/22_1.html (дата звернення: 12.11.2017).
66. Основные вопросы преподавания истории в школе II ступени. – М., 1928. – 264 с.
67. Отзыв В. Быстрянского на учебник истории СССР // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 155-159.
68. Первое партийное совещание по вопросам народного образования (Декабрь 1920 г. – январь 1921 г.) // Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / Сост. А. Подземский. – М.-Л.: ОГИЗ, 1931. – С. 347-356.
69. Письмо А. Бубнова К. Радеку. 3 июня 1935 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 128.

70. Письмо В. И. Ленина М. Н. Покровскому // Покровский М. Русская история в самом сжатом очерке / М. Покровский. – М., 1933. – С. XII.
71. Платформа «Союза марксистов-ленинцев» («Группа Рютина»). Сталин и кризис пролетарской диктатуры (начало) // Известия ЦК КПСС. – 1990. – № 8. – С. 200-207.
72. Покровский М. Институт истории и задачи историков-марксистов / М. Покровский // Покровский М. Историческая наука и борьба классов. – М.-Л., 1933. – Вып. 2. – С. 351-362.
73. Покровский М. К учительскому съезду / М. Покровский // Покровский М. Избранные произведения. Кн. 4. Лекции, статьи, речи. – М., 1967. – С. 501.
74. Поправки И. В. Сталина на письме Ем. Ярославского из Батума от 25 ноября 1931г. // Сталин И. Историческая идеология в СССР в 1920-1950-е годы: Переписка с историками, статьи и заметки по истории, стенограммы выступлений. Сборник документов и материалов. Часть 1. 1920-1930-е годы / Сост. М. Зеленов. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – С. 143-147.
75. Постанови партії та уряду про школу. – К.: Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1947. – 152 с.
76. Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) Об учебнике Шестакова по истории СССР от 27 августа 1937 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 265.
77. Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) от 1 февраля 1933 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 29.
78. Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) от 3 марта 1936 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 181-182.
79. Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) от 5 марта 1934 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 29.

80. Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) от 9 июля 1934 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 119.
81. Про перевантаження школярів і піонерів суспільно-політичними завданнями: Постанова ЦК ВКП(б) 23 квітня 1934 р. // Народна освіта в СРСР. Загальноосвітня школа. Збірник документів. 1917 – 1973 рр. – М., 1974. – С. 165-166.
82. Проект постановления Политбюро ЦК ВКП(б) «Об учебниках для начальной и средней школы» // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 23-28.
83. Проект статьи В. Быстрянского «Критические замечания об учебниках по истории СССР» // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 159-165.
84. Проекты постановления ЦК ВКП(б) и текста сообщения в печати // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 165-167.
85. Протокольное постановление (опросом) Политбюро (XVI созыв) ЦК ВКП(б) П82/44 «О составлении “Истории ВКП(б)”» 7 января 1932 г. // «Краткий курс истории ВКП(б)». Текст и его история: В 2 ч. / сост. М. Зеленев, Д. Бранденбергер. – Ч. 1: История текста «Краткого курса истории ВКП(б)», 1931-1956. – М.: Политическая энциклопедия; Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина», 2014. – С. 103-104.
86. Радек К. Оценка учебника «Новой истории» // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 199-206.
87. Революционная Россия. 1917 год в письмах А. Луначарского и Ю. Мартова: Сборник / Сост. Н. Антонова, Л. Роговая; под ред. Г. Бордюгова, Е. Котеленец; введ. Л. Майер. – М., 2007. – 352 с.

88. Речь Л. М. Кагановича «За большевистское изучение истории партии» на собрании, посвященном 10-летию Института красной профессуры, с редакционными пометками Сталина // «Краткий курс истории ВКП(б)». Текст и его история: В 2 ч. / сост. М. Зеленов, Д. Бранденбергер. – Ч. 1: История текста «Краткого курса истории ВКП(б)», 1931-1956. – М.: Политическая энциклопедия; Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина», 2014. – С. 80-92.
89. Сопроводительная записка И. В. Сталина на рассылочном листе к протоколам и материалам. 19 июля 1934 г. // Сталин И. Историческая идеология в СССР в 1920-1950-е годы: Переписка с историками, статьи и заметки по истории, стенограммы выступлений. Сборник документов и материалов. Часть 1. 1920-1930-е годы / Сост. М. Зеленов. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – С. 235.
90. Сталин И. Беседа с английским писателем Г. Д. Уэллсом 23 июля 1934 года / И. Сталин // Сталин И. Сочинения. – Т. 14. – М.: Издательство «Писатель», 1997. – С. 24–39.
91. Сталин И. Беседа с немецким писателем Эмилем Людвигом 13 декабря 1931 г. / И. Сталин // Сталин И. Сочинения. – Т. 13. – М.: Издательство «Писатель», 1997. – С. 104-123.
92. Сталин И. В. в объятиях семьи: Из личного архива: сб. док. / сост. Ю. Г. Мурин. – М., 1993. – 224 с.
93. Сталин И. Год великого перелома: К XII годовщине Октября / И. Сталин // Сталин И. Сочинения. – Т. 12. – М., 1949. – С. 118-135.
94. Сталин И. Историческая идеология в СССР в 1920-1950-е годы: Переписка с историками, статьи и заметки по истории, стенограммы выступлений. Сборник документов и материалов. Часть 1. 1920-1930-е годы / Сост. М. Зеленов. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 496 с.
95. Сталин И. На путях к Октябрю: Статьи и речи / И. Сталин. – Март-октябрь 1917. – М., 1925. – 221 с.

96. Сталин И. О задачах журнала «Красная молодежь» / И. Сталин // Сталин И. Сочинения. – Т. 7. – М. 1947. – С. 4-5.
97. Сталин И. О задачах хозяйственников. Речь на первой Всесоюзной конференции работников социалистической промышленности 4 февраля 1931г. / И. Сталин // Сталин И. Сочинения. – Т. 13. – М. 1951. – С. 29-42.
98. Сталин И. О индустриализации и хлебной проблеме. / И. Сталин // Сталин И. Сочинения. – Т. 11. – М., 1949. – 381 с.
99. Сталин И. О некоторых вопросах истории большевизма. Письмо в редакцию журнала «Пролетарская Революция» / И. Сталин // Сталин И. Сочинения. – Т. 13. – М., 1951. – 424 с.
100. Сталин И. О статье Энгельса «Внешняя политика русского царизма» / И. Сталин // Сталин И. Историческая идеология в СССР в 1920-1950-е годы: Переписка с историками, статьи и заметки по истории, стенограммы выступлений. Сборник документов и материалов. Часть 1. 1920-1930-е годы / Сост. М. Зеленов. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – С. 236-240.
101. Сталин И. Об основах ленинизма: Лекции, читанные в Свердловском университете / И. Сталин // Сталин И. Сочинения. – Т. 6. – М. 1947. – С. 69-188.
102. Сталин И. Политический отчет Центрального комитета XVI съезду ВКП(Б) / И. Сталин // Сталин И. Сочинения. – Т. 12. – М., 1949. – С. 235-373.
103. Сталин И. Речь на Первом Всесоюзном съезде колхозников-ударников 19 февраля 1933 г. / И. Сталин // Сталин И. Сочинения. – Т. 13. – М., 1951. – С. 236-256.
104. Сталин И., Жданов А., Киров С. Замечания о конспекте учебника «Новой истории» // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 123-124.
105. Сталин И., Жданов А., Киров С. Замечания по поводу конспекта учебника по «Истории СССР» // Историю – в школу: создание первых советских учебников / шеф-ред. С. Кудряшов. – М.: Архив Президента РФ, 2008. – С. 121-122.

106. Троцкий Л. Анатолий Васильевич Луначарский / Л. Троцкий // Силуэты: политические портреты / А. Луначарский, К. Радек, Л. Троцкий. – М.: Политиздат, 1991. – С. 367-370.
107. Троцкий Л. Преданная революция / Л. Троцкий – М.: НИИ культуры, 1991. – 256 с.
108. Энгельс Ф. Письмо А. Бебелю / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – Т. 19. – М. 1961. – С. 1-8.

