

Отзыв официального оппонента
на диссертацию Маслинского Кирилла Александровича

«Дисциплина в школьной повседневности 1950-х – 1980-х гг.: опыт социально-антропологического исследования (на материале российского малого города и села)», представленную на соискание ученой степени кандидата исторических наук по специальности 07.00.07 – Этнография, этнология и антропология в диссертационный совет Д.002.123.01 при Музее антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) Российской академии наук

В последнее время различные аспекты повседневности советской школы вызывают пристальный интерес исследователей разных специальностей – историков, антропологов, социологов, филологов, педагогов. Поскольку школа является важнейшим социальным институтом, формирующим у новых поколений определенную систему ценностей, прививающим навыки и стереотипы поведения и т.д., ее изучение представляется весьма существенным и актуальным в том числе и для понимания глубинных общественных процессов и историко-культурного облика соответствующей эпохи.

Новизна представленной работы состоит в том, что в ней впервые комплексно исследуется дисциплинарная составляющая советской школьной повседневности. При этом главный акцент сделан автором не на изучении институций и нормативной базы, а действий конкретных исполнителей дисциплинарных практик («дисциплинарных агентов»), а именно учителей, и их повседневного опыта. Таким образом, К.А. Маслинский предлагает альтернативную существующим в научной литературе модель антропологического описания школьной дисциплины. В отличие от других исследователей данной темы, диссертант рассматривает ее как эмическую категорию, заданную определенной традицией системы норм и практик, носителями которых выступают учителя.

Хронологические рамки диссертации обозначены как 1950 – 1980-е гг. и являются вполне обоснованными. К.А. Маслинский справедливо указывает на то, что это был период относительной стабильности в советской образовательной политике. Действительно, в 1958 г. вышел известный «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», на многие годы вперед определивший контуры школьной жизни нескольких поколений советских граждан.

Структура диссертации соответствует целям и задачам исследования и состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и научной литературы, списка процитированных интервью.

Во Введении диссидентом сформулированы актуальность и научная значимость, цели, задачи и методологические принципы исследования, проанализирована степень изученности проблемы, обозначены хронологические рамки и охарактеризован источниковый материал, положенный в основу диссертации.

Основной материал исследования представляют собой в совокупности 158 интервью с учителями и выпускниками четырех небольших городских и одной сельской школы, собранные диссидентом и его коллегами в ходе полевой работы на протяжении 2010 – 2012 гг. Исследование проводилось в районных центрах Северо-Запада России и Южноуральского региона, а также в одном сельском поселении северной Карелии. Неизбежно возникающий вопрос о степени репрезентативности этого материала, существовании определенного «зазора» между традицией и вариативностью практик К.А. Маслинский разрешает путем применения системного стиля этнографического описания. Под последним диссидент понимает вычленение самых частотных, самых устойчивых практик и выявление универсальных черт повседневности массовых непривилегированных школ советского периода. Кроме того, автором привлечены в качестве источников материалы трех школьных архивов (протоколы заседаний педагогических советов и книги приказов директоров), а также опубликованные ведомственные инструктивные и методические документы, педагогическая и методическая литература.

Первая глава диссертации «Школьная дисциплина в социальных исследованиях» производит самое благоприятное впечатление. Она посвящена анализу исследовательской литературы по теме работы и свидетельствует о большой добросовестности и начитанности автора. К.А. Маслинский демонстрирует редкую осведомленность и блестящее знание проблематики антропологических, социологических и исторических исследований школьных дисциплинарных практик. Безусловно, сильной стороной диссертации является стремление автора вписать изучение советской школьной дисциплины в широкий контекст других национальных традиций. К.А. Маслинский, анализируя работы своих предшественников, выявляет несколько основополагающих категорий, посредством которых интерпретировались функции школы как социального института: культурное и социальное воспроизводство, сопротивление, власть, надзор и

авторитет. В результате диссертант приходит к обоснованному выводу, что в существующих интерпретационных моделях школьной дисциплины превалируют наблюдения над техниками контроля, но при этом почти полностью игнорируется анализ дисциплинарных стратегий учителей. Что касается этнографических описаний, то автор взамен существующих фрагментарных, с его точки зрения, исследований, предлагает перейти к рассмотрению школьной дисциплины комплексно: как символической, социальной и поведенческой системы.

