

Федеральное агентство научных организаций
Институт языка, литературы и истории Коми НЦ УрО РАН

О.В. Золотарев

КОМИ УЧИТЕЛЬСТВО

Краткий очерк истории

Научный редактор
доктор исторических наук И.Л. Жеребцов

Сыктывкар 2015

УДК 94 : 371.12 (470.13)
ББК 63.3 : 74.204 (2Рос.Ком)
3-80 Золотарев О.В.

Золотарев О.В.

КОМИ УЧИТЕЛЬСТВО. КРАТКИЙ ОЧЕРК ИСТОРИИ. Сыктывкар: ИЯЛИ Коми НЦ УрО РАН, 2015. 184 с.
ISBN 978-5-906394-26-2

В книге на общем фоне развития российского народного образования прослежена история коми учительства. Особое внимание уделено рассмотрению проблем, связанных с материальным положением школьных педагогов, отношениям власти и учительства, подготовке учительских кадров. Издание адресовано ученым, работникам образования и культуры, краеведам и всем, кто интересуется историей Республики Коми. Работа может быть использована в учебном процессе высших и средних специальных учебных заведений, школ.

УДК 94 : 371.12 (470.13)
ББК 63.3 : 74.204 (2Рос.Ком)

Рецензенты

Зав. кафедрой регионоведения и международных отношений
Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова
д.и.н., проф. Ф.Х. Соколова

Зав. кафедрой истории России Южно-Уральского
государственного университета
д.и.н., проф. И.В. Сибиряков

Публикуется при поддержке Программы фундаментальных исследований УрО РАН, проект «Национальные элиты и проблемы региональной политической и социально-экономической стабильности на Севере России в XX веке (на материалах Республики Коми и Ненецкого автономного округа)».

ISBN 978-5-906394-26-2

© О.В. Золотарев, 2015
© ИЯЛИ Коми НЦ УрО РАН, 2015

ВВЕДЕНИЕ

Неотъемлемой и наиболее важной фигурой в системе народного образования является школьный работник-педагог. Именно поэтому ситуация в учительской среде определяет положение школы, отражает то, насколько точно проводится на местах политика центра в образовательной сфере, а значит, и свидетельствует об успехе или неудаче этой политики. Нельзя забывать и о том, что школьные педагоги являются самым видным и многочисленным представителем городской и сельской интеллигенции (особенно заметно это влияние в провинции) и играют в жизни страны огромную роль.

Учитель всегда был важнейшей фигурой учебного и воспитательного процесса в школе. Без педагога нет школы, а без высококвалифицированного учителя нельзя решить ни одну из задач, которые стоят перед народным просвещением. Школьное дело всегда зависело в большей степени от учителя, нежели от материальных и иных проблем.

Особенно заметно влияние школьного работника в регионах, где педагоги являются самым многочисленным и, возможно, наиболее авторитетным отрядом интеллигенции. Тем более это заметно было на национальных окраинах, ведь учительство составляло базис формирования национальной интеллигенции.

Однако, несмотря на подобную значимость личности школьного педагога, история учительства многих российских территорий до сих пор не создана. Более того, нет сколь-нибудь значительной обобщающей работы, которая была бы посвящена истории российского учительства в целом. Нет исследования, рассматривающего ход создания и развития учительства и в Коми крае. Чтобы убедиться в этом, достаточно небольшого историографического обзора.

В отечественной дореволюционной историографии положение педагогического корпуса императорской России затрагивалось только в ряде обобщающих трудов по истории культуры и образования¹. Похожее поло-

¹ См.: Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). СПб., 1912; Фальборк Г., Чарнолуцкий В. Народное образование в России // Левассер Э. Народное образование в цивилизованных странах. СПб., 1899. Т. 2; Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. М., 1915. Ч. 2, и др.

жение наблюдалось и в Коми крае. Положение коми учительства, его состав, роль коми учителей в культурной и общественной жизни края рассматривались в некоторых сочинениях по истории народного образования на территории народа коми. При этом особо отмечались слабая подготовка (как общеобразовательная, так и профессиональная) школьных работников и важность рекрутирования местного учительства из коми населения².

После Октябрьской революции, несмотря на особую значимость, придававшуюся новой властью педагогическому корпусу в идеологической и пропагандистской работе, ситуация в отечественной исторической науке мало изменилась. Положение в учительской среде затрагивается только в ряде выступлений и статей политических деятелей³, различного рода статистических отчетах, сборниках документов⁴, обобщающих работах и небольших статьях⁵. Упор в них делается на изменениях в политических взглядах школьных работников, процессе формирования советского учительства. Исследования этого периода носили во многом пропагандистский характер: в них больше говорилось о перспективах развития, нежели анализировались текущие проблемы народного образования и учительства. Однако именно по этим работам можно судить как

² См.: Ползунов П.П. История Усть-Сысольского городского училища. Усть-Сысольск, 1912; Попов В.Ф. История земской школы и первоначального образования в Усть-Сысольском уезде. Усть-Сысольск, 1911.

³ Зиновьев Г. Учительство и диктатура пролетариата. Речь на Всесоюзном учительском съезде 13 января 1925. М., 1925; Учитель и революция. Сборник статей и материалов / Под ред. А.А. Коростелева, А.В. Луначарского, С.И. Сырцова. М., 1925; Луначарский А.В. Просвещение и революция. М., 1925, и др.

⁴ См., например: Профессиональный союз работников Просвещения СССР в 1922–24. Отчет ЦК союза V Всесоюзному съезду. М., 1925; Союз Работников Просвещения СССР в резолюциях его съездов и конференций. М., 1925, и др.

⁵ См.: Ингулов И. РКП(б) и учительство. Что сказал XIII съезд о задачах учительства. М., 1924; Дробот М. Великий перелом (учительство о себе). М., 1925; Стуков В.Н. От Шкраба к советскому учителю. Ярославль, 1925; Учительство на новых путях. Л., 1925; Крылов В. Как живет и работает наш городской просвещенец // Вопросы просвещения. 1925. № 5; Пинкевич А.П. Советская педагогика за десять лет (1917–1927). М., 1927; Ефременко Л. Проблема педкадров // Народное просвещение. 1929. № 8–9. С. 106–109. Медынский Е.Н. История педагогики. М., 1929. Т. 2, 3; Комаровский Б.Б. Диалектика развития научно-педагогической мысли. М., 1929; Римский Л. Люди культпохода. М., 1930; Иванов А.И., Швейцер В.Л. Борьба за кадры пролетарских специалистов. М.; Л., 1932; Бейлин А.Е. Кадры специалистов СССР: их формирование и рост. М., 1935; Баддычев С.К. Народное образование в Вологодской области за годы сталинских пятилеток. Вологда, 1939; Базанов А.Г., Казанский Н.Г. Школа на Крайнем Севере. Л., 1939, и др.

о модели образовательной системы, которую пытались внедрить большевистские лидеры, о способах ее создания, так и о тех чертах и качествах, которые должны были быть присущи главной движущей силе этой модели – советскому учительству.

Тенденции, характерные для общесоюзной литературы, прослеживаются и в работах о развитии просвещения, формировании нового учительства в Коми крае. Правда, масштаб здесь поменьше. В коми историографии в 1920-е гг. выходит ряд небольших статей о развитии народного образования в крае, где в нескольких словах говорится о подготовке учителей для коми школ, материальном обеспечении педагогов. Многие из них были опубликованы в издававшемся в конце 1920-х гг. в Коми автономии журнале «Коми просвещенец». В этом издании освещались наиболее важные проблемы народного образования в крае⁶. Затрагиваются проблемы учительства и в некоторых обобщающих работах и статистических сборниках⁷.

Изучение развития проблем народного образования в целом и учительства в частности продолжилось и в 1930-е гг. Но если в 1920-е гг. авторы различных работ хоть иногда уходили от пропагандистских клише, то в 1930-е гг. ни в одной из интересующих нас работ не было попыток выйти за строго ограниченные идеологические рамки. Эта тенденция ясно прослеживается уже с конца 1920-х гг., когда режим в стране заметно ужесточился, и возможности исторической науки были ограничены как обязательным использованием официальной методологии, так и установленными оценками. Публикации по вопросам народного образования (а, значит, и положения учительства) суживаются до нескольких страниц в различного рода юбилейных сборниках. И их авторами в большинстве были партийные и советские работники. В немногочисленных исследовательских трудах того периода рассматривались в основном общие вопросы становления советского образования. Специальных работ по истории учительства в 1930-е гг. почти не было за исключением кратких биографий отдельных учителей. В нескольких статьях изучались педагогическое

⁶ См.: Шахов Н.А. Народное просвещение среди коми // Коми просвещенец. 1926. № 1; Мосин В. Начальное образование среди коми народа в прошлом // Коми просвещенец. 1927. № 1, и др.

⁷ См.: Народное образование в Северо-Двинской губернии. Великий Устюг, 1922; Статистический сборник по Архангельской губернии за 1917–1924 гг. Архангельск, 1925; Коми область. Экономический обзор. Ч. 1. Усть-Сысольск, 1926; Коми область к 10-летию Октябрьской революции. Юбилейный сборник. Усть-Сысольск, 1927, и др.

творчество и методы работы известных педагогов, их взаимоотношения с учениками⁸.

А в первых обобщающих работах по коми истории, что были опубликованы в 1930-е гг., вопросы культурного развития края (как дореволюционного, так и советского периода), в том числе и проблемы народного образования, практически не были затронуты⁹.

В целом для исследований о культурном развитии и становлении народного образования в Коми крае, вышедших в 1920–1930-е гг., было характерно то, что в них подчеркивалась самобытность культуры коми, отмечались необычайная отсталость и неграмотность народа до революции. Говорилось и об острой нехватке школьных работников, слабой подготовке педагогов школ края, их тяжелом материальном положении. Главной задачей была необходимость подчеркнуть тот значительный шаг, что был сделан системой народного образования автономии после Октябрьской революции (что во многом соответствовало действительности), отметить позитивные изменения в учительской среде. Однако при этом всячески принижалось наследие царской России, некоторые факты искажались и замалчивались. Эти замечания касаются и коми учительства. Конечно, дореволюционное коми учительство было далеко от совершенства, однако ситуация была не так плоха, как это порой представлялось в работах 1930-х гг.

Важным положительным моментом для изданий того времени (в особенности 1920-х гг.) являлись публикации различного рода отчетов, материалов съездов и конференций партийных и государственных структур¹⁰.

⁸ Это характерно как для работ союзного уровня (См., например: Бубнов А. Всеобщее начальное обучение и культурная революция. М., 1930; Печерникова И.А. Учительница-орденосец Т.И. Бабайкина. Горький, 1939; Дзюбинский С.Н. Народный учитель. Повесть об учителях Ю.Ф. и Н.М. Головиных. М., 1939; Петров Н.А. Личный пример учителя. М., 1939 и др.), так и для Коми автономии (Шахов Н.А. Коми в прошлом и настоящем. Архангельск, 1932; Коми область в борьбе за социализм. Сборник статей. Сыктывкар, 1931; Десять лет социалистического строительства Автономной области Коми с 1921 по 1931 г. Сыктывкар, 1936 и др.).

⁹ См.: Ульянов Н.И. Очерки истории народа коми-зырян. М.; Л., 1931; Подоров В.М. Очерки по истории коми (зырян и пермяков). Сыктывкар, 1933. Т. 1–2.

¹⁰ См., например: Народный комиссариат по просвещению. 1917 октябрь – 1920. Краткий отчет. М., 1920, и др. Подобного рода публикации осуществлялись и в Коми крае. См.: Постановления Коми областных партийных конференций (1–5). Усть-Сысольск, 1929; Журнал заседаний I съезда Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов Коми Автономной области. Усть-Сысольск, 1922; Отчет Коми областного исполнительного комитета Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов рабочим и крестьянам области за 1923/24 год. Усть-Сысольск, 1925, и др.

Это дает богатый фактический материал (особую ценность представляют статистические данные), в том числе и по проблемам развития образования, положения школьных работников, позволяет проследить деятельность властных структур, общественных организаций в данной области.

Еще одной особенностью работ 1920–1930-х гг. являлись обязательные, весьма оптимистические, прогнозы на будущее (естественно, и в области народного просвещения), положения педагогов. Много было рассуждений о том, как будет развиваться школьная сеть, как улучшить материальное обеспечение учительства, какие изменения произойдут в плане подготовки школьных работников. Не всегда этот оптимизм был обоснован, но нельзя забывать о том, что многие публикации того времени носили не исследовательский, а скорее пропагандистский характер.

Поворот в исследовательском направлении был сделан в отечественной историографии в 1950-е гг. Именно тогда историческая наука в СССР переживала определенный ренессанс вследствие ясно выраженного потепления в сфере идеологического контроля над исторической наукой. Многие ранее запретные темы стали обсуждаться и анализироваться. Стали доступными некоторые ранее закрытые архивные материалы и т. п. Эти перемены, впрочем, не затронули методологической базы исторических исследований – она осталась прежней – здесь послабления были незначительны и затронули в основном чисто внешние моменты.

Данные изменения в советской исторической науке коснулись и работ, посвященных вопросам развития народного просвещения. В частности, расширилась тематика работ, их источниковая база. Многие публикации стали носить подлинно исследовательский характер. В них был дан анализ произошедших перемен в области народного образования. Конечно, исследования того времени сохранили следы идеологического влияния. Основное внимание уделялось успехам школьного дела, об ошибках, имевших место в процессе создания новой системы народного образования, говорилось немного. Не могло быть и речи о какой-либо критике политики Коммунистической партии в вопросах школьного строительства. В основном замечания касались невыполнения (или ошибок при реализации) определенных решений партийных и государственных органов при проведении культурной революции¹¹.

¹¹ См.: Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1917–1920). М., 1958, и др. Необходимо заметить, что уже в конце 1940-х гг. вышли работы, анализирующие развитие советской школы. См.: Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы за 30 лет. М., 1948; Кронгауз Ф.Ф. К истории советской школы на Крайнем Севере. М., 1949, и др.

В целом, оценивая исследования конца 1940–1950-х гг., можно выделить уже два направления в изучении истории советского педагогического корпуса. Ряд авторов сосредоточился на анализе вопросов перехода старых, дореволюционных школьных работников в ряды советских учителей. Другие рассматривали историю становления новой системы педагогического образования, подготовку новых кадров педагогов. Именно в последних трудах затрагивались вопросы, связанные с изменениями в жизни советского учительства¹².

Главным же достоинством вышедших в 1950-е гг. работ являются введение в научный оборот обширного фактического материала и появление исследований, анализирующих конкретные проблемы. Среди них и публикации, затрагивающие различные аспекты жизни учительства. Тематика их, правда, в основном ограничивалась вопросами идеологической борьбы за учительство.

В эти же годы появились специальные исследования, посвященные проблемам развития народного просвещения в Коми крае¹³. Они были построены в основном на архивных материалах. И в этом главное преимущество данных работ. В этих публикациях были затронуты и некоторые вопросы, касающиеся положения коми учительства: проблемы подготовки учительства для национальных коми школ, сложности переподготовки педагогических кадров и т. п. Впрочем, в этих работах еще не изжит оптимистический тон 1920–1930-х гг. Нередко развитие народного образования в крае выглядит беспроблемным, анализ поставленных вопросов во многом носит поверхностный характер. Для работ 1950-х гг. в целом характерна определенная описательность, что определялось соответствующим этапом анализа исторических событий.

¹² Можно, в частности, указать ряд диссертационных исследований (см.: Витухновский Г.В. Борьба партии большевиков за учительство в 1917–1919 годах: Автореф. дис. ... канд. истор. наук. М., 1949; Штейнбук В.С. Борьба большевистской партии за завоевание учительства и вовлечение его в активное социалистическое строительство (1917–1925 гг.): Автореф. дис. ... канд. истор. наук. М., 1950) и статей (см.: Жевалков Н.А. Начало социального строительства советского педагогического образования // Советская педагогика. 1947. № 10, и др.).

¹³ См.: Перунов Е.П. Из истории советской школы в Коми // Ученые записки КГПИ. Сыктывкар, 1953. Вып. 4; Он же. К истории всеобщего первоначального обучения в Коми АССР // Ученые записки КГПИ. Сыктывкар, 1959. Вып. 7; Михеев Н.А. Из истории коми начальной школы // Ученые записки Пятигорского пединститута. Вып. IX. (Кафедра педагогики). Пятигорск, 1955; Давыдов В.Н. Культурное строительство в Коми Автономной области в годы восстановительного периода (1921–1925 гг.) // Историко-филологический сборник. Сыктывкар, 1956. Вып. 3.

Изучение развития народного образования и положения учительства было продолжено в 1960 – середине 1980-х гг. Это время обогатило историческую науку целым рядом серьезных исследований, выполненных в традициях советской историографии. В литературе данного периода был рассмотрен блок проблем становления советской школы, в частности, взаимодействия властей и учительства, подготовки педагогов, материального положения школьных работников¹⁴.

Не обошли советские историки вниманием и различные аспекты положения в среде дореволюционного учительства, в частности, были изучены политические предпочтения школьных работников, их материальное положение, ситуация с подготовкой педагогов¹⁵.

Таким образом, к середине 1980-х гг. в советской историографии сложился обширный пласт исследований по вопросам, связанным с историей российского учительства. Эта литература шла по пути не только количественного, но и качественного прогресса. Работы конца 1970-х – середины 1980-х гг. дают логическое и стройное изложение положительного опыта создания советского учительства. Хотя надо заметить, что они все же представляют собой односторонне позитивное отражение, образец стереотипов о советском учительстве как об одном из отрядов социалистической интеллигенции, что сложилось в отечественной историографии того времени.

Несомненным достоинством этих работ является то, что в них привлечен обширный фактический материал и детально освещены различные стороны процесса создания советского учительства: идеологическое воздействие на школьных работников, подготовка учительских кадров для

¹⁴ Деятельность партийных организаций по идейно-политическому воспитанию учительства. Сборник трудов. М., 1978; Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. М., 1979; Деятельность Коммунистической партии по подготовке и воспитанию учительских кадров в период социалистического строительства. Сборник трудов. М., 1981; Веселов В.Р. Формирование учительских кадров в СССР. М., 1983; Гришанов П.В. Партийное руководство подготовкой и воспитанием учительских кадров в годы социалистической реконструкции народного хозяйства (1926–1937 гг.). Саратов, 1983; Леднев В.П. Партийное руководство педагогическим образованием в РСФСР (1959–1970-е годы). Красноярск, 1984 и др. В этот же период был защищен ряд диссертационных исследований по вопросам, связанным с историей российского учительства. См., например: Беляева А.И. КПСС и учительство (Исторический опыт деятельности Коммунистической партии Советского Союза по подготовке и идейно-политическому воспитанию учительства) (1917–1925 гг.): Автореф. дис. ... д-ра истор. наук. М., 1974, и др.

¹⁵ См.: Лейкина-Свирская В.Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века. М., 1971; Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. М., 1979; Лейкина-Свирская В.Р. Русская интеллигенция в 1900–1917 годах. М., 1981, и др.

новой школы, действия властей по улучшению материального положения педагогов и т. п. И в настоящий момент представляется необходимым использовать все ценное и конструктивное, что содержится в исследованиях 1960–1980-х гг., несмотря на то, что жесткие идеологические рамки, в которые была поставлена историческая наука, нередко вели к тому, что исторический путь советского учительства выглядел беспроблемным, оценки давались исходя из сравнения с прошлым, а не между достигнутым и потребностями общества, что в определенной степени преуменьшает ценность данных исследований.

Нельзя не упомянуть и о том, что история учительства, в том числе и коми учительства, никогда не входила в число запретных тем для исследователей. Тем не менее в коми историографии, в отличие от общесоюзной, так и не было создано сколь-нибудь значительных исследований по проблемам, связанным с историей учительства.

Эта лакуна не была устранена даже в 1960–1980-е гг., когда появился целый ряд обобщающих работ по истории Коми края¹⁶. В силу широкого авторского состава и характера самих изданий, пытавшихся осветить широкий круг вопросов, эти труды страдают определенной фрагментарностью. Впрочем, они выполнили свое главное предназначение – дали связный и достаточно полный анализ (с марксистской точки зрения) истории коми народа. Фактически в первый раз была изложена и история народного образования на территории Коми. Автором разделов по развитию культуры в этих книгах был Я.Н. Безносиков, начавший исследование проблем культурного строительства в Коми автономии еще в 1950-е гг. Итогом работы Я.Н. Безносикова явились несколько монографий, опубликованных в конце 1960-х – начале 1980-х гг.¹⁷. Для нашей тематики особый интерес представляют две его работы: «Культурная революция в Коми АССР» и «Развитие народного образования в Коми АССР»¹⁸. Именно в этих исследованиях имеются небольшие разделы, посвященные анализу положения коми учительства в различные периоды развития народного образования в Республике Коми. В них проанализированы изменения в материальном положении педагогов, рассказано о подготовке кадров для коми школ, рассмотрены взаимоотношения власти и учительства.

¹⁶ См.: Очерки по истории Коми АССР. Т. 1, 2. Сыктывкар, 1955, 1962; Очерки истории коми партийной организации. Сыктывкар, 1964; История Коми АССР. Сыктывкар, 1978; История Сыктывкара. Сыктывкар, 1980, и др.

¹⁷ Безносиков Я.Н. Культурное строительство в Коми АССР. Сыктывкар, 1957; Безносиков Я.Н. Рассвет над Коми. Сыктывкар, 1986, и др.

¹⁸ Безносиков Я.Н. Культурная революция в Коми АССР. Сыктывкар, 1968; Безносиков Я.Н. Развитие народного образования в Коми АССР. Сыктывкар, 1973.

Однако в работах Я.Н. Безносикова основное внимание уделено периоду 1930–1950-х и начала 1960-х гг., проблемы же народного образования, а значит, и учительства первых лет Советской власти и дореволюционного времени освещены слабее.

Данные исследования коми историка последовательно прослеживают процесс развития народного образования в Коми крае, различные аспекты положения учительства. Сделано это с привлечением значительно количества архивных материалов, иных ценных источников. И именно в создании достаточно целостной картины развития просвещения на территории расселения коми народа, введении в научный оборот многочисленных доселе неизвестных документов заслуга работ Я.Н. Безносикова.

Вместе с тем в книгах Я.Н. Безносикова обращается немного внимания на различные недостатки, свойственные процессу развития народного просвещения в целом и создания коми учительства в частности. Хотя нельзя не отметить, что именно в его работах впервые говорится, возможно, и скупое, о многих проблемах коми педагогов: о непросто материальном положении школьных работников в годы гражданской войны и НЭПа, о невысоком качестве подготовки советского учительства, пришедшего на смену старым кадрам, о сложностях педагогического образования в 1930-е гг. и т. д. Впрочем, жесткие рамки, в которых находилась тогда историческая наука, не позволяли сделать многого в этом плане, ведь порой недоступными для использования являлись некоторые материалы, возможность анализа тех или иных проблем была сужена и т. п. Однако для того времени Я.Н. Безносиков сделал, наверное, наиболее возможно объективный анализ развития народного образования в Коми автономии и положения коми учительства в различные периоды развития коми школы. Возможно, с позиций сегодняшнего дня эти работы во многих аспектах уже устарели, спорной представляется трактовка ряда архивных материалов. Да и сама подборка источников такова, что многие документы, дающие негативные свидетельства о развитии образования, ситуации в учительской среде, не были использованы Я.Н. Безносиковым. Некоторые вопросы вообще не получили освещения; так произошло с темой политических чисток среди коми интеллигенции, педагогов в 1930-е гг. Между тем репрессии затронули и кадры образования; так, сильный удар был нанесен по руководящим структурам Наркомата просвещения Коми АССР, коллективу Коми пединститута, директорскому корпусу школ. И все же книги Я.Н. Безносикова, хотя многие данные в них оценки и представляются ныне несколько спорными, являются ценным вкладом в изучение культуры, народного образования Коми края.

Помимо работ Я.Н. Безносикова некоторые моменты истории коми учительства, а точнее, вопросы, связанные с подготовкой педагогов для

школ автономии, получили определенное освещение в нескольких трудах по истории Коми пединститута¹⁹.

Необходимо также отметить, что в 1960–1980-е гг. в Коми автономии был начат выпуск сборников документов и материалов, посвященных различным проблемам коми истории. Это была общесоюзная тенденция. Вышли и два сборника «Культурное строительство в Коми АССР»²⁰. В этих изданиях опубликован ряд материалов, затрагивающих вопросы подготовки учительских кадров для автономии, политической ситуации в среде школьных работников и т. д. Хотя, конечно, можно говорить о том, что подбор опубликованных документов страдал некоторой односторонностью: практически не встречались материалы, которые бы свидетельствовали о негативных явлениях в развитии культуры, однако многие документы благодаря этим изданиям стали доступны широкой научной общественности.

Традиции односторонне положительного освещения проблем развития советского общества в целом и образования в частности были нарушены в конце 1980-х гг. в связи с начавшимися в нашей стране переменами. К сожалению, первыми наступившей свободой в трактовке событий отечественной истории воспользовались публицисты, многие из которых теперь непрофессионально, односторонне негативно, часто искажая факты, пытались осветить некоторые вопросы советской и дореволюционной (здесь же стал преобладать малооправданный оптимизм) истории. Для этих публикаций характерен чрезвычайно тенденциозный набор фактов, их подгонка под заранее выбранную схему и предопределенные выводы. Эти статьи, с одной стороны, пробуждали общественный интерес к вопросам отечественной истории, с другой – формировали в обществе искаженное, политизированное представление о многих аспектах отечественной истории. Эти тенденции характерны и для публицистических работ конца 80-х – начала 90-х годов, посвященных развитию культуры, народного образования, истории отечественной интеллигенции²¹.

¹⁹ См.: Зильберг А.Я. Первый вуз Коми республики. Сыктывкар, 1972; Первенец высшей школы. Сыктывкар, 1982, и др.

²⁰ См.: Культурное строительство в Коми АССР. 1918–1937. Сборник документов. Сыктывкар, 1979; Культурное строительство в Коми АССР. 1938–1960. Сборник документов. Сыктывкар, 1984.

²¹ См., например: Севастьянов А.И. У истоков. Ленин об интеллигенции // Радуга. 1990. № 2, 3; Гальцева Р. Возрождение России и новый «орден» интеллигенции // Новый мир. 1992. № 7, и др. О распространенности непрофессионального, дилетантского подхода ко многим проблемам отечественной истории в тот период см.: Поляков Ю.А. Наше непредсказуемое прошлое. М., 1995.

Однако в 1990-е гг. активность публицистов в этом плане снизилась. Этому способствовало появление работ профессиональных ученых-историков, приступивших к правдивому анализу многих аспектов отечественной истории, в том числе и проблем развития народного образования, истории интеллигенции²².

Появились и специальные труды, посвященные истории российского учительства. В этих исследованиях получили новое осмысление многие вопросы истории российского учительства. Речь, в частности, идет о сравнительно высоком уровне жизни дореволюционного учительства (особенно педагогов гимназий), неплохой профессиональной подготовке школьных работников царской России, рассматриваются многие проблемы советского учительства (падение престижа учительской профессии в 1920-е гг., и, затем, вновь в 1950–1980-е гг., феминизации учительства в послевоенный период и т. п.)²³.

Конечно, далеко не все вопросы, касающиеся истории отечественного образования, положения в учительской среде, требующие переосмысления, были рассмотрены. Так и не было создано обобщающей

²² См.: Квакин А.В. Идеино-политическая дифференциация российской интеллигенции в период НЭПа 1921–1925 гг. Саратов, 1991; Высшее образование в России. Очерк истории до 1917 года. М., 1995; Куманев В.А. 30-е годы в судьбах отечественной интеллигенции. М., 1991; Дайч З.Г. Школьная политика в СССР: уроки партийно-государственного руководства; перспективы развития. М., 1991; Данилов А.А., Меметов В.С. Интеллигенция провинции в истории и культуре России. Иваново, 1997; Веселов В.Р. Интеллигенция и провинция в исторической судьбе России. Кострома, 2001; Соколова Ф.Х. Интеллигенция европейского Севера России в 1917–1941 годах. Архангельск, 2003; Будник В.А. Высшая школа и интеллигенция. Советский воспитательный и образовательный эксперимент. 1945–1985 гг. Иваново, 2003; Пыжиков А.В. Реформирование системы образования СССР в период «оттепели» (1953–1964) // Вопросы истории. 2004. № 9, и др.

²³ См.: Учитель и общество. Саранск, 1993; Учительство в изменяющемся мире: штрихи в портрете нижегородского учительства. Нижний Новгород, 1994; Сучков И.В. Социальный и духовный облик учительства России на рубеже XIX–XX веков // Отечественная история. 1995. № 1; Силин А.В. Учительство Европейского Севера в годы революции и гражданской войны: Автореф. дис. ... канд. истор. наук, Архангельск, 2000; Ноговицына И.Г. Отношение к учительству в российском обществе с конца XIX до 80-х годов XX вв.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006; Бердова О.В., Лушина Е.А. Костромское учительство (XVIII – начало XX века). Кострома, 2006; Ялозина Е.Л. Условия труда и жизни советских учителей в 1920–1930-е гг. в ракурсе истории повседневности // Повседневный мир советского человека в 1920–1940-е гг. Ростов-на-Дону, 2009; Зубков И.В. Российское учительство: повседневная жизнь преподавателей земских школ, гимназий и реальных училищ. 1870–1916. М., 2010; Зубков И.В. Общества взаимопомощи учителей в Российской империи (1890–1910-е годы) // Российская история. 2011. № 2, и др.

работы по истории российского учительства. Однако первые шаги в данном направлении уже сделаны...

Что же касается историков Коми республики, то они несколько запыльщики в пересмотре различных аспектов коми истории, в том числе и проблем развития культуры, образования. Так, по-прежнему мало внимания уделено вопросам народного просвещения и в двухтомном обобщающем труде по коми истории, вышедшем в 2004 г. и переизданном (с небольшими дополнениями) в 2011 г. Причем если многие аспекты развития дореволюционной школы все же получили в этой работе определенное освещение, то вот советскому и постсоветскому периоду истории народного просвещения в Коми крае в этом плане не повезло – основное внимание сосредоточено становлению коми национальной школы. А вот проблемам, связанным с материальным положением образования, созданию учительского контингента в республике места не нашлось²⁴.

Однако вопросы, связанные с историей народного образования, учительства, все же не прошли мимо внимания коми историков. Так, О.Е. Бондаренко написала несколько работ, посвященных анализу положения дореволюционной школы в Коми крае. Среди работ О.Е. Бондаренко примечательна книга «Учебные заведения в Коми крае в конце XIX – начале XX веков». В ней, в частности, довольно обстоятельно рассмотрены и проблемы, связанные с ситуацией в учительской среде. Причем повествование не обезличено. Книга насыщена именами учителей, учеников, организаторов школьного дела. Читатель узнает об учительской династии Поповых, прослежена судьба целого ряда педагогов: Ф.И. Забоевой, М.С. Русанова, А.А. Сухановой и т. д. Это выгодно отличает монографию от других подобного рода изданий. Говоря о сложном материальном положении учителей начальной школы, автору не следовало забывать, что в царской России учитель занимал очень высокое место в социальной иерархии, что можно подтвердить сравнением материального обеспечения школьных работников с другими социальными слоями. Также с сожалением следует заметить, что анализу труда и жизни педагогов гимназий и профессиональных учебных заведений уделено в книге немного места. А ведь именно преподаватели средней школы были самым видным и многочисленным представителем городской интеллигенции (причем, как уже отмечалось, особенно заметно это влияние было в провинции) и играли в жизни края важнейшую роль²⁵.

²⁴ См.: История Коми с древнейших времен до конца XX века. Сыктывкар, 2004. Т. 1–2.

²⁵ См.: Бондаренко О.Е. Учебные заведения в Коми крае в конце XIX – начале XX веков. Сыктывкар, 1998, и др.

Определенную ясность в освещении проблемы подготовки квалифицированных учительских кадров для коми советской школы внесли работы, изданные в Коми пединституте и Сыктывкарском педучилище. В серии сборников документов, составленных сотрудниками музея истории института, представлен значительный и весьма любопытный пласт материалов из истории Коми педагогического института с начала 1930-х годов и до 1972 г.²⁶ Имеются как архивные документы (из Национального архива Республики Коми, бывшего партархива Коми обкома КПСС, архива Коми пединститута), так и газетные публикации, материалы из различных сборников документов, воспоминания. Большая их часть опубликована впервые. В книге освещены различные стороны жизни пединститута в довоенные, военные и послевоенные годы: учеба и труд коллектива пединститута, ратные подвиги преподавателей и студентов КГПИ на фронте и др. Особый интерес, на наш взгляд, представляют воспоминания, собранные сотрудниками музея КГПИ. Важно и то, что подобранные материалы передают колорит эпохи, студенческой жизни, характерные для неё особенности. Не уходят составители и от трудностей развития вуза. Всё это свидетельствует о тщательном подборе документов и материалов, позволяющей отразить все стороны институтской жизни.

Весьма любопытны и сборники воспоминаний выпускников Коми пединститута. Это своеобразные студенческие книги памяти не только об институте, но и о преподавателях, сокурсниках, о роли вуза в конкретных судьбах, в становлении образования, науки в республике, о коми учительстве²⁷.

Интерес представляют и публикации о руководителях и преподавателях Коми пединститута, выдающихся педагогах республики, подготовленные исследователями²⁸. Особенно информативна в этом плане книга о выпускнице Коми пединститута, единственном учителе Коми АССР,

²⁶ См.: Коми пединститут в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945. Документы, материалы, воспоминания. Сыктывкар, 2005; Коми пединститут: становление и развитие. 1932–1941. Документы, материалы, воспоминания. Сыктывкар, 2007; Команда молодости нашей. Документы, материалы, воспоминания. Сыктывкар, 2009; Коми пединститут: новый этап развития. 1945–1972. Сборник документов, материалов, воспоминаний. Сыктывкар, 2012, и др.

²⁷ См.: Признание. Коми пединститут в воспоминаниях выпускников. Сыктывкар, 2002; Слово – памяти. Из воспоминаний ветеранов Коми пединститута. Сыктывкар, 2007; Признание. Коми пединститут в воспоминаниях выпускников (филологов и историков). Сыктывкар, 2012, и др.

²⁸ См.: Василий Николаевич Ахмеев – человек, ученый, руководитель: сборник материалов. Сыктывкар, 2007; Ректоры (директора) Коми пединститута. Сыктывкар, 2012, и др.

удостоенном самой высокой награды советского времени – звания Героя Социалистического труда – П.С. Марковой²⁹.

Некоторое значение для освещения проблем развития педагогического образования в Республике Коми имеют и работы по истории Сыктывкарского университета и Сыктывкарского педагогического училища³⁰.

Однако, несмотря на столь значительное количество публикаций, в которых в той или иной степени затрагиваются вопросы, связанные с историей педагогов Коми края, сколь-нибудь связного изложения истории коми учительства до сегодняшнего дня (возможно, за исключением нескольких статей автора этих строк³¹), как уже отмечалось, так и не создано.

Завершая историографический обзор, надо также заметить, что история российского и советского учительства не была обойдена вниманием и в эмигрантской литературе и зарубежными учеными.

Впрочем, работы эмигрантских исследователей затрагивают положение советского учительства вскользь, в основном в связи с рассмотрением ситуации в образовательной сфере. Здесь надо отметить фундаментальную работу одного из патриархов русской историографии П.Н. Милюкова «Очерки по истории русской культуры». В разделе о развитии школы П.Н. Милюков, в частности, говорит о сложном положении советских педагогов в 1920-е гг. (основную причину которого он справедливо усматривает в перегруженности школьных работников общественной работой)³².

²⁹ Полина Степановна Маркова (1922–1993). Воспоминания, фотографии, документы. Сыктывкар, 2009.

³⁰ См.: Гаврилова Е.Е., Бондаренко О.Е., Федорова Л.Ф. История Сыктывкарского педагогического училища № 1 имени И.А. Куратова (1921–1992 гг.). Сыктывкар, 2001; Ученые СГУ: биографические очерки. Сыктывкар, 1997; Летопись СГУ: хроникальный указатель событий. Сыктывкар, 1997. Вып. 1–2; История Сыктывкарского университета в фотографиях. Сыктывкар, 2008, и др.

³¹ См.: Золотарев О.В. Уровень профессиональной подготовки учительства (20–30-е годы) // Ориентир. 1994. № 1–2; Золотарев О.В. «Политическая беспечность в учительской среде». (Изменение политической позиции коми учительства в 1920–30-е годы) // Родники пармы. Научно-популярный сборник. Сыктывкар, 2000. Вып. V; Золотарев О.В. Коми учительство в 1920–1930-х годах // Повседневная жизнь Коми края. Сыктывкар, 2006. Вып. 1. Некоторые моменты жизни коми учительства отражены и на страницах монографий: Золотарев О.В. Народное образование в Коми Автономии в 1918–1940 годах. Сыктывкар, 1993; Золотарев О.В. История народного образования в Республике Коми. Сыктывкар, 2002; Золотарев О.В. Народное образование в Республике Коми (1941–2009 годы). Сыктывкар, 2009.

³² См.: Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. М., 1994. Т. 2, ч. 2. С. 423–424.

Более существенна зарубежная литература, рассматривающая ситуацию в учительской среде. Она представлена работами исследователей, которые анализировали вопросы, связанные с развитием образования в Советском Союзе. И здесь надо заметить, что зарубежная историография сосредоточила свой интерес в основном на переломном для образовательной системы нашей страны периоде 1920–1930-х гг., когда с немалыми трудностями и метаниями шло формирование советской образовательной системы. Естественно, это не могло самым радикальным образом сказаться на положении учительства. Анализируя данный период становления советской парадигмы народного образования, западные ученые, касаясь ситуации в учительской среде, акцентируют свое внимание на заметном ухудшении положения учителей в 1920-е гг. Так, Ш. Фицпатрик считает одной из важнейших проблем народного образования первых лет Советской власти уровень заработной платы педагогов, который был «чрезвычайно низок». А Д. Штурман, справедливо указывая на уход значительной части учителей из школ, полагает, что «наплыв новых учительских кадров неизбежно вел к тому», что профессиональная подготовка педагогов стала «весьма удручающей»³³.

О нехватке учительства, слабой его подготовке, неважном материальном положении в первые два десятилетия Советской власти говорит и ряд других зарубежных исследователей, нередко связывая данную ситуацию с взаимным неприятием власти и учительства в первые годы после Октябрьской революции. Вместе с тем, как отмечают западные ученые, сталинская школьная реформа оказала положительное влияние на экономическое и социальное положение учительства³⁴.

Наиболее обстоятельная работа о сталинском учительстве принадлежит Т. Юингу. В ней автор верно отмечает, что «советские учителя 1930-х гг. во многом похожи на педагогов тех стран, где круто менялась общественная жизнь или образование становилось приоритетом государственной политики», а «министры и другие руководители просвещения обычно понимали особую роль учителей для общественного и экономического развития

³³ См.: Fitzpatrick Sh. The Commissariat of Enlightenment. Soviet organization of Education and arts under Lunacharsky. October 1917–1921. Cambridge, 1970. P. 25; Shturman D. The Soviet Secondary school. L., 1988. P. 32; Пайпс Р. Россия при большевиках. М., 1997. С. 383–384, и др.

³⁴ См.: Fitzpatrick Sh. Education and Social Mobility in the Soviet Union. 1921–1934. Cambridge, 1979. P. 30; Shturman D. Op. cit. P. 53; Holmes L. Magic into Hocus-Pocus: the decline of Labour Education in the Soviet Russia's schools. 1931–1937 // The Russian Review. 1992. N. 4; Фицпатрик Ш. Сталинские крестьяне. Социальная история Советской России в 1930-е годы: деревня. М., 2008. С. 254–257; Холмс Л. Социальная история России. Ростов-на-Дону, 193. С. 70–78, и др.

и, соответственно, выстраивали стратегию пополнения их рядов, обучения и управления ими». Осознание уникальности положения учительства властями позволило государству добиться поддержки учительского корпуса. В итоге многие инициативы властей в области просвещения начала 1930-х годов находили понимание у школьных работников. Важной ролью школьных работников в происходивших культурных переменах можно объяснить и относительную снисходительность властей в отношении педагогического корпуса в период политических «чисток» конца 1930-х гг.: в них пострадало весьма незначительное количество школьных педагогов. В этой связи Е.Т. Юинг верно подмечает: «Учителя втягивались в политику, их труд ценился на вес золота»³⁵.

Но если учительству 1920–1930-х гг. западные исследователи отводят определенное место в своих работах, то положение советских школьных работников послевоенного периода (как и в целом развитие советской школы в 1940–1980-е гг., за исключением, пожалуй, периода хрущевских реформ) они освещают весьма скупо. Хотя и признают, что именно учительство было той социальной группой, которое оказывало доминирующее воздействие на развитие советского общества в течение послевоенных десятилетий³⁶.

Если же обратиться к источникам по данной проблеме, то их количество весьма значительно. Так, в настоящей работе нам удалось привлечь широкий круг материалов и с их помощью проанализировать различные аспекты положения коми учительства. При этом ставка сделана не просто на использование ранее малодоступных документов, но и новую трактовку тех или иных документов.