Періодичні видання

109. Аламπίев П. Зпроба викладання історії культури в сільській школі / П. Аламπίев // Путь просвещения. – 1922. – №. 4. – С. 118-149.
110. Алферов С. Нужды Донской народной школы / С. Алферов // Педагогическая мысль. Журнал, издаваемый Отделом Народного Просвещения Всевеликого войска Донского / Под. ред. А. Ф. Лебедева. – 1918 – № 2. – С. 77-88.
111. Аржанов С. Около строящейся школы / С. Аржанов // Педагогическая мысль. – 1919. – № 7-9. – С. 152-169.
112. Бернадский В. Дадим школе историю в марксистском освещении / В. Бернадский // За коммунистическое просвещение. – 18 ноября 1934. – № 265 (1736) – С. 2.
113. Блонский П. Педагогические задачи начальной школы / П. Блонский // На путях к новой школе. – 1922. – № 1. – С. 36.
114. Бухарин Н. Наш вождь, наш учитель, наш отец / Н. Бухарин // Известия ЦИК СССР. – 1936. – 21 января. – С. 2.
115. Веселов М. Результаты 3 летнего опыта / М. Веселов // На путях к новой школе. – 1923. – № 7-8. – С. 137-145.
116. Всем работникам просвещения // Путь просвещения. – 1922. – №2. – С. 371-373.
117. Гордон Г. Новая школа / Г. Гордон // На путях к новой школе. – 1922. – № 1. – С. 5-15.

118. Гордон Г. Обществоведение и история / Г. Гордон // Основные вопросы преподавания истории в школе II ступени. – М., 1928. – С. 21-32.
119. Даян Г. О политработе среди учительства / Г. Даян // Работник просвещения. – 1923. – № 20. – С. 1-4.
120. Двигубский. Студент в роли преподавателя / Двигубский // За коммунистическое просвещение. – 1934. – 26 апреля. – С. 3.
121. Дзюбинский С. Вперед или назад (О методике обществоведения и кое о чем другом) / С. Дзюбинский // Историк-марксист. – 1928. – № 9. – С. 134-140.
122. Для колхозников нет ничего дороже нашей родины // Правда. – 1934. – 18 июня. – С. 2.
123. Единая семья народов // Правда. – 30 января 1936 г. – С. 1.
124. Елизаров А. Опыт исторической лаборатории в школе II ступени / А. Елизаров // Просвещение. – 1924. – № 4. – С. 167-185.
125. За подлинную историю против схоластики и абстракции // За коммунистическое просвещение. – 1934. – 10 апреля. – С. 1.
126. Знать и любить историю своей родины // Правда. – 1936. – 7 марта. – С. 1
127. Из письма школьного инструктора // На путях к новой школе. – 1922. – № 2. – С. 78-79.
128. Ильф И., Петров Е. Разговоры за чайным столом / И. Ильф, Е. Петров // Правда. – 1934. – 21 мая. – С. 4.
129. Иоаннисиани А. История в школе II ступени (из стенограммы доклада в методической секции О-ва Ист.-Марксистов) / А. Иоаннисиани // Историк-марксист – 1927. – № 3. – С. 152-171.
130. Иоаннисиани А. Рабочие книги по обществоведению / А. Иоаннисиани // Историк-марксист. – 1928. – № 7. – С. 207-217.
131. К работникам просвещения // Работник просвещения. – 1921. – № 2-3. – С. 3-5.
132. Калашников А. О подготовке работников просвещения / А. Калашников // Работник просвещения. – 1921. – № 7. – С. 18-23.

133. Карцов В. История в четвертых классах / В. Карцов // Учительская газета. – 1938. – 5 ноября. – С. 3.
134. Козелев Б. Наш привет учителям и работникам просвещения всех стран – делегатам 1-го всемирного конгресса профсоюзов / Б. Козелев // Работник просвещения – 1921. – № 7 – С. 11-16.
135. Кольцов М. Найденная родина / М. Кольцов // Правда. – 1934. – 19 июля. – С. 5.
136. Копась А. Скучно, трудно, непонятно / А. Копась // За коммунистическое просвещение. – 1934. – 11 мая. – С. 2.
137. Косминский Е. Презрение к фактам / Е. Косминский // За коммунистическое просвещение. – 1934. – 28 апреля. – С. 3.
138. Кривцов С. Новые программы по истории / С. Кривцов // Основные вопросы преподавания истории в школе II ступени. – М., 1928. – С. 9-20.
139. Крупская Н. К вопросу о целях школы / Н. Крупская // На путях к новой школе. – 1923. – № 2(5). – С. 17-18.
140. Крупская Н. К Всероссийскому съезду Завгубоно. Система народного образования в РСФСР / Н. Крупская // Еженедельник Наркомпроса РСФСР. – 1923. – № 21. – С. 4-10.
141. Крупская Н. К вопросу о программах / Н. Крупская // На путях к новой школе – 1922. – № 2. – С. 3-10.
142. Кудрявцев А. История культуры на II ступени / А. Кудрявцев // Просвещение. – 1924. – № 4 – С. 186-205.
143. Лемберг Р. К реформе средней школы / Р. Лемберг // Просвещение. – 1923. – № 3. – С. 3-14.
144. Луначарский А. К учащимся / А. Луначарский // Народное просвещение. – 1918. – № 1-2. – С. 7.
145. Луначарский А. Ко всем учащим / А. Луначарский // Народное просвещение. – 1918. – № 1-2. – с. 5-6.
146. Луначарский А. Ко всему российскому учительству и всем деятелям народного просвещения / А. Луначарский – М., 1919. – 16 с.

147. Луначарский А. О школьной забастовке / А. Луначарский // Народное просвещение. – 1918. – № 1-2. – С. 8.
148. Луначарский А. Об отмене отметок / А. Луначарский // Народное просвещение. – 1918 – №4-5. – С. 26.
149. Луначарский А. От Народного Комиссара по Просвещению / А. Луначарский // Народное просвещение. – 1918. – № 1-2. – С. 5.
150. Мамет Л. Бег на месте (Ответ С. Дзюбинскому) / Л. Мамет // Историк-марксист. – 1928. – № 9. – С. 141-144.
151. Мамет Л. Программно-методические вопросы преподавания истории на рабочих факультетах / Л. Мамет // Историк-марксист – 1927. – № 4. – С. 187-199.
152. Маршак С. Дети отвечают Горькому / С. Маршак // Правда. – 1934. – 18 мая. – С. 3.
153. Молокова А. И я говорю сынам: защищайте нашу страну! / А. Молокова // Правда. – 1934. – 18 июня. – С. 2.
154. Моносов С. Лозинский С., проф. – Очерки по истории классовой борьбы / С. Моносов // Большевик. – 1926. – № 2. – С. 118-121.
155. Мрочех В. Задачи союза учителей интернационалистов / В. Мрочех // Народное просвещение – 1918. – № 1-2.– С. 48.
156. На местах // Работник просвещения. – 1921 – № 4-5. – С. 37-41.
157. На новом фронте // Работник просвещения. – 1923. – № 3. – С. 1-3.
158. Никольский В. В защиту истории доклассового общества / В. Никольский // За коммунистическое просвещение. – 1934. – 22 июня. – С. 3.
159. О некотором сдвиге // Работник просвещения. – 1923. – № 9. – С. 29-30.
160. О предстоящей работе над программами единой трудовой школы // Обществоведение в трудовой школе. – 1929. – № 6-7. – С. 85-90.
161. Об одной гнилой концепции // Правда. – 1936. – 10 февраля. – С. 3.
162. Около строящейся школы // Педагогическая мысль. Общепедагогический журнал под редакцией И. С. Симонова, Н. Е. Румянцева и С. П. Аржанова. – 1919. – № 1-3. – С. 124-136.

163. Осипов Д. Скелеты в школе / Д. Осипов // Правда. – 1934. – 5 апреля. – С. 3.
164. Отдел средних учебных заведений // Народное просвещение. – 1918. – № 1-2. – С. 17-19.
165. Отзыв Михайловского подтехникума о статье Крупской // На путях к новой школе. – 1923. – № 7-8 – С. 243-247.
166. Панкратова А. За большевистское преподавание истории / А. Панкратова // Борьба классов. – 1935. – № 1-2. – С. 32-51.
167. Панкратова А. М. Н. Покровский – большевистский историк / А. Панкратова // Борьба классов. – 1932. – № 4. – С. 20-35.
168. Пинкевич А. К реформе II ступени трудовой школы / А. Пинкевич // Просвещение. – 1923. – № 3. – С. 113-132.
169. Пинкевич А. О необходимости марксистской педагогики / А. Пинкевич // На путях к новой школе – 1923. – № 1(4) – С. 51-57.
170. По отделу средней школы // Народное просвещение. – 1918. – № 1-2. – С. 13-15.
171. Прошлогодняя «история» // За коммунистическое просвещение. – 1934. – 12 сентября. – С. 1.
172. Путь ясен, за работу (обзор учительских писем) // За коммунистическое просвещение. – 1934. – 5 июня. – С. 3.
173. Пятилетний план народного хозяйства в курсе обществоведения школы повышенного типа // Обществоведение в трудовой школе. – 1929. – № 6-7. – С. 90-93.
174. Радченко А. Подготовка школьных работников на местах / А. Радченко // На путях к новой школе – 1922. – №2. – С. 94-101.
175. Расширенное заседание редколлегии // Обществоведение в трудовой школе. – 1929. – № 2. – С. 44-61.
176. Резолюции съезда учителей-интернационалистов. Общая резолюция // Народное просвещение. – 1918. – № 4-5. – С. 71.
177. РСФСР // Правда. – 1936. – 1 февраля. – С. 1.