Давая характеристику исследованиям советской школы, К.А. Маслинский обоснованно констатирует их принципиальные отличия от европейской и американской научной традиции по тематике и методологии. Отсутствие в течение нескольких десятилетий исследований по социологии и этнографии образования, а также невозможность полноценного диалога между советскими и зарубежными учеными, безусловно, наложили свой отпечаток на историографическую ситуацию. Она стала постепенно меняться только в конце 1990-х - начале 2000-х годов. Но все равно советская школа чаще всего рассматривалась как политический и идеологический институт, что вполне соответствовало идеям большевистских теоретиков о том, что «победу революции может закрепить только школа» и «если хочешь взять общество – бери школу» (В.И. Ленин, Н.К. Крупская). Учителя при этом нередко характеризовались как прямые дисциплинарные «агенты государства». Кроме того, как справедливо отмечает диссертант, школьная дисциплина, начиная с периода оттепели, гораздо реже стала попадать в поле зрения государственных чиновников, педагогов, общества в целом и, как следствие, - исследователей. Думается, однако, что это было связано не только с «объективным снижением количества и серьезности дисциплинарных проблем с детьми на фоне стабилизации социального порядка» (С. 69), но и с общей либерализацией советского режима.

Блестяще выполненный аналитический обзор научной литературы позволяет К.А. Маслинскому выявить не только специфику, но и существенные лакуны в изучении советских школьных дисциплинарных практик, а также сформулировать принципы и наметить траекторию собственного исследования.

Во второй главе «Сфера дисциплинирования: правила поведения и требования к учащимся» диссертант прежде всего изучает нормативные документы, очерчивавшие контуры советской школьной дисциплины. В поисках истоков этого особого жанра школьной документации автор обоснованно отводит ключевую роль «Правилам для

учеников гимназий и прогимназий» 1874 г. После периода яростного и тотального отрицания основ старой школы (классно-урочной системы, школьной формы, оценок и экзаменов, и в том числе дисциплинарных правил для учеников) в 1930-х гг. начинается их постепенная реставрация. Не случайно новый тип довоенной советской школы получил несколько ироничное название «сталинской гимназии». Автором проводится тщательный текстологический анализ трех редакций советских «Правил для учащихся» 1943, 1960 и 1970 гг. и делается обоснованный вывод о том, что постепенно текст превращается в набор абстрактных и предельно обобщенных моральных сентенций, поскольку из него исчезают конкретные поведенческие предписания. К.А. Маслинский устанавливает, что параллельно с этим идет выработка «Единых требований к учащимся», конкретизировавших правила поведения. Очень важным представляется выявление и анализ автором текстов «Единых требований» и «Правил» отдельных школ разных регионов СССР в фонде изданий групповой обработки РНБ (1937 – 1984 гг.). К сожалению, диссертант не приводит никаких количественных характеристик этих документов. Однако подсчет, который можно сделать по списку использованных источников, свидетельствует, что в общей сложности было задействовано около двадцати таких брошюр, изданных в Москве, Симферополе, Риге, Тернополе, Селятина, Свердловске, Новопашайске, Вологде, Бауске, Хмельницком, Хасав-Юрте, Воронеже и др. городах. В результате анализа этих текстов К.А. Маслинский приходит к важному выводу о том, что чем выше степень их локализации, тем больше вероятность солидаризации местного учебного начальства с установками центральной дисциплинарной политики. Весьма продуктивным представляется введение диссертантом в своей работе понятия «точки контроля», под которыми он понимает ситуации, предписывающие учителям совершение дисциплинарных действий. Благодаря этому приему К.А. Маслинскому удается выделить несколько универсальных сфер дисциплинарного контроля: ситуативную, телесную, коммуникативную и предметную. Сравнение текста типовых требований с брошюрами, изданными в разных городах, позволяет автору сформулировать как общий дисциплинарный «канон» советской школы, так и его вариации. Интересным является наблюдение диссертанта, в соответствии с которым получается, что чаще всего варьировалось регулирование ситуаций в пределах школы, но за «границами» урока. Дополняют эту картину материалы интервью. Можно согласиться с соискателем, что, несмотря на стремление к тотальной регламентации, нормативные документы не в состоянии были охватить все «точки контроля». Выявленные диссидентом благодаря интервьюированию лакуны относятся прежде всего к внешнему виду учеников (макияж, украшения, длина юбок, ширина брюк и т.д.),

внешкольному контролю за их поведением и употреблению алкоголя. По мнению К.А. Маслинского, эти зоны регулирования относились к нормам советской морали и сфере общественного порядка, поэтому не нашли своего прямого отражения в нормативных «правилах» и «требованиях». Общий вывод диссертанта о том, что нормативные документы не столько фиксировали, сколько репрезентировали дисциплинарные практики, представляется логичным и обоснованным.