Конечно, акцентируя внимание на новых источниках, не следует отказываться и от традиционных. К сожалению, их (особенно партийные документы) в последнее время совершенно необоснованно игнорируют. А ведь разработка проблем советского периода истории невозможна без использования партийно-государственных материалов. Это – документы партийных съездов, конференций, пленумов ЦК КПСС, законодательные акты и т.д.³⁷. Важны для анализа событий советского периода и работы

³⁵ Юинг Е.Т. Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы 1930-х гг. М., 2011. С. 17, 61, 126.

³⁶ См.: Юинг Е.Т. Указ. соч. С. 268; Shturman D. Op. cit.; King B. Soviet Education: Its Phases and Purposes // Slavonic and East European review. 1988. n.17, и др.

³⁷ Для нас особенно важны и интересны сборники документов и законодательных актов по проблемам развития народного образования. См.: Народное образование. Основные постановления, приказы и инструкции. М., 1948; Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917–1973. М., 1974; Народное образование в СССР. Сборник нормативных актов. М., 1987.

партийно-государственных деятелей: В.И. Ленина, И.В. Сталина, А.В. Луначарского, Н.С. Хрущева, Л.И. Брежнева и др. Именно эти материалы определили стратегию и тактику политической линии центра по всем жизненно важным вопросам, в том числе и по проблемам развития образования и положения учительства.

Весьма любопытная информация о взаимоотношениях власти и учительства, подготовке педагогических кадров, составе школьных работников содержится в отчетах, протоколах, тезисах докладов и выступлениях, в материалах многочисленных съездов работников просвещения, а также съездов по народному образованию, проходивших в начальный период существования Советской власти. Важны и документы профессиональных организаций учительства: Всероссийского учительского союза, Союза учителей-интернационалистов и др. Данная категория источников позволяет определить цели и требования к учительству как в профессиональной сфере, так и их взаимоотношений с властью в различные временные промежутки. Она же позволяет судить о количественном и социальном составе школьных работников, исследовать этапы и механизмы решения материальных и социальных проблем учительства.

Для анализа же ситуации непосредственно в Коми крае особое значение имеет изучение решений местных властных структур: Коми партийной организации, Коми облисполкома, Совнаркома (Совета Министров) Коми АССР, Наркомпроса (Министерства образования) Коми АССР и других местных органов власти. Эти материалы дают конкретное представление о том, как решения центра проводились в жизнь на местах. Тем более что нередко между решением и практическими результатами их реализации имелись немалые расхождения. Данные документы частью опубликованы, частью хранятся в архивах. Причем именно архивные материалы составляют основной круг источников нашей работы. Они представлены как фондами центральных (Государственный архив РФ, Российский государственный архив экономики), так и местных (Национальный архив Республики Коми) архивохранилищ.

Кроме того, часть документов по вопросам культурного развития (некоторые из них затрагивают и положение учительства) в Коми АССР опубликована в ряде сборников³⁸.

Другим важным источником являются материалы центральной и местной прессы. Их специфика как источников состоит в том, что пресса обычно является проводником и защитником государственной политики.

³⁸ См.: Культурное строительство в Коми АССР. 1918–1937. Сборник документов. Сыктывкар, 1979; Культурное строительство в Коми АССР. 1938–1960. Сборник документов. Сыктывкар, 1984, и др.

Поэтому к этому кругу источников следует относиться с особой осторожностью, ибо периодическая печать чрезвычайно чувствительна к политической конъюнктуре, порой склонна к преувеличениям.

Значительную группу источников представляют документы личного происхождения. К ним можно отнести это, прежде всего воспоминания учителей и студентов. Они донесли до нас уникальные факты подробностей событий как школьной, так и общественной работы, достоверно передали колорит эпохи.

Ну и, наконец, нельзя не упомянуть о статистических материалах, издававшихся как в центре, так и на местах. Благодаря данным источникам можно проследить количественные и качественные (пол, возраст, образование, стаж) изменения, характеризующие школьных работников республики.

Каждый из источников имеет свою специфику. Один позволяет увидеть основу процессов, что происходили в учительской среде (документы центральных органов власти), другой – дать представление о том, как воплощались решения центра на местах (материалы местных органов власти, статистические данные и т. д.). Пресса, как и ряд архивных документов, дает возможность судить об отношении населения, представителей местных властей к положению дел в народном образовании в целом и к учительству в частности.

Процесс исследования затруднял тот факт, что встречались документы, которые давали порой совершенно противоположные оценки одному и тому же явлению. Особенно противоречивы были статистические данные. Но сопоставление документов из различных источников дает, как нам представляется, объективную оценку. Заметим, что круг источников широк и, как мы надеемся, вполне достаточен, чтобы раскрыть поставленные вопросы.

Глава 1

УЧИТЕЛЬСТВО КОМИ КРАЯ ДО 1917 ГОДА

Возникновение учительской профессии связано с появлением первых учебных заведений. На территории нашей страны их образование относится к X–XI вв. Они готовили в основном грамотное духовенство и учреждались при монастырях и церквях, хотя умение читать и писать было распространено и среди мирского населения: купцов, ремесленников и т. д. Об этом свидетельствуют найденные в Великом Новгороде берестяные грамоты. И все же значительную роль в развитии просвещения сыграла церковь. Именно священники выступали в качестве педагогов, русские князья, создававшие училища, предписывали грамотным монахам обучать детей в монастырях.

В X–XII вв. появляются на Руси и первые сочинения, носящие педагогический характер. Сначала это была переводная литература из Византии, а затем и оригинальные русские произведения, в частности, «Пouchение Владимира Мономаха» (конец XI в.).

Примерно в XIII–XV вв. при монастырях и церквях создаются специальные школы грамоты. Но число их было невелико, они не могли удовлетворить потребности в грамотных людях, тем более что для простого народа их посещение было недоступно.

Понятно, что потребность в развитии просвещения порождало спрос на людей, способных профессионально заниматься развитием грамотности. Уже в XIII–XV вв. во многих русских землях существовала профессия книжника. Она даже была зарегистрирована в писцовых книгах как одна из специализаций городских ремесленников. Книжники были заняты в основном переписыванием книг. Свою подготовку они получали в семье: детей обучали отцы, бывшие профессиональными писцами. Таким образом, эта профессия передавалась из поколения в поколение.

Ремесленники и крестьяне пользовались для обучения детей услугами мастеров грамоты. Они за плату «промышляли» по городам и селам, ведя занятия у себя дома, или в домах родителей детей, помогая осваивать навыки чтения, письма и счета. Порой группы мальчиков, получавших обучение у мастера грамоты, фактически составляли школу. В ка-

честве таких своеобразных учителей выступали как священнослужители, так и мирские люди. Обычно это было дополнением к их основной профессии. На протяжении многих веков именно «книжники», «учительные людские повестники» являлись главными действующими лицами в распространении грамоты. Церковь довольно настороженно относилась к деятельности мастеров грамоты (ибо нередко они представляли интеллектуальную основу различных еретических учений), но была вынуждена мириться с их существованием.

Распространение грамотности затронуло к XIV в. не только центральные регионы Московского государства, но и окраинные территории. При этом просвещение нередко приходило одновременно с христианской религией. Именно принятие христианства в конце XIV в. дало толчок развитию грамоты на землях народа коми: в зырянском крае появилась славянская письменность. Святитель коми народа Стефан Пермский (около 1345–1396) разработал специальную коми азбуку. С ее помощью на зырянский язык были переведены некоторые церковные молитвы. В это же время были сделаны попытки обучения грамоте ряда представителей коми народа. При Михаило-Архангельском монастыре была открыта школа, в которой учили пермской грамоте коми детей из семей, принявших христианство. Однако азбука Стефана Пермского не получила широкого распространения и была вскоре забыта. Не имела дальнейшего развития и попытка обучения грамоте зырян.

В самой России после укрепления централизованного русского государства в XVI в. началось оживление в образовательной сфере. Оно выразилось в росте школ грамоты при церквях и монастырях, увеличилось и число мастеров грамоты. Кроме элементарных школ грамоты, во многих крупных городах открывались и учебные заведения повышенного типа. Их называли грамматическими школами. Значительно возросло и количество издаваемых учебных пособий. Особое распространение получили азбучники, где помещались элементарные курсы грамматики. Именно они активно использовались мастерами грамоты. Нередко крестьяне сами приглашали «мастеров грамоты» в деревню и совместно оплачивали их труд. «Начетчик» порой жил и питался поочередно в каждой крестьянской семье. Такие своеобразные школы существовали в российских селах до конца XIX в.

После воссоединения России и Украины (1654 г.) русская школа испытала влияние более образованного малороссийского духовенства. Именно этим обстоятельством вызвано открытие в Москве в 1687 г. Славяно-греко-латинской академии. В ней обучались такие известные деятели русской культуры, как А. Кантемир (1708–1744), М. Ломоносов (1711–1765) и др.

Основными преподавателями академии выступали два ученых греческих монаха – братья Ионикий и Софроний Лихуды, являвшиеся докторами наук Падуанского университета. Они не только вели целый ряд важнейших курсов, но и составляли учебники, подбирали других учителей. Но вплоть до XVIII в. в стране не было организованной подготовки учителей.

Следующий этап в развитии просвещения в России связан с реформами Петра I (годы правления – с 1682 по 1725). При нем был открыт ряд светских государственных школ. Их образование объяснялось острой потребностью российского государства в грамотных людях вследствие развития промышленности, военного дела и т. п. В 1701 г. в Москве была создана Школа математических и навигацких наук, затем – цифирные и навигацкие школы, артиллерийские училища, хирургические, инженерные и горнозаводские школы. Открытие новых учебных заведений остро поставило задачу подготовки преподавателей. Ведь для работы во многих из этих учебных заведений пришлось приглашать учителей из-за границы. Так, например, в Московской школе математических и навигацких наук работали профессор Форварсон и еще два преподавателя из Англии. Но проявили себя на педагогическом поприще и русские ученые: в Московской школе одним из основных преподавателей был Л.Ф. Магницкий. Это учебное заведение готовило многих специалистов, в том числе и педагогов.

Однако и в первой четверти XVIII столетия в Российской империи подготовка педагогов так и не приняла систематический характер. Школы сами готовили для себя преподавателей из числа лучших своих выпускников. Причем значительную часть составляли лица недворянского происхождения. Острая нехватка специалистов вынуждала правительство открывать путь разночинцам к образованию.

Основная часть населения все же была лишена возможности обучаться в государственных школах. И только редкие одиночки учились церковной грамоте у полуграмотных дьячков и домашних учителей.

В последующие годы XVIII в. система народного образования получает дальнейшее развитие. Она принимает ярко выраженный сословный характер: обучались в основном представители дворянства. В частности, были открыты кадетские корпуса, представлявшие собой закрытые сословные дворянские учебные заведения. Был создан Смольный институт благородных девиц. При содействии М.В. Ломоносова начали свою работу академический университет и академическая гимназия. А в 1755 г. основывается Московский университет. Именно университет позволил сделать реальные шаги в области педагогического образования и подготовки профессиональных учителей. В 1757 г. на Московский университет была воз-

ложена и обязанность экзаменовывать иностранных учителей и содержателей воспитательных пансионеров. В 1779 г. при университете была открыта первая учительская семинария с трехлетним сроком обучения. Она готовила преподавателей для Московской и Казанской гимназий и пансионеров. Учащиеся учительской семинарии были набраны в основном из духовных учебных заведения. Они были одновременно и студентами университета.

Создание такого учебного заведения, как учительская семинария давно назрело, ведь при Екатерине II (годы правления – с 1762 по 1796) с 1780-х гг. стала широко распространяться государственная система народного образования. Тогда началось создание двухлетних малых народных училищ и пятилетних главных народных училищ. В конце XVIII столетия получила дальнейшее развитие и система высшего образования. В конце XVIII в. открылись Горное училище (1773), Землемерное училище (1779), Медико-хирургическая академия (1798). К концу века в России работало 315 малых и главных училищ. В них почти 800 учителей обучало около 20 тыс. чел.

Занятия велись согласно «Уставу народным училищам в Российской империи» и «Руководству учителям народных училищ» – серьезной дидактической работе, специально написанной для учителей. В этих документах подчеркивалось, что учитель должен обращаться не столько к памяти учащихся, сколько к их разуму, добиваться понимания, а не простого запоминания. Учитель обязан был «стараться всеми силами, дабы ученики преподаваемые им предметы ясно и правильно понимали». «Устав» регламентировал и отношения между педагогами. Он требовал, чтобы «учители друг другу помогали делом и советом и оказывали пред учениками должное друг к другу уважение». Особо подчеркивалось: «...да не пренебрегают отнюдь учителя высших классов учителей нижших и да не унижают преподаваемых ими предметов пред учениками или людьми посторонними; ибо все учителя и все учебные предметы суть равно нужные части одной цепи». «Устав народным училищам» был первым документом, в котором уделялось много внимания личности педагога. Он подчеркивал, что учитель является не только преподавателем, но прежде всего воспитателем. Указывалось, что педагог должен обладать христианским благочестием, добронравием, дружелюбием, учтивостью, прилежанием и снисходительностью к детям¹.

Важное место в деятельности народных училищ занимало Петербургское главное народное училище, открытое в 1782 г. Оно фактически

¹ Хрестоматия по истории педагогики. М., 1938. Т. 4. С. 162–166; Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции) / Под ред. Ш.И. Ганелина. М., 1974. С. 75–76.

выполняло функции учительской семинарии, готовившей педагогов для народных училищ. В его работе активное участие принимали Ф.И. Янкович и другие видные русские ученые. В 1786 г. из состава Петербургского Главного народного училища выделилась учительская семинария. Учебный план семинарии в основном повторял план Главного училища, но некоторые предметы изучались более обстоятельно. Немалую роль в комплектовании народных училищ учительскими кадрами сыграла Петербургская Александро-Невская духовная семинария.

Однако и к концу XVIII в. в России по-прежнему не существовало специального учебного заведения для подготовки учителей. И все же благодаря созданию университета и гимназии удалось централизовать подготовку преподавателей и заметно повысить её уровень.

Но, говоря об определенных подвижках в педагогическом образовании, нельзя забывать и о том, что само положение учителя было непростым. Педагоги, получившие образование за казенный счет, не могли перейти на другую службу. Учитель был фактически лишен возможности продвижения вперед по социальной лестнице. Преподаватель народных училищ низших классов был обязан отработать не менее 36 лет, высших классов – 23 года, для того, чтобы, получив чин коллежского асессора (VIII чин табели о рангах), достигнуть дворянского звания. Преподавательская работа была тяжелой, а материальный достаток – весьма скромный. Учебная нагрузка педагогов народных училищ была значительной: в высших классах – 23 часа в неделю, в низших – 30 часов. Жалование – небольшим: от 150 до 400 руб. в год. А в малых народных училищах и того меньше – от 60 до 150 руб. Были лишены педагоги и обеспечения по старости и болезни².

И все же образование в Российской империи, несмотря на все сложности, в том числе и с педагогическим персоналом, в конце XVIII в. сделало определенный шаг вперед. Это проявилось и на окраинах. Так, в Коми крае было образовано первое учебное заведение: при Усть-Сысольском окружном управлении организовано групповое ученичество. Целью его была подготовка сельских и волостных писарей. Создание этого заведения было обусловлено образованием Усть-Сысольского уезда и нуждой выросшего государственного аппарата в грамотных людях. Впрочем, сам процесс обучения был довольно примитивен: учили четырем правилам арифметики, русской грамоте и составлению канцелярских бумаг.

Но еще раньше в Коми крае появились домашние педагоги. Ведь состоятельные жители Усть-Сысольска вполне могли себе позволить нанимать наставников для своих детей. Так, купцы Сухановы еще в середине

² См.: Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. М., 1979. С. 23.

XVIII столетия держали в своей вотчине грамотных людей, обучавших купеческих чад. Один из наставников, крестьянин Семен Остапов погиб при набеge «воровских людей» в 1739 г. Обучали на дому своих детей и некоторые представители духовенства. А в начале XIX в. уже стало обычным давать домашнее образование детям чиновников и купечества. Об этом, в частности, упоминает А.О. Ишимова, в будущем известная детская писательница, оказавшаяся в 1820-х гг. вместе с сосланным отцом в Усть-Сысольске. После подобной «домашней подготовки» отпрыски знатных горожан «столицы зырянского края» отправлялись на учебу в Яренск, Тотму, Вологду. Впрочем, домашнее образование не отличалось особым качеством, ибо сами «педагоги» порой едва умели читать³.

Надо заметить, что столь же удручающая картина наблюдалась не только в Коми крае, но и в других уголках обширной империи. Естественно, в условиях растущего спроса на образованных людей, подобное положение не могло устраивать власти. Следующий толчок развитию дела просвещения в Российской империи был дан во времена Александра I (годы правления – с 1801 по 1825). Тогда оформляется новая государственная школьная система. В 1803 г. были изданы «Предварительные правила народного просвещения», а в 1804 г. – «Устав учебных заведений». На основе этих документов начала формироваться система образовательных учреждений: приходское училище, уездное училище, гимназия, университет.

Изменилась и система управления образовательными учреждениями. В 1802 г. было создано Министерство народного просвещения и учреждены шесть учебных округов: Петербургский, Московский, Казанский, Харьковский, Виленский и Дерптский. Во главе каждого округа должен был стоять университет. Вследствие этого университетская сеть была расширена. В течение 1802–1819 гг. открылись Дерптский (Тартуский), Казанский, Харьковский и Петербургский университеты. Были основаны и другие высшие учебные заведения: Лесной институт, Московское высшее техническое училище, Институт инженеров путей сообщения, Технологический институт и др. Школьная реформа Александра I поставила в повестку дня и вопрос подготовки педагогических кадров. Университетским уставом 1804 г. предусматривалось создание при каждом университете педагогического института. Выпускники институтов содержались за казенный счет. После окончания трехгодичного обучения они были обязаны прослужить в учительском звании не менее шести лет. Педагогические институты просуществовали до конца 1850-х гг. и немало сделали для развития педагогического образования. Они придали подготовке учителей систематический

³ См.: Рогачев М.Б. Столица зырянского края. Очерки по истории Усть-Сысольска конца XVIII – начала XX века. Сыктывкар, 2010. С. 84–85.

и последовательный характер. Ежегодно эти учебные заведения давали около 200 хорошо подготовленных педагогов для российских школ. Особую роль играл Петербургский Главный педагогический институт, оказавший значительное влияние на становление русской школы⁴.

Если же говорить о подготовке учительства для начальных училищ, то она была поставлена гораздо хуже, нежели обучение педагогов для средних учебных заведений. По существу подобного типа учреждений в этот период в Российской империи не было. Подготовка учителей для уездных и приходских училищ была возложена на второй разряд Главного педагогического института (его набор обычно состоял из детей учителей, закончивших уездные училища). Однако второй разряд института работал со значительными перерывами, да и число учащихся было невелико – ежегодно набиралось около 30 чел. Готовила учителей для уездных и приходских училищ и Первая Петербургская гимназия (при ней действовал казенный пансион на 60 чел.). Несколько учебных заведений для подготовки учителей было создано и в национальных регионах.

Таким образом, дело подготовки квалифицированного учительства сдвинулось с мертвой точки. Однако положение преподавателей оставалось непростым. Педагоги в училищах и гимназиях несли значительную нагрузку. Так, в учебный план уездных училищ было включено 15 предметов. Все они должны были преподаваться двумя учителями, недельная нагрузка педагога равнялась 28 часам. При этом каждый из учителей должен был вести 7–8 предметов. Несколько легче жилось преподавателям гимназий. В гимназии числилось восемь учителей и учитель рисования. Нагрузка педагогов составляла 16–20 часов в неделю. Каждый учитель преподавал определенный цикл предметов: философские и изящные науки, физико-математические дисциплины, экономические науки. Такое разделение создавало гораздо более удобные условия для ведения учебной работы в гимназиях для привилегированных слоев населения, нежели в уездных училищах, работавших для простых людей, и отражало сословный характер системы образования. Согласно Уставу 1804 г. (как и в Уставе 1786 г.) учителя рассматривались как государственные чиновники, что резко ограничивало их самостоятельность в педагогической работе, ведь почти каждый их шаг (вплоть до того, что вступать в брак они могли только с согласия начальства) был строго регламентирован. Хотя в целом правовое положение учительства в первой половине XIX в. несколько улучшилось. Педагоги числились на государственной службе и получали соответствующий чин «Табели о рангах». Так, директор гимназии имел чин не ниже VIII (коллежский ассессор), учитель гимназии – не ниже IX (титularный

⁴ Паначин Ф.Г. Педагогическое образование... С. 50–51.

советник). Учитель уездного училища мог получить чин XIV класса (коллежский регистратор), прослужив 12 лет. Имели учителя и право на пенсионное обеспечение. Двадцатилетняя непрерывная и непорочная служба давала право на пенсию в 1/3 жалованья, служба в 25 лет – означала пенсию в 2/3 жалованья, а тридцатилетняя служба обеспечивала пенсию в размере полного жалованья.

Однако сами учительские доходы оставались невелики: жалованье учителей низших школ в первой половине XIX в. не превышало 180 руб. в год. Поэтому и претендентов на учительские должности было немного, что обусловило и крайне низкие требования к образовательному уровню педагогов. В результате учителями становились люди, не отличавшиеся не только высокими моральными качествами, но лишенные даже минимума общих и педагогических знаний.

Во второй четверти XIX в. политика царского правительства в образовательной сфере принимает реакционный характер. Это связано с общим усилением консервативных тенденций в царствование Николая I (годы правления – с 1825 по 1855). В свете этих перемен в 1828 г. был разработан и издан новый «Устав гимназий и училищ, состоящих в ведомстве университетов». Он закреплял сословный характер школьного образования. Особое внимание уделялось политической благонадежности как преподавателей, так и учащихся. Была отменена и автономия университетов. Сильно затруднялось домашнее обучение и деятельность частных учителей. Право на преподавательскую работу жестко увязывалось с наличием аттестата об окончании гимназии или университета или же сдачей экзамена на право быть наставником. Такие строгости проистекали из декларированной главной задачи воспитания: подготовка верноподданных граждан, внушение учащимся их обязанностей по отношению «к богу и поставленным над ними властям». Немалое место в обучении занимали идеологическая направленность преподавания, политическая благонадежность педагогов и воспитателей. В действовавших учебных заведениях многие свободомыслящие преподаватели были отстранены от должностей. В 1819 г. был закрыт учительский институт при Петербургском университете, отличавшийся творческой разработкой методов обучения (он возобновил свою деятельность в 1829 г.). Правда, надо заметить, что Николай I пытался придать образовательному процессу практический характер. При нем значительно расширилось число образовательных учреждений специального и технического характера: созданы Технологический институт, Архитектурное училище, Училище гражданских инженеров, Межевой институт, Земледельческий институт, Училище правоведения.

Да и сама сеть образовательных учреждений, особенно элементарных школ, получила определенное развитие, хотя происходило оно крайне медленно. Изменения были заметны и в провинции. В Коми крае в 1804 г. было открыто Яренское народное (уездное) училище. В 1814 г. начала работать школа при Сереговском сользаводе. В 1822 г. организованы два духовно-приходских училища – в уездных городах Усть-Сысольске и Яренске. С 1828 г. начало работу приходское училище в с. Ижма. Оно было первым сельским учебным заведением на территории Коми края. В 1835 г. открывается Усть-Сысольское городское приходское училище, а в 1840 г. – Усть-Сысольское уездное училище (состоящее из двух классов). В 1840–1860-е гг. была существенно расширена сеть сельских училищ. Они появились в Айкино, Троицко-Печорске, Визинге, Вьльгорте и других населенных пунктах. В некоторых селах школы действовали на общественных началах (с. Щугор и др.). Эти образовательные учреждения положили начало созданию и развитию сети учебных заведений в Коми крае. Однако пионеры коми просвещения не пользовались доверием и уважением местного населения. Исследователь дореволюционной коми школы П.П. Ползунов приводит в своей книге интересную выдержку из протокола заседания педагогического совета уездного училища от 11 мая 1858 г.: «Школа вообще... во мнении родителей здешнего края – есть такая исправительная мера, которой с самых ранних младенческих лет пугают они воображение детей своих. Отвращение к школе растет вместе с годами... это дом, в котором скучно, потому что учат страшно, потому что бьют и секут»⁵. Во многом это отвращение к учению было результатом крайне плохо поставленной учительской деятельности. Учителей в школах было немного, но и имеющийся педагогический персонал был крайне слаб. Педагогов из местного населения практически не было, а другие преподаватели ехали в отдаленный край весьма неохотно, тем более что жалованье было небольшое – 100–150 руб. в год. Нередко учительские должности занимали люди случайные. Так, в духовно-приходском училище преподавателями служили полуграмотные священники. На смену им приходили «полуграмотные чиновники». Тот же П.П. Ползунов свидетельствует, что один из таких педагогов в прошении о предоставлении должности учителя допустил восемь ошибок. Правда, в уездном училище и женской школе преподаватели были лучше, но и здесь «педагогический персонал не отличался развитием и даже простой грамотностью». Выводы ревизии 1844 г. говорят: «При строгом испытании по всем предметам ясно обнаружилось, что по некоторым предме-

⁵ Ползунов П.П. История Усть-Сысольского городского училища. Усть-Сысольск, 1912. С. 42.

там гг. учителя мало понимают сами»⁶. Практически никто из школьных работников не имел специального педагогического образования. Поэтому педагоги дела своего не знали, учили плохо, а недостатки знаний пытались компенсировать палкой. Основным методом обучения являлась зубрежка.

Работа таких воспитателей обычно выражалась в следующем: «Учителя были начальниками, а ученики – низшими существами. Преподаватель являлся в класс в виц-мундире с журналом под мышкой, садился на кафедру и спрашивал учеников. Задавался следующий урок (отсюда до сюда), начиналась перемена, и являлся новый начальник. Скучные по своему однообразию уроки оживлялись только наказаниями». Среди наказаний преобладали «битье линейкой, таскание за волосы и порка». Такие методы воспитания заставляют вспомнить интересный эпизод, который приводит П.П. Ползунов в своей книге. Штатный смотритель при посещении урока русского языка «заметил у доски ученика, который стоял с растрепанными волосами и ужасно плакал». Сам учитель П. Богданов находился в «растроенном и невежественном положении» (что понимать под этим, догадаться нетрудно). Когда же у учащегося спросили, в чем причина слез, то он пояснил, что его «прибил» педагог. Услышав это, «воспитатель юношества пришел в такой азарт, что того же самого ученика в глазах смотрителя снова принялся таскать за волосы». Судя по всему, подобные происшествия в коми школе не были редкостью. Понятно, что результатом такой педагогической деятельности были не знания учащихся, а отвращение и ненависть к школе. Проверяющие школы края отмечали, что они «названия учебного заведения» иметь не могут, «учитель ... не только не знает, что значит учить, но не умеет даже держать учеников в дисциплине». П.П. Ползунов замечал, что «педагогический персонал... не отличался развитием и простой грамотностью». Поэтому вполне понятна позиция директора училищ Вологодской губернии, который, проверяя в 1844 г. Усть-Сысольское приходское училище, заключал: «мною предписано... об удалении нынешнего учителя и о приискании надежнейшего и знающего зырянский язык»⁷.

Причины столь сложной ситуации П.П. Ползунов видит в малопривлекательности для педагогов Коми края: «маленькое содержание, отдаленность от культурных центров, невозможные пути сообщения, отсутствие библиотек». Все это, полагает П.П. Ползунов, «подрывало энергию... Многие из преподавателей спивались и кончали печально свою жизнь, другие же торопились уйти в другие города и попасть в более лучшие условия жизни»⁸.

⁶ Ползунов П.П. История Усть-Сысольского городского училища... С. 66, 93.

⁷ Там же. С. 9, 12, 36, 67, 104.

⁸ Там же. С. 106–108 и др.

Конечно, были среди коми педагогов того времени и неплохо подготовленные, честные люди. В духовно-приходском училище несколько лет преподавал коми поэт И.А. Куратов, в уездном училище работали этнограф и географ Е.В. Кичин⁹, автор исследования «Домашний и семейный быт зырян» и истории с. Усть-Вымь М. Михайлов, известный краевед и общественный деятель Ф.А. Арсеньев (автор «Вестей из зырянского края» и «Зырянских писем»), Ф. Берг (написал любопытный этнографический очерк «Заметки о зырянах», опубликованный в 1854 г. в «Вологодских губернских новостях») и др. Но это были исключения из правил, которые были практически незаметны среди серой, безликой учительской массы.

Однако малочисленные казенные учебные заведения, в которых дело просвещения, как мы убедились, было поставлено далеко не лучшим образом, не могли в полной мере удовлетворить стремление коми населения к грамоте. Поэтому помимо государственных школ, в крае по-прежнему сохранялись и частные учителя, создававшие «домашние школы». В частности, Ф.И. Забоева вспоминала, что в Усть-Сысольске 1850-х гг. такую школу для девочек держала дочь священника Пелагея Дмитриевна. Всего в ней обучалось до 10 девочек. За год они осваивали чтение. Самое интересное было в том, что сама Пелагея Дмитриевна умела только читать, писать же научена не была. Работали и другие подобные школы, не без успеха конкурировавшие с казенными. Но знания педагогов в них были те же, что у Пелагеи Дмитриевны. Так, когда власти попытались разобраться с этими учителями, выяснилось, что только один из трех педагогов сумел поставить свою подпись. Но встречались среди частных учителей и неплохо подготовленные. Например, в 40-е гг. XIX в. в Усть-Сысольске «воспитанница Петербургского института» Екатерина Николаевна Клячина «обучала поступающих к ней девочек, дочерей весьма достаточных родителей, за хорошую плату, по всем предметам: и по русскому языку, и по арифметике, и по другим предметам, и разным рукоделиям, а ... сестра ее Любовь Николаевна... обучала языкам французскому и немецкому и танцам»¹⁰.

⁹ Е.В. Кичин был корреспондентом Русского Географического общества. Опубликовал в газете «Северная пчела» «Заметки о городе Усть-Сысольске», «Корткерос», в «Вологодских губернских ведомостях» – статьи «Братчина (зырянское обыкновение)» и «Об основании города Усть-Сысольска». Сын Е.В. Кичина, В.Е. Кичин также связал свою жизнь с педагогической деятельностью. Он в 1880-х гг. работал инспектором народных училищ Усть-Сысольского уезда, преподавал в городском училище и женской прогимназии. Вышел в отставку в 1906 г. Одним из учеников В.Е. Кичина был коми писатель и ученый К.Ф. Жаков.

¹⁰ См.: Рогачев М., Цой А. Усть-Сысольск. Страницы истории. Сыктывкар, 1989. С. 42–43.

Конечно, невысокий уровень подготовки учительства не мог не отразиться на качестве получаемого образования. Имеющиеся образовательные структуры не могли удовлетворить растущие потребности общества. Поэтому, когда во второй половине XIX в. Российская империя вступает в полосу либеральных реформ, проведенных в 1860–1870-х гг. Александром II (годы правления – с 1855 по 1881), эти преобразования не могли не затронуть и область народного образования. В 1864 г. были утверждены новые, относительно либеральные «Положение о начальных народных училищах» и «Устав гимназий и прогимназий» Министерства народного просвещения. Ими предписывалось существование двух типов гимназий: классической и реальной. Кроме того, была восстановлена автономия университетов (1863 г.). Началось в России и развитие женского образования. Была создана целая сеть женских общеобразовательных учреждений (в них уровень обучения был несколько ниже, нежели в мужских). Открылись и первые Высшие женские курсы.

На территории Яренского и Усть-Сысольского уездов, населенных коми-зырянами, к середине XIX в. действовало уже 70 школ, в которых обучалось более 1,2 тыс. чел.¹¹ Однако эти учебные заведения подчинялись различным ведомствам, что весьма мешало их слаженной работе. Так, церковно-приходские школы содержались за счет прихожан и находились в ведении местных причтов, а в конечном счете – Священного Синода. Сельские училища контролировались уездным училищным советом и одновременно Министерством государственного имущества. Министерские школы, земские училища – Министерством народного просвещения. Система обучения была в подавляющей части школ довольно примитивной: учащиеся не шли дальше умения бегло читать церковные книги и умения подписываться. Тем не менее в училищах, помимо Закона Божьего и письма, изучали географию, историю и другие предметы. Различались образовательные учреждения и по срокам обучения: в школах грамоты – 1–2 года, церковно-приходских школах – от 2 до 4 лет, училищах – 3–4 года, двухклассных училищах – 5 лет.

Основной сложностью в функционировании школ был недостаток финансов. Средств на содержание учебных заведений постоянно не хватало. Однако благодаря работе созданных земских органов местного самоуправления (в 1869 г. они появились в уездах, населенных коми) удалось значительно увеличить расходы на народное образование. С 1871 по 1890 г. они выросли, например, в Усть-Сысольском и Яренском уездах в 15 раз¹².

¹¹ Безносиков Я.Н. Развитие народного образования в Коми АССР. Сыктывкар, 1973. С. 5.

¹² Безносиков Я.Н. Развитие... С. 8.

Это позволило существенно расширить сеть школ: в 1860-е гг. в Коми крае был открыт целый ряд начальных школ и приходских училищ (в Часово, Глотова, Важгорте, Усть-Выми и др.). Всего к 1870 г. в Усть-Сысольском, Яренском и Печорском уездах работало 85 школ, в которых обучалось свыше 1,6 тыс. чел. Удалось укрепить и материальную базу образовательных структур: построить целый ряд школьных зданий, закупить необходимые учебные пособия. Всего к концу XIX в. только в Яренском и Усть-Сысольском уездах работало свыше 170 школ, в которых обучалось свыше 6,5 тыс. чел.¹³

Одной из важнейших проблем в работе созданных как в центре, так и в провинции новых учебных заведений был кадровый вопрос. Ведь рост числа школ резко обострил нехватку квалифицированных учителей. Необходимость решения этой проблемы понимали и царские министры. В 1858 г. министерством народного просвещения было одобрено предложение об учреждении при всех университетах двухлетних педагогических курсов для лиц, имеющих высшее образование и желающих посвятить себя педагогической деятельности. Однако их работа была организована малоудовлетворительно. Поэтому вопросами подготовки преподавателей для школ были озабочены и лучшие русские педагоги. В 1861 г. К.Д. Ушинский разработал и опубликовал проект учительской семинарии. По этому образцу в ряде губерний России земства открыли несколько земских учительских семинарий и учительских школ. Лучшими среди них считались Санкт-Петербургская земская учительская школа и Тверская женская учительская школа. Земские учительские школы в основном имели четырехлетний (а после 1905 г. – даже шестилетний) курс обучения, что позволяло подготовить квалифицированного педагога. Деятельность этих педагогических учебных заведений несколько смягчила остроту дефицита учителей, но не смогла полностью снять его. В результате ко второй половине XIX в. учительство имело весьма пестрый состав. Преподавателями в школах работали выпускники учительских институтов и семинарий, педагогических классов при женских учебных заведениях, педагогических курсов. Преподавали в школах и выпускники гимназий, прогимназий, высших начальных училищ, духовных училищ, семинарий, епархиальных училищ. Можно было стать учителем начальных школ, не получив педагогической подготовки. Специальные правила и инструкции для учебных округов определяли, что претендующие на звание учителя должны были продемонстрировать знание молитв, истории Ветхого и Нового Заветов, умение читать и т. п. Для получения свидетельства на звание учительницы

¹³ См.: История Коми с древнейших времен до конца XX века. Сыктывкар, 2004. Т. 1. С. 482, 488, 489.

начальных классов выпускнице трех классов гимназии или прогимназии надо было полгода проработать в качестве помощницы учителя. Примерно подобные же требования должны были продемонстрировать выпускники уездных или городских училищ. Существовали и специальные правила для получения учительских свидетельств (в том числе для получения званий домашнего наставника или домашнего учителя) для тех, кто не окончил училищ или гимназий. Таким образом, стать школьным преподавателем мог и далеко не подготовленный к профессии педагога и наставника человек. И это было серьезной проблемой в работе российских учебных заведений. Ведь даже в конце XIX столетия около 20% учителей начальных школ приобрели звание учителя экстерном¹⁴.

Однако бичом коми школ по-прежнему оставался (и в этом Коми край мало отличался от других регионов империи) крайне низкий уровень подготовки педагогов. Властями отмечалось, что учителя «не были знакомы с новейшими и легчайшими способами обучения, не умели приохотить учащихся к сознательному учению и смотрели на учительскую обязанность как на одну лишь доходную статью, с крайним небрежением и равнодушием относились к ним... В результате учащиеся, пробыв несколько лет в школе, выходили из неё, с трудом умея подписать свою фамилию и разбирать гражданскую печать». Не желало тратить свое время на работу в церковноприходских школах и духовенство: священникам приходилось работать бесплатно, к тому же они были сильно загружены своими прямыми обязанностями¹⁵. Такое положение не могло устраивать земства, на плечи которых легли обязанности по развитию школьного дела. Руководители местных земств довольно быстро осознали, что работа школ напрямую связана с качеством педагогического персонала. Они видели, что успешной деятельности педагогов в крае могли способствовать знание коми языка и привычка к местным условиям. Поэтому земские руководители подчеркивали: желательно, чтобы учителя были из числа местного населения, они могли бы общаться с учащимися на родном наречии. Между тем школа в крае, как отмечал историограф земского образования В.Ф. Попов, «была и остается чисто русской школой»¹⁶. Но уже в 1870 г. Усть-Сысольское земское собрание заявило о необходимости «иметь подготовленных и дельных наставников из среды того же зырянского населения». Аналогичное решение приняло и Яренское земство. Земства подчеркивали, что преимуществом работы именно коми учителей в учебных заведениях

¹⁴ Паначин Ф.Г. Педагогическое образование... С. 110.

¹⁵ История Коми... Т. 1. С. 481–482, 485.

¹⁶ Попов В.Ф. История земской школы и первоначального образования в Усть-Сысольском уезде. Усть-Сысольск, 1911. С. 9.

края, помимо знания языка, было бы и постоянство педагогического персонала: зырянский учитель-крестьянин не будет озабочен поиском более выгодного места, довольствуясь скромной платой в родных местах. Усть-Сысольское и Яренское земства направляли своих стипендиатов (из местного крестьянства) в открывшуюся в 1872 г. Тотемскую учительскую семинарию. Так, в 1890 г. из 84 учащихся Тотемской семинарии семеро представляли эти два зырянских уезда. Чаще всего это были сироты или дети малоимущих, которые проявили себя в учебе. Получавшие стипендии брали на себя обязательство последующей службы земству. В результате подобных действий свыше 70% учителей и более 80% учительниц Усть-Сысольского уезда являлись в начале XX в. местными уроженцами¹⁷.

П.П. Ползунов справедливо отмечал, что именно к началу XX в. в учебных заведениях Коми края «повысился образовательный уровень учителей. Преподаватели стали назначаться со специальной педагогической подготовкой учительского института». Действительно, мы видим, что среди школьных работников Коми края были выпускники Петербургского учительского института, Московского Николаевского института, Строгановского художественно-промышленного училища, различных учительских семинарий.

Но все же контингент преподавателей в школах края и в конце XIX в. продолжал оставаться неудовлетворительным. Весьма сложные климатические условия, присущие землям народа коми, оторванность от культурных центров глухих зырянских деревень вызывали вполне понятное нежелание выпускников педагогических учебных заведений ехать на работу в Усть-Сысольский, Яренский и, тем более, Печорский уезды. Те же педагоги, что все же отважились на работу в отдаленных уездах, там долго не задерживались. Критичность ситуации все более усиливалась с открытием новых учебных заведений в крае. Директор начальных училищ Вологодской губернии в 1902 г. в одном из отчетов в Санкт-Петербургский учебный округ сообщал: «С каждым годом увеличивается недостаток лиц с надлежащей подготовкой для замещения учительских вакансий. Поэтому чаще приходится назначать лиц с низшим образовательным цензом и даже таких, которые не имеют учительского звания». Действительно, свыше половины учителей уездов, населенных коми, имело только домашнее образование¹⁸.

Улучшению качественного состава коми учительства в немалой степени способствовало и изменение материального положения школьных

¹⁷ История Коми... Т. 1. С. 491.

¹⁸ Бондаренко О.Е. Учебные заведения в Коми крае в конце XIX – начале XX вв. Сыктывкар, 1998. С. 29, 31.

работников. Земства, взявшие на себя оплату учительского труда, сумели добиться значительного повышения заработной платы учителям. При этом местные власти указывали на специфику региона: суровый климат, отсутствие путей сообщения, образованного общества. В итоге учительское жалованье в Усть-Сысольском уезде возросло со 156 руб. в год в 1870 г. до 300–360 руб. в 1886 г. В Яренском уезде заработная плата школьным работникам была несколько ниже, но она также выросла: со 100–120 руб. в год в 1871 г. до 300 руб. в 1887 г. В отдаленном Печорском уезде учительское жалованье, несмотря на сложность условий, была ниже. Она составляла в 1880-х гг. 225–300 руб. Для удержания учителей на рабочем месте земства в 1890 г. ввели доплаты за выслугу лет: педагогам, прослужившим в школе восемь лет, доплачивалось 60 руб., затем еще дважды добавлялось 60 руб. за выслугу очередных шести лет¹⁹. Эти меры способствовали некоторой стабилизации учительского контингента.