178. Рындич А. Лабораторный план и преподавание истории (Стенограмма доклада в методической секции О-ва Историков-Марксистов) / А. Рындич // Историк-марксист. – 1927. – № 3. – С. 172-186.
179. Ряппо Я. Проблема воспитания и образования в Советском государстве / Я. Ряппо // Путь просвещения. – 1922. – №. 4. – С. 1-16.
180. Садовский Д., Иренев Н. Ученики возмущались не зря / Д. Садовский, Н. Иренев // За коммунистическое просвещение. – 1934. – 26 апреля. – С. 3.
181. Сингалевич С. Об очередных задачах и опасных уклонах в методике обществоведения: (к итогам истекшего года) / С. Сингалевич // Обществоведение в школе. – 1928. – № 2. – С. 15-22.
182. Слуцкий А. Большевики о германской социал-демократии в период ее предвоенного кризиса / А. Слуцкий // Пролетарская Революция. – 1930. – № 6 (101). – Режим доступа: <http://revtribuna.org/?p=859> (дата звернения: 12.11.2017).
183. Солодуб П. Революція й народній учитель / П. Солодуб // Радянська освіта. – 1925. – №1. – С. 9-11.
184. Стражев А. Преподавание истории в советской школе за 40 лет (1917-1957 гг.) / А. Стражев // Преподавание истории в школе. – 1957. – № 5. – С. 64-74.
185. Страна награждает героев // Труд. – № 94 (4042). – 21 апреля 1934. – С. 1.
186. Тезисы о самоуправлении (ГУС) // На путях к новой школе. – 1923. – № 2(5). – С. 6-8.
187. Троицкая А. На уроках истории / А. Троицкая // Учительская газета. 1938. – 11 июля. – С. 3.
188. Тумим Г. Мысли о трудовой школе / Г. Тумим // Просвещение. – 1923. – № 3. – С. 133-145.
189. Устав союза учителей-интернационалистов // Народное просвещение. – 1918. – № 1-2. – С. 49-51.
190. Учительский с'езд // Народное просвещение. Еженедельное приложение к «Известиям В. Ц. И. К.» под редакцией Народного Комиссариата Просвещения. – 1918. – № 5. – С. 3-7.

191. Федотов Г. Сталинокрания / Г. Федотов // Современные записки. – 1936. – № 60. – С. 374-387.
192. Шацкий С. Школа для детей или дети для школы / С. Шацкий // На путях к новой школе. – 1922. – № 1. – С. 15-28.
193. Шнайдер Л. Учиться у 25-й образцовой, как преподавать общественные науки в школе Маркса-Ленина-Сталина / Л. Шнайдер // За коммунистическое просвещение. – 1934. – 18 февраля. – С. 3.
194. Шульгин В. К вопросу о работе с учительством / В. Шульгин // На путях к новой школе. – 1922. – № 2. – С. 33-41.
195. Шульгин В. О целях школы / В. Шульгин // На путях к новой школе – 1923. – № 2(5) – С. 8-16.

Підручники та шкільні програми

196. Ананьинъ В. Учебникъ русской исторіи. Начальный курсъ / В. Ананьинъ. – М., 1918. – 180 с.
197. Андреевъ Н. Русская исторія / Н. Андреевъ. – Петроград: «Книга», 1918. – 76 с.
198. Вводная записка к программам // Программы и методические записки единой трудовой школы. Выпуск третий. 1 концентр городской школы II ступени. – М.-Л., 1927. – С. 7-35.
199. Всем краевым, областным, губернским, окружным и уездным отделам народного образования // Программы и методические записки единой трудовой школы. Выпуск третий. 1 концентр городской школы II ступени. – М.-Л., 1927. – С. 3-6.
200. Гуковский А., Трахтенберг О. История: Эпоха феодализма: Учебник для средн. школы: 6-7 годы обучения / А. Гуковский, О. Трахтенберг. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1933. – 262 с.
201. Ефимов А., Фрейберг Н. История: Эпоха промышленного капитализма: Учебник для средней школы: 7 и 8 годы обучения / под ред. Ф. Ф. Козлова. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1933. – 256 с.

202. Жаринов Д., Никольский Н. Былое вокруг нас / Д. Жаринов, Н. Никольский. – Ч. 1. – М.: Мир, 1919. – 176 с.
203. История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков): Краткий курс / Под ред. Комис. ЦК ВКП(б). – М.: Гос. изд-во полит. лит., 1938. – 352 с.
204. Книга по русской истории / сост. К. Вейхельтъ, М. Коваленский, В. Петрушевский, В. Улановъ. – М.: «Миръ», 1918. – 196 с.
205. Коваленский М. Вчера и завтра: Как и откуда взялась новая красная Россия / М. Коваленский. – 17-е изд., вновь пересмотр. и доп. Е. Мороховец. – М.-Л.: Гос. изд-во, 1930. – 189 с.
206. Коваленский М. Вчера и завтра: Как и откуда взялась новая красная Россия / М. Коваленский. – М.-Л.: Гос. изд-во, 1925. – 143 с.
207. Краткий курс истории СССР: Учебник для 3 и 4 классов / Под ред. А. Шестакова; Одобрен Всес. правительственной комиссией. – М.: Учпедгиз, 1937. – 224 с.
208. Никольский Н. История: доклассовое общество, Древний Восток, Античный мир: учебник для средней школы: 5-й год обучения / акад. Н. Никольский; Белорусская академия наук, Институт истории имени М. Н. Покровского. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во, 1933. – 199 с.
209. Объяснительная записка к программам // Программы и методические записки единой трудовой школы. Выпуск третий. 1 концентр городской школы II ступени. – М.-Л., 1927. – С. 46-60.
210. Покровский М. Русская история в самом сжатом очерке / М. Покровский. – М.: Парт. изд-во, 1933. – 543 с.
211. Рабочая книга по обществоведению: История Запада и России: 8-9-й год обучения / Составлена под общим руководством подсекции подростков научно-политической секции гос. ученого совета. – М.-Л.: Гос. изд-во, 1930. – 491 с.

Мемуари, щоденники

212. Аллилуева С. Двадцать писем к другу / С. Аллилуева. – М.: «Книга», 1989. – 216 с.
213. Генкина Э. Воспоминания об ИКП / Э. Генкина // История и историки. Историографический ежегодник. 1981. – М., 1985. – С. 257-272.
214. Гуковский А. Как я стал историком / А. Гуковский // История СССР. – 1965. – № 6. – С. 97.
215. Гутнова Е. Пережитое / Е. Гутнова. – М., 2001. – 463 с.
216. Єфремов С. Щоденники, 1923-1929 / С. Єфремов. – К.: ЗАТ «Газета «РАДА», 1997. – 848 с.
217. Куманёв Г. Рядом со Сталиным: откровенные свидетельства / Г. Куманёв. – М., 1999. – 446 с.
218. Луначарский А. Воспоминания и впечатления / состав. предисл. и прим. Н. Трифонова. – М., 1968. – 376 с.
219. Пионтковский С. Дневник историка С. А. Пионтковского (1927-1934) / редкол.: Д. Бранденбергер, А. Дубровский, А. Литвин (отв. ред. и вступ. ст.). – Казань: Казанский гос. ун-т, 2009. – 515 с.
220. Пришвин М. Дневники. 1932–1935. Книга восьмая / Подгот. текста и коммент. Я. Гришиной. – СПб.: ООО «Изд-во "Росток"», 2009. – 1008 с.
221. Рабинович М. Воспоминания долгой жизни / М. Рабинович. – СПб., 1996. – 368 с.
222. Шумейко Г. Из летописи Старой площади: Ист. очерк / Г. В. Шумейко; Предисл. С. Г. Корнеева. – М., 1996. – 383 с.