В третьей главе «Дисциплинарные практики: наказания и меры воздействия» изучаются и систематизируются формы дисциплины в советской школе, под которыми автор понимает способы действий учителей при возникновении дисциплинарных ситуаций. Представляется, что введенное К.А. Маслинским понятие «дисциплинарное действие» является более тонким и точным инструментом для описания репертуара практик, которые нельзя свести только к наказаниям за проступки. Соискатель не ставит перед собой задачу выявить все существовавшие в советской школе дисциплинарные практики (что, вероятно, действительно вряд ли возможно), поэтому в фокусе его внимания – общие принципы, которыми руководствовались учителя в своих действиях. К таковым отнесены: дисциплинарный ответ, делегирование наказания, позор и физическое исключение из контролируемого пространства. Изучая историю школьных наказаний, К.А. Маслинский пишет, что после революции их отмена «подорвала легитимность дисциплинарных практик учителей, лишив их официального государственного одобрения» (С. 127). В самом деле, по имеющимся мемуарным источникам можно заметить, что дисциплинарный хаос первых послереволюционных лет не в последнюю очередь порождался стремительным падением авторитета педагогов, воспринимавшихся как «пережиток» старого режима. Новая система воспитания, основанная на идеях коллективизма, вызвала к жизни такой феномен как делегирование дисциплинарных функций детским органам школьного самоуправления, пионерской и комсомольской организациям. Однако постепенно в советскую школу не только возвращаются наказания, но, как убедительно показывает диссертант, реабилитируется дисциплинарная роль учителя. В данном разделе диссертации К.А. Маслинский последовательно проводит сравнение советской и дореволюционной системы наказаний, выявляя как общие черты и известную преемственность, так и принципиальные различия. К первым можно отнести принцип постепенности взысканий (от менее к более суровым), ко вторым – исключение любых форм изоляции и телесных наказаний, в том числе лишения пищи. Вероятно, стоило также отметить возрастание публичности взысканий. Во всяком случае, советские правила, в отличие от дореволюционных, не предусматривали выговоров провинившимся

«с глазу на глаз», а только перед классом. Что касается обоснованного вывода автора о сознательном отказе советской школы от шкалы (кодекса) наказаний и утвердившейся, таким образом, автономии учителей в выборе средств воздействия, то аналогичную ситуацию мы по существу наблюдаем и в дореволюционной школе. Анализ кондуктных журналов свидетельствует о том, что при всей бюрократизации школьного дела на практике не существовало строгого соответствия проступка и наказания.

Необходимо отметить, что именно в данной главе решающую роль играют материалы интервью. Они позволяют К.А. Маслинскому выявить широкий спектр разнообразных форм дисциплинарных действий, не фиксирующихся в нормативных документах, например, вербальные (окрик, возглас) и невербальные (взгляд, жест, физическое воздействие) варианты дисциплинарного ответа. Что касается делегирования наказаний, то новыми дисциплинарными агентами по сравнению с дореволюционной практикой становится детский коллектив и родительский комитет. Отмечаемая в литературе как характерная черта советской школы солидаризация учеников против своих же товарищей, являлась, по-видимому, еще одним следствием воспитания через и посредством коллектива. В результате столь важная для детей и подростков категория как «товарищество», обрела какие-то совсем иные формы и смыслы.

Очень интересным является раздел диссертации, посвященный позору как широко распространенному инструменту наказания. Автор прослеживает историю школьных позорящих наказаний и на основе материалов протоколов заседаний педсоветов реконструирует ритуал публичного порицания, проводя убедительные аналогии с ритуалом опозоривания в традиционных общинах.