В целом земства Российской империи проделали громадную работу, направленную на повышение уровня подготовки учительства. Именно благодаря земствам к концу 1880-х гг. до 40% российских учителей имели специальную подготовку (они окончили или учительский институт, или семинарию, или же школу). Это был огромный шаг вперед – ведь еще в 1860 г. в народных школах практически не было учителей с педагогическим образованием. Подобные благотворные процессы произошли и в коми школах. В 1890 г. 70% учителей Усть-Сысольского уезда прошли педагогическую подготовку (они окончили курс учительской семинарии). Остальные педагоги имели образование в рамках уездного училища или прогимназии. У всех преподавателей были свидетельства на звание учителя²⁰.

Что касается церковноприходских школ, то здесь дело обстояло хуже. Педагогический состав не отличался высокой подготовкой. До трети школьных работников церковноприходских школ Усть-Сысольского и Яренского уездов не обладало необходимым образованием. В Усть-Сысольском уезде, например, только один из 40 учителей данного типа школ окончил учительскую семинарию, еще двое – духовную семинарию, восемь – духовное училище, городское училище или женскую прогимназию. Таким образом, почти никто не получил педагогической подготовки. Во многом слабый состав учительства этого типа учебных заведений был вызван невысоким уровнем материального обеспечения. Преподаватели получали не более 70 руб. в год (в среднем 45 руб.). Поэтому эти места для хорошо подготовленных педагогов были непривлекательны, они стреми-

¹⁹ История Коми... Т. 1. С. 491–492.

²⁰ Вайровская С.В. Земская школа в Коми крае последней трети XIX века // Стефан Пермский и современность. Сыктывкар, 1996. С. 43.

лись перейти на работу в земские школы, где уровень материального обеспечения был выше. Тем более что и условия работы в церковно-приходских школах были непростые. Один из журналистов писал о положении преподавателей церковно-приходских школ: «Труд учителя... каторжный. Заниматься приходится с тремя отделениями, в какой-нибудь “курной” избушке, даже совестно назвать её школьным помещением. В такой “школе” вечная нужда в письменных и учебных пособиях. Заведующие и священники равнодушны, что в школе недостает одного, недостает другого»²¹.

Однако, рассуждая об уровне подготовки и условиях труда дореволюционного учительства, надо отметить, что говорить на эту тему, основываясь даже на официальные документы того времени, довольно сложно. Так, например, нередко чиновники в отчетах вкладывали в термин специальная подготовка педагогов различное значение. То под этим понималось окончание учительских семинарий или педагогических курсов при городских училищах и прогимназиях, то преподавателями со специальной подготовкой считались окончившие учительские институты, семинарии, учительские школы и даже церковно-приходские школы.

И все же, несмотря на трудности объективных оценок, можно утверждать, что благодаря деятельности земств определенные положительные сдвиги в развитии народного просвещения и деле подготовки учительства в 60–70-е гг. XIX в. были сделаны.

Впрочем, период относительно либерального развития народного образования, характерный для 1860 – начала 1870-х гг., достаточно быстро закончился. Был взят курс на развитие в первую очередь начального обучения. Причем главную роль в этом процессе стали играть церковно-приходские школы. Созданные же реальные гимназии, реальные и коммерческие училища не давали права поступления в университет, таким образом, не были полноправными средними учебными заведениями. Вместе с тем начальные школы не удовлетворяли растущие потребности российской экономики в грамотных специалистах. Вследствие этого уже в 1870-е гг. стали создаваться повышенные начальные школы: двухклассные начальные училища (с пятилетним сроком обучения) и городские училища (с шестилетним сроком обучения). В 1912 г. они были реорганизованы в высшие начальные училища.

Та система народного образования, которая сложилась в результате реформ 1870–1880-х гг., просуществовала практически до Октябрьской

²¹ Михеев Н.А. Из истории коми начальной школы. Начальная школа в Коми крае при самодержавии // Ученые записки Коми государственного педагогического института. Сыктывкар, 1955. Вып. 5. С. 15; История Коми... Т. 1. С. 492; Народный учитель. 1912. № 2. С. 16.

революции. Главными ее недостатками были: отсутствие единства, существование определенного разрыва между начальной и средней школой, хаотичность системы учебно-воспитательных учреждений. Управление образовательными структурами не было сосредоточено в каком-либо одном органе, оно «распылялось» между Министерством народного просвещения, Ведомством императрицы Марии, Ведомством православных вероисповеданий и т. д.

Политическая реакция, наступившая в конце 1870-х и в 1880-е гг., не могла не отразиться и на содержании образования. По «Положению о начальных народных училищах» (1874 г.) усиливалось влияние на образовательные учреждения духовенства. Курс правительства сказался и на подготовке школьных учителей. Открытие земских учительских семинарий и школ стало ограничиваться. Больше внимание стало уделяться созданию казенных учительских семинарий. В них готовили учителей для низших школ в духе преданности престолу и православию. «Положение об учительских семинариях» (1870 г.) и инструкция 1875 г. особо оговаривали необходимость следования обрядам православной церкви, посещение служб и чтение религиозных книг для учащихся этих педагогических заведений. Курс казенных семинарий был короче, нежели земских – три года (с 1905 г. он стал четырехлетним). Преподавались Закон божий, русский язык и литература, математика, естествознание, физика, история, педагогика, методика и иные необходимые для учителей предметы. В некоторых семинариях в учебных планах были даже ручной труд и сельское хозяйство. Принимались в них выпускники двухклассных училищ. Надо признать, что даже для представителей низших слоев населения в этих учебных заведениях были созданы весьма благоприятные условия для успешной учебы: имелись общежития, семинаристы получали стипендии. Поначалу учительские семинарии были исключительно мужские, но затем развитие женского образования привело к открытию и женских учительских семинарий.

Конечно, данные учебные заведения давали заметно меньший объем знаний, нежели гимназия и реальное училище. Однако в них была весьма неплохо поставлена педагогическая подготовка: преподавались педагогика с элементами психологии и истории, методика работы в начальной школе. Проходили семинаристы и педагогическую практику (в работавших при семинариях образцовых школах).

Но учительские семинарии не могли полностью удовлетворить потребности начальных школ в педагогах, несмотря на то, что к 1917 г. их в России насчитывалось свыше 170. Нехватку преподавателей восполняли женские гимназии с дополнительным (восьмым) педагогическим клас-

сом. Учительницы, получившие подобное образование, превосходили выпускников семинарий в общеобразовательной подготовке, но обладали заметно меньшими педагогическими знаниями. Некоторое количество учителей выпускали и семиклассные женские епархиальные училища. Они работали в основном в церковноприходских школах. Приходилось властям идти и на пополнение учительского контингента с помощью одно-, двухгодичных педагогических курсов при городских училищах. Часть педагогов получала звание учителя после сдачи соответствующего экзамена экстерном.

Готовили учителей довольно высокой квалификации и учебные заведения, носившие частный и полуофициальный характер (Петербургская педагогическая академия, университет Шанявского, педагогический институт им. П.Г. Шелапутина и др.).

Для подготовки педагогов для городских училищ, реорганизованных в 1912 г. в высшие начальные училища, стали создаваться учительские институты (с 1872 г.). В них принимались выпускники учительских семинарий, городских училищ и педагогических курсов при городских училищах. Обучались в институте три года. Курс предусматривал как общеобразовательную (но она так и не дотягивала до уровня средней школы), так и педагогическую и методическую подготовки. Если говорить о методике и педагогике, то они преподавались в учительских институтах весьма неплохо. К началу 1917 г. в России действовало 15 учительских институтов. Общий контингент учащихся учительских институтов в 1900-е гг. составлял около 4 тыс. чел.²²

Что касается учителей гимназий и реальных училищ, то ими были в основном выпускники университетов. Однако всего за вторую половину XIX в. было подготовлено более или менее квалифицированных педагогов с высшим образованием, позволяющим стать учителем средней школы, только около 20 тыс. чел. Впрочем, выпускники высших учебных заведений работать в школы не шли, поэтому в гимназиях и реальных училищах трудилось много и недипломированных специалистов²³.

Немало среди дореволюционных педагогов было и женщин. Учитель-женщин готовили педагогические классы при женских гимназиях. С 1878 г. в Петербурге действуют высшие женские Бестужевские курсы. Работали высшие женские курсы и в Москве. С 1904 г. выпускницы высших женских курсов получили право преподавать в старших классах женских средних учебных заведений. С 1906 г. женщины-учителя могли рабо-

²² См.: Панагин Ф.Г. Педагогическое образование... С. 88.

²³ См.: Лейкина-Свирская В.Р. Интеллигенция России во второй половине XIX века. М., 1971. С. 152.

тать в младших классах мужских учебных заведений. В 1911 г. они были уравнены в правах с педагогами-мужчинами при получении высшего образования. В начале XX в. среди педагогов начальных школ было около 25% женщин²⁴.

Говоря о дореволюционном учительстве, необходимо упомянуть и о его правовом статусе. Школьные педагоги считались государственными чиновниками. Как люди государевы, они пользовались определенными привилегиями: были освобождены от телесных наказаний, имели льготы по отбыванию воинской повинности, были освобождены от натуральных повинностей лиц податного сословия, от платы за обучение своих детей в гимназиях и прогимназиях. Вопросами увольнения учителей занимались училищный совет и инспектор народных училищ. Большое значение при принятии этих решений имела политическая благонадежность учителя. Уволенные за политическую неблагонадежность уже не могли рассчитывать на преподавательскую должность.

В целом состав российского учительства претерпел серьезные перемены к началу XX в.: произошло не только значительное увеличение численности школьных педагогов, но и повысился уровень подготовки преподавателей. Немалым препятствием на пути качественного улучшения учительского контингента оставался сравнительно невысокий материальный достаток школьных работников. Что касается учительства Коми края, то его развитие в целом шло в том же русле, что и российского учительства. Во многом изменения, произошедшие в учительской среде, были связаны с тем подъемом, что переживало в конце XIX в. народное просвещение Российской империи.

И все же, несмотря на бурное развитие, к началу XX в. образовательное дело отставало как от потребностей российского общества, так и от уровня ведущих европейских стран. Так, число учащихся в школах России хотя и росло, но было в 3,2 раза меньше (в расчете на 1000 человек населения), нежели в развитых странах Европы. В свою очередь, быстрый рост количества учащихся привел к нехватке учителей, она достигала в начале века в некоторых местностях до 40% от общего числа преподавателей²⁵. Таким образом, прогресс в народном образовании сопровождался немалыми сложностями.

Недовольство общества состоянием дел в образовательной сфере ярко проявилось в период революции 1905–1907 гг. Критическое отношение открыто высказывалось многими депутатами Государственной Думы. Под-

²⁴ См.: Паначин Ф.Г. Педагогическое образование... С. 132.

²⁵ Анфимов А.М. Царствование императора Николая II в цифрах и фактах // Отечественная история. 1994. № 3. С. 70–72.

черкивалось, что гимназия и русская школа, созданные по образцу немецкой классической гимназии, не имеют русского национального характера, в них отсутствует уважение к личности учащегося, превалирует мелочная регламентация школьной жизни и т. п. Особо отмечалось отсутствие единой системы управления народным образованием.

Подобная критика, а в особенности потребности развивающейся экономики России, требовавшей квалифицированных специалистов, вынудили власти усилить внимание к образовательной сфере. Это, в частности, выразилось в существенном улучшении финансирования образования. В определенной степени был ослаблен и правительственный контроль за деятельностью учебных заведений.

Много было сделано непосредственно перед мировой войной. В мае 1908 г. был принят закон об обязательном начальном образовании с поэтапным введением его в действие в течение 10 лет. В результате этого к 1914 г. в начальных школах России обучалось 7,2 млн. чел. (из них 2,3 млн. – девочки). Заметим, что в 1900 г. в начальной школе число учащихся не превышало 4 млн. чел. В школу уже тогда не ходили дети только тех родителей, которые сами не хотели обучать детей. Об успехе кампании всеобщего обучения говорит тот факт, что в 1920 г. 86% молодежи от 12 до 16 лет было грамотно²⁶, образование они получили, вне всякого сомнения, еще до Октябрьской революции.

Столь серьезное увеличение количества учащихся требовало открытия новых школ. А значит, необходимо было увеличить средства, отпускаемые на народное просвещение: только с 1900 по 1910 г. финансирование образовательных нужд выросло в 12 раз. Это позволило построить несколько тысяч новых школ (число их возросло с 76 тыс. в 1906 г. до 122 тыс. в 1915 г.). При этом надо отметить, что это были не просто учебные заведения – школы в деревнях становились настоящими центрами просвещения: при них действовали библиотеки, воскресные школы для взрослых и т. п. Улучшилось и качество обучения: существенно расширились учебные программы, прогрессировала подготовка учителей (многие из них посылались на учебу за границу). Нельзя оставить без внимания и то обстоятельство, что система образования была достаточно демократична, так как детям низших социальных слоев вовсе не был закрыт путь и в высшие учебные заведения. Так, плата за обучение в вузах России была в 15–30 раз меньше, чем в США или Великобритании (50–150 руб. (25–75 долларов) в год против 750–1250 долларов), причем неимущие студенты часто освобождались и от этой платы. Что же касается женского высшего образо-

²⁶ Бразоль Б. Царствование императора Николая II. 1894–1917. В цифрах и фактах. Мн., 1991. С. 10.

вания, то по числу женщин, обучавшихся в высших учебных заведениях, Россия занимала в начале XX в. едва ли не первое место в мире. В 1913/14 учебном году доля женщин среди студентов Петербурга составляла 37%²⁷.

Попытки значительных реформ в сфере народного образования были сделаны во время Первой мировой войны, когда пост министра просвещения занимал П.Н. Игнатьев. Именно тогда было открыто почти 20 высших учебных заведений. Земствам была предоставлена большая свобода в деле развития народного образования, на местах разрабатывались новые программы для школ, были уравнены в правах с государственными частные учебные заведения, активно велся педагогический поиск, проводились эксперименты (не всегда, впрочем, дававшие положительный результат) и т. д.

Впрочем, если система образования в царской России начала XX в. развивалась весьма интенсивно, то это развитие шло неравномерно. На окраинах России дело обстояло несколько хуже, чем в центральных районах. Так, в Коми крае в 1914/15 учебном году имелось только 309 начальных школ с 14,2 тыс. учащихся и семь школ повышенного типа, в которых обучалось 900 учащихся. В школах работало 575 учителей. Учебные заведения края могли принять только немногим больше 50% детей школьного возраста²⁸. Кроме того, эти цифры значительно уменьшались из-за крайне низкого уровня развития народного просвещения в тундровых районах. Материальная сторона школ была слаба: около 60% школ помещалось в наемных крестьянских избах, явно не приспособленных для процесса обучения; многие учебные заведения находились в таком состоянии, что проведение в них занятий грозило опасностью для здоровья учащихся. Но в начале XX в. местные земства начали достаточно широкое строительство добротных школьных зданий в деревнях Коми края. Было возведено большое количество помещений для школ, которые служили долгое время и при Советской власти (правда, строительство все же отставало от роста числа учебных заведений). Земства помогали и закупке большого количества учебных пособий.

Конечно, не следует преувеличивать роль земств в развитии народного образования царской России. Земства испытывали недостаток средств, жесткий контроль администрации и были ограничены в своей деятельности правительственными постановлениями. Негативно на их деятельности сказывалось и отсутствие единства мнений в земских собраниях. Эти причины не позволяли органам местного самоуправления решать вопро-

²⁷ Бразоль Б. Указ. соч. С. 10; Россия. Энциклопедический словарь. Л., 1991. С. 358–409; Ольденбург С. Царствование императора Николая. СПб., 1991. С. 500–501.

²⁸ Народное хозяйство Коми АССР: Стат. сб. Сыктывкар, 1957. С. 138.

сы развития народного образования в полном соответствии с интересами народных масс в целом и коренной национальности в частности. И все же следует повторить, что деятельность земств внесла существенный вклад в развитие многих аспектов школьной жизни, в особенности материальной стороны. Так, Усть-Сысольское и Яренское земства увеличили расходы на образование в 1890–1914 гг. с 31,2 тыс. до 515,5 тыс. руб. (более чем в 17 раз)²⁹.

Улучшение финансирования позволило активизировать процесс открытия новых учебных заведений в крае. Основанное в 1885 г. Усть-Сысольское городское училище стало в 1905 г. четырехклассным (ранее здесь обучались три года), а с 1912 г. оно именовалось уже высшим начальным училищем. В 1909 г. в Усть-Сысольске была открыта мужская прогимназия (женская начала свою деятельность еще в 1870 г.). В том же 1909 г. женская прогимназия была преобразована в семиклассную гимназию. С 1911 г. в ней учились уже восемь лет. Мужская гимназия была открыта в Усть-Сысольске в 1912 г. Годом позднее для гимназий были построены новые здания. Особое внимание власти уделяли пополнению гимназий достаточно квалифицированными преподавательскими кадрами, ведь основной проблемой для новых учебных заведений являлась кадровая. Основу преподавательского состава женской прогимназии (а затем и гимназии) составляли штатные преподаватели-женщины. Здесь же началось и формирование учительских династий. Так, первой (и единственной) начальницей прогимназии до 1909 г. была Елизавета Ивановна Забоева. Ее сестра, Антонина Ивановна Забоева, преподавала математику и долгое время работала секретарем педагогического совета. Жена брата Николая Анна Платоновна Забоева вела историю и географию. А младшая сестра Е.И. и А.И. Забоевой Феоктиста Ивановна сорок лет учила детей в селе Вильгорт³⁰.

Кроме гимназий, в Коми крае с 1912 г. стали открываться и четырехгодичные высшие начальные училища. Всего их было организовано восемь: в Усть-Сысольске, Яренске, Ношуле, Мохче (оно было единственным в Печорском уезде) и т. д.

Было положено начало и развитию сети профессиональных училищ. В 1902 г. открылась Айкинская ремесленная школа (в ней обучали столярному и слесарно-кузнечному делу), а в 1910 г. – Усть-Сысольская ремесленная школа (в ней обучали слесарно-кузнечному и столярно-токарному делу). Для работы в ремесленных школах земства нанимали специалис-

²⁹ Безносиков Я.Н. Развитие народного образования... С. 8.

³⁰ См.: Волокитина О.Н. Загляните в семейный альбом // Родники пармы. Сыктывкар, 1996. Вып. IV. С. 262–263.

тов-практиков: кузнеца, бывшего пароходного машиниста и т. п., главным принципом обучения у которых было «делай как я». Такой педагогический контингент приводил к частой смене мастеров, что «не могло не отразиться на ходе обучения». Ситуацию исправлял энтузиазм преподавателей. Так, Усть-Сысольской ремесленной школой с самого начала заведовал Александр Дмитриевич Синцов. Он посвятил профессиональному образованию сорок лет своей жизни. Его дочь впоследствии вспоминала: «Мой отец свою работу в Ремесленной школе любил больше своего семейного очага. Дома мы его видели только во время обеда и поздно вечером. Он был фанатиком своего дела, человеком неумным. Он успевал читать лекции, проводить с учениками практические занятия по труду, давать консультации». Кстати, именно благодаря усилиям А.Д. Синцова в Усть-Сысольске появилась первая электростанция, проработавшая более двадцати лет. Она освещала здание школы и питала токарные и сверлильные станки, а позднее и стоявшие поблизости дома купцов Дербеневых и Кузьбожевых и здание земской управы³¹. Именно на таких энтузиастах своего дела нередко и держалась работа гимназий и училищ в провинции царской России.

Впрочем, в школах повышенного типа и ремесленных училищах Коми края обучалось незначительное количество молодежи – в 1914/15 учебном году чуть более 1 тыс. чел. С 1902 г. плата составляла: в городском училище – 4 руб., в прогимназии – 7 руб., в гимназии – 30 руб. в год. Платность обучения делала школы повышенного типа доступными в основном зажиточным слоям населения. Что касается средних специальных учебных заведений, то их в Коми крае было только два: Усть-Сысольское духовное училище и Учительская семинария (открыта в 1916 г.). Духовное училище имело весьма сильный преподавательский состав. Среди педагогов училища было немало выпускников Московской духовной академии: Ф.К. Вересов, Н.А. Яхлаков, В.В. Никольский и др. Особо надо упомянуть преподавателя арифметики и географии Вениамина Петровича Шляпина. Его увлечение краеведением привело к созданию истории Усть-Сысольского духовного училища, которая была напечатана в 1900–1901 гг. в «Вологодских епархиальных ведомостях»³².

Высших учебных заведений в крае не существовало. Недостаточное внимание уделялось образованию взрослого населения. Лишь некоторое время в Усть-Сысольске действовала воскресная школа, целью которой было обучение грамоте населения старше 14 лет.

³¹ См.: Рогачев М.Б. Столица зырянского края. С. 105–106; Связь времен. Сыктывкар, 2000. С. 239.

³² См.: Бондаренко О.Е. Указ. соч. С. 122–123; Рогачев М.Б. Столица зырянского края. С. 109.

Тем не менее, несмотря на положительные сдвиги, быстро ликвидировать отставание, которое наблюдалось в конце XIX в. в деле просвещения коми народа, не удавалось. Хотя число школ росло, грамотность населения повышалась, улучшалось финансирование учреждений народного образования, разрыв в развитии просвещения народа коми по сравнению с центром страны сохранялся. Грамотной была только четвертая часть населения, не все дети школьного возраста посещали школу. Особенно плохо обстояло дело в отдаленных местностях. Например, в центральном, Усть-Сысольском, уезде в 162 школах обучалось почти 70% детей школьного возраста, и «уезд был очень близок к всеобщему обучению», а в Печорском уезде училось только 30% детей³³.

К тому же непростые климатические условия, а также территориальная разбросанность селений и занятость детей на работе по дому обусловили и невысокую (около 50%) посещаемость школ. По этим причинам пяти- и шестилетним обучением было охвачено только 6% учащихся. Не отличались высоким уровнем и знания школьников. Причиной тому был и национальный фактор: обучение велось в основном на русском языке, который недостаточно хорошо понимался учащимися, так как в обиходе в коми деревнях использовался исключительно коми язык. В результате значительная часть школьников была едва способна разбирать русский текст, оказывалась не в силах произвести какое-либо арифметическое действие. Окончившие школу довольно быстро разучивались читать: в деревнях люди говорили на коми языке, тогда как читать и писать их учили по-русски. Впрочем, ни алфавита, ни, естественно, изданий на коми языке не было. Однако грамотность в коми селениях весьма ценилась. По свидетельству современников, «отрицательного отношения к грамотности ... не пришлось слышать ... грамотный ценится выше неграмотного». Особенно заметно это было в среде старообрядцев, которые хоть и неохотно отдавали детей в школы (свою роль здесь играли религиозные убеждения), но обязательно обучали их грамоте. Тем не менее во многих коми деревнях «грамотного для подписи документа можно было разыскать только с великим трудом»³⁴.

Кроме того, властями нередко сознательно не учитывались национальные интересы и традиции. Царский министр просвещения Д.А. Толстой заявлял, что конечной целью образования всех инородцев «должно быть обрусение их»³⁵. Во многом этим и вызывалось нежелание отдавать

³³ Государственное учреждение Республики Коми Национальный архив Республики Коми (далее – НАРК). Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 2. Д. 366. Л. 10 об.

³⁴ Мартынов В. Печорский край. СПб., 1905. С. 65, 72.

³⁵ Куманев В. Социализм и всенародная грамотность. Ликвидация массовой неграмотности в СССР. М., 1967. С. 13.

детей в школы, сопротивление части коми интеллигенции, стремившейся к развитию национального языка, национальной культуры. В то же время наблюдался и обратный процесс – довольно большая часть коми населения, прекрасно осознавая, что без знания русского языка просто затруднительно продолжать дальнейшее образование, отворачивалась от коми языка, коми культуры, стремясь к полному обрусению.

Конечно, влияние русской культуры имело свое положительное значение: число грамотных в крае постоянно увеличивалось, коми народ включался в общерусский процесс культурного развития. И все же власти были вынуждены учитывать национальную специфику при развитии школьного дела: в местностях, где преобладало инородческое население (именно к таким относился Коми край), Дума в 1913 г. разрешила расширение курса обучения на родном языке учащихся до четырех лет. Это, естественно, благотворным образом сказалось на настроениях коми интеллигенции. С тех пор, согласно «Правилам об инородческих школах», коми язык в крае стал официальным языком преподавания в младших классах. Но следует отметить, что еще задолго до этого решения многие учителя в местностях, населенных коми, практиковали начальный, подготовительный курс обучения с приходившими в школу детьми на зырянском языке.

В целом сложившееся в школьном деле положение дел вело к невысокому уровню грамотности населения края. Он хоть и вырос с 3% (в середине XIX в.) до 24% (по некоторым оценкам даже несколько выше) к 1917 г., но был заметно ниже, нежели в Вологодской и Архангельской губерниях. Особенно плохо обстояло дело в отдаленном Печорском уезде. Кроме того, очень низкой была грамотность среди женщин: по переписи 1897 г. – менее 6%. Это было вызвано тем обстоятельством, что в составе учащихся девочек было только около 30%. А из числа окончивших школу – 2,4%³⁶. И это, несмотря на то, что для девочек в крае был создан целый ряд учебных заведений. Так, еще в 1858 г. были открыты Усть-Сысольское и Яренское второразрядные женские училища с пятилетним сроком обучения.

Несмотря на все эти проблемы, народное образование в стране переживало в начале XX в. подъем. И в Коми крае, и в целом по России он выразился не только в росте количества школ и заметном улучшении их материального положения, явно повысилось и качество обучения.

Все эти перемены были бы невозможны без учительства. Прежде всего, надо заметить, что число школьных работников заметно выросло. Согласно однодневной переписи начальных школ Российской империи, педагогов в начальных школах всех ведомств насчитывалось свыше 235 тыс.:

³⁶ Безносиков Я.Н. Развитие народного образования ... С. 16–17, 19.

71,4 тыс. учителей, 115 тыс. учительниц и свыше 49 тыс. законоучителей. Что касается квалификации педагогов, то еще в 1898 г. Министерство народного просвещения было вынуждено обратить внимание на подготовку учителей для школ. В циркуляре министерства указывалось, что отсутствие должного образования (особенно специального педагогического) у начинающих преподавателей является одним из основных недостатков средних учебных заведений. Было предложено попечителям учебных округов и попечительским советам обсудить данную проблему. Однако созданная комиссия так и не смогла найти выход из сложившейся ситуации. Конечно, положение с профессиональной подготовкой педагогических работников менялось к лучшему, но весьма медленно. В целом учителей для средних школ в дореволюционной России, помимо университетов, готовили Санкт-Петербургский историко-филологический институт, Нежинский историко-филологический институт и Санкт-Петербургский женский педагогический институт ведомства императрицы Марии. Преподаватели гимназий и реальных училищ (таких педагогов насчитывалось в России 1911 г. порядка 34 тыс.) были подготовлены гораздо лучше, нежели работники начальной школы: около половины из них имела высшее образование. Учителей для начальной школы выпускали средние педагогические учебные заведения (учительские институты, семинарии и т. д.). Они в начале XX в. подготовили более 7 тыс. педагогов. В целом к октябрю 1917 г. в стране действовало 58 учительских институтов (в них обучалось около 4 тыс. чел.) и 183 учительские семинарии (более 20 тыс. учащихся). Однако этого оказывалось недостаточно: среди народных учителей (так называли учителей начальных народных школ) специальное образование (т. е. окончивших учительские институты и учительские семинарии) имели только 48% мужчин и 20% женщин. При этом образование ниже среднего было у 21% учителей и 16,5% учительниц. Таким образом, нельзя было говорить о высоком образовательном уровне народных учителей³⁷.

К началу XX в. заметно улучшилось правовое и материальное положение школьных работников. Хотя говорить о полном благополучии в этом плане также не приходится. На Первом Всероссийском съезде народных учителей (декабрь 1902 – январь 1903 г.) многие акцентировали внимание именно на материальных и правовых проблемах учительской профессии. Отмечалось, что у учителя «много, очень много обязанностей, а своих прав он почти не знает». «Голодная профессия», «интеллигентный

³⁷ См.: Сучков И.В. Социальный и духовный облик учительства России на рубеже XIX–XX веков // Отечественная история. 1995 г. № 1. С. 65; Паначин Ф.Г. Учительство и революционное движение в России (XIX – начало XX в.). Историко-педагогические очерки. М., 1986. С. 172.

пролетарий» – так говорили педагоги об учительской участи. На съезде подчеркивалось, что «материальное положение начального учителя в огромном большинстве случаев плачевно... Материальная необеспеченность и сопутствующие ей условия жизни начального учителя создают для него положение невыносимое». Сами учителя полагали, что положение к лучшему практически не меняется. Спустя десятилетие на московском Общеземском съезде по народному образованию (август 1911 г.) была принята примечательная резолюция, требовавшая: «народный учитель должен быть освобожден от тяготеющего теперь на нем гнета бесправия и учительского надзора». На проходивших в 1911–1914 гг. различных съездах педагогов неоднократно говорилось о «скверном материальном положении» учителей и «грубостях» по отношению к ним со стороны представителей местной администрации³⁸.

Однако такие упреки были не совсем справедливы. Власти предприняли немало усилий для того, чтобы улучшить положение работников образования. В 1908 г. была установлена минимальная норма оклада учителей и учительниц: не менее 360 руб. в год (т. е. 30 руб. в месяц). В ряде местностей оклад педагогов был даже несколько выше. Конечно, эта сумма была явно недостаточна для безбедного существования. По самым скромным прикидкам, московскому учителю (если он жил один, без семьи) в год требовалось около 450 руб. Но ведь большинству школьных работников надо было содержать и семью. Тяжелее было положение учителей церковно-приходских школ. Большинство из них было вынуждено довольствоваться окладом в 10 руб. в месяц (однако, если сравнить положение школьных педагогов с доходами российского рабочего начала XX в. (а средняя зарплата рабочего составляла 22,5 руб. в месяц), материальное положение народного учителя не представлялось таким уж катастрофичным)³⁹.

Заметим, вплоть до введения в 1908 г. всеобщего начального обучения, большинство учителей земских школ были лишены пенсионного обеспечения. Как признавало Министерство народного образования, «скромный труженик, посвятивший всю свою жизнь и свои способности на служение близким, на распространение света и истины, должен умирать в нищете. Такие условия заставляют покидать места даже самых энергичных и всю душою преданных своему делу учителей»⁴⁰. В некоторой степени помогали справиться с вопиющими случаями учительской нищеты Общества

³⁸ Там же. С. 65.

³⁹ Народный учитель. 1912. № 2. С. 16, 19; 1913. № 8. С. 3–4; 1911. № 6. С. 10.

⁴⁰ Извлечение из Всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1897 год. СПб., 1898. С. 482.

взаимного вспомоществования учащим и учившим, получившие быстрое распространение в конце XIX столетия. Они же удовлетворяли потребность учительства в общении с коллегами и являлись единственной формой легальной совместной деятельности школьных педагогов, способствовавшей формированию корпоративного самосознания педагогов⁴¹.

Впрочем, несмотря на определенный рост своего жалования, учителя начальных школ не были довольны своим положением. Это ясно показывают материалы обследования учителей начальных училищ, проведенные в 1916 г. Педагоги свидетельствуют: «школа меня совсем не удовлетворяет при настоящих условиях. Если найду более выгодное что-нибудь, то сейчас же сбегу», «труд учителя тяжел и... оплачивается очень плохо». Особенно ухудшилось материальное положение учительства (как и других государственных служащих) в годы мировой войны, хотя правительство и пыталось в военные годы облегчить положение педагогов. В 1916 г. были установлены ежемесячные десятирублевые надбавки, в 1917 г. Временное правительство ввело добавочное месячное содержание в 20 руб. Однако инфляция быстро съедала эти прибавки. Положение учительства ничуть не улучшалось. Один из педагогов в анкете сетовал на сложности военного времени: «Во время настоящей войны... все продукты стали в 5 или в 6 раз дороже обыкновенного... Учитель и вся его семья за недостатком средств отказывают себе в самых необходимых продуктах. Вследствие плохого питания здоровье его слабеет, дух и энергия падают. Учитель является в школу больным, это отражается на его преподавании, наносит ущерб школьному делу. Учитель, жена и дети его плохо одеты, обуты и даже голодны... жизнь народного учителя в настоящую войну самая жалкая и бедная»⁴².

Гораздо лучше в материальном плане жил преподаватель средней школы (в особенности гимназический педагог). Оплата труда учителей средней школы значительно возрастала по мере выслуги лет. Учитель с высшим образованием начинал работу в гимназии с годового оклада в 900 руб. (без высшего образования – 750 руб., соответственно – 75 и 62,5 руб. в месяц). К выходу на пенсию (после 20 лет работы) годовые оклады увеличивались до 2500 и 1550 руб. (соответственно – почти 210 и 130 руб. в месяц). Еще большие оклады были у профессоров высших учебных заведений – 170–250 руб. в месяц. Учительство было обеспечено и пенсионным содержанием. В пенсионные кассы педагоги отчисляли 6% своего жалования. Поэтому самую высокую пенсию получали гимназические педагоги: с высшим образованием – 1800 руб. в год (150 руб. в ме-

⁴¹ См.: Зубков И.В. Общества взаимопомощи учителей в Российской империи (1890–1910-е годы) // Российская история. 2011. № 2. С. 46, 57.

⁴² Учитель. 1917. № 1. С. 29, 33.

сяц), без высшего образования – 1100 руб. в год (более 90 руб. в месяц)⁴³. Понятно, что такой уровень доходов обеспечивал учителям средних школ не только сравнительно безбедное материальное существование, но и высокий социальный статус.

О несколько возросшем в начале XX в. социальном статусе педагогов говорили и изменения в «Табели о рангах». Теперь директор гимназии по выслуге лет получал V чин («статский советник»), инспектор гимназий после четырех лет службы мог рассчитывать на VI класс (коллежский советник), учитель основ наук гимназии – на VIII класс (коллежский асессор). Достижение этих чинов давало право на дворянство. Как и другие государственные чиновники, учителя могли за беспорочную долголетнюю службу рассчитывать на награждение орденами.

Однако большинство педагогов думали не только и не столько о своем материальном положении или социальном статусе. Многие были озабочены тем, как повысить свой образовательный и культурный уровень, жили полнокровной духовной жизнью: посещали различные выставки, читали газеты и журналы, участвовали в экскурсиях. Этим объясняется тот интерес, что проявляли школьные работники к прессе: педагоги выписывали много газет и журналов. Особенно популярны среди учителей были педагогические издания: журналы «Народный учитель», «Русская школа», «Учительский вестник», «Педагогический журнал» и др. Из популярных журналов учителя отдавали предпочтение «Ниве».

Немалую роль в поднятии культурного уровня работников просвещения играли образовательные экскурсии. Для организации учительских экскурсий объединили усилия различные учительские общества взаимопомощи. В результате специально для народных учителей был разработан маршрут, включавший посещение Германии, Швейцарии, Италии и т. д. Конечно, сумело воспользоваться такой возможностью небольшое количество педагогов (в 1909–1913 гг. в заграничных экскурсиях приняло участие около 4,5 тыс. учителей), но уже сам факт организации такого времяпровождения говорил об определенной заботе общества об учителе⁴⁴.

Не могли пройти педагоги и мимо бурной общественной жизни рубежа XIX–XX вв. Школьные работники являлись инициаторами и активными участниками многих общественно-педагогических организаций. Особое место среди них занимали учительские общества взаимопомощи. Наиболее яркое свидетельство общественной активности учительства – проведение

⁴³ См.: Лейкина-Свирская В.Р. Русская интеллигенция в 1900–1917 годах. М., 1981. С. 62.

⁴⁴ См.: Сучков И.В. Указ соч. С. 70–71.

учительских съездов. Первый Всероссийский съезд учителей прошел в декабре 1902 – январе 1903 г. и имел значительный общественный резонанс. Всего в 1902–1917 гг. было проведено 14 Всероссийских съездов учителей. Прошли съезды учащихся и в Коми крае, в частности, в Усть-Сысольском уезде (в 1910 и 1911 гг.). Основные вопросы, которые затрагивались на местных съездах, были связаны с повышением эффективности процесса обучения. Но, несмотря на этот явный профессиональный уклон, учительские съезды являлись и немаловажной составной частью либерального движения в России. Особенную активность проявило учительство в период революции 1905–1907 гг. В 1905 г. народные учителя создали Всероссийский учительский союз (ВУС). Педагоги средней школы учредили в 1906 г. свой союз. Он находился под сильным влиянием кадетской партии. Появились и учительские союзы различных народов Российской империи («Украинский учительский союз», «Союз кавказских педагогов» и др.). Возникли и такие общественные учительские организации, как «Союз учителей и деятелей средней школы», «Лига образования», «Родительский союз средней школы» и др. Проводились и нелегальные учительские съезды.

Общественная активность затронула и учительство Коми края: в декабре 1905 г. была сделана попытка создания местной ячейки Всероссийского учительского союза. В Печорском уезде 15 педагогов объявили об объединении в ячейку этого общества. Среди них были Н. Смирнов из Сизябска, Н. Большаков и П. Мамонтов из Мохчи, Н. Терентьев из Ижмы и др. В своем воззвании они указывали, что «без коренной ломки существующего правопорядка профессиональная деятельность не дает почти никаких результатов и не будет иметь никакой силы и значения». Члены союза вели среди населения культурно-просветительную работу, читали лекции, устраивали спектакли⁴⁵.

Замечено коми учительство и среди активистов местных ячеек политических партий. В декабре 1909 г. губернское жандармское управление получило сведения об имеющейся в Яренске организации социалистов-революционеров. Среди наиболее видных её членов названа и начальница женской прогимназии Н.К. Писарева⁴⁶.

Создавались учителями и благотворительные организации. Так, в Коми крае действовало Общество взаимного вспомоществования учащихся в народных училищах Вологодской губернии. В него входили 24 учительницы и 17 учителей. В 1902 г. было учреждено Общество вспомоществования нуждающимся учащимся Усть-Сысольской женской прогимназии. В его

⁴⁵ Бондаренко О.Е. Указ. соч. С. 44.

⁴⁶ История Коми с древнейших времен до конца XX века. Сыктывкар, 2004. Т. 2. С. 39.

состав входили почти все преподаватели прогимназии. Обществу помогло и местное земство. Продолжало свою работу Общество и после преобразования прогимназии в гимназию. Оно пыталось в материальном плане поддержать учениц из крестьянского и мещанского сословий. Собранные средства (в 1914 г. они составили более 2,6 тыс. руб.) шли на покупку одежды, обуви, канцелярских принадлежностей, оплату квартир учениц. В 1914 г. начало действовать и Общество вспомоществования нуждающимся учащимся мужской гимназии⁴⁷.

О роли учительства в общественном движении начала XX в. говорит и работа Государственной Думы различных созывов. Среди депутатов Государственной Думы было немало педагогов: в Первой Государственной Думе числилось 46 депутатов, имевших педагогическую профессию, во Второй – 69. Их политическая принадлежность распределялась между центром и левым флангом Думы, причем более половины депутатов-педагогов принадлежало к народническим и социалистическим партиям. Наибольшее представительство имела фракция трудовиков, что вполне логично объяснялось близостью интересов учителей начальной школы и крестьянства. Активность педагогов способствовала усилению внимания общества к проблемам народного образования. А значительная прослойка учительства среди депутатского корпуса позволяла ставить и решать многие вопросы, связанные с развитием просвещения. Однако политическая активность школьных работников вызвала жесткую реакцию властей. В 1911 г. на заседании Государственной Думы говорилось, что 23 тыс. учителей были отправлены в ссылку, уволены без права работы, даже казнены за свою общественную и политическую деятельность. Типичной причиной увольнения была принадлежность педагога к Всероссийскому учительскому союзу. Подверглись репрессиям и члены Печорского союза учителей: Н. Большаков, Н. Коньшев, А. Цыкарев и Н.С. Смирнов были приговорены к году крепости. Подобная жестокость властей была ошибкой. Ведь подавляющее большинство учителей, видя серьезные недостатки в развитии государственной системы в целом и работе учреждений народного образования в частности, не находило альтернативу сложившейся ситуации в революционном преобразовании общества и было готово работать вместе с властями⁴⁸.

Февральская революция 1917 г. оживила надежды учительства на быстрое изменение положения педагогов. В апреле 1917 г. в Петрограде собрался Всероссийский делегатский учительский съезд, принявший ряд

⁴⁷ Бондаренко О.Е. Указ. соч. С. 45; История Коми с древнейших времен до конца XX века. Т. 2. С. 175–177.

⁴⁸ Сучков И.В. Указ соч. С. 68, 74; Бондаренко О.Е. Указ. соч. С. 44.