Монографії та наукові статті

223. Алаторцева А. Журнал «Историк-марксист» 1926-1941 гг. / Отв. ред. В. П. Наумов. – М.: Наука, 1979. – 291 с.
224. Алаторцева А. Советская историческая наука на переломе 20-30-х годов / А. Алаторцева // История и сталинизм / Сост. А. Мерцалов – М.: Политиздат, 1991. – 448 с.

225. Алексеева Г. Октябрьская революция и историческая наука в России / Г. Алексеева. – М.: Наука, 1968. – 300 с.
226. Артизов А. В угоду взглядам вождя (Конкурс 1936 г. на учебник по истории СССР) / А. Артизов // Кентавр. – 1991. – Октябрь-декабрь. – С. 125-135.
227. Артизов А. Критика М. Н. Покровского и его школы (К истории вопроса) / А. Артизов // История СССР. – 1991. – №1. – С. 102-120.
228. Артизов А. М. Н. Покровский: финал карьеры – успех или поражение? / А. Артизов // Отечественная история. – 1998. – № 1. – С. 77-96.
229. Артизов А. Николай Николаевич Ванаг (1899 – 1937) / А. Артизов // Отечественная история. 1992. – № 6. – С. 95-109.
230. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р. Барт ; пер. с фр.; Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М.: Прогресс, – 1989. – 616 с.
231. Березівська Л. Розробка Наркомосом УСРР системи шкільної освіти та її апробація в контексті соціально-економічних та суспільно-політичних детермінант (1920-1924) / Л. Березівська // Історико-педагогічний альманах. – 2007. – Вип. 1. – С. 12-29.
232. Бобринская Т. К 125-летию со дня рождения профессора Николая Сергеевича Тимашева / Т. Бобринская // Слово\Word. – 2012. – № 76. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/slovo/2012/76/b1.html> (дата звернення: 12.11.2017).
233. Бранденбергер Д. Национал-большевизм. Сталинская массовая культура и формирование русского национального самосознания (1931-1956 гг.) / Д. Бранденбергер; перевод с английского Н. Алешиной и Л. Высоцкого. – СПб.: ДНК, 2009. – 416 с.
234. Бущик Л. Вопросы преподавания истории СССР: Пособие для преподавателей сред. школы / Л. Бущик. – М.: Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1949. – 212 с.
235. Бущик Л. Очерк развития школьного исторического образования в СССР / Л. Бущик. – М.: Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 540 с.

236. Быкова Е. Реформирование системы школьного образования в СССР в 1917-1930 гг.: организационные и идеологические аспекты / Е. Быкова // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2011. – № 1 (13). – С. 179-189.
237. Вдовин А. Русские в XX веке. Трагедии и триумфы великого народа / А. Вдовин. – М.: Вече, 2013. – 624 с.
238. Виговський М. Номенклатура системи освіти в УСРР 1920–1930-х років: соціальне походження, персональний склад та функції / М. Виговський. – К., 2005. – 308 с.
239. Витухновский Г. Борьба за учительство в первые месяцы Советской власти / Г. Витухновский // Советская педагогика. – 1956. – № 11. – С. 71-82.
240. Вища школа Української РСР за 50 років. У двох частинах. – Ч. 1 (1917-1945 рр.) / Відп. ред. В. І. Піпов. – Київ, 1967. – С. 105.
241. Водотика С. Історична наука УСРР 1920-х років: соціополітичні, організаційні та концептуальні основи функціонування: Монографія / С. Водотика. – Херсон, 2006. – 336 с.
242. Волобуев О. Николай Александрович Рожков / О. Волобуев // Рожков Н. Избранные труды / сост., автор вступ. ст. О. Волобуев, сост., автор коммент. А. Морозов. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – С. 5-50.
243. Волобуев О., Кузина А. Методическая секция Общества историков-марксистов в борьбе за преподавание истории в школе (1926-1931 гг.) / О. Волобуев, А. Кузина // Развитие исторического образования в СССР. Межвузовский сборник научных трудов. – Воронеж, 1986. – С. 58-71.
244. Волобуев О., Кулешов С. История по-сталински / О. Волобуев, С. Кулешов // Суровая драма народа: Ученые и публицисты о природе сталинизма. – М.: Политиздат, 1989. – 512 с.
245. Герегова С., Марусик Т. Розвиток вищої освіти в західному регіоні України / С. Герегова, Т. Марусик // Український історичний журнал. – 1997. – № 3. – С. 101-108.

246. Гриценко Г. Українсько-білоруські культурні зв'язки як засіб взаємопізнання: досвід 1920-х років / Г. Гриценко // Принади і пастки сусідської пам'яті: рецепція історичного простору «Україна – Білорусь». Колективна монографія / Керів. автор. кол. та ред. В. Масненко. – Черкаси, 2016. – С. 147-155.
247. Двадцять п'ять лет исторической науки в СССР / под ред. В. П. Волгина, Е. В. Тарле, А. М. Панкратовой. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1942. – 288 с.
248. Дубровский А. Историк и власть: Историческая наука в СССР и концепция истории феодальной России в контексте политики и идеологии (1930-1950 гг.) / А. Дубровский. – Брянск: Издательство Брянского государственного университета им. акад. И. Г. Петровского, 2005. – 800 с.
249. Дунаевский В. О письме Сталина в редакцию журнала «Пролетарская революция» и его воздействии на науку и судьбы людей / В. Дунаевский // История и сталинизм / Сост. А. Мерцалов – М.: Политиздат, 1991. – 448 с.
250. Єсельчик С. Імперія пам'яті. Російсько-українські стосунки в радянській історичній уяві / С. Єсельчик; пер. з англ. М. Климчука та Х. Чушак. – К.: Критика, 2008. – 304 с.
251. Занкевич Е. К истории советизации Российской академии наук / Е. Занкевич. – Мюнхен, 1957. – 93 с.
252. Захожая Т., Фролова Н. Реализация государственной политики в области содержания исторического образования в школах Севера Западной Сибири в первой половине 1920-х гг. / Т. Захожая, Н. Фролова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. – № 11. – Ч. 2. – С. 90-94.
253. Зимин А. У истоков сталинизма. 1918 – 1923 / А. Зимин – Париж, 1984. – 402 с.
254. Зиновьев М. Очерки методики преподавания истории: пособие для учителя / под ред. М. А. Сказкина. – М.: АПН РСФСР, 1955. – 182 с.

255. Из литературного наследия академика Е. В. Тарле / отв. ред. М. Нечкина. – М., 1981. – 392 с.
256. История ВКП(б) / сост. Д. Кин и др.; под общ. ред. Ем. Ярославского. – Т. 4. – М.-Л., 1929. – 452 с.
257. Кац Н. Советизация российского учительства в годы НЭПа / Н. Кац // Новый исторический вестник. – 2001. – №3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovetizatsiya-rossiyskogo-uchitelstva-v-gody-nepa> (дата звернення: 12.11.2017).
258. Кисла Ю. Українська історична пам'ять: конструювання загальнонародянської ідентичності в УРСР у сталінський період / Ю. Кисла // Наукові записки НаУКМА. – 2008. – Т. 78: Історичні науки. – С. 34-39.
259. Ковальченко И. Методы исторического исследования / И. Ковальченко. – М.: «Наука», 1987. – 439 с.
260. Козлов С. Новейшая западная историография о взглядах видных деятелей партии и государства на культуру и политику партии в области культуры в период нэпа / С. Козлов / Историческое значение НЭПа. Сборник научных трудов. – М., 1990. – С. 128-145.
261. Константинов Н., Медынский Е. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет / Н. Константинов, Е. Медынский. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1948. – 471 с.
262. Королев Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917-1920 / Ф. Королев. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 552 с.
263. Королев Ф., Корнейчик Т., Равкин З. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921-1931 / под ред. Ф. Королева, В. Смирнова. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 508 с.
264. Крупницький Б. Українська історична наука під Советами (1920– 1950) / Б. Крупницький. – Мюнхен, 1957. – XLVI, 120 с.
265. Литвин А. Л. Без права на мысль. (Историки в эпоху Большого террора. Очерки судеб) / А. Л. Литвин. – Казань: Татарское кн. издво, 1994. – 191 с.