Наконец, еще одной широко распространенной дисциплинарной стратегией учителей, как показывает К.А. Маслинский, являлось более или менее длительное исключение нарушителя из подконтрольного пространства. В итоге диссертант приходит к важному выводу, что специфика советской школы заключалась в акцентировании таких дисциплинарных инструментов, как делегирование и позор.

В Заключении диссертант подводит итоги своего исследования, которые свидетельствуют об успешном решении всех поставленных задач.

В целом высоко оценивая проделанную диссидентом работу, считаю необходимым высказать несколько замечаний и рекомендаций.

1. Прежде всего бросается в глаза некоторая небрежность автора в характеристике и оформлении источников базы исследования.

Во Введении заявлено о проведении 158 интервью, однако в конце работы приводится только список *цитированных* информантов. Таким образом, данные о поло-возрастном составе, профессиональном стаже остальных респондентов оказываются недоступными для читателя. Совершенно не прописаны также критерии отбора цитированных интервью. В работе отсутствует вопросник, на основании которого строился разговор с информантами, хотя автор и упоминает, что центральная тема интервью – школьная повседневность и дисциплина. В результате остается непонятным, каким образом были организованы интервью, носили ли они спонтанный характер или все же были определенным образом структурированы. В некоторых случаях К.А. Маслинский, подкрепляя свои выводы ссылками на воспоминания, использует выражения «многие», «ряд», но при этом не дает никаких количественных характеристик, а приводит, например, два фрагмента из интервью (С. 117 – 118, 188). Остается теряться в догадках: многие – это сколько, каков процент этих «многих» свидетельств от общего числа?

Важным источником исследования являются протоколы педсоветов и книги приказов директора школы. Однако они почему-то никак не прописаны в Списке источников, а в тексте диссертации в некоторых случаях на них вообще не оформлены ссылки (С.190 – 191, 194). На С. 180, 181 диссертант пишет, что только 6 протоколов завершаются обещанием ученика исправиться, есть 3 случая самовольного ухода с заседания, а сколько всего протоколов было проанализировано, остается неизвестным.

К.А. Маслинским не были учтены брошюры «Единых требований», изданные в 1950-х гг. в Минске, Кызыле, Челябинске, Липецке, некоторые методические рекомендации, имеющие прямое отношение к теме, легко обнаруживаемые в общем каталоге РНБ. Скорее всего, изучение этих текстов не внесло бы никаких принципиальных изменений в концепцию и выводы автора, но мне думается, их все-таки следовало привлечь для полноты картины.

2. Сравнивая советские «Правила для учащихся» с дореволюционными, автор подчеркивает, что первые адресовались непосредственно детям, а вторые были призваны в первую очередь контролировать дисциплинарные действия учителей. Мне представляется, что ситуация была несколько сложнее. С «лингвистической» точки зрения, действительно, правила 1874 г. были написаны в безличной, как бы отстраненной форме. Но при этом некоторое время в школах существовала практика еженедельного

систематического коллективного прочтения и выучивания этого текста. Возможно, было бы полезно проанализировать конструкцию предложений в брошюрах «Единых требований». Во всяком случае из тех цитат, которые приводит К.А. Маслинский, получается, что по этому признаку «непосредственно ребенку» адресовались только типовые правила и буквально две брошюры, изданные в Свердловске и Теплогорске. Кроме того, из данных интервью видно, что отсылка к тексту «правил» с требованием их выучить происходила только в ситуациях уже совершившихся дисциплинарных нарушений, а не превентивно.

Диссертант, изучив коллекцию брошюр «Единых требований», пришел к выводу, что «письменная фиксация локальных дисциплинарных правил всегда оставалась опцией, имеющей отношение прежде всего к большим городским школам» (С. 95). Учитывая, что диссертация посвящена изучению малых городских и сельских школ, хотелось бы получить более развернутое суждение автора о том, почему они не участвовали в этой фиксации? Означало ли это, что малые школы полностью разделяли дисциплинарные установки центральной власти или были какие-то иные причины?

Отмечая контраст между довоенными и послевоенными «правилами» (С. 122-123), К.А. Маслинский фиксирует явное снижение легитимности внешкольных дисциплинарных практик, но по существу не предлагает объяснения этому явлению.