резолуций, касающихся развития народного образования. Съезд указывал, что «политический переворот, происшедший в России, вызывает необходимость энергической деятельности общества и правительства в области народного образования»⁴⁹. В течение 1917 г. прошли съезд Всероссийского учительского союза, Всероссийский съезд представителей учительских институтов и Всероссийский съезд деятелей учительских семинарий. Но Временному правительству был отпущен малый срок существования, поэтому ничего существенного для изменения положения педагогов оно сделать не успело.

Перемены к лучшему в положении работников просвещения, произошедшие в первые годы XX столетия, не могли не затронуть и коми учительство. И здесь, прежде всего, надо отметить изменения в национальном составе педагогов: теперь среди педагогов было немало представителей народа коми. Во многом это было обусловлено тем курсом, которого уже с конца XIX в. придерживались местные земства. На учебу в учительские семинарии в качестве стипендиатов направлялись представители коми населения. Кроме того, делались попытки организовать подготовку педагогов и на местах: в ноябре 1903 г. при Усть-Сысольской прогимназии были открыты одногодичные учительские курсы. В 1906 г. курсы были преобразованы в двухгодичные. Они работали до 1910 г., было подготовлено 45 учительниц для земских и церковноприходских школ Усть-Сысольского уезда. Надо отметить, что основную массу обучавшихся на учительских курсах составляли выходцы из крестьянского и мещанского сословий. Для многих выпускников данных курсов выбор был не случаен: они уже долгое время работали в школах уезда. С закрытием курсов подготовка педагогов не прекратилась. В 1910 г. при Усть-Сысольской женской прогимназии стал работать 8-й дополнительный педагогический класс. Окончившие его получали звание домашней учительницы. Успешной работе курсов и педагогического класса весьма способствовало то, что местные земства старались уделять особое внимание, учитывая национальную специфику края, коми языку и методике обучения зырян русскому языку. Об этом, в частности, шла речь на I (1910 г.) и II (1911 г.) Усть-Сысольских учительских съездах. Выступавшие на съездах говорили о необходимости перемен в школьном образовании, важности изучения родной культуры и истории, преподавания в школах родного языка. Известный коми ученый К.Ф. Жаков, в частности, подчеркивал: «Знание своей местной, родной почвы, её богатств, родного языка – необходимое условие развития полезных членов государства». Однако в целом выпускники курсов все же

⁴⁹ См.: Паначин Ф.Г. Учительство и революционное движение в России (XIX – начало XX в.). Историко-педагогические очерки. М., 1986. С. 171.

не обладали должным уровнем подготовки для работы в школах. Директор народных училищ Вологодской губернии, побывав на экзаменах выпускников Усть-Сысольских учительских курсов, писал: «будущие учительницы имеют очень скудное общее развитие, слабо подготовлены в области избранной ими специальности и, вдобавок, плохо владеют русской речью»⁵⁰.

Конечно, среди учителей школ Коми края были не только окончившие местные учительские курсы. Весьма способствовало повышению квалификации учителей края и улучшению работы учебных заведений то, что среди местных педагогов были и выпускники Петербургского учительского института, Вытегорской, Тотемской и Петрозаводской учительских семинарий, Вологодской духовной семинарии, Московского института, Строгановского училища и т. д., которые вводили новые методы преподавания. Работа в школах края выпускников этих образовательных учреждений знакомила коми учительство с передовыми достижениями педагогической науки. Кроме того, количество учителей, получивших специальную подготовку, постоянно увеличивалось. Так, например, в 1903 г. в Усть-Сысольском и Яренском уездах выпускников учительских семинарий и педагогических курсов (т. е. имевших специальное образование) было соответственно 24% и 75%. Однако быстрый рост школьной сети требовал все большего числа квалифицированных педагогов. Подготовка учителей не успевала за ростом народного образования. Качественное улучшение преподавательского контингента в школах края шло чрезвычайно медленно. Большинство учителей Коми края (если судить по материалам переписи 1911 г.) имело низшее и домашнее образование (61%), около 11% педагогов обладало средним специальным образованием. В 1916 г. в Усть-Сысольском уезде только 33% учителей имело требуемый для школьного работника образовательный ценз. В Яренском уезде средним педагогическим образованием обладало чуть больше – 39% педагогов. Еще хуже обстояло дело в отдаленном Печорском уезде. Там даже в 1917 г. почти 40% педагогов начальных училищ имели низшее и домашнее образование⁵¹.

Такое положение не могло не смущать местное земство, которое, вполне понимая важность подготовки учительства из местного населения, уже в 1909 г. ходатайствовало об открытии в Усть-Сысольске учительской семинарии. Предполагалось, что она будет «смешанной» (мужской и женской). Действительно, нужда в подобном учебном заведении была значи-

⁵⁰ Жеребцов И.Л. «Создам я сказку всемирную» // Родники пармы-90. Сыктывкар, 1990. С. 152; Малкова Т.А. «Современная школа изгоняет таланты» // Родники пармы. Сыктывкар, 1996. Вып. IV. С. 297–298; Бондаренко О.Е. Указ соч. С. 36.

⁵¹ См.: История Коми с древнейших времен до конца XX века. Сыктывкар, 2004. Т. 2. С. 145.

тельной, ведь ближайшая учительская семинария находилась в Тотьме, и немногие ее выпускники решались приехать на работу в Коми край. Однако результат этого ходатайства был неутешителен. Из столицы ответили, что на «открытие в близком будущем рассчитывать нельзя». Но Усть-Сысольское земство проявило настойчивость и ежегодно продолжало направлять ходатайства об открытии этого нужного для края учебного заведения. И летом 1916 г. подобное разрешение было получено. На содержание было выделено из казны 17,4 тыс. руб., еще 5 тыс. предназначались на оборудование мебелью и учебными пособиями. В первый учебный год в Усть-Сысольской учительской семинарии пожелали учиться 52 чел. После вступительных испытаний было зачислено 26 чел. (из них 20 получали казенную годовую стипендию в 180 руб.)⁵². Так в Коми крае было положено начало педагогическому образованию. Был проведен набор и в 1917 г.: было зачислено 28 чел. В 1918 г. при семинарии было открыто начальное училище. На начало 1919 г. в учебном заведении числилось 103 чел. Однако осенью 1919 г. семинария, так и не успев сделать ни одного выпуска, была преобразована в двухгодичные педагогические курсы.

Главной проблемой в работе этого учебного заведения был кадровый вопрос. Однако постепенно его острота была снята, во многом благодаря усилиям директора Михаила Павловича Успаского. Он приложил немало стараний для создания нормальных условий для работы семинария, которое не имело ни своего здания, ни достаточного количества учебных пособий, книг, общежития. Именно он сумел привлечь к работе учителей школ города П.П. Ползунова, Я.С. Курбатова, М.В. Галахова, В.А. Молодцова (в последующем создателя коми алфавита) и др. Однако недолгое существование Усть-Сысольской учительской семинарии так и не позволило создать из нее полноценного учебного заведения.

Возвращаясь к вопросу о подготовке дореволюционного учительства, нельзя не упомянуть о том, что порой реальная готовность учителей к педагогическому труду превышала их официальный образовательный уровень. Известный общественный деятель Н.Ф. Бунаков отмечал: «Среди учителей... обращали на себя внимание замечательные образчики самоучек из крестьян, прошедших народную школу, достигших значительного умственного развития и овладевших порядочным запасом научного знания путем самообразования. Они приобрели учительские права экзаменом и работали в земских школах с беззаветной любовью и полным успехом»⁵³.

⁵² См.: Рогачев М.Б. Столица зырянского края. С. 109.

⁵³ Бугаева С.Я. Образовательный уровень уральской интеллигенции в конце XIX – начале XX вв. Свердловск, 1990. С. 95.

В целом выходцы из крестьянства были костяком учительства в Российской империи – свыше 40% народных учителей в 1911 г. имели крестьянское происхождение. Чуть более 20% имели происхождение из духовного сословия (их доля сокращалась, в 1880 г. выходцы из духовенства составляли почти 40% народных учителей)⁵⁴.

В немалой степени влиял на качество преподавания и педагогический стаж учительства. В уездах Коми края он был невелик. Согласно переписи 1911 г. почти 60% учительства проработало в школе менее пяти лет и, конечно, не имело необходимого опыта преподавательской работы. Менее 0,5% имело учительский стаж более 20 лет. Такие цифры свидетельствуют и о сравнительно молодом составе учителей края. Действительно, наибольшее количество школьных работников находилось в возрастной группе от 21 до 25 лет (почти 40%). А вот, например, педагогов в возрастной категории 34–40 лет (она является наиболее работоспособной, уже есть определенный опыт работы, и физические силы в достатке) было менее 11%. Надо также отметить, что среди коми учительства в начале XX в. преобладали женщины. Причем доля женщин-педагогов росла: их было в 1911 г. почти две трети, в то время как в 1894 г. – только четверть⁵⁵. Примерно такие же цифры (как в возрастном, так и в половом составе учительства) были и в среднем по России. Во многом подобное положение было вызвано недостаточным материальным обеспечением учительства: люди семейные (особенно женатые мужчины) должны были содержать семью, жалованья не хватало, и мужчины-педагоги находили иное, лучше оплачиваемое место.

Невысокий уровень подготовки школьных педагогов, влекший за собой невысокое качество преподавания, заставлял местные власти предпринимать меры по улучшению ситуации даже в непростое в финансовом плане военное время. Как мы помним, именно в военном 1916 г. в Усть-Сысольске стала действовать учительская семинария. С декабря 1916 г. при Мохченском высшем начальном училище были открыты двухгодичные педагогические курсы для подготовки учителей начальных училищ.

Пытались улучшить ситуацию местные власти и путем улучшения материального положения школьных работников. Действительно, повышение уровня материальной обеспеченности педагогов в определенной степени способствовало стабилизации положения с учительским персоналом в начале XX в. Заработная плата коми учительства была весьма различной, она зависела от образования, стажа работы, типа школы, отно-

⁵⁴ См.: Паначин Ф.Г. Педагогическое образование... С. 134.

⁵⁵ См.: Бондаренко О.Е. Указ соч. С. 39.

шения мест земств к развитию образования. Например, именно благодаря Усть-Сысольскому и Яренскому земствам местное учительство получало более высокое содержание, нежели во многих других уездах Вологодской губернии. Учителя имели целый ряд доплат, в частности, за стаж работы. В удорских волостях 25% педагогов получали прибавку уже после первых пяти лет работы. В других волостях школьным работникам полагались две надбавки по 10% после двух первых трехлетий службы. В итоге около 80% яренских учителей в 1910 г. получали более 400 руб. в год. Таким образом, большинство школьных педагогов Яренского и Усть-Сысольского уездов имело, по местным понятиям, неплохую заработную плату: не менее 400 руб. в год, что позволяло властям говорить об улучшении материального положения учащихся. Более сложной была ситуация с материальным положением преподавателей церковных школ. Их жалованье было гораздо меньше: от 192 до 337 руб. в год. В целом учительский доход, по сравнению с другими категориями трудящихся, можно считать довольно высоким, однако, как сетовали сами учителя, он не обеспечивал нормального уровня жизни. Действительно, согласно подсчетам земского учителя А. Коридалина, для одинокого учителя требовалось не менее 600 руб. в год, для обремененного семьей – 1200 руб.⁵⁶

Конечно, относительное повышение как материального уровня жизни педагогов, так и степени подготовки коми учительства способствовало улучшению работы школ в крае. Качество преподавания в ряде училищ Усть-Сысольского и Яренского уездов было отмечено даже губернским начальством. Директор народных училищ Вологодской губернии в 1909 г. писал: «Если бы меня спросили, какое место по учебно-воспитательной постановке я отвожу Усть-Сысольскому городскому училищу среди всех училищ этого типа в Вологодской дирекции, я ответил бы второе (первое – Тотемское). Очевидно, что педагогический персонал училища ведет учебное дело с выдающимся и неослабным усердием»⁵⁷. Об улучшении качества обучения говорит тот факт, что многие выпускники учебных заведений Усть-Сысольского и Яренского уездов продолжили свое обучение в институтах и университетах крупнейших городов страны. Некоторые из них стали учеными с мировым именем, достаточно назвать П. Сорокина и К. Жакова.

Надо отметить, что среди коми дореволюционных педагогов было немало людей, которые беззаветно отдали себя учительской профессии.

⁵⁶ См.: История Коми с древнейших времен до конца XX века. Сыктывкар, 2004. Т. 2. С. 145; Величина В.М. Педагогическая и общественная деятельность народных учителей сельской дореволюционной школы. М., 1973. С. 10.

⁵⁷ Ползунов П.П. История Усть-Сысольского городского училища. Усть-Сысольск, 1912. С. 180.

Это, например, Феокиста Ивановна Забоева, сорок лет обучавшая детей в Вильгорте. Среди ее учеников были К.Ф. Жаков, В.П. Налимов. Она была награждена золотой медалью «За усердие». С Объячевской земской школой была связана педагогическая работа Мелентия Семеновича Русанова, удостоенного золотой и серебряной медалей «За усердие». Работал в учебных заведениях Коми края и видный ученый и общественный деятель Андрей Андреевич Цембер. Известны и другие коми учителя: создательница первых школьных учебников для коми детей Агния Андреевна Суханова, учительская династия Поповых и др.

Таким образом, очевидно, что школьное дело в Коми крае еще до 1917 г. получило определенное развитие. В народном образовании улучшилась материальная база (в особенности в начале XX в.) – этому способствовали успехи России в экономике, обусловившие увеличение средств, отпускаемых на образование, и явное «оздоровление» финансов Российской империи при С.Ю. Витте (министр финансов в 1892–1903 гг.). Деятельность земств вела не только к улучшению материальной базы школ, но и приспособлению учебного процесса к местным условиям. Произошло заметное увеличение числа школ и учащихся в них; медленно, но уверенно страна продвигалась к всеобщему начальному обучению. Начался и учет национальных особенностей в школьном деле.

Однако материальное положение школ было все же еще далеко не удовлетворительным (в основном из-за резкого увеличения количества школ и учащихся в начале XX в.), слабым в целом оставалось и качество обучения, еще не соответствовали тем требованиям, что предъявляло общество, и знания выпускников школ. Недостаточной оставалась и грамотность населения. Не были решены и многие другие проблемы народного образования. Школа в Коми крае, несмотря на явный прогресс в первые два десятилетия XX в., нуждалась в интенсификации процесса развития.

Тем не менее нельзя отрицать тот факт, что образовательная система царской России совершенствовалась. В некоторых отношениях российская школа соответствовала достижениям передовой педагогической мысли того времени. Все это создало основания для значительного шага вперед в развитии народного просвещения.

Во многом, как достижения, так и проблемы развития образования были связаны с деятельностью школьных педагогов. В начале XX в. учительство составляло значительную часть интеллигенции Российской империи, а на окраинах страны, на селе, школьные работники являлись, по сути, единственными представителями этого важного социального слоя. Это обусловило особую роль педагогов в жизни российского общества. Именно в этот период начинается процесс объединения учительства, кото-

рое осознало свое место среди иных представителей интеллектуального труда, увидело свою возможность влиять на развитие народного просвещения в стране. Школьные работники пытаются обобщить передовой опыт педагогической работы, начинают бороться за улучшение своего материального и правового положения. В свою очередь и само общество, да и государство осмыслило собственные потребности в развитии науки и просвещения, что привело к улучшению финансирования образования, открытию новых учебных заведений. Этот процесс существенно обостряет и проблему хорошо подготовленного учительства. Поэтому создаются педагогические учебные заведения, меняется в лучшую сторону материальное и правовое положение школьных работников. Конечно, далеко не все удалось сделать: несмотря на определенные подвижки, уровень подготовки школьных работников далеко не удовлетворяет общество. Что касается самих педагогов, то они по-прежнему не считали свое материальное и правовое положение нормальным. В целом, говоря о дореволюционном учительстве, можно согласиться с оценками П.Н. Милюкова: «корпус учителей... был весьма демократичен по социальному составу, и образовательный ценз его был невысок»⁵⁸.

Эти слова в полной мере можно отнести и к ситуации, которая складывается с коми учительством. Об общественной и культурной жизни дореволюционного Коми края сложно говорить, не касаясь участия школьных педагогов. Именно они представляли основу городской и сельской интеллигенции и весьма активно занимались просветительской работой. По инициативе учительства организовывались библиотеки, музейные экспозиции, краеведческие исследования, «народные чтения» с показом «туманных картин», любительские спектакли, концерты⁵⁹. Проводились учителями и торжественные вечера, посвященные памятным датам российской истории, вечера памяти известных русских писателей, устраивались праздники древонасаждения». И все это делалось «по зову сердца», бесплатно, на добровольной основе. Многие учителя продолжали традицию, начатую педагогами края еще в середине XIX столетия, и активно ведут краеведческую работу. Достаточно назвать автора книги об истории Усть-Сысольского городского училища, выпускника Вытегорской учительской семинарии П.П. Ползунова или уроженца Усть-Сысольска А.А. Цембера, составителя первых сборников коми фольклора и одного из организаторов музея в Усть-Сысольске. Несомненно, эти действия весьма способствовали росту авторитета учительства.

⁵⁸ Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. М., 1994. Т. 2, ч. 2. С. 350.

⁵⁹ Только в 1907 г. учителями и учениками Усть-Сысольского городского училища была прочитана 31 лекция, которые посетили 2,7 тыс. чел. См.: Рогачев М.Б. Столица зырянского края. Сыктывкар, 2010. С. 99.

Важным обстоятельством, способствующим активной работе школьных работников, было и то, что постепенно, благодаря ставке земств на подготовку педагогов из местного населения, происходит стабилизация учительского контингента края, улучшается качество подготовки коми педагогов, растет и уровень материального достатка работников образования уездов, населенных коми-зырянами.

В целом школьные педагоги являлись своеобразной частью российской интеллигенции, которую многие современники (особенно это касалось учителей начальной школы, коих было большинство в Коми крае) нередко относили к «полуинтеллигентам». Такая оценка обуславливалась невысоким уровнем образования (среди учителей сельских школ многие имели образование ниже среднего), маргинальным положением на рынке труда, народническими настроениями. Положение сельского педагога усугублялось зависимостью от местного начальства и уязвимостью перед произволом крестьян. Ведь нередко сельские учителя являлись единственными представителями интеллигенции в своих деревнях, при этом они не имели возможности общаться с коллегами, читать книги и журналы, бывать в городе. Как признавал современник: «Связи с местным населением нет: учитель ... чувствует себя совершенно одиноким»⁶⁰. Конечно, изменения в положении учителей шли, но они были сравнительно медленными и не столь уж значительными. Но в этот процесс, как и во все другие стороны жизни российского общества, вносит коррективы 1917 год.

⁶⁰ Исаков Д.А. Народное образование в Тверской губернии // Журнал Министерства народного просвещения. 1905 год. № 6. Отд. 3. С. 145. Подробнее см.: Зубков И.В. Указ. соч. С. 46.

Глава 2

КОМИ УЧИТЕЛЬСТВО В 1920–1930-х ГОДАХ

Жизнь населения страны и Коми края, в том числе и развития народного образования, коренным образом изменилась в результате Великой Октябрьской социалистической революции. При этом необходимо заметить, что первые двадцать пять лет Советской власти стали решающими в строительстве народного просвещения в СССР. Особо надо выделить конец 1920 – начало 1930-х гг., когда произошел перелом в советской школьной политике и окончательно определился переход к административно-командному управлению. Созданная к концу 1930-х гг. система образования была в значительной степени отлична от той, что задумывалась в начале 1920-х гг.

Советская школьная политика в эти годы претерпела ряд изменений. Она прошла в своем развитии в 1920–1930-е гг. ряд этапов. Первый – это период гражданской войны, начала и середины 1920-х гг. Важное место отводилось тогда педагогическому поиску, эксперименту, жесткая регламентация учебно-воспитательного процесса отсутствовала. Можно говорить и об относительной демократизации школьной жизни. Однако тогда часто отвергалось многое положительное, что содержалось в старой школе. Этот временной промежуток характеризовался, в частности, отказом от традиционных, проверенных методов обучения, а также классовой обусловленностью изменений. Перестройка школьного дела сдерживалась его явно недостаточным материальным обеспечением и неприятием населением и частью школьных работников целого ряда нововведений.

В Коми автономии в 1920-е гг. немалый урон школьному делу был нанесен издержками национальной политики: излишне поспешное проведение зырянизации, форсированное развитие национальной школы, не подкрепленное материально и интеллектуально, перевод преподавания на коми язык и т. п. не опирались на реальное положение в сфере просвещения. Это самым негативным образом сказалось на качестве преподавания, а значит, и на знаниях учащихся.

Зачастую новшества не оказывали положительного влияния на учебный процесс, так как нередко они оставались на бумаге и консервативные методы в школьной практике по-прежнему оставались основными. Поми-

мо этого, многие изменения в образовательном процессе были рассчитаны на энтузиазм учителя, а это для интеллектуально слабого контингента школьных работников Коми автономии было явно не по силам.

Кроме учителей, многие новации не были поддержаны и большой частью населения. Особенно ярко в автономии эти тенденции проявились при развитии национальной школы, когда перевод обучения на коми язык вызвал недовольство не только части местного населения, но и многих представителей национальной интеллигенции.

Трудности в образовательной сфере привели к попыткам сменить курс. С середины 1920-х гг. Наркомпрос стал ориентироваться уже не на мечтания, а на реальное положение вещей. К этому вынуждало не только недовольство учителей и населения в целом, но и социально-политическая и экономическая обстановка в стране. Школьная политика начала 1920-х гг. не отвечала потребностям общества, изменившимся в связи с началом индустриализации и коллективизации, так как она не обеспечивала получения высокого уровня образовательных знаний и не могла подготовить выпускников школ к учебе в вузах и техникумах. Эти требования отражали резко возросшую потребность общества в квалифицированных кадрах. Таким образом, середина 1920-х гг. – это второй переходный период в развитии советской образовательной системы, когда власть пыталась определить пути совершенствования школы.

Реально же поворот в школьной политике произошел в начале 1930-х гг. Он знаменовал собой начало возвращения к методам традиционной школы в условиях усиления командно-административной системы управления. Последнее создавало соответствующую специфику механизма реализации государственной политики в образовательной сфере.

Несомненным достоинством созданной в этот третий период развития советской системы образования являются ее стройность и единство, наличие целей и задач для каждого ее элемента: начальной, средней, высшей школы. Сумела данная система обеспечить и повышение уровня знаний учащихся.

Динамичное развитие советской школы в 1930-е гг. стало во многом возможным благодаря значительному улучшению материального обеспечения работы учреждений образования. Например, в Коми автономии расходы на народное образование выросли к 1940 г. (по сравнению с 1926 г.) в 37 раз и составляли почти треть местного бюджета. Хотя значительный сдвиг к лучшему в материальном обеспечении образовательных структур все же не снял многих проблем в просвещенческой сфере¹.

¹ См.: Золотарев О.В. История народного образования в Республике Коми. Сыктывкар, 2002. С. 96–97.

Вместе с тем возвращение во многих аспектах школьной политики к практике дореволюционного времени вызвало и некоторые негативные последствия. В частности, в Коми крае в 1930-е гг. было ослаблено внимание к развитию национальной школы. В Зырянской автономии это было вызвано ограничением инициативы местных органов власти, жестким контролем центра и отсутствием единства мнений о путях и методах развития национальной культуры в целом и национальной школы в частности, последнее ярко проявилось в лингвистических спорах конца 1920-х – начала 1930-х гг. Тем не менее нельзя утверждать, что деятельность по развитию национальной школы была безрезультатной. Развитие национальной школы способствовало повышению грамотности местного населения, развитию национальной культуры и сплочению национальной интеллигенции. К концу 1930-х гг. более 70% школ автономии работало на коми языке. Авторы «Истории Коми» справедливо подчеркивают, что создание коми национальной школы было «наиболее значимым» явлением в области народного образования в 1920-е гг. в Коми автономии².

В целом можно говорить, что административно-командная система справилась с обеспечением существенного количественного и качественного скачка в народном образовании. Свидетельство тому – успешное проведение всеобщего, создание широкой сети профессиональных учебных заведений, ликвидация массовой неграмотности населения, заметное улучшение как материальных, так и интеллектуальных условий функционирования образовательных учреждений. Она также сделала возможным для широких масс учащихся продвижение по дальнейшим ступеням образовательной системы, вплоть до получения высшего образования.

В Коми автономии изменения в образовательной политике в 1930-е гг. привели к созданию стройной системы образования. Причем как сеть образовательных учреждений, так и их профиль были по сравнению с 1920-ми гг. несравненно шире. К концу 1930-х гг. в автономии действовало свыше 500 школ, в которых обучалось почти 60 тыс. чел. Удалось поднять и качество обучения. Власти сумели наладить функционирование целого ряда дошкольных детских учреждений (их насчитывалось около 100), были открыты многие профессиональные учебные заведения (в частности, Коми пединститут и Учительский институт, работало 13 техникумов), практически ликвидирована массовая неграмотность (до 90% возросла грамотность населения)³. Улучшились и финансирование школы, качество подго-

² См.: История Коми с древнейших времен до конца XX века. Т. 2 С. 361–362.

³ Народное хозяйство Коми АССР. Статистический справочник. Сыктывкар, 1957. С. 140–142, 150.

товки педагогического персонала. Все это свидетельствовало о реальных успехах советской школы.

Таким образом, процессы в образовательной сфере, происходившие в стране в 1920–1930-е гг., самым непосредственным образом сказались на школьном деле в Коми автономии. Реализация на территории края советской парадигмы образования позволила данной системе региона сделать в 1930-е гг. несомненный шаг вперед. Успехи тем более наглядны, если учесть, что по сравнению с развитием других областей, уровень образования коми народа в царской России был сравнительно невысоким. При этом далеко не последнее место во всех переменах, происходивших в образовательной сфере в 1920–1930-е гг., занимало учительство.

Значительный авторитет учительства, а, значит, и особую роль в формировании настроений населения (особенно сельского) прекрасно осознавало руководство Коммунистической партии, пришедшей к власти в России в октябре 1917 г. Поэтому одной из важнейших задач партийных организаций в области просвещения оно считало активную работу среди учителей. Её главной целью было, в первую очередь, изменение в благоприятную для себя сторону политических взглядов педагогического персонала.

Следует сказать, что общественная позиция учителей в тот период однозначной не была, хотя в целом демократические настроения значительной части педагогов определили настороженное, во многих случаях негативное отношение школьных работников к Октябрьской революции. Это признавали и высшие слои большевистской партии. В.И. Ленин говорил, что «главная масса интеллигенции старой России оказывается прямым противником Советской власти»⁴. Эти слова в полной мере относятся и к школьным учителям.

Первые шаги новой власти по отношению к школьным работникам были примирительного характера и содержали призыв к сотрудничеству. Однако очень скоро власти переменяли тактику, ибо учительство оставалось враждебно к большевикам. Властные структуры перешли к административному давлению на школьных работников, стремясь уничтожить организованное оппозиционное движение в учительской среде. В 1917–1919 гг. это выразилось в роспуске Всероссийского учительского союза (ВУС), выборах народных учителей и создании подконтрольных большевикам союза учителей-интернационалистов и профсоюза работников просвещения и социалистической культуры.

Еще более усилились попытки привлечения учителей на сторону правящей партии после окончания гражданской войны. Причем сделать это

⁴ Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 39. С. 132.

пытались не столько карательными методами, сколько путем подготовки новых учителей, стремлением заинтересовать их вопросами новой педагогики и т. п. Власти были заинтересованы тем, «чтобы эту высокополезную общественную группу втянуть в интересы и творческую работу советского государства»⁵.

Данные тенденции, возникнув в центре, распространялись и на окраинные районы, например, Коми край. Причем надо учитывать, что в нем, как в национальном регионе, ситуация осложнялась специфическими национальными проблемами. На Коми земле большинство школьных работников весьма сочувственно, в силу своего крестьянского происхождения, относилось к позиции эсеровской партии. Тем не менее учительство, как и подавляющее большинство населения края, слабо разбиралось в происходящих событиях и вследствие этого довольно равнодушно смотрело на перемены. Это отчетливо проявилось во время гражданской войны.

Почти сразу после укрепления позиций большевистской партии в Коми крае была сделана попытка воздействовать на педагогический персонал для изменения его позиции в благоприятном для новой власти плане. Здесь, как и по всей стране, были проведены выборы народных учителей. В результате из школ края было уволено около 40 (из 240) педагогов, чьи взгляды и действия по каким-либо причинам не устраивали власти. Таким образом, школы покинуло 1/6 часть учителей⁶. Шло в Коми крае и создание поддерживаемых коммунистами групп учителей-интернационалистов. Был организован и лояльный к властям учительский профсоюз.

Однако эти действия не привели к быстрым и кардинальным переменам в учительской среде, несмотря на то, что власти как в центре, так и на местах стремились преувеличить глубину произошедших изменений. В 1923 г. они с триумфом сообщали: «Мы видим, как учительство, его масса, впервые ... за время революции поворачивают в сторону Советской власти и Коммунистической партии. Это факт»⁷. Однако желаемое выдавалось за действительное. Перелом в позиции учительства в пользу новой власти наметился только во второй половине 1920-х гг.

Немалую роль в настроениях школьных работников играло, конечно, их материальное положение. Представители большевистской партии отчетливо осознавали прямую зависимость между материальным поло-

⁵ Известия ЦК РКП(б). 1921. № 34. С. 10.

⁶ Золотарев О.В. Политическая беспечность в учительской среде. (Изменение политической позиции коми учительства в 1920–30-е гг.) // Родники пармы. Сыктывкар, 2000. Вып. 5. С. 102.

⁷ Судьбы русской интеллигенции. Материалы дискуссии. 1923–1924 гг. Новосибирск, 1991. С. 143.

жением педагогической интеллигенции и успешным осуществлением советской школьной политики. В.И. Ленин, говоря в начале 1923 г. о путях изменения взглядов учителей в благоприятную для партии сторону, указывал: «... и главное, главное и главное – работать над поднятием материального положения учителя»⁸. Однако в условиях гражданской войны и послевоенной разрухи решение этого вопроса было очень затруднено.

Анализируя материальное положение школьных работников, следует учитывать, что деятельность властей по его улучшению велась в основном в двух направлениях: это, во-первых, повышение заработной платы учителей и, во-вторых, предоставление педагогам различных льгот – обеспечение жильем, продуктами, топливом и т. п. Причем в определенный период второе играло более важную роль. Так было, например, во время гражданской войны. Но уровень жизни людей тогда заметно снизился, ухудшилось и материальное обеспечение учителей. Власти оказались не в состоянии сделать что-либо реальное для повышения уровня жизни педагогической интеллигенции. Это самым негативным образом сказалось на ситуации в школах. Работники образовательной сферы были вынуждены искать дополнительные средства к существованию или же вовсе уходили на другую работу. А.В. Луначарский, говоря в конце гражданской войны о положении педагогов, отмечал, что просвещенцы «поставлены в невозможные материальные условия». Между тем улучшение материального положения школьного педагога было частью борьбы за учительство. Руководители Наркомпроса прекрасно осознавали это, указывая: «Учитель голодает... (это) разрушительно сказывается на школьной жизни вообще, и часто отталкивает от нас учителя»⁹.

Однако попытки увеличения зарплаты педагогов в условиях обесценивания денег носили лишь пропагандистский характер. Сами власти признавали, что к 1921 г. «учитель едва ли получал 20% старого «земского жалованья», причем получал аккуратно лишь в совершенно исключительных случаях». В результате учителя в декабре получали заработную плату за январь (с задержкой практически на год), что обесценивало её почти в десять раз. Поэтому стремиться к повышению жалованья было просто бессмысленно, и основным постепенно становился вопрос обеспечения работников образования продуктами питания, одеждой, топливом и т. п. Центр ещё в 1918 г. констатировал, что «вопрос о снабжении школьных работников продуктами продовольствия в переживаемый момент более чем когда-либо нуждается в разрешении». Забота об осуществлении этого легла на плечи местных властей. В Коми крае положение педагогов пытались

⁸ Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 45. С. 366.

⁹ Государственный архив РФ (далее – ГАРФ). Ф. 5462. Оп. 1. Д. 46. Л. 19.

несколько улучшить выдачей единовременных пособий. Так, в Вотчинской волости Усть-Сысольского уезда было решено «выдать каждому учителю по одному пуду муки на каждого едока». В 1919 г. учителя Яренского и Усть-Сысольского уездов были переведены на снабжение «по первой категории классового пайка». Но из-за ограниченности ресурсов действия в этом направлении не были вполне успешными, и к концу гражданской войны учителя Коми края были почти «голы и босы»¹⁰.

В начале 1920-х гг. определенную роль в удовлетворении насущных нужд учителей сыграла деятельность учительского профсоюза – Всерабпроса. В 1921 г. было создано Усть-Сысольское рабочее правление Всерабпроса (председатель – А.Н. Соколова). Годом позже на базе этой организации появилось Коми отделение Всерабпроса. При нем действовала касса взаимопомощи, которой весьма часто пользовались нуждающиеся учителя. Серьезную помощь оказал профсоюз в снабжении учителей одеждой и обувью, ведь к концу гражданской войны педагоги были не только не в состоянии обеспечить семьи продовольствием, но остались практически без одежды в условиях сурового климата. Например, руководитель Палевицкого детдома писал в Усть-Вымское отделение Всерабпроса: «В настоящее время не имею ни галош, ни башмаков и нет никакой возможности приобрести со стороны. Если просьба (о выделении обуви. – *О.З.*) не будет удовлетворена, то я буду вынужден пропустить занятия»¹¹. Этот, поистине крик души, свидетельствовал о той крайней степени обнищания, до которой дошли педагоги. Причем такие просьбы были не исключением, а правилом. И, конечно, усилиями только профсоюза проблемы материального обеспечения школьных работников решить было невозможно.

Сложное материальное положение педагогического персонала вкупе с жесточенным административным и идеологическим давлением новых властей на учительство привели к уходу многих учителей из школ и, как следствие – к серьезной их нехватке. Это происходило, несмотря на то, что Советская власть, понимая центральное место учителя в образовательной системе, с первых лет своего существования уделяла большое внимание подготовке педагогических кадров. Построение системы подготовки школьных работников исходило из концепции советской образовательной системы, которая определяла роль учителя в новом обществе в качестве проводника коммунистической идеологии. Соответственным было и содержание педагогического образования. Этими же мотивами определялись и изменения в учительской среде: власти настояли на замене

¹⁰ Государственное учреждение Национальный архив РК (далее – НАРК). Хр. № 1. Ф. 752. Оп. 1. Д. 2. Л. 2; Хр. № 2. Ф. 5462. Оп. 1. Д. 46. Л. 7.

¹¹ НАРК. Хр. № 1. Ф. 752. Оп. 1. Д. 2. Л. 56.

старых учительских кадров. Новые педагоги и готовились, и должны были работать в русле господствующей идеологии. Именно это обстоятельство подчеркивал В.И. Ленин: «Задача новой педагогики, – говорил он, – связать учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества»¹².

Решить проблему по-новому подготовленного учителя пытались двумя путями (это совпадало с политикой Советской власти по отношению к интеллигенции в целом): во-первых, политическим перевоспитанием учителей, усовершенствованием знаний педагогов, получивших подготовку еще до революции, и, во-вторых, созданием новых педагогических кадров.

Однако уже в начале 1920-х гг. значительная часть старого учительства покинула школу как из-за материальных трудностей, так и из-за несогласия с проводимой образовательной политикой. К этим причинам в школах Коми области вскоре добавилась еще одна: непродуманный и поспешный перевод обучения на коми язык, который вызвал уход из системы образования квалифицированных русскоязычных учителей. Это обстоятельство еще более обострило проблему нехватки школьных работников, ведь уже в августе 1920 г., по признанию местных властей, для школ в крае не хватало до 500 чел. педагогического персонала в школах I ступени и до 150 – в школах II ступени. Это были огромные цифры. Такое катастрофическое положение заставило властные структуры вплотную заняться вопросами подготовки новых учительских кадров. Ведь попытки удержать педагогов в школах административными методами успеха не имели, хотя меры предлагались крайние и весьма непопулярные. Власти, например, признали в 1919 г. «недопустимым переход учащихся в другие ведомства», а V Усть-Сысольский съезд Советов (1919 г.) ходатайствовал перед губернскими властями о снятии бывших учителей с «неучительских должностей»¹³.

Острая нехватка школьных работников заставила идти по пути ускоренной подготовки педагогов. В Коми крае, как и по всей стране, это осуществлялось через сеть краткосрочных (3–6 месяцев) курсов. Даже имевшиеся педагогические учебные заведения из-за недостаточности средств преобразовывались в курсы. Другой мерой, которая обеспечивала коми школы учителями, было отправление молодежи для получения педагогической специальности в учебные центры других областей. Только в 1921 г. за пределами Коми обучалось 60 чел. Но эти действия ожидаемого эффек-

¹² Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 36. С. 420.

¹³ Образование Коми Автономной области. Сборник документов. Сыктывкар, 1971. С. 47; НАРК. Хр. № 1.Ф. 185. Оп. 1. Д. 6. Л. 95; Д. 98. Л. 7.

та не приносили. Власть признавала, что «поддержать в более или менее доброкачественном виде» учительскую массу не удавалось. В целом советское учительство начала 1920-х гг. имело невысокую квалификацию. В Коми автономии в этот период только 13% школьных работников имело специальную педагогическую подготовку. Эти показатели были значительно ниже общероссийского уровня (30–45%) и, конечно, такое положение не могло не вызывать серьезную озабоченность местного руководства¹⁴.

Власти понимали, что проблему уровня учительской подготовки надо решать путем открытия новых педагогических учебных заведений, и даже пытались делать шаги в этом направлении. В 1921 г. была предпринята попытка создания первого высшего учебного заведения в Коми крае – Коми института народного образования (Коми ИНО). Он имел в своем составе три отделения и готовил учителей для школ I и II ступени и работников политико-просветительских учреждений. Всего в Коми ИНО обучалось около 300 чел. Важно отметить то обстоятельство, что в институте учились в основном выходцы из разных регионов Коми. Конечно, это должно было способствовать закреплению кадров в автономии, но необходимых для нормального функционирования ИНО средств не было. Поэтому в 1923 г. институт пришлось преобразовать в педтехникум повышенного типа.

Таким образом, в период гражданской войны властям не удалось решить ни одну проблему, связанную со школьными педагогами: учительство явно не было сторонником победившей партии, не воспринимало проводившейся в области просвещения политики, в массовом порядке покидало свои рабочие места в школе. Во многом сложившаяся ситуация объяснялась тяжелым материальным положением педагогов (впрочем, не лучшим оно было и у всего населения).

Конечно, такое положение власти никак устраивать не могло, и они прилагали определенные усилия по его изменению. Однако некоторые положительные сдвиги обозначились только во второй половине 1920-х гг. Они касались в первую очередь лояльности школьных работников к коммунистической идеологии. Во многом данные перемены были обусловлены радикальной позицией властей в отношении формирования учительского контингента. К этому времени уже произошла смена педагогического персонала вследствие ухода старых специалистов из школ из-за низкой заработной платы, увольнения неугодных учителей, а также стремления пополнять учительский контингент выходцами из рабочих и беднейших крестьян. Особое внимание при приеме в педтехникумы автономии (как и по всей стране) уделялось социальному происхождению учащихся

¹⁴ См.: НАРК. Хр. № 2. Ф. 296. Оп. 1. Д. 60. Л. 14; Народное образование в Северодвинской губернии. Великий Устюг, 1922. С. 119–120.

(в итоге в Сыктывкарском педагогическом техникуме свыше 80% принятых на учебу в конце 1920-х гг. были из крестьян-бедняков и середняков). Такая политика имела следствием, прежде всего, серьезное обновление кадра школьных работников. Например, в начале 1920-х гг. в школах Коми автономии свыше 60% учителей имело стаж работы менее трех лет. И этот процесс имел явную тенденцию к расширению. Подобная линия неблагоприятным образом сказалась на профессиональных качествах нового учителя. Власти признавали, что школы «пополнялись малограмотным персоналом, часто чуждым не только советской, но всякой педагогике»¹⁵. В коми школах этот процесс обострялся уходом из образовательных учреждений квалифицированных русских учителей из-за быстрого и непродуманного перевода преподавания на коми язык в ходе зырянизации. Не способствовало сохранению учительских кадров и заметно ухудшившееся материальное положение образовательных структур во время гражданской войны и особенно НЭПа. Учителя, будучи в своем большинстве высококвалифицированными специалистами, искали (и быстро находили) лучше оплачиваемую, нежели в школах, работу. В результате новое учительство не отличалось высоким уровнем профессиональной подготовки, что в свою очередь приводило к резкому падению всегда большого, особенно на селе, авторитета учителя (даже новое название учительской должности, данное в духе того времени – шкраб (школьный работник), казалось, отражало унижение педагога). Усугублению подобной ситуации способствовала и политика местных сельсоветов, когда работники образования использовались в качестве «сельисполнителей» или, как ещё более жестко сказано на одном из местных съездов Советов, – «адъютантов председателя» сельсовета. Действительно, общественные нагрузки занимали в работе учительства гораздо большее место, нежели его непосредственные педагогические обязанности. В конце 1920-х гг. передовой учитель потреблял 70% своего времени на общественную работу и всего 30% – на школу. И это считалось правильным и вызывало одобрение властей¹⁶.