266. Маньківська Т. Політика радянської влади по відношенню до вчительства в 1917 – 1921 роках (за матеріалами Слобожанського регіону) / Т. Маньківська // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Сер.: «Історія та географія». – 2012. – Вип. 44. – С. 134-138.
267. Марочко В., Хіллїг Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929–1941) / В. Марочко, Г. Хіллїг. – К., 2003. – 302 с.
268. Мартин Т. Империя положительной деятельности. Нации и национализм в СССР, 1923–1939 / Т. Мартин; Пер. с англ. О. Р. Щёлоковой. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина», 2011. – 663 с.
269. Медведев Р. К суду истории. О Сталине и сталинизме / Р. Медведев. – М.: Время, – 2011. – 656 с.
270. Медушевский А. Сталинизм как модель. Обозрение издательского проекта «РОССПЭН» «История сталинизма» / А. Медушевский // Вестник Европы. – 2011. – №30. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/vestnik/2011/30/me34-pr.html> (дата звернення: 12.11.2017).
271. Мінаєв А. Лев Троцький і «радянський термідор» / А. Мінаєв // Історична панорама. Спеціальність: Історія. – 2016. – Вип. 22-23. – С. 63-95.
272. Мушка О. Дискусія між Наркомосом УСРР і Наркомосом РСФРР щодо розвитку шкільної освіти: історіографія дослідження (1920 р. – поч. 30-х рр. ХХ ст.) / О. Мушка // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – №2. – С. 73-77.
273. Написание учебников истории при Сталине. – 13 февраля 2010. – Режим доступа: <http://echo.msk.ru/programs/staliname/656119-echo/> (дата звернення: 12.11.2017).
274. Некрасов П. Основні етапи розвитку шкільної історичної освіти в СРСР / П. Некрасов. – Одеса, 1959. – 112 с.
275. Нечкина М. Вопрос о М.Н. Покровском в постановлениях партии и правительства 1934-1938 гг. о преподавании и исторической науке (к

- источниковедческой стороне темы) / М. Нечкина // Исторические записки. – Т. 118. – М., 1990. – С. 232-246.
276. Нечкина М. О периодизации истории советской исторической науки / М. Нечкина // История СССР. – 1960. – №1. – С. 77-91.
277. Очерки истории исторической науки в СССР. Том IV / под общ. редакцией М. В. Нечкиной. – М.: Наука, 1966. – 855 с.
278. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. (1917–1941 гг.) / Отв. ред Н. Кузин, М. Колмакова, З. Равкин. – М., 1980. – 456 с.
279. Паначин Ф. Учительство и революционное движение в России (XIX – начало XX в.): Историко-педагогические очерки / Паначин Ф. – М.: Педагогика, 1986. – 212 с.
280. Панкратова А. Развитие исторических взглядов М. Н. Покровского / А. Панкратова // Против исторической концепции М. Н. Покровского: сб. ст. – М.-Л., 1939. – Ч. 1. – С. 5-69.
281. Подлинная история РСДРП-РКП(б)-ВКП(б). Краткий курс. Без умолчаний и фальсификаций / В. Измозик, Б. Старков, Б. Павлов, С. Рудник. – СПб.; 2009. – 327 с.
282. Пометун Е. Школьное историческое образование на Украине: пути развития и проблемы / Е. Пометун. – Луганск, 1995. – 200 с.
283. Против антимарксистской концепции М. Н. Покровского: Сб. ст. / Акад. наук СССР. Ин-т истории; Ред.: Б. Греков, Ем. Ярославский, С. Бушуев. – М.-Л., 1939-1940. – Ч. 2. – 1940. – 500 с.
284. Против исторической концепции М. Н. Покровского: Сб. ст. / Акад. наук СССР, Ин-т истории; Ред.: акад. Б. Греков и др. – М.-Л., 1939-1940. – Ч. 1. – 1939. – 517 с.
285. Репина Л. Историческая наука на рубеже XX-XXI вв.: социальные теории и историографическая практика / Л. Репина. – М.: Кругъ, 2011. – 560 с.
286. Роговин В. Сталинский неонэп / В. Роговин. – М., 1994. – 382 с. – Режим доступа: <https://www.e-reading.club/book.php?book=1017404> (дата звернения: 12.11.2017).

287. Рокитянский Я. Трагическая судьба академика Д. Б. Рязанова / Я. Рокитянский // Новая и новейшая история. – 1992. – №2. – с.107-148.
288. Рузавин Г. Методология научного познания / Г. Рузавин. – М., 2012. – 287 с.
289. Сахновский Е. Объективизм в историческом познании: методологический принцип или символ веры историка? / Е. Сахновский // Философия и будущее цивилизации: Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса (Москва, 24-28мая 2005 г.). – Т. 3. – М., 2005. – С. 399-412.
290. Сахновський Є., Мінаєв А. Проблема об'єктивності в історичному пізнанні (матеріали наукового семінару кафедри історії нового та новітнього часу, 13 листопада 2007 р.) / Є. Сахновський, А. Мінаєв // Історична панорама: Збірник наукових статей ЧНУ. Спеціальність «Історія». – Чернівці: «Рута», 2008. – Випуск 6. – С. 77-89.
291. Світло й тіні українського радянського історіописання: Матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, Україна, 22–23 травня 2013 р.) / за ред. В. Смолія. – К.: Інститут історії України НАН України, 2015. – 212 с.
292. Сергеев И. Материальное положение «народного учителя» в Советской России в 1917-1921 гг. / И. Сергеев // Вісник Харківського національного університету. – №762. – Вип. 39. – Харків, 2007. – С. 185-198.
293. Слободян С. Дискусія щодо шкільної історичної освіти в СРСР наприкінці 20-х рр. ХХ ст. / С. Слободян // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2017. – Вип. 1. – Ч. 2. – С. 122-128.
294. Слободян С. Діяльність А. В. Луначарського на посаді наркома Просвіти у перші роки радянської влади / С. Слободян // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – Запоріжжя: ЗНУ, 2016. – Вип. 46. – С. 142-146.

295. Слободян С. До питання про історичні погляди М. М. Покровського / С. Слободян // Історична панорама. Спеціальність: Історія. – 2015. – Вип. 21. – С. 79-94.
296. Слободян С. Лист Й. Сталіна до редакції журналу «Пролетарська революція»: контекст, зміст, наслідки / С. Слободян // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. – К. : «Видавництво «Гілея», 2017. – Вип. 123 (8). – С. 127-132.
297. Слободян С. Робота над концепцією вітчизняної історії у рамках написання шкільних підручників в СРСР у 1934-1935 роках / С. Слободян // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. – К. : «Видавництво «Гілея», 2017. – Вип. 125 (10). – С. 63-68.
298. Смирнов Н. Учителство и его роль в революционном процессе 1917 г. / Н. Смирнов // Октябрьская революция. Народ: её творец или заложник? М., 1992.– С. 226-235.
299. Соколов О. В. И. Ленин и формирование большевистских взглядов М. Н. Покровского / О. Соколов // Вопросы истории. – 1963. – № 8. – С. 30-41.
300. Соколов О. М. Н. Покровский и советская историческая наука / О. Соколов. – М.: Мысль, 1970. – 276 с.
301. Соловей В. Историческая наука и политика в СССР: 20-30-е гг. / В. Соловей // Историческое значение НЭПа. Сборник научных трудов. – М., 1990. – С.149-166.
302. Стрільчук Л. Освітня політика радянської влади на землях Західної України (1939 - 1941 рр.) / Л. Стрільчук // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія Історичні науки. – 2017. – № 5 (354). – С. 52-59.
303. Стрільчук Л. Політика радянської влади на землях Західної України в галузі культури, освіти та у релігії у період вересня 1939 – червня 1941 рр. / Л. Стрільчук // Літопис Волині. Всеукраїнський науковий часопис. Число 18. – Луцьк, 2017. – С. 26-31.