3. Весьма интересным, на мой взгляд, является вопрос, существовала ли своя специфика в дисциплинарных практиках малых городских и сельских школ, связанная с тем, что они были элементом малочисленных сообществ (по данным автора, население от 700 – 1.5 тысяч до 55 – 80 тысяч)? В работе содержатся лишь отдельные замечания по этому поводу на С. 155 («в сельской местности и в менее образованных слоях общества была выше толерантность к физическим наказаниям»), С. 161 (в провинциальных школах сообщение на работу родителям как способ воздействия было «зарезервировано для социально неблагополучных семей»), а также отчасти в рассуждениях об эксплуатации чувства стыда. Возможно ли предположить, что указанным выше обстоятельством было вызвано, в частности, представление об априорной, абсолютной правоте учителя? С другой стороны, влияли ли тесные бытовые контакты с родителями учеников (соседи по дому или улице, например) на их дисциплинарные действия в отношении школьников? Иначе говоря, только ли школа воздействовала на семью или могло быть и противоположное «давление»?

4. Диссертант утверждает, что школьная жесткость дисциплинарных требований в отношении стрижек для мальчиков была связана с наследием военных образцов (С.117). Представляется, что здесь не последнюю роль могли играть и медицинские соображения (борьба с педикулезом). Точно также борьба с модными прическами для девочек, макияжем и слишком длинными юбками не являлась, на мой взгляд, спецификой именно советской морали. Рассуждения о недопустимости «франтовства», «роскоши», всего того, что не соответствует «природе детского возраста», «скромности» и т.д. довольно часто встречаются и в текстах различных дореволюционных правил поведения. То есть в данном случае, вероятно, можно говорить о довольно устойчивой школьной традиции, конструировавший приемлемый внешний облик идеального ребенка.

5. К. А. Маслинский высказывает предположение, что «ситуация вызова на педсовет регламентировалась скорее школьной дисциплинарной традицией, чем какими-либо административными инструкциями» (С. 171). Интересно было бы выяснить, когда она появилась, поскольку в дореволюционной школе обсуждение проступков учеников на педсовете также существовало, но всегда было заочным. Провинившийся рассматривался исключительно как объект дисциплинарного воздействия, к которому никто непосредственно не обращался. Ему только объявлялся вердикт, вынесенный педагогами. Вообще «пространство» педсовета воспринималось учителями как почти «интимное», «священное», куда не было доступа никаким «посторонним» лицам, в том числе ученикам и родителям. Последние стали допускаться на заседания (причем очень неохотно и со множеством оговорок) только на фоне кризисной ситуации «школьной революции» 1905 – 1906 гг.

В заключение подчеркну, что высказанные соображения ни в коей мере не влияют на общую высокую оценку представленной работы, а носят, скорее, рекомендательный характер.

Диссертация К.А. Маслинского является интересным, оригинальным и совершенно самостоятельным исследованием, увенчавшимся значимыми и достоверными научными результатами. Основные положения и выводы представленной автором работы отражены в 11 публикациях, 4 из которых изданы в журналах, рекомендованных ВАК. Текст автореферата соответствует содержанию диссертационного исследования и адекватно передает его основные выводы.

Таким образом, диссертация К.А. Маслинского «Дисциплина в школьной повседневности 1950-х – 1980-х гг.: опыт социально-антропологического исследования

(на материале российского малого города и села)», представленная на соискание ученой степени кандидата исторических наук по специальности 07.00.07 – Этнография, этнология и антропология, полностью соответствует требованиям пп. 9 – 10 «Положения о присуждении ученых степеней», предъявляемым Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации к докторским диссертациям на соискание ученой степени кандидата исторических наук, а ее автор, К.А. Маслинский, заслуживает присуждения искомой степени.

Официальный оппонент:

Татьяна Ильинична Пашкова,
кандидат исторических наук,

доцент кафедры русской истории РГПУ им. А.И. Герцена
191186 Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена»

Тел. (812)312-99-25

e-mail: pashkovat@rambler.ru

23.10.2017

РГПУ им. А.И. ГЕРЦЕНА
подпись Т.И. Пашкова

удостоверяю «23 ОКТ 2017» 20 года
Отдел персонала и социальной работы
управления кадров и социальной работы



В.В. Рубинчик