На положении учительства сильно сказывалась и общая линия властей по отношению к интеллигенции. И здесь ситуация в нэповский период еще больше осложнилась. Дело в том, что переход к нэпу был воспринят частью интеллигенции как начало изменения Советской власти, ее дрейфа в сторону демократии (именно эти настроения породили течение

¹⁵ ГАРФ. Ф. 296. Оп. 1. Д. 60. Л. 14; Гаврилова Е.Е., Бондаренко О.Е., Федорова Л.Ф. История Сыктывкарского педагогического училища № 1 имени И.А. Куратова (1921–1992 гг.). Сыктывкар, 2001. С. 21, 32.

¹⁶ НАРК. Хр. № 1. Ф. 3. Оп. 1. Д. 142. Л. 168; Д. 143. Л. 64; Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. М., 1994. Т. 1, ч. 2. С. 424.

сменовеховства). В то же время в процессе обеспечения народного хозяйства квалифицированными работниками столкнулись две важные проблемы: во-первых, отношение к старой интеллигенции (которое, несмотря на стремление сберечь её, было в целом все же враждебным) и, во-вторых, потребность в большом числе специалистов, которая росла по мере развития народного хозяйства. Невозможность полностью удовлетворить нужду в кадрах путем привлечения дореволюционной интеллигенции вынудила власти (наряду с политической стороной этой проблемы) как пойти на определенный компромисс со старой интеллектуальной элитой, так и поставить задачу воспитания новой, социалистической интеллигенции из крестьян и рабочих, интеллигенции, которая была призвана обслуживать нужды общества на новом этапе развития.

Таким образом, уже в первые послереволюционные годы мы наблюдаем в Советской России четкое разделение интеллигенции по идеологическому признаку: на старую и новую. При этом старая интеллигенция, получившая свою подготовку еще до 1917 г., хоть и преобладала численно, но была в политическом плане пассивна: ее активная часть либо эмигрировала, либо погибла в ходе гражданской войны. Она даже и не думала о какой-либо оппозиции режиму, хотя и в своем большинстве не принимала новый строй. Негативное отношение к власти не мешало сотрудничеству с ней.

Потребность в интеллектуальном труде определила и весьма четкий дифференцированный подход в вопросах материального обеспечения интеллигенции: труд нужных властям технических специалистов уже в нэповский период начинает хорошо оплачиваться. Высококвалифицированные инженеры получают на производстве в 5-6 раз больше рабочего, а вот, например, учительские оклады – в 2-3 раза меньше заработной платы рабочего. Реальная зарплата ученых в этот период не дотягивает и до половины дореволюционной¹⁷.

Мы видим, что и в рядах старой интеллигенции, утратившей свое место в обществе, наметилось расслоение по социальному признаку. Произошло выделение «специалистов» («спецов»). Это были интеллектуалы, продолжавшие работать по своей профессии (в основном по технической специальности). Они были просто нужны власти, ибо их было некому заменить. Но относительное благополучие «специалистов» было крайне неустойчивым: они осознавали, что власть их только терпит, терпит, пока не подготовлена достойная смена из числа преданных коммунистической идеологии новичков. «Спецам» была противопоставлена категория «бывших». Это – представители профессий, чья актуальность была потеряна

¹⁷ См.: Народное просвещение. 1926. № 1. С. 110; Пайпс Р. Россия при большевиках. М., 1997. С. 382, и др.

при смене общественного строя. К ним можно отнести и представителей враждебных для новой власти слоев и тех, кто был переменами отброшен в число деклассированных элементов. Можно говорить о том, что в этот период «функции представителей интеллектуальных профессий свелись к функции носителей, прежде, всего технических знаний»¹⁸.

Учительство входит как раз в число «бывших». Именно поэтому идет процесс быстрой замены старого учительства на новое. И выходцы из рабочих и крестьян в плане пополнения рядов школьных работников становятся основным источником. Это объяснялось тем, что новое поколение прочно усвоило марксистские ценности и взгляды, что для власти было чрезвычайно важно, ибо она надеялась сделать педагогов проводником своей политики (особенные надежды возлагались на школьных работников в деревне).

Однако полностью достичь своих целей власти не смогли. Новое учительство, которое уже не проявляло враждебности к власти, что было относительным успехом проводимой линии, не отличалось политической активностью. Оно было в этом плане довольно индифферентным. Такое отношение власти устраивать не могло, так как они видели одну из основных функций школьного работника как раз в агитационно-пропагандистской работе. Компартия прекрасно осознавала значимость учителя, который должен был стать проводником его взглядов. Глава Наркомпроса А.В. Луначарский признавал, что «учитель является огромной важности элементом в смычке с крестьянином»¹⁹. В силу этого нажим на учительство в таких преимущественно крестьянских регионах, каким был Коми край, с окончанием гражданской войны и особенно после введения нэпа и провозглашения курса на союз со средним и беднейшим крестьянством усилился.

Данное обстоятельство вызвало и активизацию с середины 1920-х гг. процесса подготовки нового советского учительства. Это делалось самыми различными способами: через педтехникумы, курсы и т. п. Заметное внимание при этом уделялось идеологическим дисциплинам. Изменялся и социальный состав учащихся: большую их часть (до 70%) в педагогических учебных заведениях составляли выходцы из рабочих и крестьян.

К концу 1920-х гг. установки центральных властей, осознавших трудность и длительность процесса политического перевоспитания учителей и пришедших к мысли, что более легким путем формирования верного учительства является его полная замена, были в основном выполнены. Власти попытались это продемонстрировать, организовав проведение Первого Всесоюзного съезда учителей. Он состоялся в январе 1925 г. в Москве.

¹⁸ См.: Байрау Д. Интеллигенция и власть: советский опыт // Отечественная история. 1994. № 2. С. 125.

¹⁹ А.В. Луначарский о народном образовании. М., 1958. С. 290.

Непосредственно перед этим форумом были приняты важнейшие решения, затрагивающие жизнь школьных работников: постановление ЦК РКП (б) «О приеме в партию сельских учителей» (1924 г.), постановление ЦИК и СНК СССР «О пенсионном обеспечении учителей школ I ступени, сельских и городских, и других работников просвещения в деревне» (1925 г.) и др. Согласно этим документам облегчался прием в партию передового сельского учительства и устанавливалось право учителей, имеющих стаж в 25 лет, на пенсию. Были предприняты меры и по усилению пропагандистской работы среди школьных педагогов. Так, резко возрос тираж «Учительской газеты» (с 70 до 100 тыс. экз.). На самом съезде Председатель ЦИК СССР и ВЦИК М.И. Калинин призвал учителей стать на передовую линию борьбы за развитие дела просвещения: «Какие же задачи возлагает на учительство правительство? Главная и основная задача, которую предъявляет советский строй в настоящий момент к учительству, – это... подготовить кадры, создать новое молодое поколение, создать действительно братские отношения среди человечества, создать действительных братьев, а не братьев во Христе. Учительство должно создать молодое поколение, которое в тяжелые минуты смотрело бы гордо и смело в глаза смерти в борьбе за Советский Союз. С другой стороны, у этого молодого поколения должно быть постоянное стремление к завоеванию бесконечных сил природы. Это – трудная задача... История хочет, чтобы вы выполнили эти задачи, а эти задачи таковы: создать нового человека, бороться за действительное братство народов, за коммунизм». Нарком просвещения А.В. Луначарский был еще более эмоционален. Он патетически обратился к педагогам; «Учитель, выпрямься! Выпрячься, учитель, и с сознанием собственного достоинства займи необычайно трудное, но необычайно славное место, которое отведено тебе в строительстве новой культуры»²⁰.

Учительский съезд, по мнению властей, продемонстрировал что «у нас есть советский учитель ... и этот советский учитель играет руководящую роль в учительской среде – на этот счет никаких сомнений быть не может». И достижению этой цели способствовало то, «что завет Ленина о поднятии морального веса учительства, о превращении учителя в надежнейшую опору Советской власти в деревне уже в значительной степени осуществлен»²¹. Возможно, власти несколько преувеличивали значительность изменений, произошедших в учительской среде. Однако перемены были действительно заметны. Можно было их увидеть и в Коми крае. В 1925 г.

²⁰ Калинин М.И. О воспитании коммунистической сознательности. М., 1974. С. 7–8; Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М., 1976. С. 181.

²¹ Покровский М.Н. Избр. соч. М., 1967. Кн. 4. С. 503; Крупская Н.К. Пед. соч. в 6 томах. М., 1978. Т. 2. С. 337.

на съезде коми учителей было объявлено о «полной солидарности коми учителей с коммунистической партией». На эти перемены указывал и рост до 25% партийно-комсомольской прослойки в среде коми школьных работников. Этот показатель был значительно выше, чем в среднем по стране (здесь он был около 10%)²². В школе в основном работал педагог, получивший подготовку уже в советское время. Эти кадры имели навыки пропагандистской деятельности, но их недостатком были пробелы в профессиональной подготовке.

Однако самым серьезным образом формированию хорошо подготовленного в педагогическом плане учительского контингента и при НЭПе мешало малоудовлетворительное материальное положение учительства. И это происходило несмотря на то, что власти видели остроту ситуации и понимали, какими последствиями это грозит. В одном из отчетов Наркомпроса прямо говорилось: «Учитель голодает... (это) разрушительно сказывается на школьной жизни вообще и часто отталкивает от нас учителя». В 1922 г. учитель получал всего 4,38 золотого рубля, в 1926 г. – 32 рубля. Однако это составляло всего 40–50% дореволюционного жалованья. В 1925 г. учительская зарплата составляла всего 75% от самой низкой ставки промышленных рабочих²³. Властям было件нятно, что ситуацию надо было срочно менять. Неудивительно, что по окончании гражданской войны большевиками был предпринят ряд шагов для того, чтобы изменить ситуацию. Определенные усилия по повышению материального уровня жизни учительства предпринимал и Всероссийский союз работников просвещения (в частности, профсоюз улучшил и правовое положение учительства, приостановил практиковавшиеся на местах (в целях экономии бюджета) увольнения учителей перед каникулами, урегулировал вопросы «переброски» педагогов с места на место, даже пытался защитить верующих учителей). На X Всероссийском съезде Советов (1922 г.) была отмечена «героическая» работа учителей. Вместе с тем власти понимали, что без решения вопросов материального положения учителей работа учреждений образования может остановиться. В силу этого проблемы улучшения жизни педагогических работников вновь обсуждались на II сессии ВЦИК XI созыва (1924 г.). На ней была сделана попытка обратить внимание партийных и советских органов на необходимость повышения жизненного уровня школьных работников. Последовали и некоторые практические меры. Однако в условиях ортодоксальной финансовой политики, прово-

²² Коми му. 1924. № 7–10. С. 91.

²³ Народный комиссариат по просвещению. 1917 октябрь – 1920. Краткий отчет. М., 1920. С. 8. См.: Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. М., 1994. Т. 1, ч. 2. С. 401.

дившейся в период НЭПа и сопровождавшейся резким снижением финансирования социальных нужд, средства, что выделяли власти на заработную плату учительству, были недостаточны. Но кое-чего удалось добиться. К 1925 г. (по сравнению с 1923 г.) финансирование жалования педагогов было увеличено более чем втрое (с 50 млн. до 167 млн. руб.). И все же, несмотря на некоторый рост учительской зарплаты, она существенно отставала от уровня доходов других специалистов. Журнал «Народный учитель» в этой связи опубликовал в 1929 г. следующие данные²⁴:

Профессия	1925–1926 гг.	1926–1927 гг.	1927–1928 гг.
Учитель	32 руб.	39 руб.	45 руб.
Врач	–	75 руб.	90 руб.
Участковый агроном	73 руб.	83 руб.	93 руб.
Лесничий	80 руб.	80 руб.	90 руб.
Землемер	103 руб.	103 руб.	140 руб.

Таким образом, в условиях жесткой экономии финансовых ресурсов положение к лучшему почти не менялось. Зарплата учителей – а именно посредством ее повышения власти намеревались решить все проблемы – оставалась чрезвычайно низкой. Школьный педагог получал в середине 1920-х гг. в 4–5 раз меньше рабочего. И это несмотря на то, что и местные власти также предприняли ряд мер, направленных на улучшение материального положения учителей. Коми облисполком в начале 1920-х гг. принял решение о повышении заработной платы высококвалифицированным работникам просвещения, заведующим школ, увеличил продолжительность отпуска работникам образования. Даже в период НЭПа, когда практически прекратилась помощь области из центра и финансовое положение автономии стало поистине катастрофическим, и зарплата снижалась почти всем категориям трудящихся, о понижении жалования учителям не было даже речи. В целом в Коми крае зарплата учителя была несколько выше (она составляла 62 руб. в месяц, в целом по России – менее 40 руб.), чем в среднем по стране, размер ее был все же ничтожен. Руководство Наркомпроса было вынуждено признать, что ситуация по сравнению с концом гражданской войны почти не изменилась. Местные власти пытались вникнуть в «повседневные нужды учительства» и не допустить ухудшения «жалкого» положения педагога (некоторые местные партийно-государственные органы в целях сохранения учительского контингента даже согласились выплачивать дополнительное содержание школьным работникам удаленных населенных пунктов). Однако НЭП с его ортодоксальной

²⁴ См.: Милуков П.Н. Очерки по истории русской культуры. М., 1994. Т. 1, ч. 2. С. 380–381; Народный учитель. 1929. № 9.

финансовой политикой неизбежно вел к сокращению расходов социальной сферы (в том числе и образования) и к ещё большему обнищанию учительства²⁵.

А в результате продовольственного кризиса конца 1920 – начала 1930-х гг. материальное положение учителей ещё более осложнилось, в стране была введена карточная система. Причем учителя были отнесены к третьей, самой низшей категории снабжения. По карточкам они изредка могли получать чай, крупы, соль и хлеб. Для того чтобы облегчить положение своих семей, педагоги были вынуждены совмещать административно-хозяйственные должности с преподаванием нескольких учебных предметов.

Столь сложное материальное состояние педагогической интеллигенции привело к ещё большему оттоку квалифицированных работников из школ (во время НЭПа школы области по разным причинам покинуло до 60% учителей). Во многих деревнях жаловались на плохую подготовку школьных работников. Особую нехватку педагогов ощущали отдаленные районы Коми края. Многие учителя, не получив достаточного обеспечения по месту основной работы, начинали искать дополнительный заработок в других местах, что, естественно, резко снижало эффективность их работы в школе. Это вызывало перегруженность преподавателей, приводило к невыполнению учебных программ. Бывший Председатель Верховного Совета Коми АССР З.В. Панев, работавший в 1930-е гг. школьным педагогом, свидетельствует: «Учителей не хватало, все имели большие нагрузки – по 6 уроков в день, что было очень обременительно, особенно для молодых учителей... Каждый день на подготовку к урокам уходило по 4–5, а иногда и все 6 часов... все, в том числе и директор, имели чрезмерную нагрузку – по 36 часов в неделю при норме 18»²⁶. Проблема нехватки учителей обострилась к концу 1920-х – началу 1930-х гг. в связи с переходом к всеобучу и открытием целого ряда школ: во многих деревнях, несмотря на настойчивые требования населения, школы так и не были открыты из-за нехватки педагогического персонала. Даже в середине и конце 1920-х гг. в некоторых районах области учебный год не начинали вовремя по этой же причине.

Такая ситуация была характерна для многих регионов страны в конце 1920-х гг., хотя экономика относительно стабилизировалась, и можно было говорить об определенном улучшении, связанном с «общим возрождением страны». Но положение Коми области осложнялось еще и тем, что автономия полностью зависела от центра не только в финансовом плане, но и в сфере подготовки педагогических кадров. Сделанная в начале

²⁵ А.В. Луначарский о народном образовании. С. 307; НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 20. Л. 17; Ф. 70. Оп. 1. Д. 85. Л. 26; Ф. 353. Оп. 1. Д. 37. Л. 24.

²⁶ См.: Панев З.В. Вехи в пути. Сыктывкар, 2000. С. 259–260.

1920-х гг. ставка на формирование нового учительства на основе выпускников краткосрочных курсов себя не оправдывала. В центре это отчетливо осознавали, однако изменили тактику в сфере подготовки школьных работников только в середине 1920-х гг. В марте 1929 г. принято постановление ЦК партии «О подготовке преподавателей в педвузах и педтехникумах и переподготовке учителей». Упор теперь был сделан на средние педагогические учебные заведения – педтехникумы. Именно они стали ведущими по выпуску учителей для начальной школы. Это решение было продиктовано грядущим переходом к всеобучу и необходимостью обеспечить образовательные учреждения работниками, имевшими хотя бы минимальную педагогическую подготовку.

В Коми крае эта политика нашла выражение в восстановлении деятельности двух учительских семинарий, преобразованных в педтехникумы. Уже в 1925 г. они смогли пополнить школы автономии 65 педагогами. Однако недостаточное материальное и интеллектуальное обеспечение деятельности педтехникумов приводило к трудностям в их работе, невысокому качеству подготовки учителей (хотя оно все же заметно улучшилось). К тому же только педтехникумы были не в состоянии решить проблему нехватки педагогических кадров. Эти обстоятельства, наряду с непопулярностью педагогической профессии, приводили к сложностям в наборе учащихся, вызывали текучесть преподавательских кадров. Люди буквально бежали из педтехникумов. Только с осени 1932 по весну 1933 г. число учащихся в Усть-Сысольском педтехникуме уменьшилось с 337 до 240 чел. Эти события вызвали негативную реакцию местных властей: ушедших называли «дезертирами с культурного фронта» и считали, что «надо взгреть этих молодцов, чтобы другим неповадно было»²⁷.

Все эти трудности вызывали малоэффективную работу педтехникумов. Не решало проблемы и открытие в 1931 г. педтехникума на базе Усть-Вымской школы II ступени с педагогическим уклоном. Впрочем, недостаток учителей ощущался по всей стране. Журнал «Народное просвещение» в середине 1920-х гг. отмечал, что выпускается слишком небольшое количество подготовленных школьных работников. К началу 1930-х гг. нехватка учителей по-прежнему ощущалась и ощущалась довольно остро.

Волновало власти и положение, сложившееся с квалификацией педагогов. Инспектора Наркомпроса, посещавшие в первой половине 1920-х гг. сельские школы автономии, указывали, что знания школьных работников даже в общеобразовательном плане, не говоря уже о специальной педагогической подготовке, недостаточны. Значительная часть учителей была не в состоянии «выделиться от грамотного крестьянина» (во многом это

²⁷ За Новый Север. 1930. 7 окт.; НАРК. Хр. № 1. Ф. 1538. Оп. 1. Д. 1. Л. 14.

было обусловлено и тем, что многие педагоги были вынуждены поправлять свое материальное положение сельскохозяйственным трудом)²⁸. И это не было особенностью Коми края. Внешний вид учителей в послереволюционное время мало отличался от облика людей рядом с ними, в сельской местности одежда учителей была сходна с крестьянской. Это были домотканые вещи, вязанные кофты, тулуп, из обуви – лапти или валенки. Во многих регионах учитель был больше похож «на простого хлебороба, в шубейке, сапогах и шапчонке». Исключение составляли, пожалуй, только учителя-женщины, которые обладали особыми знаниями, вследствие чего стояли порой даже выше сельских мужчин. В городах школьные работники одевались лучше: в сапоги, туфли, платья иногда темного цвета костюмы. Только к концу 1930-х гг. некоторое улучшение материального положения учителей позволило им приобретать более достойную одежду: ситцевые платья, сарафаны, юбки, для мужчин брюки-галифе. В то время учителя отличали скромность и простота внешнего вида, хотя на селе школьный педагог был заметной фигурой²⁹.

Но власти, конечно, больше волновал не внешний вид учителей, а уровень их подготовки. Недостатки в знаниях школьных работников заставили вновь обратиться к организации курсов. Причем требования об их открытии шли снизу, от педагогов, которые осознавали недостаточность своих знаний. В 1925 г. почти 100% учителей Коми края прошло переподготовку. Однако организация курсов была делом дорогостоящим и не давала нужного эффекта. Тем не менее работа педтехникумов и курсов все же способствовала некоторому повышению уровня подготовки коми работников образования. В 1926 г. инспектор Наркомпроса РСФСР отмечал, что положение с подготовкой учительских кадров в автономии «весьма улучшилось»³⁰.

Но и к концу 1920-х гг. далеко не все проблемы подготовки учителей удалось решить, слабыми оставались методические и даже общеобразовательные знания школьных работников. В Коми области до 75% учителей не имело специальной педагогической подготовки.

Между тем взятый с конца 1920-х гг. курс на форсированное строительство социалистического общества требовал быстрого проведения индустриализации и модернизации сельского хозяйства. И власти при осуществлении этого курса столкнулись с острой нехваткой квалифицированных рабочих. Во многом такая ситуация объяснялась неэффективной школьной политикой 1920-х гг., поиском новой, социалистической школы. Этот процесс сопровождался непродуманными педагогическими экспе-

²⁸ НАРК. Хр. № 1. Ф. 148. Оп. 1. Д. 273. Л. 85об.

²⁹ См.: Е. Томас Юинг. Указ. соч. С. 31, 41.

³⁰ Коми просвещенец. 1926. № 1. С. 63.

риментами, падением авторитета учителя и в итоге заметным снижением уровня знаний выпускников советских школ. В условиях модернизации и расширения экономики такое положение не могло устраивать власти. В 1930-е гг. была осуществлена сравнительно эффективная сталинская школьная реформа, отличавшаяся завидным прагматизмом и приведшая к серьезному улучшению знаний советских школьников. По многим направлениям она фактически означала возвращение к традициям старой, дореволюционной русской школы. Не могла она и не привести к значительным изменениям в положении учительства.

Эти перемены не затронули идеологическую составляющую образования. Поэтому политическое давление на учительство продолжалось и в 1930-е гг., так как власти были заинтересованы в идеологической поддержке проходивших в стране процессов. Это выразилось как в усилении работы по политическому воспитанию учителей: организация курсов по изучению истории ВКП(б), социалистического соревнования и т. п., – так и в еще большем вовлечении школьных работников в агитационную деятельность. Увеличилась и количество членов партии и ВЛКСМ среди школьных работников. К середине 1930-х гг. число коммунистов и комсомольцев среди учителей составило почти 25% (это было в 2,5 раза больше, нежели в 1925 г.). К 1940 г. партийно-комсомольская прослойка среди коми учительства выросла до 40%³¹. Для ведения работы по марксистско-ленинскому воспитанию педагогических кадров, которому власти придавали большое значение, культотдел ЦК профсоюза работников просвещения еще в конце 1920-х гг. разработал систему политического просвещения педагогических работников. Она строилась на сети партийного просвещения (совпартшколы, кружки и т. п.) и основывалась на программах партпросвещения. При совпартшколах было предусмотрено проведение консультаций для учительства.

Подобная система действовала и в Коми автономии, где власти, как и в целом по стране, одной из основных задач работы среди учителей считали повышение их идейно-политического уровня, «овладение большевизмом». Для работников райкомов ВКП(б), действующих среди школьных работников, главным было «политическое воспитание учительства», но, как считал в конце 1930-х гг. Коми обком партии, «райкомы эту задачу до сих пор не решили»³². О том, какое значение придавалось этой деятельности, говорил тот факт, что в характеристике школьного работника важнейшее место отводилось тому, как учитель повышает свой идейный уровень.

³¹ См.: Безносиков Я.Н. Развитие народного образования... С. 72.

³² НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 314. Л. 64; Золотарев О.В. Политическая беспечность... С. 105.

Однако идеологической работе среди учителей весьма препятствовали низкий общеобразовательный уровень педагогического персонала, его нежелание заниматься политикой. Например, в Коми крае учителя не читали газет, журналов (в некоторых районах до 80% учителей не выписывало никакой прессы – и это не было особенностью автономии, так в Астраханской области проверяющие обнаружили, что лишь немногие учителя читают книги и журналы, и никто не изучает педагогические книги и учебники³³). В итоге педагоги не владели даже минимальными политическими знаниями. Некоторые школьные работники в середине 1930-х гг. не знали, кто такие Ленин, Сталин, Гитлер, стахановцы, не могли ответить на вопрос, где работает Молотов, Каганович, ничего не слышали о фашистах, не отличали Октябрьскую революцию от Февральской и т. п. Даже преподаватели истории, которые, казалось, должны были быть особо искушенными в политической жизни, не имели представления о громких международных событиях. Так, хотя в то время во всех газетах писали о гражданской войне в Испании, на вопрос, что происходит в Испании, один из них ответил: Испания воюет с Японией³⁴. Эти примеры, которые были отнюдь не исключением, свидетельствовали о недопустимо низком политическом развитии педагогов. И, конечно, говорить о значительных успехах агитационной работы силами такого учительства вряд ли возможно.

Кроме того, и сами педагоги не горели желанием выступать в роли пропагандистов. Многие из них вообще старались не касаться политики. Некоторые из них так прямо и говорили: «Я преподаватель, а не педагог, мое дело читать лекции, а не воспитывать людей, я не милиционер». Причем именно учителя со стажем откровенно сторонились общественной работы. Вероятно, преподаватели, поработав, начинали понимать, что общественные обязанности отрицательно сказываются на профессиональной деятельности и начинали отходить от общественных дел. Впрочем, и сами местные власти, понимая, что школьные педагоги имеют чрезмерную нагрузку, старались не перегружать их общественной работой³⁵. Тем не менее безразличие к пропагандистской работе не свидетельствовало о политической нелояльности учителей (хотя именно так оно нередко оценивалось властями). В целом педагоги в 1930-е гг. не проявляли какой-либо враждебности по отношению к действиям властей.

Но власти не были удовлетворены настроениями в учительской среде. В конце 1930-х гг. в отчетах различных ведомств Коми АССР даже стали встречаться высказывания о том, что «в учительской среде большим злом

³³ См.: Е. Томас Юинг. Указ. соч. С. 179.

³⁴ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 16. Л. 10; Д. 42. Л. 3–4.

³⁵ НАРК. Хр. № 1. Ф. 1541. Оп. 1. Д. 5а. Л. 3; Панев З.В. Указ соч. С. 263.

является наличие политической беспечности... имеет большое место мелкобуржуазная расхлябанность, несоблюдение твердой государственной дисциплины». Возможно, поэтому коми педагогов не обошла волна репрессий конца 1930-х гг. Из школ автономии тогда было уволено до 10% работников. Правда, надо сказать, что репрессии выразились в основном только в увольнениях, более жесткие меры не применялись. Недовольство властей отразилось, прежде всего, на руководящих кадрах народного образования, которые понесли во второй половине 1930-х гг. значительный урон. За 1934–1937 гг. в Коми автономии сменилось три заведующих и 24 инспектора областного ОНО, в районных отделах народного образования заведующие редко работали дольше года. Такие постоянные перестановки не способствовали стабильной деятельности образовательных структур. К тому же данные действия были ударом и по общему профессиональному уровню учительства. Власти быстро это осознали. Последнее привело к реабилитации части школьных работников: многие из них были восстановлены на службе. Партийно-государственные органы в конце 1930-х гг. заговорили о «перегибах» в отношении учителей. Так, на XV Коми областной партконференции (1938 г.) прозвучало: «В ходе большой разоблачительной работы местные партийные организации и райкомы ВКП(б) допустили большие перегибы, выразившиеся в огульном подходе к учительству, в массовом исключении и снятии учителей с учительской работы»³⁶. Такой пересмотр позиции властей способствовал определенной нормализации работы как школ, так и отделов народного образования в автономии.

Можно утверждать, что число учителей, подвергнувшихся репрессиям, в целом по стране было весьма невелико, составляя небольшую часть от общего их числа. Дело в том, что школа была относительно безопасным местом, ибо профессия педагога не могла конкурировать с профессиями, связанными в той или иной степени с обороной страны, промышленным производством или же с политической деятельностью. В школе, в силу ряда причин, работало не так уж много членов партии, в ней было сложно сделать карьеру. Кроме того, многим учителям, как мы убедились, было не до общественной деятельности. Именно эти факторы и обусловили относительную безопасность школьных работников во время репрессий³⁷.

В целом следует отметить, что воздействие властей на учительство в идеологической области нельзя признать в полной мере успешным. Конечно, к концу 1930-х гг. учитель уже не был источником враждебного для большевиков влияния, как это было сразу после октября 1917 г. И в этом несомненная заслуга властей. Но учительская масса не стала, за некото-

³⁶ Золотарев О.В. Политическая беспечность... С. 105.

³⁷ См.: Е. Томас Юинг. Указ. соч. С. 17, 239.

рым исключением, и активным проводником новой идеологии. В учительской среде наблюдалась апатия к политическим вопросам, и то участие в пропагандистской работе, которое принимали педагоги, было во многом принудительным. Кроме того, основная часть школьных работников в силу недостаточности своей подготовки и не могла эффективно вести эту работу. Среди просвещенцев преобладали настроения политического равнодушия, а часто и полного непонимания происходящих политических событий. Это довольно выразительно проявилось в ходе обсуждения Сталинской конституции 1936 г., когда в Коми автономии значительное (порой более половины, так, в Сыктывдинском районе – около 100 чел. из 220) школьных работников-педагогов не приняло никакого участия в этом процессе. Некоторые учителя, даже уходили прямо с собраний и сельских сходов, грозя вызвать неудовольствие местных властей³⁸.

Ситуация усугублялась и определенной двойственностью положения учительства (особенно сельского). Ведь школьные педагоги воспринимались населением как проводники государственной линии, Действительно, просвещенцы в деревне принимали активное участие в образовательных кампаниях государства (всеобуч, ликбез и т. п.), в ходе коллективизации весьма содействовали колхозной политике. Откликаясь на просьбы и приказы, школьные педагоги участвовали в кампаниях по заготовке продовольствия, организации налогообложения крестьянских хозяйств, закрытиях церквей и репрессиях кулаков. Многие учителя избирались членами сельсоветов. Поэтому нередко в ходе коллективизации учителя, наряду с партийными и советскими работниками, даже подвергались нападениям озлобленного крестьянства. Это позволило в 1930 г. члену ЦК партии С.И. Сырцову заявить, что «учитель занимает почетное, но опасное место, участвуя в классовой борьбе в деревне»³⁹.

Вместе с тем сами власти как в 1920-е, так и в 1930-е гг. с недоверием относились к учительству. Поначалу в силу симпатий педагогов к эсерам, затем из-за подозрительного отношения к интеллигенции в целом (в некоторых случаях учителей причисляли к «враждебным элементам» только потому, что они носили очки или жилетку). Конечно, притеснения учителей как представителей интеллигенции в деревне, не были повсеместными, но школьные работники оказывались чужими как для властей, так и для крестьянства⁴⁰.

Последнее обстоятельство усиливалось в 1930-е гг. еще и тем, что нередко отделы народного образования не считались с интересами педаго-

³⁸ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 314. Д. 64; НАРК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 103. Л. 11, 14.

³⁹ Правда. 1930. 5 авг. С. 5.

⁴⁰ Народное просвещение. 1930. № 6. С. 16–17; № 7–8. С. 8–10; За коммунистическое просвещение. 1934. 4 дек. С. 4; Е. Томас Юинг. Указ. соч. С. 37.

гов, перебрасывали их из одной школы в другую. Учителя были вынуждены бросать с немалым трудом созданное сельское благополучие (огород, избу и т. п.), что наносило немалый урон их материальному положению. Но главное, подобная политика имела и иные последствия. В 1930-е гг. среди сельских педагогов сравнительно небольшая часть была уроженцами той деревни, в которой они работали, меньше стало состоящих в браке с крестьянами или крестьянками, имеющих родственников в деревне. Сельское учительство утрачивало свои деревенские корни, и это еще больше усиливало отчужденность его от крестьянства. Возможно, именно поэтому в глазах крестьян учителя не выглядели социально близкими, хотя в целом именно к середине 1930-х гг. изменения в социальном составе учительства привели к резкому возрастанию доли педагогов из крестьян, в то время как значительно снижается доля выходцев из духовенства и из служащих⁴¹.

Именно в силу данного комплекса причин учительство не стало активным проводником политической линии новой власти, по крайней мере в той степени, в какой властные структуры на это надеялись в начале 1920-х гг. В этом относительная неудача работы Коммунистической партии среди школьных работников. Во многом подобный настрой школьных работников объяснялся не только определенными недостатками работы властей в учительской среде, но и являлся следствием не слишком благополучного материального положения работников народного образования.

Однако подобное промежуточное положение учительства, относительное его «политическое равнодушие» позволили ему занять весьма своеобразное положение: учителя старались остаться над схваткой и сыграть роль определенного посредника в отношениях между государством и простыми людьми. Особенно это ощущалось во времена острейшей социальной напряженности и политической борьбы, когда учителя оказывались как бы между молотом (властью) и наковальней (ее противниками)⁴².

Впрочем, в начале 1930-х гг. не столько политическая позиция школьных работников, сколько их профессиональные качества стали важны для власти. Объявленная культурная революция и всеобщее образование требовали усиленного развития народного просвещения, и значит, и учительских кадров. Это заставило руководство страны предпринять в конце 1920-х и 1930-е гг. ряд действий, направленных на улучшение положения школьных работников. Кроме того, средства, выделяемые на народное образование, заметно увеличились.

В начале 1930-х гг. власти обратили внимание на улучшение положения сельской педагогической интеллигенции. Это объяснялось кампани-

⁴¹ Фицпатрик Ш. Сталинские крестьяне. Социальная история Советской России в 30-е годы: деревня. М., 2001. С. 254.

⁴² См.: Е. Томас Юинг. Указ. соч. С. 26–27, 53, 61.

ей всеобуча и необходимостью увеличения числа школ именно на селе. Работникам просвещения на селе были предоставлены льготы: они были приравнены в снабжении промышленными товарами и продуктами питания к рабочим, им были предоставлены бесплатные квартиры с бесплатным отоплением и освещением. Ряд шагов был сделан и в деле обеспечения учителей пенсиями. Были предусмотрены и другие меры, которые были направлены на улучшение материального положения просвещенцев. Вскоре власти значительно повысили и заработную плату школьным работникам. В конце 1930-х гг. зарплата в народном образовании уже превышала средний ее уровень по промышленности.

Надо заметить, что об определенном материальном улучшении и повышении социального статуса школьного работника говорит тот факт, что в Советском Союзе доля мужчин среди учительства понемногу увеличивалась. К концу 1930-х гг. общее число учительниц в СССР выросло почти на 200 тыс. в почти миллионной армии учителей, но они составляли теперь всего 56% школьных педагогов (по сравнению с 62% в начале десятилетия). Это, кстати, шло вразрез с процессами в других сферах жизни общества как в нашей стране, так и в целом в мире. Возможно, что наплыв женщин в другие отрасли хозяйства сокращал их долю в образовании⁴³.

Возвращаясь к уровню заработной платы в образовательной сфере, надо заметить, что, несмотря на определенный рост, она в целом все же не была значительной. Поэтому многие педагоги (даже института и техникумов) продолжали подрабатывать, значительно превышая нормы положенной нагрузки (порой в неделю проводя до 42 часов занятий), стремясь таким образом пополнить свой семейный бюджет. Нередко учителя в этих же целях не использовали свой отпуск (за неиспользованный отпуск полагалась компенсация).

Надо отметить, что сама местная власть зачастую не горела желанием удовлетворять справедливые требования учителей. Так, нередко деревенская администрация выделяла школьным работникам абсолютно непригодное жилье. Учитель из Харьковской области писал в газету, что он с семьей вынужден жить в хате, соломенная крыша которой в дождь пропускает воду, у него нет даже уборной. Многие учителя становились фактически заложниками местной администрации (в особенно тяжелом положении оказывались женщины, составлявшие около половины сельского учительства)⁴⁴.

Равнодушно относились местные властные структуры не только к вопросам материального положения педагогов, но даже и к нуждам школ. Один из молодых учителей Курской области сообщал: «...В пер-

⁴³ См.: Е. Томас Юинг. Указ. соч. С. 131–132, 149.

⁴⁴ За коммунистическое просвещение. 1935. 6 дек. С. 3.

вые же дни я встретил большие препятствия со стороны правления колхоза и совхоза... Ни правление, ни сельсовет, несмотря на просьбы, школе не помогали». Писатель Ф. Гладков свидетельствовал о весьма тяжелом положении сельских школ. Посетив в 1934 г. свои родные места (в Куйбышевской области), он писал о ветхих, полуразрушенных школьных зданиях. Колхозное руководство в ответ на упреки заявляло: «Некогда об этом думать... Да и не наше это дело». Видя свое бессилие, учителя совсем пали духом: «У них нет напора, воли к борьбе, нет власти, чтобы бороться за школу», – констатировал Ф. Гладков⁴⁵.

Кроме того, нередко реализация мер по улучшению положения педагогических работников на местах была затруднена как игнорированием учительских нужд региональными властями, так и нехваткой финансовых ресурсов. Это приводило к задержкам зарплаты, невыполнению декларированных обязательств (например, в Коми автономии далеко не все учителя были обеспечены квартирами; их недоставало даже в столице). Задержка зарплаты учителям в Коми АССР весной 1937 г. составляла: за январь – 292 тыс. руб., февраль – 437 тыс. руб., март – 282 тыс. руб. Для республики это были весьма значительные цифры. З.В. Панев свидетельствует, что денег на зарплату учителям не хватало: «по 3–4 месяца задерживалась её выдача»⁴⁶. Об остроте проблемы говорит и такой факт: из-за несвоевременной выплаты жалованья некоторые работники народного образования даже не могли выкупить продукты питания по карточкам. И это несмотря на то, что о необходимости выдачи в срок зарплаты учителям неоднократно говорилось в документах как центральных, так и местных государственно-партийных органов. Конечно, это вело к недовольству педагогов, некоторые учителя порой открыто выражали неудовлетворение ситуаций в стране, даже на занятиях они говорили о том, что «в магазинах не стало ни хлеба, ни сахара, ни конфет»⁴⁷. Порой эти факты истолковываются как наличие антисоветских настроений среди педагогов. Вряд ли это было действительно так, это были, скорее всего, сетования на обычные бытовые трудности.

Будучи не в состоянии справиться со всеми сложностями материального обеспечения педагогов, власти с конца 1930-х гг. стали широко применять меры морального поощрения: награждение орденами, медалями, грамотами, снятие ограничений при приеме учителей в партию и т. п. Во многом это также отражало наметившийся в этот период переход к тра-

⁴⁵ Там же. 24 нояб. С. 3.

⁴⁶ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 296. Л. 171; Панев З.В. Указ. соч. С. 277.

⁴⁷ НАРК. Хр. № 1. Ф. 187. Оп. 1. Д. 27. Л. 120; Ф. 241. Оп. 1. Д. 16. Л. 27; Ф. 3. Оп. 1. Д. 143. Л. 105; Ф. 241. Оп. 1. Д. 42. Л. 3; Д. 43. Л. 43, 48.

дициям дореволюционной школы. Немало учителей получили звание «Заслуженный учитель школы». 20 учителей избраны депутатами Верховного Совета СССР.

Эти веяния коснулись и коми учительства. В 1940 г. Президиум Верховного Совета Коми АССР присвоил звание заслуженного учителя Коми АССР 32 работникам народного образования. Среди них были: учительница Лоемской семилетки О.К. Ивашева, завуч Сыктывкарской школы № 2 А.А. Попов, учитель Косланской НСШ П.И. Дьконов и др. В 1939 г. в числе многих представителей советского учительства целая группа коми педагогов была награждена орденами и медалями. В частности, Орденами Ленина были награждены учитель Усть-Куломской средней школы Н.С. Тимушева и учитель из Сыктывкара А.В. Другова; Орденов Трудового Красного Знамени были удостоены учитель Объячевской школы А.Г. Лазарева, учитель Кирьинской школы А.А. Кайдалова и педагог из Усть-Цильмы П.М. Жилина.

И все же к концу 1930-х гг. стало возможным говорить о реальном и довольно ощутимом улучшении материального положения педагогической интеллигенции. Школьные работники это чувствовали и ценили. Весной 1935 г. в одном из городов Центральной России учительница А. Полякова говорила: «Теперь учителю уделяется исключительное внимание». По воспоминаниям современников, педагоги стали заметно лучше одеваться, питаться, учителя стали приобретать товары, свидетельствовавшие об определенной зажиточности – велосипеды, патефоны, наручные часы и т. п. Но далеко не все учительские проблемы материального плана до конца были решены. Поэтому, даже осознавая свои преимущества, учителя полагали свой уровень жизни более низким, чем того можно было ждать при их образовании, квалификации и преданности профессии. Педагоги оценивали свой уровень жизни не только по сравнению с другими социальными группами, но и по степени удовлетворения своих повседневных нужд и относительно собственных ожиданий. И этот треугольник относительного, реального и ожидаемого влиял на индивидуальное и коллективное отношение к профессии учителя, которое сами педагоги нередко находили пренебрежительным⁴⁸.