304. Такер Р. Сталин. История и личность: Путь к власти. 1879-1929; У власти. 1928–1941. / Р. Такер; Пер. с англ. – М.: Издательство «Весь Мир», 2006. – 864 с.
305. Тимашев Н. Сила и слабость России / Н. Тимашев // Новый журнал. – 1942. – № 2. – С. 192-205.
306. Топольський Є. Як ми пишемо і розуміємо історію. Таємниці історичної нарації / Є. Топольський. – Київ, «К.І.С.», 2012. – 400 с.
307. Уваров П. Думают ли историки? А если думают, то зачем? Заметки о книге Н. Е. Копосова / П. Уваров // Одиссей: Человек в истории. – М., 2003. – С. 303-331.
308. Україна і Росія в історичній ретроспективі. – В 3 т. – Т. 2: Радянський проект для України / В. Гриневич, В. Даниленко, С. Кульчицький, О. Лисенко. – К., 2004. – 531 с.
309. Урбан П. Смена тенденций в советской историографии / П. Урбан. – Мюнхен, 1959. – 59 с.
310. Фицпатрик Ш. Повседневный сталинизм. Социальная история Советской России в 30-е годы: город / Ш. Фицпатрик. – М., 2008. – 336 с.
311. Фохт А. Ошибки М. Н. Покровского в вопросах преподавания истории / А. Фохт // Против антимарксистской концепции М. Н. Покровского. – Ч. 2. – М.-Л., 1940. – С. 486-506.
312. Холодницький В. Становлення та діяльність кафедри історії нового та новітнього часу Чернівецького державного університету в 1940 – 1955 рр. / В. Холодницький // Історична панорама: Збірник наукових статей ЧНУ. Спеціальність «Історія». – Чернівці: «Рута», 2007. – Випуск 3. – С. 172-186.
313. Юинг Е. Учителя эпохи сталинизма. Власть, политика и жизнь школы 1930-х гг. / пер. с англ. Д. Благова. – М.: РОССПЭН, 2011. – 359 с.
314. Юрганов А. Русское национальное государство: Жизненный мир историков эпохи сталинизма / А. Юрганов. – М.: РГГУ, 2011. – 765 с.
315. Юрій М., Алексієвець Л. Цивілізаційна сутність освіти і науки в Україні / М. Юрій, Л. Алексієвець // Україна – Європа – Світ. Міжнародний збірник

- наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини. – Тернопіль, 2014. – № 13. – С. 269-274.
316. Юркова О. «Історія України» чи «Короткий курс», або як у 1940 році постала «українська радянська історіографія» / О. Юркова // Світло й тіні українського радянського історіописання: Мат-ли міжн. наук. конф. (Київ, Україна, 22–23 травня 2013 р.). – К.: Інститут історії України НАН України, 2015. – С. 89–108.
317. Юсов С., Юсова Н. «Найменше зло» чи все ж «безумовне благо»? (До проблеми щодо змінення в 1930-х рр. оцінки приєднання України до Росії) / С. Юсов, Н. Юсова // Історіографічні дослідження в Україні: Зб. наук. пр. – 2008. – Вип. 19. – С. 393-409.
318. Юсова Н. Генезис концепції давньоруської народності в історичній науці СРСР (1930-ті – перша половина 1940-х рр.). Монографія / Н. Юсова. – Вінниця, 2005. – 545 с.
319. Юсова Н. Проблема «приєднання» України до Росії в оцінці істориків УРСР кінця 30-х – першої половини 40-х рр. / Н. Юсова // Український історичний журнал. – 2004. – №5. – С. 96-121.
320. Яковенко Н. Вступ до історії / Н. Яковенко. – К.: «Критика», 2007. – 374 с.
321. Cuban L. How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980 / L. Cuban. – New York, 1988. – 459 pp.
322. Fitzpatrick S. Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934 / S. Fitzpatrick. – NY.: Cambridge University Press., 2002. – 355 pp.
323. Fitzpatrick S. The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts under Lunacharsky, October 1917-1921 / S. Fitzpatrick. – Cambridge University Press, 2002. – 408 pp.
324. Holmes L. The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931. Indiana-Michigan Series in Russian and East European Studies / L. Holmes. – Bloomington: Indiana University Press, 1991. – 214 pp.
325. MacKenzie D., Curran W. A History of Russia, the Soviet Union, and Beyond / D. MacKenzie, W. Curran. – Fifth Edition. – L., 1999. – 489 pp.

326. Pipes R. The Formation of the Soviet Union: Communism and Nationalism, 1917-1923 / R. Pipes. – Cambridge; Mass.: Harvard University Press, 1964 – 365 pp.
327. Ranke L. Geschichten der romanischen und germanischen Völker: von 1494 bis 1535 / L. Ranke. – Band 1. – Leipzig und Berlin, 1824. – 424 s.
328. Rewriting Russian History. Soviet interpretations of Russia's Past / Ed. By S. Black. – New-York. – London, 1957. – 431 pp.
329. Slobodian S. The state policy in the field of school education in the Soviet Russia in 1917-1923 / S. Slobodian // Bulletin of the History of Education. – Poznań, 2017. – № 36. – P. 59-78.
330. Timashev N. The Great Retreat. The Growth and Decline of Communism in Russia / N. Timashev. – New York, 1946. – 470 pp.

Дисертації, автореферати дисертацій

331. Антонюк Т. Денаціоналізація системи відносин сім'ї і школи в умовах радянської освіти в УСРР (20 ті – початок 30 х років ХХ століття): Дисертація канд. іст. наук: 09.00.12 / Т. Антонюк. – К., 2005. – 217 с.
332. Багрова Н. Становление школьного исторического образования в советской России, 1920-1934 гг.: Диссертация канд. ист. Наук / Н. Багрова. – Ростов на Дону, 2001. – 198 с.
333. Борисов В. Становлення та розвиток загальноосвітньої школи в Україні 1920– 1933 рр.: Дисертація канд. іст. наук: 07.00.01 / В. Борисов. – Дніпропетровськ, 2003. – 190 с.
334. Гришаев О. Партийно-правительственная политика в области исторического образования середины-второй половины 1930-х годов и ее влияние на науку отечественной истории в СССР в предвоенные годы: Диссертация канд. ист. наук / О. Гришаев. – Воронеж, 2000. – 199 с.
335. Кузьменко М. Науково-педагогічна інтелігенція УСРР 20–30-х рр. ХХ ст.: еволюція соціально-історичного типу: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра істор. наук / М. Кузьменко. – Харків, 2005. – 25 с.

336. Липинський В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-ті роки: Дисертація доктора іст. наук: 07.00.01 / В. Липинський. – Донецьк, 2001. – 393 с.
337. Невінчана І. Освітня діяльність української інтелігенції в контексті загальноєвропейських процесів націотворення у 1921-1934 рр.: Дисертація канд. іст. наук: 07.00.01 / І. Невінчана. – К., 2005. – 205 с.
338. Ніколіна І. Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя 20 х – початку 30 х рр. ХХ ст. Дисертація канд. іст. наук / І. Ніколіна. – Чернівці, 2007. – 261 с.
339. Пепелина Н. Эволюционные процессы в советском школьном историческом образовании 1920-1930-х годов: Диссертация канд. ист. наук / Н. Пепелина. – М., 2011. – 215 с.
340. Петухова О. Историческое образование в российской школе в первые годы Советской власти, 1917-1937 гг.: Диссертация канд. ист. наук / О. Петухова. – Смоленск, 2004. – 283 с.
341. Фролова Н. Государственная политика в области историко-обществоведческого образования в школах Севера Западной Сибири в 1920 – 1930-е годы: Диссертация канд. ист. наук / Н. Фролова. – Сургут, 2016. – 234 с.
342. Чадаєва К. Розвиток історичної освіти в Україні у 20-30 роки ХХ ст.: Дисертація канд. іст. наук: 07.00.01 / К. Чадаєва. – Х., 1996. – 180 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