И все же улучшение материального положения учительства было налицо. Напомним, одним из толчков к этому стала острая нехватка учителей. Проблему эту нельзя было решить без создания отлаженной системы подготовки педагогического персонала. Значительную роль в этом случае сыграло и то обстоятельство, что постепенно партийные лидеры осознавали важность позиции интеллектуальных кругов в деле укрепления власти. И.В. Сталин подчеркивал: «Ни один класс не может удержать власть

⁴⁸ См.: Е. Томас Юинг. Указ. соч. С. 9, 89, 117.

и руководство государством, если не сумеет создать собственной интеллигенции, то есть людей, которые отошли от физического труда и живут умственным трудом». И предостерегал от пренебрежительного отношения к интеллигенции: «У нас часто бывает так: работал рабочий у станка, потом пошел учиться, стал образованным человеком и к нему сразу пропало всякое уважение. Я считаю, что это дикость. При таких взглядах мы можем действительно загубить государство, загубить социализм»⁴⁹. И.В. Сталин постоянно акцентировал внимание на том, что новая, социалистическая интеллигенция, которая неизбежно придет на смену буржуазным специалистам, не может не быть интеллигенцией рабочего класса, его классовым отрядом работников умственного труда.

Кроме того, осознание важности повышения культурного уровня народа для обеспечения успеха индустриализации и привело к усиленному вниманию властей к развитию школы и образования. И.В. Сталин задачу повышения образованности молодого поколения определил как «некоторый фундамент для того, чтобы сделать через некоторое время всех рабочих и крестьян интеллигентами... Тогда мы будем непобедимы»⁵⁰. Данные тенденции вылились не только в простую и эффективную сталинскую образовательную реформу, но и в серьезное повышение уровня материальной обеспеченности советской интеллигенции. В итоге происходят формирование и значительный численный рост новых социальных групп с широким образованием. Идут и своеобразная статусная революция, усиление социального и идеологического расслоения, не исключавшая, впрочем, нормализации социального климата и придания устойчивости режиму⁵¹.

Смена вектора советской образовательной политики, ориентация школы на получение учащимися общеобразовательных знаний привели к смещению акцентов в практике подготовки учителей. Больше внимание стало уделяться профессиональным знаниям.

Ведь низкая квалификация педагогических работников вела к серьезному падению авторитета школьного работника среди местного населения. Действительно, образ учителя начала 1930-х гг. был малопривлекателен. Слабо подготовленные в профессиональном плане педагоги равнодушно смотрели на недостатки в работе школ, народном образовании в целом. Материальная необеспеченность учителей заставляла их уделять большее внимание собственному хозяйству (нельзя забывать, что подавляющее большинство педагогов (в том числе и в Коми) жило в деревне и имело свое хозяйство, бывшее серьезным подспорьем в материальном плане),

⁴⁹ Сталин И.В. Соч. Т. 18. С. 164.

⁵⁰ Там же. С. 166.

⁵¹ См.: Левин М. Советский век. М., 2008. С. 11.

нежели работе в школе. Свою недостаточную педагогическую подготовку многие школьные работники возмещали силовыми методами: вели себя оскорбительно по отношению к учащимся, обзывали их, бросали в учеников мелом, книгами и т. п. По признанию руководителей отделов народного образования учителя в ряде школ были так плохи, что «просто калечили детей». Порой даже общеобразовательная подготовка преподавателей школ оставляла желать лучшего. Некоторые просвещенцы не владели в достаточной степени русским языком, они совершали в диктантах до 70 (!) ошибок. З.В. Панев вспоминает, что когда среди учителей был проведен диктант («текст был средней трудности из рассказа Тургенева»), то педагоги сделали по 10–15, даже 25 ошибок. Порой работники образования не были знакомы с элементарными правилами математики, не могли объяснить простые природные явления (например, смену дня и ночи) и т. п. Впрочем, нередко преподаватели выходили из сложных положений благодаря своей находчивости. В Москве одна из учениц на открытом уроке спросила учительницу: «Сколько было братьев Grimm?» Та не растерялась и ответила: «Братья Grimm были одни». Плохо подготовленные педагоги выдавали ученикам весьма оригинальные суждения. Например, в одной из школ Замоскворечья в 1932 г. учительница литературы после того, как ученик прочитал стихотворение «Зима. Крестьянин торжествуя...», спросила класс: «Ребята, а что тут неверно у Пушкина?» И пояснила, что повода для торжества у крестьянина нет, ведь на дворе крепостное право. Конечно, такие полуграмотные рассуждения и «поверхностные знания учителей нередко отбивали всякую охоту учиться у самих школьников». Да и в моральном плане педагог не мог быть примером для подражания: с мест нередко были жалобы на пьянство учителей, их «гуляния» с учащимися⁵².

Проблема нехватки квалифицированных учительских кадров еще более осложнилась, когда было начато проведение всеобщего. С ростом числа школ II ступени, повышением требований к уровню знаний выпускников (это было вызвано индустриализацией) остро встал вопрос об учителе с высшим образованием. Это вызвало пересмотр приоритетов в политике подготовки учителей и инициировало открытие педагогических вузов. Сеть педвузов в стране в 1930-е гг. резко выросла по сравнению с началом 1920-х гг., к концу 1930-х гг. – в 4,5 раза, а число студентов в них – в 17,8 раза. Конечно, это очень помогло в решении проблемы нехватки учительских кадров.

⁵² НАРК. Хр. № 1. Ф. 187. Оп. 1. Д. 5. Л. 46; Ф. 3. Оп. 1. Д. 143. Л. 64; За Новый Север. 1935. 16 мая; НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 296. Л. 164; Панев С.В. Указ. соч. С. 278; Андреевский Г.В. Повседневная жизнь Москвы в сталинскую эпоху. 1930–1940-е годы. М., 2003. С. 349–350.

Не могли не коснуться эти перемены и Коми края. В 1932 г. был открыт Коми пединститут. Постепенно его деятельность стала принимать планомерный характер. В 1933 г. пединститут, как и все педагогические вузы страны, перешел на четырехлетний срок учебы. Произошли обновление и расширение преподавательского состава. К 1937/38 учебному году в институте было уже 60 штатных преподавателей. Среди первых педагогов института надо назвать директора А.Ф. Богданова, профессоров А.Ю. Педдера, Я.Г. Чепигу, К.П. Архангельского, зав. кафедрами Г.А. Старцева, В.Л. Лыткина, преподавателей Д.И. Шулепова, И.Л. Вахнина, В.А. Айбабина, А.С. Сидорова, И.В. Попова, М.П. Богомолова, А.С. Клочкова и др.

Власти проявляли определенную заботу о материальных нуждах преподавателей института: в 1932 г. профессорско-преподавательский состав был прикреплен к закрытым столовым и распределителям и получал улучшенный спецпак⁵³. Это было обычной практикой 1930-х гг., когда невозможность обеспечить всему населению высокий жизненный уровень привела к созданию системы льгот для специалистов.

Одной из самых значительных сложностей, с которыми столкнулся институт в первые годы работы, были трудности с набором студентов. Так, осенью 1933 г. на первый курс смогли принять только 67 чел. при плане 120. Причем подобные проблемы испытывал не только пединститут, но и другие педагогические учебные заведения. Во многом это было связано с непопулярностью учительской профессии. Что объяснялось, помимо других причин, и революционными настроениями, стремлением к быстрым переменам, что царили в советском обществе. Ведь профессию учителя не окружал ореол героизма, причастности к происходившим в стране изменениям. Только после проведения определенных мер, направленных на повышение социального статуса учителя, удалось выправить положение. Здесь надо отметить, прежде всего, широкую пропагандистскую кампанию, проведенную властями: так, в мае 1940 г. комитет ВЛКСМ Коми пединститута даже обратился к комсомольским организациям средних школ автономии («с товарищеской просьбой провести разъяснительную работу за вступление в Коми педагогический институт») и заметное улучшение материального положения педагогов.

Тогда же укрепилась и материальная база института. Этому способствовала помощь центра. Центральные власти только на открытие вуза выделили 50 тыс. руб. Вскоре были построены новый учебный корпус и общежитие. Институт получил значительное количество лабораторного и учебного оборудования, количество книг в библиотеке выросло

⁵³ НАРК. Хр. № 1. Ф. 194. Оп. 1. Д. 17. Л. 15.

до 70 тыс. Бюджет вуза к концу 1930-х гг. был увеличен до 2,5 млн. руб⁵⁴. Улучшение материального положения Коми пединститута было связано с тем, что центральные органы власти стали обращать большее внимание на развитие высшего педагогического образования. На XVI съезде партии в 1934 г. И.В. Сталин заявил: «... педагогические ... факультеты все еще находятся у нас в загоне. Это большой недостаток, граничащий с нарушением интересов государства. С этим недостатком надо обязательно покончить»⁵⁵. Естественно, после этих слов были предприняты шаги по улучшению положения педвузов. Коснулось это улучшение и первого коми вуза.

Развитие материальной базы Коми пединститута привело к увеличению количества студентов. К 1940 г. в КГПИ обучалось уже 800 чел. За 1932–1941 гг. он направил в школы автономии 400 педагогов с высшим образованием. Правда, уровень подготовки выпускников Коми пединститута нередко оставлял желать лучшего как вследствие трудностей, связанных с начальным периодом становления института, так и потому что многие студенты в недостаточной степени владели русским языком, на котором велись занятия.

Да и сама обстановка в педагогических учебных заведениях сказывалась на подготовке учителей и тревожила власти. Не нравилось многое: что читали В. Савина, к тому времени уже репрессированного, что ряд учащихся уговаривал своих товарищей не вступать в комсомол, что «вели агитацию за Есенина», что рассказывали политические анекдоты, что прохладно относились к «общественно-полезным мероприятиям» (например, студенты одного из техникумов в 1937 г. не явились на торжественное заседание в день Красной Армии) и т. д. Понятно почему, порой настроения студентов характеризовались как «скверные». Власти объясняли «антипролетарское» поведение студенчества его «неудачным социальным составом» и слабой массово-политической работой. Но, наверное, было и вполне прозаическое объяснение – материальная неустроенность. Даже питание учащихся было организовано неважно. Например, в большинстве педтехникумов в начале 1930-х гг. рацион питания составляли вода с капустой и хлеб (в лучшем случае – 500 грамм в день)⁵⁶. И реально улучшить положение власти получили возможность только к концу 1930-х гг.

Для увеличения выпуска учителей в 1930-е гг. в институте было организовано заочное обучение. В 1940 г. заочно обучалось около 400 учителей (в педтехникуме студентами-заочниками числилось более 500 чел.). Прав-

⁵⁴ Первенец высшей школы. Сыктывкар, 1982. С. 7, 24.

⁵⁵ Сталин И.В. Соч. М., 1953. Т. 13. С. 339.

⁵⁶ НАРК. Хр. № 1. Ф. 1538. Оп. 1. Д. 2. Л. 54 об; Д. 1. Л. 146. Ф. 1541. Оп. 1. Д. 5а. Л. 3; НАРК. Хр. № 2. Ф. 70. Оп. 1. Д. 507. Л. 57–58.

да, явка на сессии заочников была крайне низкой (не более половины), что вызывало понятное недовольство власти. В 1940 г. Наркомпрос Коми АССР оценил подобную ситуацию как «отлынивание учительства» от учебы. Но во многом такое положение объяснялось не нежеланием учиться, а невозможностью оторвать учителей (семейных людей, имеющих часто собственное хозяйство – особенно на селе) от домашних забот⁵⁷.

Кроме пединститута, в автономии с 1934 г. функционировал Учительский институт, был открыт рабфак, развернута сеть заочных отделений при педагогических учебных заведениях. В 1939 г. создан Институт усовершенствования учителей, осуществлявший руководство переподготовкой педагогических кадров.

В определенной степени способствовало повышению квалификации школьных работников и проведение аттестации учителей. Аттестация школьных педагогов была закончена в РСФСР в 1939 г. Из 609 тыс. школьных учителей прошли аттестацию 603 тыс., получили звание учителей 306 тыс. учителей, 40% педагогов были допущены к преподаванию условно, с обязательством закончить то или иное педагогическое учебное заведение. Освобождено от работы 22 тыс. чел. (3,6% от общего числа учителей). В Коми АССР звание учителя получили 647 преподавателей из 1817 чел. 1184 учителям было предложено пройти заочное или очное обучение. Свыше 80 чел. было освобождено от преподавательской работы. Таким образом, прошедшая аттестация показала слабую подготовку коми учительства. Если в целом по Российской Федерации аттестацию прошло более 50% педагогов, то по Коми этот показатель был существенно ниже – около 35%⁵⁸. Но предпринимаемые властями меры, пусть медленно, но улучшали положение. В 1940 г. в автономии свыше 70% учителей имели высшее или среднее педагогическое образование. Конечно, нередко квалификация учителей еще вызывала недовольство как населения, так и властей. По-прежнему сохранялась и проблема текучести учительских кадров, даже в начале 1940-х гг. 2/3 коми учителей имели стаж работы менее пяти лет, что, конечно, не могло не сказываться на качестве их работы. Впрочем, схожая ситуация была и в других регионах страны⁵⁹. Но все же ситуация, как мы видим, выправлялась, прогресс в этом плане был уже налицо.

Нужно так же отметить, что власти вполне оправданно сделали ставку на подготовку учителей из местного населения: в педагогическом институте и техникумах до 90% студентов были коми. В результате к 1940 г.

⁵⁷ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 299. Л. 16; Д. 461. Л. 1–4.

⁵⁸ Правда. 1939. 15 июля: Безносиков Я.Н. Развитие народного образования... С. 71.

⁵⁹ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. С. 15; Культурное строительство СССР. М.; Л., 1940. С. 80.

в начальной школе края свыше 80% педагогов были коми, в неполной средней школе – около 80%, средней школе – более 60%⁶⁰. Таким образом, подавляющее большинство учителей в крае были местные. Это облегчало положение учителя в коми селе, способствовало закреплению учительских кадров, а значит, и стабильности состава педагогов.

Итак, в 1920–1930-е гг. жизнь коми учительства прошла в своем развитии три этапа. Они в целом совпадают с выделенными нами временными промежутками развития советской образовательной системы в целом. Первый – гражданская война и начало 1920-х гг., когда вследствие войны и снижения уровня жизни населения положение педагогической интеллигенции значительно ухудшилось. В этот промежуток времени власти пытались решить материальные проблемы учителей путем снабжения их продуктами питания, одеждой и т. п., что было оправданным в условиях обесценивания денег. Однако вследствие ограниченных возможностей, эти действия проблемы не снимали. Что касается подготовки школьных педагогов, то приоритетным направлением здесь было открытие краткосрочных курсов. Это было вызвано необходимостью как можно скорее привести в школу учителя, который поддерживал бы новую власть. Качество подготовки в этом случае было принесено в жертву скорости.

Второй – середина и конец 1920-х гг. Тогда, в силу проводимой жесткой финансовой политики материальное положение педагогической интеллигенции оставалось весьма сложным. Власти пытались снять проблему посредством увеличения заработной платы учителей, но из-за финансовых затруднений это не дало заметных результатов. Кроме того, восстановление экономики требовало квалифицированных кадров, поэтому большое внимание обращалось и на профессиональную подготовку учителя. Она была сосредоточена в средних педагогических учебных заведениях. В целом к концу 1920-х гг. заметно пошатнувшееся материальное положение педагогов вкупе с падением уровня подготовки учителя и серьезным административным и идеологическим давлением властей на учительство привели к серьезному падению авторитета школьного работника (особенно это ощущалось на селе).

Третий – с конца 1920-х гг. В связи с всеобщем и резким увеличением числа школ II ступени и усилением внимания к качеству обучения началась массовая подготовка школьных работников с высшим образованием в пединститутах. Эта новая схема педобразования выигрывала в массовости подготовки педагогов. Она носила плановый и систематический характер. Однако качество профессиональной подготовки школьного работника хоть и улучшилось, но во многом не отвечало возросшим

⁶⁰ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 6. Л. 26об.

требованиям времени. Именно с конца 1920-х гг. были предприняты и решительные действия по изменению материального положения педагогов. Это произошло вследствие усиления внимания властей к проблемам образования и улучшения финансирования школ. В этот период была не только повышена заработная плата учителям, но для них был введен целый ряд льгот материального характера. И хотя эти действия не сняли с повестки дня вопросы материального обеспечения педагогов, положение учителей, особенно в сравнении с другими слоями населения, стало относительно благополучным. Эти обстоятельства, соединенные с заметно повысившимся уровнем подготовки педагогических кадров и активной пропагандой властей, призванной поднять социальный статус педагога, привели к серьезному росту авторитета учителя среди населения, что позволяет ряду исследователей говорить об уникальных качествах и положении учителей в сталинские времена. И действительно, судьбы многих детей круто изменились благодаря вниманию педагогов к их жизни как в школе, так и вне школы (ведь в школе 1930-х гг. от учителей всегда требовали проявлять интерес к «внутреннему миру» детей)⁶¹.

Нельзя не отметить, что курс на всеобщее обучение изменил социальный статус учительства. Число учителей за 1930-е гг. увеличилось с 400 тыс. до 1 млн. Они составляли всего один процент от всего населения, но представляли десять процентов интеллигенции. Причем три четверти учителей работали на селе, где другой интеллигенции практически не было⁶². И это придавало учительству особый вес. Несмотря на повышение социального статуса школьного педагога, надо отметить, что вопросы, связанные с учительством: материальное положение, обеспеченность автономии учительскими кадрами, – к началу 1940-х гг. во многом оставались нерешенными.

Это объяснялось тем, что власти хоть и обращали свое внимание на проблемы народного образования и учительства в 1930-е гг., все же не могли их разрешить, оставаясь ограниченными в средствах – большая часть финансовых и материальных ресурсов страны шла на решение проблем индустриализации, а не на культурные и социальные нужды. Но несмотря на сохранение целого ряда трудностей, в 1920-е и, особенно в 1930-е гг., власти сделали многое в решении вопросов интеллектуального и материального обеспечения школьной системы. И это самым положительным образом сказалось на работе образовательных учреждений и жизни учительства.

⁶¹ См.: Е. Томас Юинг. Указ. соч. С. 19, 91, 215.

⁶² Там же. С. 15.

Глава 3

КОМИ УЧИТЕЛЬСТВО В ВОЕННЫЕ И ПЕРВЫЕ ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ

1941 год изменил жизнь всего советского общества. Условия военного времени не могли не сказаться на функционировании образовательной системы, работе и жизни советского учительства. Практически все ресурсы страны были брошены на оборонительные нужды, ухудшившееся материальное положение населения самым негативным образом влияло на деятельность школ: не хватало помещений, письменных принадлежностей, учебных пособий. Да и сама работа учреждений просвещения претерпела значительные перемены. Война прервала динамичный процесс развития советской образовательной системы, самым отрицательным образом сказалась на осуществлении главной ее задачи предвоенных лет – проведении всеобуча. Прежде всего, замедлился процесс реализации задач семилетнего всеобуча, ибо многие учащиеся старших классов были вынуждены заменять ушедших на фронт мужчин на рабочих местах в колхозах и на фабриках. Тяжелая работа на производстве, в сельском хозяйстве, отсутствие необходимой одежды и обуви, полуголодное существование, угнетенное психологическое состояние были причинами роста отсева учащихся (так, в школах автономии он увеличился за военные годы в два-три раза, в среднем за год учебные заведения покидало до 9 тыс. учащихся). Значительное количество старшеклассников шло работать на производство, чтобы охватить этот контингент обучением, в 1943 г. были созданы школы рабочей молодежи (в Коми АССР к концу войны действовало 16 таких школ). Резко обострилась и проблема детской беспризорности и безнадзорности: для того, чтобы смягчить эту проблему расширилась сеть детских домов, открывались школьные интернаты. Приходилось вносить коррективы и в сам учебный процесс: немалое место в нем стала занимать военно-спортивная и патриотическая работа, усилилась ориентация на практическое применение полученных знаний, трудовое воспитание, немалое место было отведено работе школьников на полях колхозов и совхозов.

Однако военные сложности не остановили процесс развития народного образования. Именно в военные годы была предпринята попытка

повысить уровень знаний выпускников школ. С этой целью были утверждены новые «Правила для учащихся», принято постановление СНК СССР «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе» (1944 г.), введены пятибалльная система для оценки знаний, обязательная сдача выпускных экзаменов, награждение золотыми и серебряными медалями выпускников-отличников, раздельное обучение мальчиков и девочек. В конце войны школы стали работать по новым учебным планам. Однако во многих случаях успешная реализация данных начинаний сдерживалась нехваткой квалифицированного педагогического персонала, недостатками в методической и профессиональной подготовке школьных работников, слабой проработанностью многих педагогических вопросов.

Власти видели эти проблемы – с целью эффективного разрешения вопросов педагогики в 1943 г. была учреждена Академия педагогических наук РСФСР. Разработки советских ученых-педагогов помогали преодолеть возникавшие в системе образования сложности. А тот факт, что Академия педагогических наук была создана властями в непростые военные годы, свидетельствовал о том, что государство уже задумывалось о будущем, послевоенном развитии общества.

В конечном итоге все эти меры, предпринимаемые властными структурами в образовательной сфере, должны были способствовать улучшению успеваемости и дисциплины в школах, значительно снизившихся за годы войны, что вызывало понятное беспокойство общества. Однако указания властей, направленные на устранение недостатков, хотя и выполнялись, но не могли в силу объективных обстоятельств быть реализованы в полной мере и в короткие сроки. Поэтому, несмотря на то, что школьные педагоги активно трудились над совершенствованием учебно-воспитательного процесса, работа учебных заведений не была избавлена от существенных недостатков: особенно страдало преподавание ряда предметов (в частности, русского языка). И это не позволяло добиться серьезной положительной динамики, особенно в плане повышения успеваемости. Так, в Коми республике за военное время уровень успеваемости редко когда поднимался выше 80%, на второй год и осенние испытания оставалось более 20% учащихся¹. Конечно, подобная ситуация не могла устраивать руководство страны, ибо она мешала как послевоенному восстановлению экономики, так и дальнейшему индустриальному развитию державы.

Но все же следует заметить, что в немалой степени снижение успеваемости было вызвано объективными военными трудностями, в частности, серьезными недостатками в интеллектуальном и материальном обеспечении образовательных учреждений.

¹ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 462. Л. 1; Д. 348. Л. 33 и др.

Конечно, прежде всего чрезвычайно негативно сказывался на знаниях учащихся недостаток квалифицированных педагогов. Во многом подобная ситуация объяснялась тем, что значительное количество учителей-мужчин было призвано в армию уже в самом начале войны. На фронт летом 1941 г. ушли из школ Коми автономии все учителя-мужчины моложе 40 лет (за исключением тех, кто занимал руководящие должности, например, директоров или завучей). Немало школьных работников из Коми АССР героически сражалось на фронтах Великой Отечественной войны с врагом и было награждено орденами и медалями, многие погибли.

Уход на фронт педагогов-мужчин нанес тяжелый удар по коми учительству. Если вспомнить, что мужчины в 1930-е гг. составляли немалую часть контингента школьных работников, то становится понятным обнаружившаяся острая нехватка педагогов. Так, в 1942/43 учебном году по Коми АССР недоставало около 180 учителей. Власти постоянно в течение всей войны отмечали «значительный недостаток учительских кадров». Особенно непростое положение наблюдалось в Ижемском, Усть-Куломском и Троицко-Печорском районах. Большие проблемы испытывала автономия с преподавателями иностранного языка, литературы, истории, даже начальных классов. В результате нагрузка имеющихся школьных работников резко (в 1,5–2 раза) возросла, ведь они были вынуждены вести занятия за ушедших в армию педагогов. Естественно, такое положение вело к снижению качества преподавания. Пытаясь восполнить нехватку учительства, власти предприняли меры к срочной подготовке лиц, имеющих среднее образование, к педагогической работе, укреплению работы педагогических учебных заведений, была дана отсрочка от призыва учителям старших классов. Но, несмотря на предпринятые усилия, учителей не хватало, приходилось допускать к работе в школе людей, не имевших соответствующего образования. В итоге серьезно снизилась качественная подготовка учительства: например, среди учителей старших классов только 20% было с высшим образованием. В отчетах Наркомпроса Коми АССР справедливо отмечается «слабая подготовка учителей», что «значительная часть учителей Коми АССР не имеет соответствующего образования». Попытки решить проблему путем организации курсов повышения квалификации, активизации методической работы особых результатов не приносили. Более того, некоторые педагоги и не желали заниматься самообразованием, даже не читали книг и газет. Надеясь побудить данный контингент школьных работников хоть к каким-то действиям по совершенствованию своей подготовки, власти проводят аттестацию учительства². Но это помогает мало,

² НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 462. Л. 1 об., 4; Д. 50. Л. 145; Д. 472. Л. 51; Д. 459. Л. 15 об.; Оп. 2. Д. 72. Л. 47.

преподаватели, нередко больше озабоченные элементарным выживанием, просто не имеют возможности совершенствовать свои профессиональные знания. Да и условий для этого (обеспечение методической литературой и т. п.) власти создать были, пожалуй, не в состоянии.

Кроме того, приход в школу новых работников вызвал ситуацию, когда значительная часть педагогов не имела и минимального опыта работы: более половины учителей проработало в своих должностях менее пяти лет. Конечно, подобное положение не могло не сказаться в негативном плане на качестве учебного процесса. Надо помнить и о том, что помимо учебной нагрузки, учителям пришлось взвалить на себя и многочисленные общественные обязанности (многие учителями даже работали председателями сельсоветов). Трудности с педагогическим контингентом не удалось преодолеть на протяжении всей войны, они продолжались, несмотря на то, что учительский персонал постоянно пополнялся новыми кадрами. Только в 1941/42 учебном году в школы республики пришло более 200 преподавателей (большая их часть была из числа эвакуированных в автономию педагогов). Пытаясь воздействовать на ситуацию власти и административными методами, в частности, СНК Коми АССР в 1943 г. потребовал возвратить с «неучебных должностей» бывших учителей. Это хоть в некоторой степени сняло напряженность в этом вопросе. Ведь педагогические заведения не успевали выпускать нужных для школ специалистов, кроме того, качество подготовленных в годы войны школьных работников было невысоким (особенно «отличалось» в этом плане Усть-Вымское педучилище)³.

Сложным было положение с образованием не только рядового учительства, но и руководящих кадров: среди директоров неполных средних школ автономии у половины не было подготовки даже в объеме учительского института (не говоря уже о высшем образовании). И это несмотря на экстраординарные (для военного времени) меры: директорам и завучам школ была дана отсрочка от призыва в армию. Тем не менее в республике жаловались на сильную текучесть заведующих районными отделами образования и директоров школ. Только в 1942 г. сменилось 12 из 17 завруно (причем в некоторых районах они менялись за год трижды) и более половины директоров. Власти автономии указывали на «острый недостаток руководящих работников, школьных инспекторов, директоров», на их слабую квалификацию. Действительно, многие инспектора имели только среднее образование, стаж работы подавляющего большинства директорского корпуса не превышал двух лет. Нередко руко-

³ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 462. Л. 1об.; Д. 384. Л. 6об.; Д. 472. Л. 51; Д. 430. Л. 14; Безносиков Я.Н. Развитие... С. 90.

водящие должности в образовательных структурах занимали люди, которые «далеко не соответствовали назначению даже по формальным данным», «со школьной скамьи»⁴. И здесь было на что сетовать – ведь заврону и школьные директора были основой среднего и низшего руководящего звена образовательной системы. И от их работы и квалификации во многом и зависело нормальное функционирование образовательных структур.

Но в Коми республике положение в этом плане было еще относительно благополучным. В затронутых военными действиями регионах оно было много сложнее. Так, например, на оккупированной территории население сократилось на треть, а количество учителей – почти в два раза. И здесь, конечно, наладить обучение было труднее (даже если не брать во внимание разрушенные школьные здания и определенные психологические сложности)⁵.

Конечно, на работе школ и педагогов отражались и материальные затруднения. Несмотря на то, что в августе 1943 г. заработная плата учителей была значительно повышена, а СНК Коми АССР старался оказывать материальную помощь работникам школ, положение преподавателей оставалось непростым. Наркомпрос Коми АССР отмечал в 1943 г., что «снабжение учителей продуктами питания в некоторых районах поставлено плохо». Во многих селах работники школ «кроме хлеба, ничего не получили из торговых организаций и не могут купить на рынке». Школьные работники, имеющие маленьких детей, не могли получить молока. В письмах, направленных в Наркомпрос Коми АССР, педагоги сетовали, что их дети сидят «совсем голодные, утром совсем кормить нечем, только чай (без сахара и хлеба), то же – вечером. Из колхозов трудно достать что-либо из продуктов». Многие учителя пытались даже уйти на работу в колхоз, ибо «не могли жить при норме 400 граммов хлеба в день», не имея возможности хоть какого-то дополнительного снабжения продуктами питания⁶.

Совнарком Коми АССР в сентябре 1943 г. предпринял ряд мер по улучшению снабжения школьных работников. В частности, были выделены промышленные и продовольственные товары для продажи сельским учителям, произведена единовременная выдача пайка педагогам, предоставлены материалы для пошива и ремонта обуви и одежды, предполагалось выделять через колхозы молоко (пол-литра в день) и продукты

⁴ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 381. Л. 9, 15; Д. 384. Л. 5 об.–6; Оп. 2. Д. 72. Л. 47.

⁵ См.: Репинецкий А.И. Война и образовательный уровень населения России // Российская история. 2010. № 4. С. 65.

⁶ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 2. Д. 72. Л. 6 об.

через торговые организации⁷. Но, конечно, такие единичные акции решить проблемы учительства не могли. Кроме того, в военные годы увеличилось количество различных выплат в пользу государства, что не могло не сказаться на и без того невысоком доходе учителей. В военное время школьные работники и их семьи могли позволить себе лишь продукты первой необходимости, молоко и хлеб.

Таким образом, материальное положение учителей было в течение всей войны тяжелым. Хотя власти как могли старались улучшить положение педагогов (в частности, наладить их снабжение продуктами питания). Впрочем, материальные трудности не были в то время особенностью учительской профессии. Тяжело приходилось во время войны всему населению.

Конечно, такая ситуация сказывалась самым негативным образом на отношении учительства к власти. Руководство образовательными структурами констатировало распространение среди педагогов «нездоровых настроений», указывало на то, что «морально-политическое состояние отдельных учителей... не на высоте положения» и т. п. В доказательство приводились и некоторые факты: среди школьных работников нередко были высказывания такого рода: «Скоро совсем не будет хлеба», «Все дать государству, а колхознику – ничего». Власти отмечали, что порой учителя не принимали участия и в значимых общественных начинаниях, как-то: сборе теплых вещей, участия в агитационных мероприятиях и т. п. Считалось, что такое недопустимо, ведь «советский учитель ... должен воспитывать... будущих коммунистов, патриотов Советской Родины». Надо отметить и определенный рост во время войны религиозных настроений среди учительства (здесь педагоги мало чем отличались от населения в целом), хотя большинство учителей по своему мировоззрению было уже атеистами (сказались два десятилетия антирелигиозной пропаганды). Последнее, впрочем, не мешало педагогам, не афишируя, тайно, соблюдать некоторые религиозные обряды (крестить детей и др.) (что мы видим и в 1920-е, и 1980-е гг.)⁸.

Распространение нездоровых настроений среди рядового учительства было, по мнению руководства автономии, во многом результатом «недостаточной политической бдительности зав. роно», «слабой работы по повышению идейно-политического уровня». Действительно, многие партийные организации практически не занимались агитацией среди учи-

⁷ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 2. Д. 72. Л. 6 об., 47, 101, 113; Оп. 1. Д. 383. Л. 48; Культурное строительство в Коми АССР. 1938–1960 гг. Сборник документов. Сыктывкар, 1984. С. 86–88.

⁸ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 2. Д. 75. Л. 6, 10 об. и др.

телей, хотя власти напоминали о необходимости работы среди школьных работников. Да и сама прослойка членов партии среди учительства в годы войны стала весьма незначительной (многие педагоги-коммунисты ушли в армию): так, в Прилузье из 164 учителей только восемь были коммунистами, в Усть-Вымском районе из 152 школьных педагогов только 12 являлись членами или кандидатами в члены ВКП(б), даже среди директорского корпуса автономии только 39 из 149 были членами партии. Но, несмотря на выявленные проблемы, по мнению Наркомпроса Коми АССР, высказанному в 1942 г., «подавляющее большинство учителей и воспитателей ... республики активно участвуют в политической и хозяйственной жизни страны, активно помогают упрочению военной мощи нашей родины, ведет повседневную политическую агитацию, умело перестраивает преподавание своих предметов в условиях войны». Следует признать, что для таких выводов, несмотря на некоторые нежелательные явления, были основания. Так, в течение всей войны учителя республики постоянно подписывались на военный заем, отчисляя на него пяти-, шестинедельный заработок (только в 1941–42 учебном году по республике это составило почти 65 тыс. руб.), собирали теплые вещи, лекарственные травы, работали в колхозах (в 1941–42 учебном году школьными работниками было выращено 700 трудов дней) и т.п.⁹

Сами власти видели и отмечали героизм школьных работников, стараясь если не материально, то хотя бы морально поощрить учительство. В 1944 г. Указом Президиума Верховного Совета СССР было награждено орденами и медалями более 5 тыс. педагогов. По Коми АССР – 26 чел., в том числе преподаватель педучилища А.И. Старовская, которая была удостоена Ордена Ленина¹⁰.

Война и все трудности с нею связанные отразились на деятельности педагогического и учительского институтов. Уже в июне 1941 г. все студенты-призывники невыпускных курсов стали в срочном порядке сдавать текущие экзамены и отправлялись на фронт. Что касается учащихся выпускных курсов, то они уже в начале июля сдали госэкзамены и получили дипломы. Всего в тот год Коми пединститут окончило 69 чел. В результате военного призыва численность студентов уменьшилась более чем в два раза. Одна из сотрудниц института вспоминает, что «в первый же год все мужское студенчество ушло на фронт». Из числа студентов и работников института на военную службу было призвано 258 чел. На фронтах Великой Отечественной войны погибло 92 студента и 14 преподавателей и со-

⁹ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 2. Д. 75. Л. 6, 10 об.; Д. 72. Л. 89, 90, 113; Оп. 1. Д. 348. Л. 9, 9 об.; Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 403. Л. 40–41.

¹⁰ Там же. Д. 384. Л. 3 об.; Д. 348. Л. 26 об.–27.

трудников института. Многие из фронтовиков были награждены орденами и медалями. Четверо (Н.В. Оплеснин, Н.Ф. Гушин, И.П. Марков, Г.Ф. Тимусhev) стали Героями Советского Союза¹¹.

Война самым существенным образом сказалась на учебном процессе в педагогическом институте. Вуз испытывал немалые сложности с преподавательским составом, ведь многие педагоги были в действующей армии. В институте было создано народное ополчение. В его ряды уже в июне записалось свыше 150 чел. Летние каникулы студентов заменил оборонно-трудовой лагерь. Студенты и сотрудники активно привлекались к различного рода работам. В.А. Попова (Клыкoва), чьи студенческие годы пришлись на военное время, вспоминала: «Студенты военных лет не имели ни зимних, ни летних каникул. Мы освоили все виды сплавных работ». Работали студенты и на уборке картофеля (рабочий день длился с 8 утра до 19 часов вечера), раскорчевке лесных участков, строительстве аэродрома, первого в Сыктывкаре водопровода, заготовке дров и т. п. За военные годы только на сплаве потрудились свыше 1300 студентов института. Они выработали более 80 тыс. человеко-дней. За добросовестную работу в годы войны 172 студента и 34 преподавателя были награждены медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне». Военные трудности сплотили коллектив. «В институте... в отношениях с преподавателями, в студенческой дружбе в эти годы была атмосфера особой сердечности, удивительной теплоты, сочувствия, готовности помочь друг другу», – отмечают студенты военных лет. Руководство вуза старалось чем могло помочь студентам и сотрудникам. В одном из приказов ректора по институту говорилось: «За добросовестную работу и систематическое перевыполнение плана премирую т. Бань А.М. дополнительным обедом с 9.07. по 20.07. 1943 г.» Этот приказ довольно точно отражает атмосферу сложных военных лет¹².

Помимо общественного труда, немалую помощь оказывали сотрудники и студенты фронту и другими методами. Они собирали средства в фонд обороны, на строительство танковых колонн и самолетов «Коми комсомолец» и «Коми колхозник». За эту деятельность студенты инсти-

¹¹ Коми государственному педагогическому институту – 70 лет. Сыктывкар, 2002. С. 12–13; Коми пединститут в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945. Документы, материалы, воспоминания. Сыктывкар. 2005. С. 5; Признание. Коми пединститут в воспоминаниях выпускников (филологов и историков). Сыктывкар, 2002. С. 27.

¹² Коми пединституту – 70 лет. С. 13; Признание. С. 27; Силин В.И. История географо-биологического факультета Коми государственного педагогического института. Сыктывкар, 2003. С. 21–22; Коми пединститут в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945. Документы, материалы, воспоминания. Сыктывкар, 2005. С. 5.

туда И.В. Кононова и З.И. Попова были в 1945 г. награждены орденами «Знак Почета»¹³.

Вследствие занятости студенчества на различного рода общественных работах учебный год начинался не ранее 1 октября (а часто и гораздо позже). Несмотря на то, что власти летом 1941 г. говорили о нецелесообразности досрочного выпуска студентов, уже в декабре этого года он состоялся, ибо надо было восполнить нехватку учительства в школах (многие учителя были призваны в армию). Помимо учебной программы студенты учились на медсестер, трактористов, была организована военная подготовка (более 120 чел. занималось в группах самозащиты).

Кроме того, институт был вынужден принять в свои помещения и эвакуированный из Петрозаводска Карело-Финский государственный университет. Пединститут предоставил ему свои учебные корпуса, лаборатории, общежития, библиотечный фонд и т. д. Это позволило университету довольно быстро начать учебный процесс. Сотрудничество двух вузов было плодотворным. И это помогало эвакуированному университету «полнокровно жить и успешно работать» на новом месте. Многие преподаватели пединститута получили неоценимый опыт работы у своих университетских коллег. Педагоги же университета вели занятия и у студентов пединститута, что также способствовало повышению уровня знаний выпускников института. Оба вуза в военные годы работали под единым руководством ректора университета К.Д. Митропольского¹⁴.

Однако даже помощь карельского вуза не помогла полностью снять проблемы с преподавательским составом. Так, на начало 1944–45 учебного года в институте числился 51 педагог. Но среди них было только четыре профессора и 12 доцентов. Остальные ученой степени или звания не имели. Конечно, это сказывалось на качестве учебного процесса. Кроме того, педагоги получали в тот период сравнительно небольшую заработную плату: профессор – 2,3 тыс. руб., доцент – 1,2 тыс. руб., ассистент – 700 руб. Непростым было и материальное положение студентов, ведь они платили на обучение. И хотя сумма оплаты была небольшой, но для многих (особенно из семей колхозников) и эта оплата была проблемой¹⁵.

Материальные сложности не могли не сказаться и на повседневной жизни студентов. Власти указывали на неудовлетворительные культурно-

¹³ Коми пединституту – 70 лет. С. 14.

¹⁴ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 402. Л. 70; Коми пединституту – 70 лет. С. 13; Признание. С. 27; Гарькин В.П., Широков Г.А. Отечественная война и высшая школа. 1941–1945. Сборник материалов. Самара, 2008. С. 10.

¹⁵ Силин В.И. История географо-биологического факультета Коми государственного педагогического института. Сыктывкар, 2003. С. 22.

бытовые условия студенчества: в учебных корпусах было холодно, плохим было освещение, не хватало письменных принадлежностей. Все это негативным образом влияло на организацию учебного процесса, и, как следствие, на подготовку будущих педагогов. Обком партии в 1944 г. указывал, что из чуть более 330 студентов 66 имеют неудовлетворительные оценки, 82 – задолженности по предметам. В итоге неудовлетворительно решались задачи подготовки «всесторонне образованных, в совершенстве владеющих методикой обучения и воспитания в школе учителей». Такой грустный вывод делался в постановлении Бюро Коми обкома ВКП(б) «Об улучшении работы педагогических учебных заведений Коми АССР» в сентябре 1945 г. И он имел под собой основания: в 1945 г. из 94 выпускников педагогического и учительского институтов только 59 получили дипломы, а из 107 выпускников педагогических училищ аттестаты получили всего 69¹⁶. Наверное, во многом это было результатом трудностей военного времени.

Особые сложности испытывало в годы войны заочное обучение. Многие студенты-заочники в силу понятной занятости по месту основной работы на сессии не являлись. Это касается не только пединститута, но в особенной степени и педагогических училищ: на сессии приезжало всего 30–50% студентов-заочников (так, в 1945 г. в Мохченском педучилище на сессию явилось всего 20 чел. из 60, в Усть-Вымском педучилище – 48 студентов из 88). В институте дело обстояло лучше – явка на сессию доходила до 85%. Серьезные просчеты в работе педагогических учебных заведений вызывали понятное недовольство местных властей. В мае 1944 г. выходит специальное Постановление СНК Коми АССР «Об улучшении работы педагогических училищ», в котором содержались требования – улучшить учебную и политико-воспитательную работу в училищах, переломить ситуацию с заочным обучением, эти требования подкреплялись определенной материальной помощью этим учебным заведениям. Республиканское руководство старалось создать условия и для самих студентов-заочников. В частности, школьные работники, удовлетворительно обучавшиеся на заочных отделениях в педагогических учебных заведениях, были освобождены от оплаты за обучение, им был предоставлен бесплатный проезд к месту учебы. Учителя-заочники освобождались от многих общественных обязанностей, обеспечивались необходимой учебной литературой¹⁷.

Однако предпринятые руководством автономии меры не смогли существенно повлиять на ситуацию, которая складывалась в сфере заочного педагогического образования и серьезные проблемы продолжали сопро-

¹⁶ См.: НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 473. Л. 104–106; Д. 512. Л. 76–79.

¹⁷ Культурное строительство в Коми АССР. 1938–1960 гг. Сборник документов. С. 90–92.

вождать работу как педагогических училищ (особенно Усть-Вымского педучилища), так и педагогического и учительского институтов. Кроме того, эти учебные заведения в течение всей войны испытывали определенные трудности с набором студентов (обком ВКП(б) неоднократно отмечал неудовлетворительное положение с набором в Коми пединститут). Во многом это объяснялось тем, что в непростых материальных условиях военного лихолетья выпускники школ сразу стремились устроиться на работу, чтобы не быть обузой семье, большинство семей были и не в состоянии содержать студента. Так, в некоторых районах (Удорский, Ижемский и др.) план набора в Коми пединститут не выполнялся и наполовину. Возможно, подобное положение объяснялось и уже отмеченными сложностями в работе педагогического и учительского институтов: проблемами с преподавательским составом, материальным положением учреждений, значительной занятостью студентов на общественных работах, невысоким качеством подготовки. И все же работа институтов не прекращалась. За годы войны ими было выпущено более 500 учителей (еще свыше 450 педагогов дал школам республики Сыктывкарский педтехникум)¹⁸.

Когда же исход войны стал уже ясен, власти самым серьезным образом поставили вопрос о качестве работы пединститута, в марте 1945 г. состояние учебной и политико-воспитательной работы в Коми пединституте стало предметом рассмотрения на Бюро Коми обкома ВКП(б). Партийные структуры отмечали, что «педагогические учебные заведения республики неудовлетворительно разрешают задачу подготовки всесторонне образованных, в совершенстве владеющих методами обучения и воспитания в школе, учителей». Бюро наметило целый ряд мер по срочному исправлению недостатков. А в сентябре этого же года вышло специальное постановление Бюро обкома партии «Об улучшении работы педагогических учебных заведений Коми АССР»¹⁹. Так что власти, как мы видим, не стояли в стороне от этой проблемы.

Немало сделал для поддержания нормальной работы учебных учреждений в военный период Наркомпрос Коми АССР (он был организован в июле 1938 г., почти сразу после создания Коми автономной республики). Большую часть военного времени наркомом просвещения была А.И. Подорова.

¹⁸ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 363. Л. 1; Д. 430. Л. 116; Д. 462. Л. 1–1 об.; НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 512. Л. 24; Первенец высшей школы. Сыктывкар, 1982. С. 34; Гаврилова Е.Е., Бондаренко О.Е., Федорова Л.Ф. История Сыктывкарского педагогического училища № 1 имени И.А. Куратова (1921–1992 гг.). Сыктывкар, 2001. С. 37.

¹⁹ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 473. Л. 104–106; Д. 512. Л. 76–79; Коми пединститут: новый этап развития. 1945–1972. Сборник документов, материалов, воспоминаний. Сыктывкар, 2012. С. 29.

Окончание войны позволило в короткие сроки преодолеть материальные проблемы работы образовательных учреждений. Однако в целом война не только прервала динамичное развитие советской образовательной системы, но и весьма негативно повлияла на образовательный уровень людей. Дети военных лет не смогли получить полноценное образование, среди них был неестественно высок (почти половина) удельный вес лиц только с начальным образованием²⁰.

Конечно, создавшаяся в народном образовании в военные годы ситуация требовала скорейшего исправления. И положительные сдвиги в развитии народного образования в послевоенный период происходили во многом потому, что государственные структуры уделяли особое внимание важнейшим аспектам работы образовательных учреждений: материальному и интеллектуальному обеспечению их деятельности. Следует заметить, что, несмотря на все сложности послевоенного времени, руководство страны находило средства на развитие народного просвещения. В этот период расходы на образовательные нужды составляли 14% государственного бюджета²¹. В Коми АССР расходы по Наркомпросу увеличились к 1949 г. в 3,5 раза (в сравнении с довоенным временем). И этот рост продолжался. Власти с удовлетворением констатировали, что «из года в год укрепляется материальная база школ. Теперь наши школы стали лучше обеспечены инвентарем и оборудованием, учебниками и учебно-письменными принадлежностями». И, действительно, как мы видим, повод для подобных оптимистических оценок был. Особое значение властями придавалось строительству новых школьных зданий. Государство каждый год увеличивало финансирование этой статьи. Ежегодно в строй в автономии вводилось по 12–15 новых школ. Кроме того, промышленные предприятия, колхозы оказывали посильную помощь школьному строительству, значительна была и народная инициатива, направленная на помощь школе. В результате, например, в Коми АССР за 1945–1959 гг. было построено 190 школ на 50 тыс. учащихся. За конец 1940-х – начало 1950-х гг. число средних школ увеличилось в 2,5 раза, а семилетних – в 1,4 раза²². Несколько возросло и число начальных школ. Получил развитие и такой новый тип учебного заведения, как школы рабочей молодежи.

Подобные изменения серьезно облегчали реализацию задачи проведения семилетнего всеобщего (в РСФСР в 1949 г. было введено всеобщее обязательное семилетнее обучение). Правда, проведению политики семи-

²⁰ См.: Репинецкий А.И. Указ. соч. С. 67.

²¹ См.: Большевик. 1947. № 11. С. 11; Дайч З.Г. Школьная политика в СССР: уроки партийно-государственного руководства, перспективы развития. М., 1991. С. 39–40.

²² НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 668. Л. 14, 41.

летнего всеобуча мешало непростое материальное положение ряда семей (ведь многие мужчины не вернулись с фронта и семьи были неполными). Основное внимание уделялось вовлечению в школы детей потерявших одного или двух родителей и сохранению контингента учащихся. На смягчение данной проблемы было направлено расширение сети детских домов и школ-интернатов. Существенно увеличилось количество школ-семилеток, созданы условия для посещения детьми семилетних школ (организация подвоза учащихся и т. п.). С данной задачей справиться удалось, к 1950–51 учебному году в стране действовало более 220 тыс. общеобразовательных школ, в которых обучалось около 35 млн. чел. Это позволило XIX съезду ВКП(б) (1952 г.) провозгласить курс на постепенный переход ко всеобщему среднему образованию. В итоге стало увеличиваться количество учащихся, оканчивающих среднюю школу, что остро ставило вопрос о расширении сети средних и высших профессиональных учебных заведений.

Это объясняет значительное развитие сферы профессионального образования. Например, в Коми АССР техникумы в 1955 г. закончили в два раза больше специалистов, чем в первый послевоенный год. К концу 1950-х гг. в республике был открыт и ряд новых высших учебных заведений: в 1952 г. был создан Сыктывкарский учебно-консультационный пункт Ленинградской лесотехнической академии, в 1958 г. – Ухтинский учебно-консультационный пункт Московского института нефтехимической и газовой промышленности им. Губкина, в 1959 г. в Воркуте открылось вечернее отделение Ленинградского горного института им. Г.В. Плеханова.

Однако, несмотря на то, что в материальном плане издержки военного времени были в целом преодолены, последствия войны продолжали сказываться на учебно-воспитательной работе школ. Организация учебной и воспитательной деятельности страдала формализмом, многие учителя работали шаблонно, наглядные пособия использовались плохо. В результате школа недостаточно хорошо готовила молодежь к жизни, практической работе, слабо проводя профориентацию. Не было удовлетворено руководство автономии и положением дел с воспитательной деятельностью в школе. Власти сетовали на то, что данный вид работы в целом ряде школ находился в «запущенном состоянии», многие педагогические коллективы, по мнению руководства республики, не использовали «громдных возможностей коммунистического воспитания школьников в процессе их обучения и во внеклассной работе». Во многом такая ситуация проистекала из слабого контакта школы и родителей, недооценки роли воспитательной работы учительством²³. Чтобы исправить имевшиеся недостатки было

²³ НАРК. Хр. № 1. Ф. 1527. Оп. 1. Д. 21. Л. 1, 6; Ф. 241. Оп. 1. Д. 699. Л. 75.

решено большее внимание уделять политехническому обучению, в школах ввели новые учебные планы и программы.

Конечно, подобные сложности были и результатом недостатков в интеллектуальном обеспечении работы учреждений народного образования. Школьных работников не хватало. По РСФСР в 1945/46 учебном году ощущался недостаток 10 тыс. учителей²⁴. И во многом это объяснялось последствиями войны.

Нехватка педагогов заставила власти предпринять меры по решению этой серьезной проблемы. В августе 1945 г. было принято постановление СНК СССР «Об улучшении дела подготовки учителей». Этим документом ликвидировалась практика краткосрочной подготовки учителей из числа лиц, не имеющих полного среднего образования. Вскоре все педагогические училища стали работать на базе средней школы. Срок обучения в них стал двухлетним. Кроме того, вследствие возросших требований к квалификации преподавательского состава семилетних и средних школ Учительские институты были реорганизованы в педагогические (такая же судьба постигла и Коми учительский институт). Этим создавалась единая система подготовки учителей для старших классов средней школы. С 1953–54 учебного года в учебные планы педагогических институтов были внесены изменения, обеспечивающие политехническую подготовку педагогов, а с 1957–58 учебного года в ряде пединститутов была введена подготовка учителей начальной школы с высшим образованием.

Значительные усилия были предприняты по развитию педагогической науки. В полную силу стала работать созданная в военные годы Академия педагогических наук, были подготовлены и опубликованы сочинения известнейших ученых-педагогов: К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренко и др. Появляются и новые учебные руководства по теории и истории педагогики.

Эти действия были важны и для Коми автономии, так как в республике после войны весьма остро стояла проблема квалифицированных учительских кадров: отмечалась сильная нехватка педагогов. В течение всех послевоенных лет нехватка преподавательского персонала в образовательных учреждениях республики Коми редко опускалась ниже цифры в 200 чел. (что составляло 7–8% от общего числа школьных работников). В ряде школ некоторые предметы не велись из-за отсутствия преподавателей. Больше всего ощущалась нехватка учителей начальных школ, русского и коми языков, математики и иностранного языка (здесь положение было просто катастрофическим – на 156 семилетних и средних школ было всего 40 педагогов по иностранному языку, всего недоставало свыше 60 преподавателей

²⁴ Учительская газета. 1946. 9 авг.

иностранный язык). Особенно сложная ситуация в этом плане наблюдалась в районах Крайнего Севера – Троицко-Печорском, Усть-Цилемском, Ижемском. Относительно благополучно обстояло дело со школьными кадрами в Сыктывкаре, Воркуте, Ухте, Прилузье, Удоре. Попытки исправить положение путем увеличения учительской нагрузки, когда педагоги вели больше одной ставки, отражались самым негативным образом на качестве преподавания²⁵.

Власти довольно обоснованно связывали уровень знаний школьников с подготовкой учительства. Они полагали, что основной причиной низкой успеваемости учащихся является «слабая подготовка учителей», «то, что часть учителей не имеет соответствующего образования, в результате чего слабо знают программный материал». Действительно, нередко недостатки в учебно-воспитательной деятельности были следствием низкого уровня учительского контингента, значительная часть педагогов не имела необходимого образования: в Коми республике у 17% учителей не было даже среднего образования. Особенно неудовлетворителен был в образовательном плане состав учителей в районах Крайнего Севера. У многих педагогов был невелик стаж работы: у трети школьных работников не превышал пяти лет. Конечно, это не могло негативно сказываться на успеваемости учащихся. Кроме того, большая нагрузка школьных педагогов, усугубленная общественными обязанностями работников образования, приводила к тому, что, как часто отмечалось в отчетах отделов народного образования, «отдельные учителя плохо готовятся к урокам, уроки проводят на низком теоретическом и научном уровне». А в итоге – чему педагоги могли научить своих учеников, если они вели занятия уроки шаблонно, подходили к урокам формально, кроме того, сами плохо знали учебный материал, были нередко просто полуграмотны (делали до 20 орфографических ошибок в анкетах). Власти неоднократно отмечали, что «до сих пор в школах безграмотные учителя», указывали на «недостаточное знание фактического материала» педагогами²⁶.

Всё это ставило перед руководством автономии вполне определенную задачу – повышения квалификации учительского персонала. Власти видели в решении этой задачи «одну из самых важных проблем народного просвещения», которая «во многом определяет решение вопроса школьного образования». Ведь именно от этого зависело «повышение качества учебной и воспитательной работы», что, как отмечалось на сессии Верхов-

²⁵ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 472. Л. 35; Д. 538. Л. 5; Д. 918. Л. 2; Панев З.В. Вехи в пути. С. 324, и др.

²⁶ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 753. Л. 54; Д. 620. Л. 2, 20, 22; Д. 668. Л. 112; Д. 935. Л. 31–32; Д. 642. Л. 22–25; Д. 884. Л. 22.

ного Совета Коми АССР в сентябре 1948 г., являлось «основной задачей учителей, всех работников народного образования». В этой связи руководство республики справедливо замечало, что без «подготовки молодых учителей – инженеров человеческих душ, подготовки таких людей, которые возвышались бы в глазах ребенка над многими и многими взрослыми, были бы всесторонне развитыми людьми» данную цель не достичь²⁷. Однако от постановки проблемы до её решения было значительное расстояние. Тем более что попытки хотя бы частично снять вопрос через организацию консультпунктов успеха не имели из-за нежелания многих учителей повышать уровень собственных знаний, заниматься самостоятельной работой (часть педагогов даже не читало необходимую литературу). Между тем обозначенная задача требовала действий, ибо серьезные проблемы в деле подготовки учителей (как объективного, так и субъективного характера) продолжали оставаться. Это можно проследить на примере педагогических училищ Коми автономии. Несмотря на серьезные положительные подвижки в материальном положении педучилищ, оно оставалось непростым. Наиболее неблагоприятным в этом плане было Мохченское педучилище. Здание, в котором оно размещалось, не отвечало требованиям учебного заведения, было ветхим и холодным. Новое помещение требовалось и для Сыктывкарского училища. Плохо обстояло дело и с общежитиями для учащихся. В них царили скученность и теснота. Обитатели общежития Сыктывкарского дошкольного училища даже спали на кроватях по два человека. Власти признавали, что «общежития всех педучилищ» находятся в «неудовлетворительном состоянии» и нуждаются в капитальном ремонте. Однако и текущий ремонт полностью не производился из-за недостатка стройматериалов и рабочей силы. Оставались проблемы и с освещением, не во всех зданиях было электричество, недоставало керосина и ламп. Зимой из-за нехватки дров в учебных помещениях царил холод, температура порой составляла всего 6-7 градусов. Наблюдались сложности и в снабжении учебниками и другими учебными пособиями. Один учебник порой приходился на 8–10 чел. Помимо материальных проблем в ряде училищ оставались трудности и с преподавательскими кадрами. Например, работа Мохченского педучилища было поставлена на грань срыва в первом полугодии 1945–46 учебного года из-за того, что оно не было «полностью обеспечено кадрами». Впрочем, данный случай был скорее исключением, ибо в целом деятельность педучилищ была, как указывало руководство республики, «полностью обеспечена квалифицированными кадрами». Другое дело, что сами педагоги нередко испытывали трудности в своей жизни. Несмотря на то, что преподаватели пользовались столовой и закрытыми

²⁷ См.: Безносиков Я.Н. Развитие народного образования... С. 98.

магазинами, многим из них не хватало выделенных фондов на отоваривание карточек. В результате почти половина работников не имела возможности питаться в столовой и реализовывала карточки в общих магазинах, где были большие очереди (теряя из-за этого время, педагоги не успевали должным образом готовиться к занятиям)²⁸.

Но постепенно сложности материального плана изживались, ведь власти улучшали финансирование средних специальных учебных заведений (например, только в 1947–48 учебном году было приобретено оборудования почти на 100 тыс. руб.).

Более проблемным было повышение качества подготовки в педучилищах. Несмотря на определенное улучшение, он «оставался низким». В итоге многие выпускники педучилищ оказывались «недостаточно подготовлены к практическому проведению воспитательной работы с детьми», они «ещё не отвечали требованиям, предъявляемым к учителю». Такие оценки показывали ту жесткость требований к педагогическому работнику, что наблюдалась в послевоенный период. Нередко высокий уровень требований к подготовке школьного работника вызывал даже сложности в наборе учащихся (ведь учиться было весьма непросто, к тому же многие семьи не могли прокормить студента). Власти из года в год отмечали это явление. Например, в 1945–46 учебном году в педучилища автономии на 300 мест было подано 417 заявлений, экзамены удалось сдать 234 абитуриентам, а зачислено было всего 198. Настолько высокие требования предъявлялись к будущему педагогу²⁹.

Что же касается сферы высшего педагогического образования, то надо отметить закрытие в 1954 г. Учительского института (за десять лет своего существования он подготовил более 1,7 тыс. преподавателей). Педагогов для семилетних школ стал готовить пединститут.

Старейший вуз республики в послевоенный период развивался стремительно, несмотря на то, что первые послевоенные годы были сложны в материальном плане. Изменения коснулись, прежде всего, качества подготовки специалистов – был восстановлен четырехлетний срок обучения, появились новые специальности (в 1952 г. был открыт новый факультет – иностранных языков). В 1956 г. был осуществлен переход к подготовке учителей широкого профиля. Срок обучения в институте продлевался до пяти лет. Значительно улучшилась материальная база пединститута. Бюджет КГПИ вырос более чем в два раза по сравнению с довоенным временем. Была сделана пристройка к основному корпусу, что увеличило аудиторную площадь, построены общежитие и учебные мастерские. Значительно

²⁸ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 471. Л. 8, 18; Д. 513. Л. 141; Д. 471. Л. 2–4; Д. 540. Л. 1, 22–23.

²⁹ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 471. Л. 5, 7; Д. 615. Л. 38; Д. 540. Л. 2, 13 и др.

обновился и преподавательский состав. К сожалению, окончание войны повлекло отъезд многих педагогов, прибывших в Сыктывкар во время эвакуации, в центральные регионы страны. Это вызвало крайне критическую ситуацию из-за нехватки высококвалифицированного преподавательского состава. Коми обком партии отмечал в 1946 г. «крайне тяжелое положение с профессорско-преподавательским составом в Коми пединституте»³⁰. Действительно, только за 1945–1946 гг. Коми пединститут покинули девять профессоров и доцентов (а всего педагогов в институте было чуть более 50). В результате в середине 1940-х гг. в КГПИ недоставало более десяти преподавателей различных дисциплин. Действительно, условия работы в Коми крае были малопривлекательны: отдаленность от железной дороги, от крупных научных центров, дороговизна товаров на рынке, – все это создавало «тенденции к перемене места работы». Эту проблему удалось частично снять только к концу 1950-х гг. Тогда число педагогов института выросло (по сравнению с первыми послевоенными годами) почти в два раза. Улучшился и качественный уровень преподавательского контингента (этому способствовало внимание властей к материальным проблемам педагогического персонала): почти 40% преподавателей имели ученую степень или звание. Среди пополнивших педагогический коллектив пединститута в этот период такие известные в республике специалисты, как Н.П. Безносиков (в 1958–1972 гг. – ректор института), Т.И. Беленкина, А.Я. Зильберг, В.Г. Зыкин, П.Е. Куклев и др. Пополнению института хорошо подготовленными педагогами весьма способствовало и значительное (в несколько раз) повышение заработной платы вузовским работникам, которое было осуществлено практически сразу после окончания войны. Улучшившееся материальное и интеллектуальное обеспечение деятельности института позволило увеличить и число студентов. В середине 1950-х гг. в пединституте обучалось уже около 1 тыс. чел., что было в три раза больше, нежели в первом послевоенном году. Seriously, благодаря целенаправленной работе, возросло и число студентов-заочников, большинство из которых было школьными учителями. Однако увеличение количества студентов столкнулось со следующей проблемой: многие абитуриенты были недостаточно подготовлены для учебы в вузе и, пополняя студенческий коллектив, плохо учились, ибо первоначальных знаний недоставало. Это приводило к «недопустимо низкой успеваемости» учащихся. Интересно, что большинство неуспевающих, как отмечало руководство института, было среди студентов первого курса. Этот факт подтверждал, что эта проблема вытекала из невысокого уровня знаний выпускников школ. Однако

³⁰ Коми пединститут: новый этап развития. 1945–1972. Сборник документов, материалов, воспоминаний. Сыктывкар, 2012. С. 38.

постепенно знания школьников улучшались, и уже в середине 1950-х гг. подчеркивалось, что контингент принятых в институт «оказался значительно подготовленнее», нежели в предыдущие годы. Конечно, выпуску квалифицированного учительства все ещё мешали и материальные сложности: недостаточное оборудование кабинетов и лабораторий (особенно на физико-математическом факультете), нехватка книг и т. п. Но увеличение финансирования постепенно позволяло снять напряженность и в этом плане. Что касается национального состава студентов, то подавляющее большинство учащихся (почти 80%) было коми. Это было вполне оправданным, ибо выпускники КГПИ работали в основном в Коми автономии, лица местной национальности гораздо легче адаптировались к жизни в коми селах³¹. Таким образом, развитие самого крупного вуза автономии шло в этот период довольно успешно.

Руководство республикой усиливало внимание к повышению квалификации учительства и через дальнейшее развитие заочного обучения. И хотя полностью охватить заочным обучением учителей начальных классов, как это планировалось, не удалось, однако явка на сессии студентов-заочников стала заметно выше – почти 90%, хотя и здесь, как отмечали власти, сказывались плохие транспортные условия³².

Немалую роль в совершенствовании профессиональных навыков школьных работников играл и республиканский институт повышения квалификации учителей. Ежегодно через курсы ИУУ проходило более 800 учителей. Проводили сотрудники ИУУ и республиканские педагогические чтения, педагогические выставки, методические совещания, выездные мероприятия сотрудников института в районы республики, проведение открытых уроков (на них порой присутствовало до 30 чел. с последующим «оживленным обсуждением») и другие действия, направленные на повышение квалификации школьных работников. Однако деятельность этого учреждения сталкивались с определенными сложностями, прежде всего – это молодость, и, как следствие, – отсутствие опыта у работников института. Подобная ситуация сложилась из-за большой текучести кадров, вызванной низкой заработной платой и отсутствием льгот, положенных учительству. В результате власти вынуждены были констатировать, что ИУУ «кадрами полностью не обеспечен». Это не позволяло в должной

³¹ Безносиков Я.Н. Развитие народного образования... С. 108–109; Силин В.И. История географо-биологического факультета Коми государственного педагогического института. Сыктывкар, 2003. С. 25–26; НАРК. Хр. № 1. Ф. 194. Оп. 1. Д. 539. Л. 6, 18; Д. 357. Л. 3, 6, 52; Ф. 241. Оп. 1. Д. 951. Л. 5; НАРК. Хр. № 2. Ф. 70. Оп. 2. Д. 222. Л. 10.

³² НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 361. Л. 2–3.

мере обобщить лучший опыт учителей школ, не способствовало эффективной организации работы методических объединений. Руководство института полагало, что главное, что будет способствовать улучшению его работы – это укомплектование его «опытными кадрами из числа лучших учителей и научных работников». Помимо этого, не способствовало успешной работе института усовершенствования и «отсутствие нужной требовательности... со стороны ОНО и Минпроса Коми АССР». ИУУ постоянно сталкивался с «недооценкой роли педработников со стороны» районного руководства. Сложившееся положение, конечно, подрывало эффективность проводимой институтом усовершенствования учителей работы. Ведь самостоятельно школьным педагогам совершенствовать свои знания и методические навыки было весьма затруднительно³³, хотя многие учителя и пытались это делать, а власти – оказать им помощь: с 1946 г. стали выходить педагогические журналы «Народное образование», «Преподавание истории в школе», «Иностранные языки в школе», «Семья и школа» и др.

Естественно, предпринимаемые усилия давали определенные результаты. Состав учительства Коми автономии к середине 1950-х гг. заметно изменился в лучшую сторону. Властями отмечалось, что «ежегодно повышается научно-теоретический и политический уровень преподавания, меньше стало формализма в работе, знания учителей стали глубже и полнее». Это были не дежурные слова. Почти половина учителей Коми края имела высшее или незаконченное высшее образование и значительный (свыше 10 лет) стаж работы. Правда, на селе ситуация была несколько хуже, нежели в городских школах (порой власти отмечали, что на селе «до сих пор в школах» есть «безграмотные учителя»), но и там динамика была обнадеживающей. Во многом теряла свою остроту проблема нехватки учителей – не хватало всего 20–30 чел. по всем школам Коми АССР, хотя только за десять послевоенных лет количество педагогов (из-за резкого увеличения числа школ) возросло с 2,7 тыс. до 4,3 тыс. чел. Seriously выросло количество педагогов с высшим и неполным высшим образованием (с 0,9 тыс. до 2,2 тыс. чел.), резко снизилось число школьных работников, которые не имели полного среднего образования (с 0,5 тыс. до 0,1 тыс. чел.)³⁴. Все это свидетельствовало о серьезных переменах к лучшему. Качественные изменения в педагогических кадрах позволяли решать вопросы улучшения учебно-воспитательной работы в школах. Немало было сделано для

³³ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 471. Л. 1, 14; Д. 620. Л. 3 об.; Ф. 1021. Оп. 1. Д. 42. Л. 54; Д. 43. Л. 1, 69; Д. 44. Л. 3; Д. 48. Л. 272.

³⁴ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 54. Л. 1; Д. 538. Л. 5; Д. 668. Л. 198; Д. 868. Л. 1–2; Д. 884. Л. 22; Панев З.В. Вехи в пути. Сыктывкар, 2000. С. 324; Безносиков Я.Н. Развитие народного образования... С. 98, и др.

обеспечения учебных заведений республики квалифицированными педагогами Министерством просвещения Коми АССР, которым в 1951–1962 гг. руководил Степан Венедиктович Рудаков.

Но недостаточно было подготовить квалифицированного школьного работника, надо было сохранить имевшиеся педагогические кадры. А для этого требовалось существенно повысить уровень жизни школьных педагогов, пострадавший в военные годы.

Между тем послевоенная разруха, необходимость вкладывать немалые средства в восстановление промышленности и сельского хозяйства не позволяли приступить к улучшению материального положения школьных работников. Фактически можно утверждать, что в первые послевоенные годы государство было вынуждено проводить в отношении учительства (как, впрочем, и всего населения) режим жесткой экономии. С 1 октября 1946 г. с карточного снабжения снимается часть сельских учителей, связанных с сельским хозяйством. Правда, в качестве помощи педагогам практикуются компенсационные выплаты (за наем квартиры, за пользование светом, единовременная помощь малообеспеченным учителям). Они, впрочем, не покрывали учительских расходов и не способствовали улучшению материального положения учителей. Здесь надо отметить определенную разницу в проблемах, что испытывали сельское и городское учительство. Если городские учителя жаловались на нехватку жилья, то для сельских учителей более актуальным был вопрос своевременного получения топлива и снабжения продуктами и промтоварами. Кроме того, и после отмены карточной системы население в целом и учителя в частности испытывали товарный дефицит. Даже городские педагоги могли приобрести только самое необходимое. Из продуктов питания это были в основном картошка, молоко, хлеб и соленья, иногда мясные изделия.

Нельзя не упомянуть и о том, что некоторая часть учительства продолжала преследоваться по политическим мотивам. Это, прежде всего, дети и родственники священников, царских чиновников, кулаков, репрессированных. После окончания войны к ним добавились репатрианты, бывшие военнопленные и лица, находившиеся во время войны на оккупированной территории. Самой распространенной формой дискриминации по отношению к этой части учительства были негласный контроль государственных органов, увольнение с работы, понижение по службе. Подобные действия в определенной степени обесценивали социально-правовые преимущества учительства и вынуждали педагогов к уходу на работу в другие сферы. Но, если вспомнить непростое положение, складывавшееся в сфере обеспечения школ преподавателями, то понятны попытки органов власти вернуть на работу педагогов, работавших не по специальности. Надеюсь

улучшить свое материальное положение, некоторые учителя занимались платным репетиторством. Но подобные «антисоветские и антигосударственные» действия осуждались как неприемлемые для советского учителя и пресекались. В целом же заметно, что на настроения педагогов оказывали значительное влияние материально-правовое положение и отношение к ним руководителей государственных и хозяйственных структур.

Таким образом, как профессиональная группа учительство развивалось в послевоенные годы в непростых материально-бытовых условиях, при значительной перегруженности работой и общественными обязанностями, что вело к практически полному отсутствию личного времени. В итоге в школах страны ощущалась острая нехватка квалифицированных кадров, в обществе престиж профессии учителя был невысоким, поэтому государством была разработана политика, направленная на стимулирование учительского труда.

Начиная уже с 1948 г. партийно-государственные структуры страны переходят к масштабным мерам по улучшению быта учителей. В феврале 1948 г. выходит постановление Совета Министров СССР об увеличении заработной платы и пенсий (в том числе декларируется пенсия за выслугу лет) учителям, были введены льготы и преимущества для педагогов в плане обеспечения жильем и коммунальными услугами. Преподавателям были предоставлены льготы по обязательным поставкам молока, мяса и картофеля, учителя на селе обеспечиваются земельными участками, подсобные хозяйства школьных работников частично освобождаются от налогообложения, дети учителей освобождаются от платы за обучение в старших классах и педагогических вузах, реализуется план строительства жилья для сельских учителей³⁵. Эти меры значительно улучшили материальное положение педагогов, хотя оно и в послевоенные годы оставалось сложным. Об этом можно судить, например, по опубликованным дневникам коми учителя П.Ф. Аншукова. Тема учительского быта нашла в них самое непосредственное отношение. В записях постоянно присутствует тема безденежья, особенно в первые послевоенные годы. Главная проблема – невысокая зарплата. Только с 1952 г. появляются слова о том, что школьные работники «материально обеспечены по-среднему». Помимо заработной платы, определенный достаток достигался и другим путем: удачной охотой и рыбалкой, ведением подсобного хозяйства. Дневниковые записи свидетельствуют о том, что учителя сами заготавливали дрова, сажали много картофеля (видимо, не только для собственного потребления, но и для продажи), изготавливали мебель и иное домашнее имущество³⁶.

³⁵ Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917–1973. М., 1974. С. 463–464.

³⁶ Дневник фронтовика П.Ф. Аншукова. Сыктывкар, 2014. С. 61, 66, 130 и др.

Конечно, основой материального благополучия учителей оставалось все же не подсобное хозяйство, а заработная плата и социальные программы правительства. Однако последние так и не были осуществлены в полной мере. Так, на селе колхозы, обремененные значительными налогами, фактически саботировали выполнение постановления о выделении учителям земельных участков, либо не давая учителям положенную землю, либо взимая за пользование деньги. План строительства жилья для сельских учителей был выполнен едва ли на треть. Таким образом, материально-бытовое положение учителей оставалось непростым, хотя перемены все же ощущались.

Так, если в первые послевоенные годы Министерство просвещения Коми АССР отмечало неудовлетворительное снабжение учителей продовольствием, дровами, квартирами³⁷, то последующие действия центральных властей изменяли ситуацию к лучшему: введены льготы по снабжению продовольствием, постепенно наладилось обеспечение школьных работников жильем, топливом, заметно выросла заработная плата. Наиболее сложно было решение жилищного вопроса: нередко местные власти уклонялись от заключения договоров на аренду квартир для учительства, во многих районах медленно шло строительство домов для учителей. Действительно, этот вопрос требовал значительных финансовых средств и времени. Быстро решить его было невозможно. Но и здесь были серьезные положительные подвижки. За 1948–1949 гг. для школьных работников в разных районах автономии было выделено свыше 50 домов. В 1950 г. в Сыктывкаре было начато строительство дома для учителей³⁸.

Помимо материального поощрения, власти использовали и моральные стимулы. В 1948 г. был установлен порядок награждения учителей орденами и медалями за выслугу лет и безупречную работу. В 1949 г. около 100 тыс. учителей награждены орденами и медалями. В Коми АССР почти 500 педагогов были награждены правительственными наградами. Многим были присвоены почетные звания: 37 школьных работников стали заслуженными учителями Коми АССР, пятеро (А.И. Старовская, А.И. Шулепова, М.Е. Старцева, А.А. Кайдалова, А.П. Пономарева) – заслуженными учителями РСФСР³⁹. Эти действия в определенной степени подняли престиж учительской профессии, способствовали установлению высокого социального статуса педагогического работника.

³⁷ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 538. Л. 5; Панев З.В. Вехи в пути. Сыктывкар, 2000. С. 324 и др.

³⁸ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 361. Л. 9; Д. 666. Л. 30; Д. 699. Л. 81; Д. 778. Л. 5; Д. 866. Л. 78.

³⁹ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 668. Л. 40.

Говоря о послевоенном учительстве, надо отметить ещё один момент: явно наметилась тенденция к феминизации профессии педагога. Женщины составляли свыше двух третей среди 1,5 млн. школьных работников. В Коми автономии, например, в 1952 г. из 3,4 тыс. учителей почти 2,8 тыс. были женщины⁴⁰. Это в определенной степени было следствием потерь мужчин-педагогов в военные годы, но в то же время являлось весьма тревожным сигналом, свидетельствовавшим о постепенном падении престижа учительской профессии. Таким образом, можно утверждать, что переломным этапом в закреплении начавшейся еще в первые годы XX столетия феминизации учительской профессии стала Великая Отечественная война. После нее численный перевес окончательно утвердился за женщинами. В последующем количество мужчин среди учителей не возрастало, ибо уровень жизни и средняя заработная плата школьных работников были невысоки. Поэтому после получения педагогического образования мужчины, чтобы обеспечить семью, стремились подыскать другой вид работы.

В составе коми учительства увеличилась и партийная прослойка. К середине 1950-х гг. в рядах Коммунистической партии состояло почти 1,3 тыс. работников народного образования. Это составляло около 25% учительского контингента. Среди учителей-коммунистов особое место занимали вступившие в ряды ВКП(б) на фронте. Именно они представляли самый активный слой школьных работников, являлись инициаторами борьбы за улучшение учебно-воспитательной работы в школе⁴¹.

В послевоенные годы не претерпел сколь-нибудь серьезных изменений национальный состав учительства автономии. По-прежнему подавляющее большинство школьных работников (свыше 70%) было коми, русских было около 25%⁴². Это отвечало структуре и потребностям школьной сети республики, ведь большинство населения составляли коми, да и основная часть учебных заведений находилась в деревне, где преобладало коми население. И такой национальный состав учительства способствовал как более эффективной работе педагогов, так и закреплению учительских кадров на селе.

Подводя некоторые итоги, надо, прежде всего, указать на то, что в военный и послевоенный период развития советской школы мы наблюдаем повышенное внимание властей к проблемам образования и вызванном этим обстоятельством серьезном улучшении финансирования школьного дела. Это же объясняет и наметившиеся в 1930-е гг. положительные пере-

⁴⁰ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 54. Л. 1–2; Народное образование, наука и культура в СССР. М., 1977. С. 27.

⁴¹ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 54. Л. 1–2; Д. 642. Л. 65; Безносиков Я.Н. Развитие народного образования... С. 98–99.

⁴² НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 54. Л. 1–2; Д. 642. Л. 65.

мены в социальном статусе школьного педагога. В конце 1940-х гг. принимаются меры по улучшению материального положения учительства, серьезно пострадавшего в годы войны. Оно все еще далеко от благополучия, но сложно в послевоенные годы живет вся страна. Продолжает совершенствоваться и уровень подготовки педагогических кадров. Мы должны упомянуть и о проведении определенных мер, направленных на повышение социального статуса учителя (улучшение материального положения и т. п.). Особо следует выделить широкую пропагандистскую кампанию. Так, в газетах помещались очерки о преданных школьному труду педагогах. При этом даже подчеркивалась роль учительства еще дореволюционной подготовки (а его оставалось еще немало, например, в Сибири около 20% всех учителей). Был снят и фильм об учительстве («Учитель» (1939 г.), после войны – «Сельская учительница» (1947 г.) и др.). Возобновилась и практика награждения учителей орденами и медалями. Во многом это также отражало начавшийся с 1930-х гг. переход к традициям дореволюционной школы.

Говорить об учительстве военных и послевоенных лет нельзя без учета положения советской интеллигенции в эти годы в целом. И здесь надо заметить, что война только усилила сближение партии и интеллигенции. Власть, преследуя свои цели, становилась все ближе старой интеллигенции. Последней импонировало обращение к патриотизму, возвращение к дореволюционным традициям, создание послевоенной Советской империи. Режим, ориентируясь на положение в Российской империи, сознательно и весьма последовательно поднимал престиж ученого и специалиста. Жалованье инженерно-технических и научных работников начинает превышать доходы рабочих. К началу войны даже оклады учительства становятся выше средней заработной платы по стране. Наиболее значительно зарплата интеллектуальных профессий превышает доходы рабочих в середине 1950-х гг. В целом именно 1940–1950-е гг. были самыми благополучными, по крайней мере, в материальном плане для советской интеллигенции, когда она во многом приблизилась к своему дореволюционному статусу⁴³. И это не могло самым положительным образом не сказаться и на положении школьных работников.

Таким образом, в военные и послевоенные годы шло дальнейшее развитие тех установок и решений, которые сложились в 1930-е гг. Приоритетность знаний и престижность умственного (особенно инженерного) труда в этот период определяли эффективность образовательной системы и сравнительно высокий статус учительской профессии.

⁴³ Зезина М.Р. Складывание командно-бюрократических методов руководства культурой // Режим личной власти Сталина. К истории формирования. М., 1989. С. 152 и др.

Глава 4

УЧИТЕЛЬСТВО АВТОНОМИИ В ПЕРИОД СТАБИЛИЗАЦИИ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА (КОНЕЦ 1950-х – НАЧАЛО 1980-х ГОДОВ)

К концу 1950-х гг. советская система образования, в основу развития которой была положена сталинская школьная реформа 1930-х гг., достигла значительных успехов. Это признавалось и нашими геополитическими соперниками и одновременно вызывало их серьезную озабоченность. В докладе Министерства здравоохранения, просвещения и социального обеспечения США в 1957 г. указывалось: «Выпускник советской средней школы подготовлен лучше, чем его американский сверстник. Многие студенты американских университетов уступают в научных познаниях советским десятиклассникам». А директор ФБР Эд. Гувер назвал советскую образовательную систему «пугающе эффективной» и считал ее «важнейшим аспектом всестороннего коммунистического вызова»¹.

Однако это было несколько обманчивое благополучие. Ибо советская школа к середине 1950-х гг. стала постепенно отставать от потребностей общественного развития. Вышедшая на качественно новый уровень советская промышленность испытывала значительную потребность в специалистах со средним техническим и высшим образованием и в рабочих со средним образованием. Но так как основу рабочего класса в Советском Союзе в этот период составляли выпускники семилетней школы, то наблюдалось сокращение притока молодежи со средним образованием в рабочую среду. И это снижало общий культурный уровень трудящихся промышленного сектора. Помимо этого, прикладная составляющая школьных знаний значительно уступала фундаментальной. Поэтому школьники зачастую были не вполне готовы к практической деятельности, а выпускники вузов и техникумов в должной степени не владели умениями и навыками производственной деятельности.

¹ Цит. по: Плясовских В.С. Политика КПСС в области народного образования. Опыт разработки и реализации. М., 1987. С. 45; Аргументы и факты. 1984. № 29. С. 7.

К концу 1950-х гг. Советский Союз столкнулся и с другой проблемой, которая была характерна для развитых стран с массовым образованием: количество учащихся старших классов возросло, но лишь треть выпускников могла поступить в вуз. При этом большие шансы сдать непростые вступительные экзамены имели лучше подготовленная молодежь из города и выходцы из интеллигенции (что наносило определенный удар по демократическому характеру советской школы). Таким образом, в стране возникло противоречие между стремлением к высшему образованию и потребностями народного хозяйства в квалифицированных рабочих. И это вызывало обострение еще одного противоречия – «между школой и жизнью, между системой народного образования и народного хозяйства»².

На этом фоне становится понятным, почему постепенно приоритетным в политике властей в образовательной сфере становится представление о том, что школа должна готовить своих выпускников к производительному труду. Уже XX съезд КПСС (1956 г.) рекомендует учреждениям образования заняться производственным обучением. При этом на второй план отодвигаются важнейшие задачи всеобщего обучения. Центральной объявлялась задача скорейшей политехнизации средней школы. Н.С. Хрущев подчеркивал, что «надо перестроить учебную программу средней школы в сторону большей производственной специализации с тем, чтобы юноши и девушки, оканчивающие десятилетку, имели хорошее общее образование, открывающее путь к высшему, и, вместе с тем, были подготовлены к практической деятельности»³.