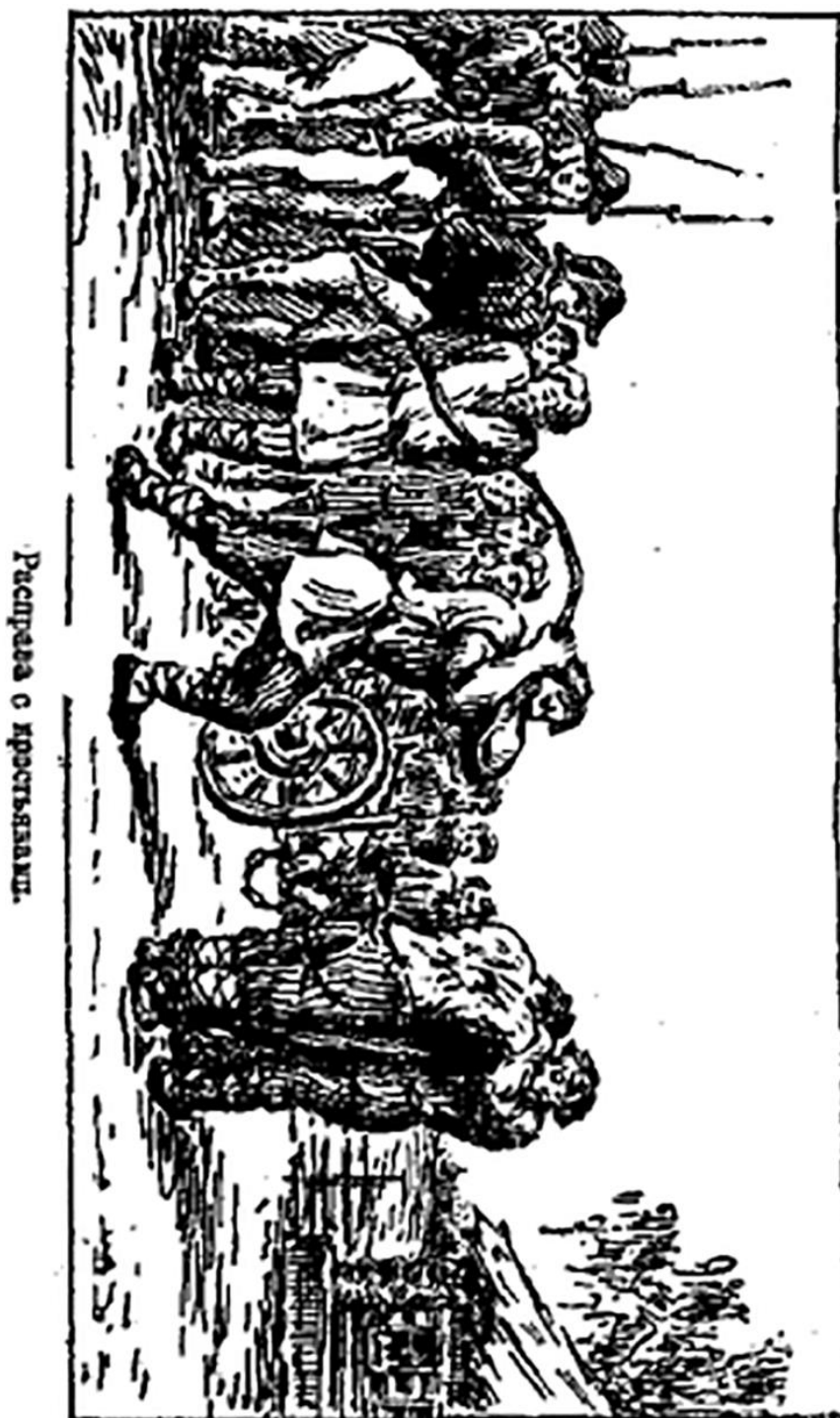
Лист В. Ленина М. Покровському

Мов. М. Н. Покровському
Мов. М. Н.! Велик пошриван Вас с усне-
хачи! Чудвакачи пошривае ме Царя
любая книга: "Р. М. в сам. сур. н." Оуичи
кавка сураси и сураси. Турецка с ур
мадрым интересам. Када сур, и мадрым
перевести на сур. сурки.
Корволи себе одно валентко рамска
ни. Чуби она она чубикова (а она добри
на сур), кадо доподи с Криволика зна
мудел. Ричеко свого мади; уширно Так Фед
деу криволика; сурови оуики сурови
Криво; сурови оуики Ваше мудри
с ушари. срраши Царя книги.
Ушариса добри зна и Царя Криво
и ушариса, чуби ни оно верови дурва,
чуби зна оуики, чуби ушари сравни
срраши зна и нову. Ваше мудри оуики дурва
Скам. чуби Ваше верни.

Джерело: Письмо В. И. Ленина М. Н. Покровскому // Покровский М. Русская история в самом сжатом очерке / М. Покровский. – М., 1933. – С. XII.

Додаток Б

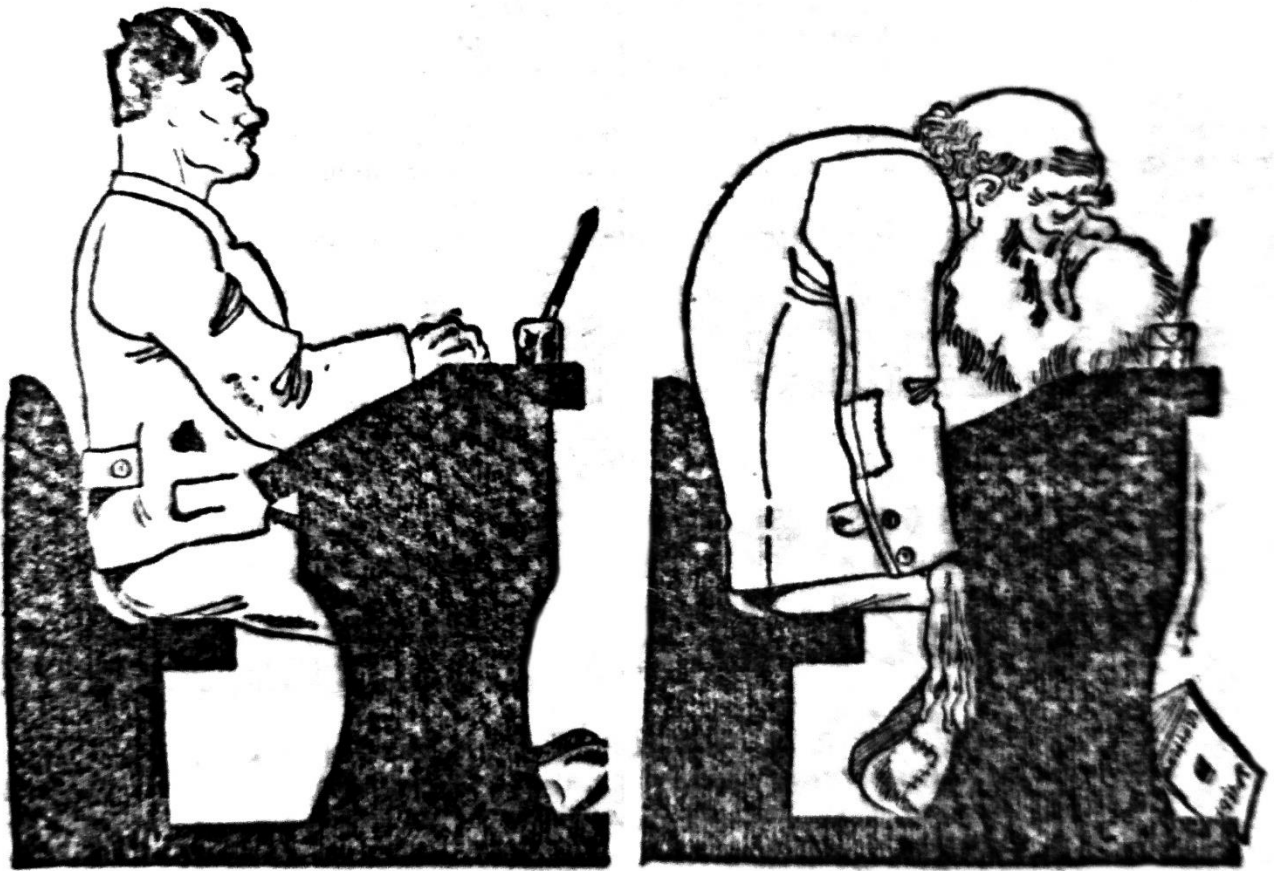
Ілюстрація з підручника М. Коваленського «Вчора і завтра. Як і звідки
взялася нова червона Росія»



Джерело: Коваленский М. Вчера и завтра: Как и откуда взялась новая красная Россия / М. Коваленский. – М.-Л.: Гос. изд-во, 1925. – 143 с. – С. 29.

Додаток В

Карикатура з газети «За комуністическое просвещение»



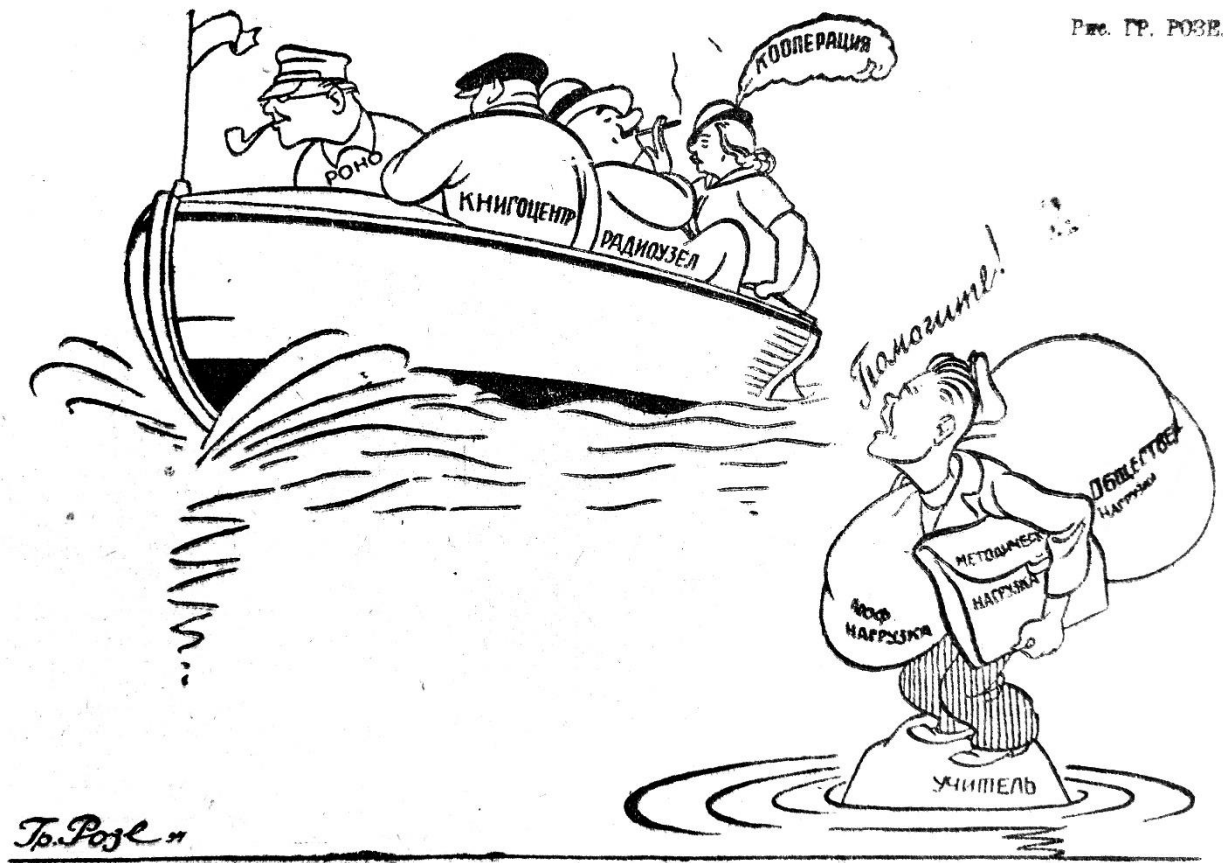
Либвзнич ждет учебничое...

... и наконец дожделся!

Джерело: За комуністическое просвещение. – 1931. – 21 января. – С. 3.

Додаток Д

Карикатура з газети «За комуністическое просвещение»



Джерело: За комуністическое просвещение. – 1934. – 20 декабря. – С. 3.

Додаток Е

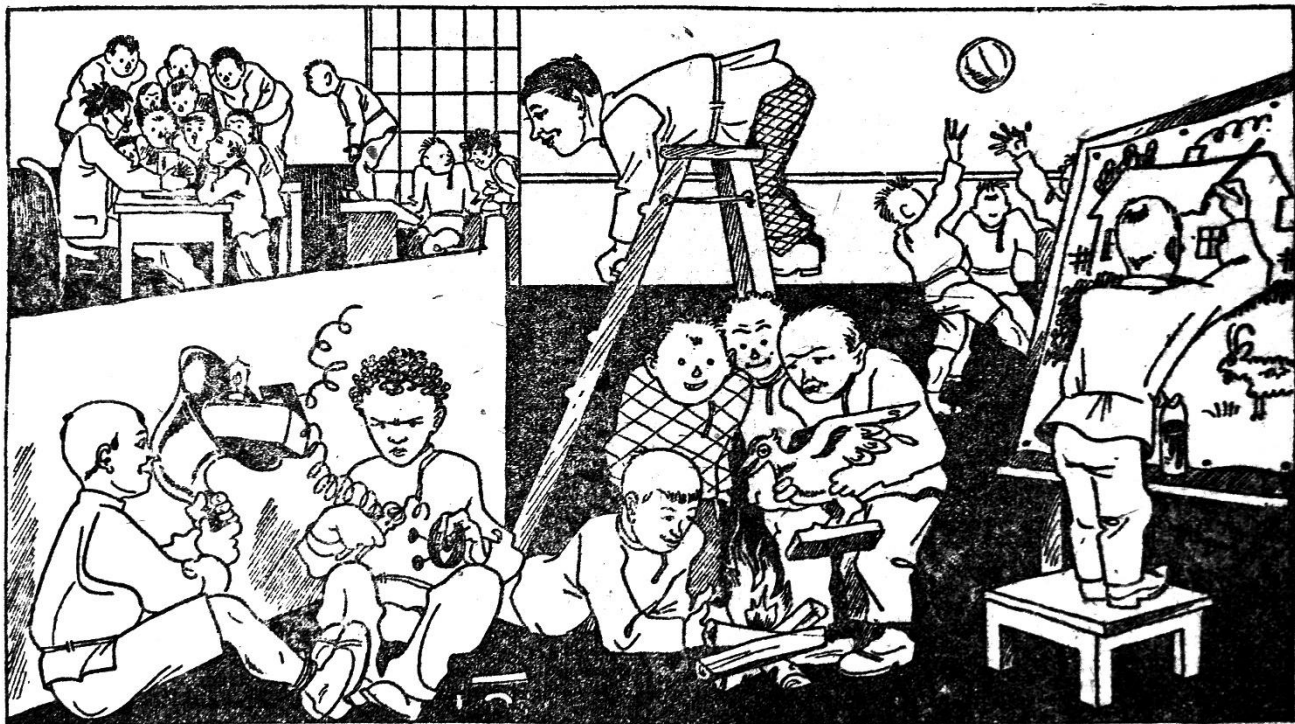
Карикатури «Правый» і «Лівий» з газети
«За коммунистическое просвещение»



Джерело: За коммунистическое просвещение. — 1931. — 20 сентября. — С. 1.

Додаток Ж

Карикатура «Заняття за методом „вільного розкладу“»



Заняття по методу „свободного расписания“

Джерело: За коммунистическое просвещение. – 1931. – 29 октября. – С. 3.

Додаток 3

Сторінка підручника «Короткий курс історії СРСР»

під редакцією А. Шестакова

V

Расширение русского государства

17. ИВАН IV И РАЗГРОМ ПОВОЛЖСКИХ ТАТАР

Царь - самодержец.
Внук Ивана III, будущий царь Иван IV, Грозный, рано лишился отца; бояре отравили его мать и на целых десять лет забрали власть в свои руки. Ребенком Иван рос среди самовластных бояр, оскорблявших его и развивавших в нем все дурные черты.

В 1547 году семнадцатилетний Иван, первый из московских государей, объявил себя самодержавным царем и стал управлять государством самовластно, не считаясь с боярами.

Иван IV для упрочения своей власти считал очень важным, чтобы в его государстве люди воспитывались на чтении книг, прославляющих царскую власть.

Иван IV использовал для этой цели изобретенное на Западе печатание книг и завел в Москве типографию.



Царь Иван Грозный (1530—1584). Картина В. Васнецова.

Додаток К

Сторінка підручника «Короткий курс історії СРСР»

під редакцією А. Шестакова



Петр I (1672—1725).

VII

Россия XVIII века — империя помещиков и купцов

27. ВОЙНЫ ПЕТРА I И НАРОДНЫЕ ВОССТАНИЯ

Война с турками и путешествие Петра I за границу. В самом конце XVII века русским царем стал сын Алексея — Петр I. По вступлении на царство умный и деятельный молодой царь вскоре начал заводить новые порядки. Он совсем перестал считаться с боярской думой и очень подружился с жившими в Москве иностранцами. Он привлекал их к себе на службу и заводил новые войска на иностранный лад, отстраняя стрельцов, как силу старины.

60

Джерело: Краткий курс истории СССР: Учебник для 3 и 4 классов / Под ред. А. Шестакова; Одобрен Всес. правительственной комиссией. — М.: Учпедгиз, 1937. — 224 с. — С. 60.

Додаток Л

Фото з передової статті газети «Правда»



С глубоким интересом учащиеся школ Минска приступают к изучению истории СССР по новому учебнику. НА СНИМКЕ: ученики 4-й средней школы им. Кирова пионеры Боря КАРАСИК, Геральд ИОДКО и Лида ИВАШУРА рассматривают новый учебник «Краткий курс истории СССР». Фото Ю. СЕДИНКИНА (Союзфото).

Джерело: Правда. – 1 октября 1937. – С. 1.