Этими решениями было положено начало изменениям в советской школьной политике. Данные перемены, связанные с именем Н.С. Хрущева, имели негативные последствия, ибо по существу превратили школу из фактора, определяющего развитие общества, в учреждение прикладного характера, решавшее практические задачи подготовки специалистов для экстенсивно развивающегося народного хозяйства.

Планы реформ Н.С. Хрущева в области народного просвещения предусматривали изменение самой основы среднего образования. Он считал возможным упразднить старшие классы средней школы. С 15 лет учащийся должен был заняться производственным трудом. Те же, кто хотел получить высшее образование, могли только через два года работы на производстве поступить в вуз. Таким образом надеялись создать своеобразный тигель, где бы плавилась в одно целое различные социальные группы. Давать же среднее образование Н.С. Хрущев предполагал в вечерних (сменных)

² См.: Правда. 1958. 14 дек.

³ КПСС в резолюциях... Т. 9. С. 67, 72; XX съезд Коммунистической партии Советского Союза. Стенографический отчет. М., 1956. Т. 1. С. 82.

школах. Общеобразовательные школы планировалось сохранить «в относительно небольшом количестве». Возможно, таким образом, власть пыталась вернуться к идее политехнического обучения и заставить молодых людей избрать квалифицированную рабочую специальность. Однако реформы явно недооценивали значимость общеобразовательных школ, а политехническое обучение фактически подменялось «принудительным профессиональным образованием с крайне ограниченными возможностями выбора профессии». В итоге Н.С. Хрущев столкнулся с серьезной оппозицией, прежде всего, со стороны представителей интеллигенции и директоров предприятий⁴.

Тем не менее мечтания Хрущева в урезанном виде были воплощены в принятом в 1958 г. законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Согласно этому закону средняя общеобразовательная школа была преобразована в среднюю общеобразовательную трудовую школу с производственным уклоном. Школа стала одиннадцатилетней. Базовой формой общего образования стала восьмилетняя школа. В 9–11 классах учащиеся должны были не только получить среднее образование, но и профессиональную подготовку по одной или нескольким специальностям. При этом профессиональная подготовка преобладала, определяла жизнь школы.

Что касается высшего образования, то Н.С. Хрущев настаивал на том, чтобы приблизить его к производству. В этой связи были утверждены новые правила приема в институты, которыми преимущество предоставлялось лицам, имеющим двухлетний стаж работы на производстве. Предполагалось в значительной степени расширить вечерние и заочные отделения вузов, предусматривались и более высокие темпы развития среднего специального образования. В вузах резко расширялось преподавание прикладных дисциплин, заметное место заняла производственная практика. Таким образом Хрущев фактически ликвидировал систему «трудовых резервов», созданную перед войной. Их заменили обычные профессиональные училища⁵.

Работу вузов в некоторой степени осложняло то обстоятельство, что партийные и государственные органы теперь ориентировали педагогов на усиление политехнизации в обучении школьников. Орган ЦК КПСС журнал «Коммунист» подчеркивал: «Еще недавно для многих учителей единственным предметом гордости был ученик, подготовленный к поступ-

⁴ См.: Правда. 1958. 21 сент.; Хоскинг Д. История Советского Союза. 1917–1991. М., 1994. С. 365; Медведев Р. Никита Хрущев. Отец или отчим советской «оттепели»? М., 2006. С. 212; Таубман У. Хрущев. М., 2005. С. 419.

⁵ КПСС в резолюциях... Т. 8. С. 105.

лению в вуз, ... однобокий этот взгляд преодолевается, и предметом гордости становится ученик, подготовленный к жизни, к полезному труду»⁶, а фактически к рабочей профессии.

Наверное, курс на сближение школ и вузов с жизнью был оправдан, но в итоге хрущевских изменений новая школа ухудшила общую культурную подготовку (ей стало уделяться меньшее внимание) и в то же время оказалась не в состоянии давать качественную профессиональную подготовку. Для большинства школ перестройка стала формальной, реальностью стало ухудшение качества обучения и воспитания. Реформа ставила целью приблизить физический труд к умственному, а на деле «вылилась в карикатурную и абсурдную кампанию за «слияние школы и жизни», «жизни и науки». Что касается профессионального образования, то здесь ликвидация системы «трудовых резервов» была осуществлена стремительно, за несколько лет, а попытки сочетать получение среднего образования с освоением учащимися профессии остались фактически нереализованными. Большой вред принесла и поспешность преобразований (характерная для хрущевского стиля руководства). Это в немалой степени способствовало провалу образовательной реформы Н.С. Хрущева. Многие исследователи оценивают ее как хрущевскую «культурную революцию», которая «если и не была столь экстремистской, как китайская, питалась теми же иллюзиями»⁷. Для Н.С. Хрущева ее результатом стала потеря доверия со стороны интеллигенции, недовольными этими преобразованиями оказались все слои общества.

Хрущевские преобразования в области образования стали реализовываться и в Коми АССР. Вопросы перестройки школы обсуждались Верховным Советом Коми АССР в декабре 1958 г. и в июне 1959 г. В июне 1959 г. Верховный Совет Коми АССР законодательно оформил изменения школьной системы в республике в соответствии с общесоюзным законом 1958 г.

Реформа образования, в особенности изменения в школьных программах (в 1959/60 учебном году школы перешли на новые учебные планы), и развитие среднего и профессионального образования требовали в первую очередь укрепления материально-технической базы образовательных учреждений. Следует отметить, что власти были весьма озабочены данной проблемой, особенно строительством новых школьных зданий. Крупные капиталовложения принесли результаты. Планы строительства школ в течение ряда лет не только выполнялись, но даже перевыполнялись. Только

⁶ Коммунист. 1960. № 1. С. 60, 66.

⁷ Верт Н. История Советского государства. 1900–1991. М., 1992. С. 367–368; Боффа Дж. История Советского Союза. М., 1990. Т. 2. С. 486; Медведев Р. Указ. соч. С. 212–213, и др.

за 1958–1960 гг. в республике было построено 90 новых школ на 19 тыс. мест. Однако этого было недостаточно, власти осознавали, что «темпы строительства школ... резко отстают от роста контингента учащихся», и это не позволяло уменьшить сменность занятий. Дело в том, что запрограммированное количество школ не учитывало большой рост населения (особенно в городах). Поэтому нормальных условий для работы образовательных учреждений достигнуть было попросту невозможно. В целом расширение сети школ и улучшение материальной базы образовательных структур были направлены на выполнение задачи восьмилетнего всеобщего обучения. Этот вопрос был одним из самых важных в развитии системы народного образования. Поэтому на его решение обращалось особое внимание партийных и государственных органов. Однако эта проблема оставалась, несмотря на значительный и ощутимый прогресс, все же полностью не решенной. И еще – многие недостатки и недоработки в методике и организации учебного процесса стали отчетливо видны, когда плохо успевающие ученики перестали уходить из школы, а продолжали учиться в восьмом классе. Руководство понимало, что данные проблемы нельзя было решить быстро и одними организационными мерами. Надо было внедрять новые методы обучения, изыскивать наиболее эффективные приемы педагогической работы. И здесь большая нагрузка ложилась на педагогический персонал.

Как весьма положительный момент надо отметить, что определенная часть обязанностей с учительства стала постепенно сниматься. С конца 1950-х гг. с повышением значимости различных социальных организаций в период хрущевской оттепели и с появлением в школах детских и молодежных организаций общественная нагрузка педагогов стала постепенно сокращаться. Это дало возможность для учителей не только сосредоточиться на выполнении прямых педагогических обязанностей, повышать профессиональный рост, но воспринималось учителями просто как облегчение жизни, ведь наконец возникла возможность уделить больше внимания дому, семье, своим детям.

Еще одной важнейшей задачей в школьной реформе 1958 г. была политехнизация школы. Однако её постановка в Коми автономии вызывала серьезные нарекания. Власти полагали, что она в республике остается в «неудовлетворительном состоянии». Во многом это происходило как вследствие отсутствия должной материальной базы для политехнической подготовки учащихся, так и неготовности учительства к подобным переменам.

Не привела школьная реформа Хрущева и к реальному улучшению знаний учащихся, повышению успеваемости. В Коми АССР власти пос-

тоянно указывали на массовое «второгодничество». В некоторых сельских школах были даже случаи, когда из выпускников десятого класса только треть получала аттестаты о среднем образовании. Руководство напрямую связывало такое положение с невысоким качеством учебно-воспитательной работы в школе и обязывало «принять исчерпывающие меры» к её улучшению, к «повышению успеваемости учащихся в школах, не допускать отсева... в течение учебного года». Причем основную причину провалов партийно-государственные структуры видели в плохой работе учительства, настаивая, что массовое второгодничество – это «настоящий брак в работе ... учителя»⁸. Таким образом, недостаточные знания учащихся пытались объяснить просчетами педагогов, а не недоработками в образовательной политике. Между тем плохо продуманная хрущевская реформа содержала слишком много ошибок и недочетов.

Однако государственно-партийные структуры в целом правильно полагали, что качество работы школы напрямую связано с интеллектуальным обеспечением деятельности образовательных учреждений. В свою очередь качество подготовки учительских кадров зависело от уровня материального обеспечения педагогов. Поэтому в партийно-правительственных документах постоянно проводилась мысль о всемерной заботе государства об учительстве. В целом положение учительства в этот период было относительно благополучным. Материальное и социально-бытовое обеспечение педагогов было примерно таким же, как у большинства советских служащих. Престиж учительской профессии пока удавалось поддерживать на приемлемом уровне. Об этом свидетельствовал и тот факт, что в целом по стране в составе педагогических коллективов школ все же более трети составляли учителя-мужчины⁹. Хотя уже можно наблюдать тревожные симптомы падения социального статуса и феминизации учительской профессии.

В некоторой степени на положении учителя по-прежнему негативно сказывалась перегруженность школьных педагогов различными формами внеучебной работы. Ведь именно учителя организовывали вечера, готовили с учениками стенгазеты, участвовали сами в сборе макулатуры и металлолома. Данные обязанности были связаны с классным руководством – понятием, внедренным в советскую школу вместе с созданием новых ее форм при Советской власти. Кроме того, осенью вместе с учениками учителя ездили на уборку урожая в колхозы, в течение нескольких

⁸ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 742. Л. 27–29; НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 950. Л. 8; Д. 1242. Л. 73.

⁹ См.: Пыжиков А.В. Реформирование системы образования в СССР в период «оттепели» (1953–1964 гг.) // Вопросы истории. 2004. № 9. С. 101.

недель жили вместе со школьниками в деревнях, работали с ними в поле. Учителя отвечали за поведение детей на улице, в общественных местах, за организацию всего свободного времени учеников, за политическое, нравственное воспитание, за их жизнь и здоровье даже вне стен школы. Каждый педагог также имел постоянные или краткосрочные общественные поручения (хотя, как мы уже отмечали, их число постепенно снижалось). На селе школьный учительский коллектив являлся главной опорой администраций деревень и поселков. Все учителя были пропагандистами и агитаторами. Все это продолжало отнимать немало времени, которого было недостаточно не только на повышение багажа знаний, но и на устройство личной жизни¹⁰.

Несмотря на все эти проблемы, власти все же пытались сохранить имеющийся педагогический контингент и приемлемый уровень благосостояния учительства. В частности, немалое внимание в этот период уделяется вопросам предоставления учителям различного рода льгот: в обеспечении жильем, коммунальными услугами и т. п. Совет Министров Коми АССР в этой связи справедливо подчеркивал, что «отсутствие должной заботы об учителе приводит к большой текучести учительских кадров, особенно из школ лесных поселков и отдаленных сельских населенных пунктов». Выпускники пединститута с большой неохотой ехали работать в сельские районы и при первой удобной возможности покидали их. Из-за нехватки педагогов во многих учебных заведениях целый ряд предметов не велся, наблюдалась перегрузка учителей. Часто менялся и руководящий состав учебных заведений. Например, в конце 1950-х гг. в Воркуте свыше 70% директоров школ работали менее двух лет. Конечно, подобное положение не способствовало стабильной работе учебных заведений, приводило к ухудшению качества преподавания и знаний учащихся¹¹.

Во многих случаях не отвечал современным требованиям и уровень подготовки коми учительства. Это касалось как педагогических, так и общеобразовательных знаний школьных работников. Об этом говорилось на Пленуме Коми обкома КПСС в октябре 1960 г. В частности, речь шла о том, что в республике «еще немало учителей с низким уровнем знаний и педагогической подготовки». Указывалось, что целый ряд педагогов «плохо владеют предметом преподавания, имеют низкую методическую подготовку, а отделы народного образования, руководители школ, райкомы и горкомы партии... не оказывают необходимой помощи в повышении

¹⁰ <http://cheloveknauka.com/povsednevnaya-zhizn-sovetskih-uchiteley#ixzz387wm6kjb> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

¹¹ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 1171. Л. 53–55; Д. 1242. Л. 1–2; Д. 621. Л. 5; Д. 973. Л. 157.

их деловой квалификации». К серьезным пробелам в работе с персоналом школ было отнесено и то, что «слабо обобщался и распространялся передовой опыт лучших учителей республики». Неудовлетворительно, по мнению партийных структур, велась во многих школах воспитательная работа. Во многом подобная ситуация была следствием недостаточной активности учительских партийных и комсомольских организаций, отсутствием у них интереса к пионерской работе. «Учитель не знает пионерской работы, не интересуется ей», – утверждалось на Пленуме Коми обкома ВЛКСМ в декабре 1958 г. Причина сложившегося положения, по мнению властных структур, во многом виделась в «малоподготовленности» учительских кадров, выходящих из Коми пединститута. Выпускники КГПИ нередко вели уроки на «низком уровне», не уделяли должного внимания внеклассной и внешкольной воспитательной работе, практически не участвовали в общественной жизни. При этом многие недостатки в подготовке учительских кадров в Коми пединституте нередко объяснялись его слабой материальной базой. И это утверждение было справедливым. Совет Министров Коми АССР в 1960 г. подчеркивал, что пединститут не удовлетворяет потребности автономии в учительских кадрах и «необходимо значительное его расширение». Однако существующее здание института не позволяло не только увеличить число учащихся, но и не обеспечивало даже «нормальной работы института». Не располагал пединститут и достаточным количеством студенческих общежитий (только половина студентов была обеспечена местами в них). Таким образом, требовалось ликвидировать серьезные пробелы в работе института: расширить учебные корпуса, построить новые общежития, привлечь в институт квалифицированные преподавательские кадры. Эти проблемы удалось решить только к концу 1960-х гг. А до этого времени вопросы подготовки квалифицированного учительства для автономии продолжали стоять весьма остро¹².

В определенной степени поднять уровень знаний преподавательских кадров помогло проведение курсов повышения квалификации. В начале 1960-х гг. через подобные курсы проходило до 1,5 тыс. педагогов, причем особо отмечалось, что «учителя курсами довольны». Работали и методические семинары, на которых школьные работники обменивались передовым опытом. Много сделал и институт повышения квалификации учителей. Однако коренным образом положение изменить не удалось. Методическая работа многих педагогов не отражала современных требований, велась «по старинке». А руководство школ и отделов народного

¹² См.: НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 1114. Л. 69; Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 742. Л. 27, 41; Ф. 70. Оп. 3. Д. 37. Л. 108–109; Культурное строительство в Коми АССР. 1938–1960. Сборник документов. С. 262–263.

образования «плохо контролировало качество преподавания и знаний учащихся», не оказывало должной помощи учительству в улучшении учебно-воспитательной работы¹³.

Проблема усиливалась еще и тем, что властям не удавалось добиться закрепления уже имеющих школьных работников. В основном текучесть педагогических кадров была вызвана материальными и жилищными проблемами учительства. Коми обком КПСС в октябре 1960 г. признавал, что целый ряд крупных недостатков в развитии народного образования обусловлен «отсутствием достаточной заботы о школе и учителе со стороны» партийных и государственных структур, профсоюзных организаций. Особые проблемы испытывал учитель в быту. Многие учителя не имели квартир. Качество жилья педагогов нередко было малоудовлетворительным. Значительное количество учителей проживало на частных квартирах, в общежитиях и т. п. (2,5 тыс. педагогов жило в коммунальных квартирах, 650 чел. – в частных домах). В ряде сельских районов школьным работникам не предоставлялись положенные коммунальные услуги. В результате работники просвещения не имели условий для нормальной подготовки к занятиям, повышения своей квалификации, «проведения культурного досуга». Власти признавали имеющуюся проблему. Совет Министров Коми АССР в этой связи отмечал, что «недостаточно внимания обращается на бытовые условия учителя». Об отсутствии должной заботы о быте учителя со стороны партийных органов неоднократно говорил и обком КПСС¹⁴.

Руководство страны и республики пыталось исправить данное положение и способствовать строительству жилья для учителей. За 1948–1960 гг. было построено и куплено 108 домов для педагогов, кроме того, еще 210 домов было построено за счет ссуд Госбанка. В 1958 г. принимается Постановление Совета Министров Коми АССР «О строительстве жилых домов для учителей сельских школ на 1958–1960 гг. за счет средств самообложения». Особую активность в решении этого вопроса власти проявили в начале 1960-х гг. За 1962–1964 гг. свыше 1 тыс. учителей получили квартиры. В 1965 г. для сельских педагогов было построено еще 59 домов, в том числе за счет средств госбюджета. Однако план строительства учительских домов был за это время выполнен едва наполовину. А на селе количество учителей, проживающих на частных квартирах, даже возросло (почти в 1,5 раза). Многие городские педагоги также не имели

¹³ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 1169. Л. 71; Ф. 1021. Оп. 1. Д. 62. Л. 3–5; Д. 68. Л. 60, 111.

¹⁴ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 1171. Л. 53–55; Д. 1242. Л. 1–2; Ф. 1825. Оп. 1. Д. 89. Л. 33; Д. 1169. Л. 71; Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 742. Л. 45.

квартир. Имелись определенные проблемы и с ремонтом учительского жилья, плохо обеспечивались учителя топливом. Властями признавалось, что «в жилищно-бытовом обслуживании учителей сельских школ имелись серьезные недостатки». Несколько смягчало остроту проблемы предоставление работникам просвещения льгот по коммунальным услугам. Так, только в 1960 г. таких льгот было предоставлено на сумму 3,5 млн. руб., свыше 2,2 тыс. учителей были выделены участки под огороды. Заметно, что власти пытались решить материальные проблемы педагогов и немало сделали в этом плане, но коренным образом изменить ситуацию к лучшему им не удалось. И в итоге многие выпускники педагогических учебных заведений, видя бытовую неустроенность учителя в деревне, «неохотно ехали в сельские районы»¹⁵.

В целом же количественные и качественные сдвиги в строительстве школьной сети требовали все больше и больше педагогов, причем педагогов с высокой квалификацией. Между тем материальная, и, главное, бытовая неустроенность школьных работников, как мы убедились, неизбежно вела к нехватке учительства.

Ситуация усугублялась тем, что темпы подготовки учительских кадров начали отставать от потребностей школ. На положении в целом по стране довольно негативно сказалось то обстоятельство, что полностью прекратили свое существование учительские институты, дававшие незаконченное высшее образование. В 1951 г. в стране было 236 учительских институтов, в 1956 г. осталось пять. Последний был закрыт в 1963 г. Хотя почти в полтора раза увеличился прием студентов в пединституты, что имело немалое значение для пополнения школ кадрами высшей квалификации.

В результате закрытия учительских институтов (как в силу и иных причин) в стране уже в начале 1960-х гг. остро проявилась нехватка учителей. Например, в Коми АССР к 1962/63 учебному году в школах неоставало более 100 работников с высшим образованием (несмотря на то, что в этот год школы республики пополнились 772 педагогами). На деле нехватка кадров была еще большей, так как многие школьные работники (особенно физики и математики) были перегружены. Такая ситуация лишней раз свидетельствовала о недостаточной продуманности многих аспектов хрущевской школьной реформы и требовала срочного вмешательства властей. Такие действия последовали. В 1961 г. ЦК КПСС и Советом Министров СССР были разработаны и приняты конкретные меры по обеспечению школ педагогами. В Коми АССР была расширена деятельность

¹⁵ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 1171. Л. 53–55; Д. 1242. Л. 1–2; Д. 621. Л. 35; Ф. 2177. Оп. 1. Д. 65. Л. 27–28; Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 1. Д. 742. Л. 41.

педагогического института и Сыктывкарского педучилища. Для КГПИ и педучилища были построены новые корпуса. Это заметно укрепило их материальную базу и позволило увеличить выпуск педагогических кадров. Однако институт, несмотря на все усилия, продолжал испытывать определенные проблемы с приемом студентов, обеспечением квалифицированными преподавателями. И все же работа вуза позволяла постепенно менять ситуацию к лучшему. Количество учителей в Коми АССР к концу 1960-х гг. возросло (по сравнению с концом 1950-х гг.) более чем в 1,5 раза, причем число педагогов с высшим и незаконченным высшим образованием увеличилось в 1,7 раза, почти в два раза уменьшилось число учителей с общим средним образованием. Что позволяет говорить о заметном улучшении качественного состава учительских кадров¹⁶. Это помогало улучшению учебно-воспитательного процесса, а значит, и способствовало повышению уровня знаний учеников школ.

На положении педагогических работников к концу хрущевского десятилетия начал сказываться тот факт, что Н.С. Хрущевым была похоронена наблюдавшаяся в последние сталинские годы некоторая устойчивость в интеллигентских кругах. Интеллигенции весьма не нравятся возрожденная практика «выдвиженчества» и восстановление определенных льгот для выходцев из рабоче-крестьянской среды при поступлении в вузы (что неизбежно вело к снижению уровня знаний будущих студентов). При Н.С. Хрущеве идет активный процесс профанации высшего образования. Происходит резкий рост численности студенчества, который сочетается с серьезным ухудшением его качественного состава. В конце концов, это привело к изменениям далеко не в лучшую сторону качественного состава самой интеллигенции. В особенной степени способствовала нарастанию данных негативных явлений именно непродуманная хрущевская реформа образования. Кроме того, проявляется тенденция к ухудшению материального уровня обеспечения интеллигенции.

Во многом данные проявления были результатом возвращения при Н.С. Хрущеве «полумахаевского» отношения власти к интеллигенции. Именно тогда вновь, как в первое десятилетие Советской власти, стало преобладать обесценивание интеллектуального труда, явно возродились тенденции к дискредитации интеллектуальной элиты. Н.С. Хрущев сознательно и открыто унижает интеллигенцию в сравнении с рабочим классом. Социальный престиж квалифицированных работников, начиная с хрущевских времен, последовательно снижался.

¹⁶ См.: Безносиков Я.Н. Развитие народного образования... С. 122–123; Коми пединститут: новый этап развития. 1945–1972. Сборник документов, материалов, воспоминаний. Сыктывкар, 2012. С. 430; НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 621. Л. 4.

Еще одной особенностью хрущевского десятилетия становится феминизация целого ряда интеллектуальных профессий. Это относится в первую очередь к образованию и медицине. Идет при Н.С. Хрущеве и очередная волна «коренизации» и «национализации» интеллигентских кадров. Это опять же роднит хрущевскую эпоху с 1920-ми гг. Данная линия мало чем отличалась от политики «орабочивания» интеллигенции. И реализовывается теми же методами: путем предоставления различных льгот при поступлении в вузы. Происходит этот процесс во многом в ущерб качеству подготовки кадров.

Данные особенности подготовки высококвалифицированных кадров при Н.С. Хрущеве были опять-таки связаны с пропагандистскими соображениями и имели немалые негативные последствия: наблюдаются профанация интеллектуального труда, да и образования, снижение общественного престижа и статуса интеллигенции. Подобная линия проистекала из представления об интеллигенции как «классово-неполноценном» элементе общества, который именовался «прослойкой».

Явно негативный характер носили и постоянные, некомпетентные и грубые по форме попытки вмешательства Н.С. Хрущева в дела культуры. Дискуссии вокруг журнала «Новый мир» и «дело Пастернака» весьма четко показали границы либерализации в отношениях между властью и интеллигенцией¹⁷ и вызвали серьезный кризис в сознании советских интеллектуалов, осознавших, что они не в состоянии открыто противостоять власти. Интеллигенция была просто вынуждена опять приспособиться к новому идеологическому курсу. И эти перемены в положении интеллигенции при Н.С. Хрущеве не могли не сказаться на учительстве, как ее неотъемлемой и весьма многочисленной части. Мы видим определенное уменьшение внимания к проблемам педагогических работников, сползание (несмотря на громкие слова) к снижению социального статуса учительской профессии.

Подобная линия сохранилась и после падения Н.С. Хрущева, в 1970–1980-е гг., чему в немалой степени способствовала и весьма настороженная позиция по отношению к интеллигенции главного идеолога партии М.А. Суслова. Хрущевская политика была отвергнута, но возвращения к позднесталинскому периоду так и не произошло. В итоге деградация интеллектуального слоя в советском обществе, начавшаяся при Н.С. Хрущеве, к началу 1980-х гг. стала фактом. Регресс в интеллектуальной среде остановить не удавалось, хотя власть относилась к интеллигенции уже не враждебно, но равнодушно, пытаясь отмахнуться от идейных проти-

¹⁷ Байрау Д. Интеллигенция и власть: советский опыт // Отечественная история. 1994. № 2. С. 130–131.

воречий, довольствуясь внешней лояльностью. Однако разочарование несостоявшейся либерализацией породило скептические настроения среди интеллектуальных кругов.

Нельзя не учитывать и еще одно обстоятельство: новые условия постиндустриального общества, когда был востребован массовый интеллектуальный труд, привели к значительному численному росту интеллигенции. Фактически численность людей, занятых интеллектуальным трудом к 1980-м гг., достигла едва ли не четверти всего трудоспособного населения Советского Союза. Такой рост был явно гипертрофированным. Удельный вес интеллигенции в составе населения увеличился столь значительно, что это подрывало возможности хоть какого-то ее внутреннего единства.

Конечно, во многом это стало результатом доступности образования. Подготовка специалистов и связанное с этим процессом увеличение числа учебных заведений имели, помимо прочего, и еще одну цель – лишить интеллигенцию своего относительного привилегированного положения. Темпы подготовки специалистов, особенно технического профиля, опережали истинные потребности общества и экономики. Нередко они были вызваны политическими соображениями. Но интеллигенция, пережив количественный рост, потеряла в качестве. Это замечание в полной мере касается и «брежневского учительства».

Переход к эпохе брежневской стабильности после хрущевских метаний представляется определенным благом. Однако нельзя забывать и том, что советская школа конца 1950-х и начала 1960-х гг. была принципиально новым явлением в истории образования. Она пыталась соединить обучение с производственным трудом и общественной работой, активно экспериментировала в этом направлении. Идеи носили прогрессивный характер, но механизм реализации реформы не был серьезно продуман. Говорить о сколько-нибудь успешном итоге хрущевских преобразований в образовательной сфере вряд ли уместно. Слишком уж противоречивы эти изменения. Пытаясь поднять трудовую, политехническую, производственную составляющую школьного обучения, реформы нанесли непоправимый ущерб научной компоненте обучения. В результате в жертву идее политехнизации школы было принесено интеллектуальное развитие учащихся¹⁸.

Созданная система трудового обучения привела к падению интереса к общеобразовательным дисциплинам, но вместе с тем и не усилила внимания к трудовому обучению. В результате было подорвано доверие к школе. Недооценка роли образования проявилась и в Программе КПСС,

¹⁸ Пыжиков А.В. Реформирование системы образования в СССР в период «оттепели» (1953–1964 гг.) // Вопросы истории. 2004. № 9. С. 103–104.

принятой в 1961 г. В ней был отражен отказ от повышения качественного критерия в оценке деятельности образовательной системы. Она ориентировалась на рост образования вширь¹⁹.

В части программных положений о развитии народного образования были заложены противоречия, которые сказались на дальнейшем развитии школы в СССР. В частности, они обусловили падение престижа образования, постоянное метание школы между общеобразовательной и профессиональной подготовкой, что, кстати, вызывало и уменьшение интереса к последней. Провозглашение же обязательного среднего образования нередко приводило к формализму как в работе учащихся, так и учителей. Все эти недостатки сказались и на развитии советской образовательной системы при преемнике Н.С. Хрущева Л.И. Брежнев.

Схожие со школой проблемы переживала и система профессионального образования. В конце 1950-х гг. резкий скачок в развитии советской экономики обострил проблему обеспеченности страны квалифицированными инженерными и рабочими кадрами. В связи с этим государственно-партийные структуры значительно усилили свою деятельность в области профессионального образования. Возросшая активность властей в данной сфере объяснялась и начавшейся научно-технической революцией. Уже Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.) был первым шагом на пути решения проблемы обеспечения народного хозяйства квалифицированными рабочими кадрами. За ним последовал целый ряд решений ЦК КПСС и Совета Министров СССР, затрагивавших этот аспект работы образовательных структур.

Итогом этой деятельности стали серьезные перемены в системе профессионально-технического образования в Советском Союзе. Помимо этого, переход к семилетнему всеобщему обучению и увеличение числа выпускников средних школ вызвали необходимость создания технических училищ для тех, кто окончил среднюю школу. Эти училища были призваны готовить рабочих тех специальностей, для которых требовался повышенный образовательный уровень. В 1958 г. все типы профессиональных училищ были преобразованы в профессионально-технические училища (ПТУ). Профессионально-техническое образование было переведено на единую общеобразовательную базу восьмилетней школы. Подготовка рабочих велась двумя путями: в ПТУ и на производстве. Действовавшая фактически до середины 1950-х гг. система «трудовых резервов» была признана устаревшей, так как

¹⁹ Дайч З.Г. Школьная политика в СССР: уроки партийно-государственного руководства; перспективы развития. М., 1991. С. 56–57.

в ней, по мнению властей, не было требуемого единства, она исходила из отживших представлений об общественном разделении труда²⁰.

Хрущевская образовательная реформа оказалась не в состоянии объединить способности и желания учащихся и потребности общества. В силу этого обостряется противоречие между стремлениями людей и нуждами государства. Школа все более превращается в государственную структуру, которая практически монопольно владеет правом на формирование будущего поколения. Складывается ситуация, когда принимаются правильные, но невыполнимые решения, так как школа функционирует в таких условиях, что она не может полностью решить поставленные задачи всестороннего, гармоничного развития личности. Упор на получение в школе, прежде всего, профессиональной подготовки стал постепенно входить в противоречие с необходимостью дальнейшего развития общества в условиях научно-технической революции: возникала невостребованность знаний, отмечался невысокий культурно-технический уровень на производстве, мало внимания уделялось формированию бытовой и политической культуры населения. Все это приводило к утрате былого авторитета школы.

Конечно, такое положение в народном образовании вызывало определенную обеспокоенность партийно-государственных структур. Это проявилось уже в середине 1960-х гг. После снятия Н.С. Хрущева в конце 1964 г. и прихода к власти Л.И. Брежнева были внесены серьезные изменения в образовательную политику. Наиболее важными задачами были признаны: осуществление всеобщего среднего образования, принятие мер по дальнейшему совершенствованию учебного процесса и выработка нового содержания школьного образования.

На XXIII съезде КПСС (1966 г.) было принято решение о переходе к всеобщему среднему образованию. Затем принимается постановление «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы»²¹. Этот документ обосновывал перестройку учебно-воспитательного процесса. Однако при этом так и не сформировалось понимание сути изменений в школьной политике, которых требовала научно-техническая революция. По-прежнему продолжали отталкиваться в развитии от достигнутого, а не от потребностей дня, доминировали количественные, а не качественные характеристики. Это укрепляло практику экстенсивного развития школы.

В соответствии с этими принципами и шло дальнейшее строительство образовательной системы. В 1970 г. был принят новый Устав средней

²⁰ Белкин В.Б. Профессиональное разделение труда и подготовка рабочих кадров в СССР. М., 1966. С. 209.

²¹ Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917–1973. С. 219–224.

общеобразовательной школы. Он был ориентирован на получение полного среднего образования в сочетании с профессиональной подготовкой. Выпускники восьмилетней школы могли продолжить образование в общеобразовательной полной средней (десятилетней) школе (9–10 классы), в средних специальных учебных заведениях (техникумах, 3–4 года обучения), в средних профессионально-технических училищах (3–4 года обучения) или в школах рабочей и сельской молодежи (9–11 классы).

Такой подход позволил быстро приблизиться к решению проблемы всеобщего среднего образования, которая оставалась главной задачей советской школы. XXIV съезд КПСС (1971 г.) определил курс на полный переход к всеобщему среднему образованию. В 1972 г. ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли постановление «О завершении перехода к всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы». В этом документе школа определялась как всеобщая и средняя и была ориентирована на унификацию. Это в некоторой степени ограничивало свободу творчества учителя и ученика. Значительное внимание уделялось решению материально-технических проблем школы, улучшению положения учителей: педагогам была повышена зарплата, немалые капиталовложения были сделаны в строительство школ²².

Данные решения были важны для образовательной системы Коми республики. Ведь как отмечал Пленум Коми обкома КПСС в августе 1972 г. (он был посвящен обсуждению проблем народного образования), в целом по Коми АССР так и не получало среднего образования 39–40% учащихся, а на селе и того больше – до 50%. Автономия по этим показателям отставала от других республик и областей²³.

Для решения данных вопросов в 1970-е гг. была серьезно расширена сеть образовательных заведений: школ, дошкольных учреждений, детских домов, интернатов, профессиональных училищ. Это довольно быстро принесло результаты. К середине 1970-х гг. в Коми АССР было охвачено всеми видами среднего образования 96% окончивших восьмые классы, а в начале 1980-х – уже 99%²⁴. Была снята эта проблема и в целом по стране, что и констатировал в 1976 г. XXV съезд КПСС. Всеобщий и обязательный ха-

²² КПСС в резолюциях и решениях... Т. 12. С. 227.

²³ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 40. Д. 15. Л. 8, 12, 52, 100–102; НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 1783. Л. 1.

²⁴ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 54. Д. 129. Л. 1, 4, 6, 7; Д. 125. Л. 5; Оп. 40. Л. 25, 59; Оп. 44. Л. 69; Ф. 70. Оп. 31. Д. 12. Л. 110–114; НАРК. Хр. № 1. Ф. 1425. Оп. 1. Д. 139. Л. 4; Ф. 241. Оп. 1. Д. 1914. Л. 1 об.; Д. 1935. Л. 38–39; Д. 1455. Л. 11, 25; Ф. 2087. Оп. 1. Д. 110. Л. 37, 38; Д. 83. Л. 176; Ф. 187. Оп. 1. Д. 203. Л. 96–99; Д. 271. Л. 94; История Коми АССР. Сыктывкар, 1981. С. 467.

рактический характер полного среднего образования был закреплён и гарантирован Конституцией СССР (1977 г.).

Однако не только вопросы среднего всеобщего обучения волновали в этот период властные структуры. Немалое место в их деятельности занимали и проблемы улучшения качества образования. Данные вопросы поднимались в «Основах законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» (1973 г.) и постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду» (1977 г.). В соответствии с последним усиливалось внимание к трудовому воспитанию школьников и профориентации. В Коми АССР была развернута сеть учебно-производственных комбинатов (как и в других регионах страны).

Помимо попыток активизировать трудовое обучение и воспитание, в течение 1970-х гг. произошли серьёзные перемены и в содержании обучения. В частности, предполагалось сблизить программы школьного обучения с последними достижениями науки. В конце 1970-х были предприняты и некоторые меры к разгрузке программ. Эти действия позволили в определенной степени облегчить учебный процесс и повысить успеваемость школьников.

Что касается системы профессионального образования, то важнейшим аспектом государственной политики в этой области была переориентация подготовки рабочих от текущих потребностей на перспективу. При этом, учитывая требования научно-технической революции, власти предприняли попытку поднять культурно-технический уровень будущего рабочего. Вследствие этого с конца 1960-х гг. ставка была сделана на подготовку рабочего со средним образованием. Для этого начали организовывать ПТУ на базе средней школы, т. е. выпускники училищ получали среднее образование. Таким образом, акцент делали на развитие учебных заведений, дающих как среднее, так и специальное образование.

Вместе с тем перемены в профессионально-техническом образовании имели свои реальные причины, обусловленные структурными изменениями советской экономики в 1960-е гг., ее ориентацией на высокие технологии. Это неизбежно вело к необходимости повышения квалификации рабочего класса. Требовалось и резкое увеличение количества работников высшей квалификации: инженеров, ученых и т. п. Однако руководство подготовкой специалистов и ее планирование продолжали носить экстенсивный характер, шли не от потребностей экономики, а «от достигнутого». Приоритетом оставалось расширение подготовки квалифицированных кадров, так как от этого зависели финансирование, престиж, сохранение кадров образовательных структур. В результате шло постоянное увеличе-

ние числа подготовленных специалистов, хотя государство не могло обеспечить их ни работой, соответствующей специальности и квалификации, ни соответствующей зарплатой²⁵.

Сложившаяся ситуация свидетельствовала о явной «инфляции» профессионально-технического обучения. Во многом это объяснялось, как можно видеть, неправильным планированием потребности промышленности в рабочих кадрах, что создавало искусственный дефицит рабочих мест. Ведь с конца 1960-х гг. в стране фактически началась принудительная ориентация на ПТУ. В результате функции школы фактически возлагались на профтехучилища, техникумы, т. е. опять происходило смешение общеобразовательной и профессиональной подготовки. Тем не менее общеобразовательная функция для ПТУ была второстепенной, а в школах на второй план была отодвинута подготовка профессиональная. Общеобразовательная подготовка выпускников профтехучилищ не могла сравниться с подготовкой старшеклассников. Система профобразования оказалась не способна к совмещению общеобразовательной и профессиональной подготовки ни в материально-техническом, ни в методическом плане. Это привело к росту противоречия между формальным охватом средним образованием молодежи и снижением роли и авторитета образования²⁶.

Таким образом, массовое привлечение молодежи в профтехучилища было не в состоянии полностью решить проблему обеспечения экономики кадрами. Это свидетельствовало об определенных недостатках в созданной системе профобразования. Отчасти несовершенство профтехобразования было результатом несбалансированности между политехнической и трудовой подготовкой учащихся. Постоянно происходили колебания от одной крайности к другой. Возможно, в какой-то степени количество здесь было принесено в жертву качеству, ведь быстро растущая промышленность республики требовала все больше квалифицированных специалистов. Хотя в целом созданная система профобразования, пусть и не без сложностей, все же справлялась с этой задачей.

Еще одной проблемой для Коми АССР было развитие национальной школы. Число коми национальных учебных заведений продолжало сокращаться (здесь сказались последствия хрущевских реформ, которые позволили родителям выбирать язык обучения детей): в начале 1970-х гг. только 6% учащихся республики обучались на коми языке²⁷.

²⁵ Кочетов А.Н. Профессиональное образование в 60–80-х гг.: путь к инфляции // Отечественная история. 1994. № 4–5. С. 145–146.

²⁶ Молодежь СССР: Стат. сб. М., 1990. С. 103; НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 43. Д. 17. Л. 148.

²⁷ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 1192. Л. 25, 27, 30, 33; История развития образования Республики Коми. Сыктывкар, 1997. С. 65.

Все эти шаги властных структур свидетельствовали о понимании важности образования для развития страны, однако нередко реакция руководства страны на вызовы времени была нерешительной и запоздалой. Это же можно говорить и о векторе политики в отношении педагогической интеллигенции. Однако здесь следует признать, что власти в брежневскую эпоху более ясно, нежели при Н.С. Хрущеве, осознавали то, что успех школьной политики, работа школ напрямую зависят от школьного учителя. Л.И. Брежнев в 1974 г. писал: «Народный учитель – гордость советского общества. Он снискал всеобщее уважение беззаветным служением делу народного просвещения, щедростью своего сердца, благородными духовными качествами, любовью к детям. Партия высоко ценит идейную убежденность, самоотверженный труд учителя, его великий вклад в формирование нового человека»²⁸.

Понимание того, что успешное развитие школы невозможно без создания благоприятных условий для труда педагога, прежде всего его материальной обеспеченности, заставило власти предпринять определенные шаги для решения учительских проблем. В начале и середине 1970-х гг. было объявлено о повышении заработной платы школьным педагогам и работникам детсадов. Учитель с высшим образованием и со стажем работы при нагрузке в 24 часа в неделю в среднем получал почти 200 руб. (без учета надбавок за классное руководство и проверку тетрадей)²⁹. Преимуществом учительской профессии являлся и длительный отпуск (48 рабочих дней против 24 дней отпуска у большинства других служащих). При этом предоставляется он летом.

Однако рост зарплаты работникам образования продолжал отставать от уровня средней заработной платы по стране. Зарплата в народном образовании составляла около 80% от средней по РСФСР. Подобная ситуация по учительским доходам наблюдалась и в Коми АССР, хотя они все же были выше, нежели заработная плата педагогов в целом по стране (благодаря введению северных надбавок в середине 1960-х гг. – это даже вызвало в конце 1960-х гг. целый поток писем учителей из-за пределов Коми АССР с просьбой принять на работу в районы Крайнего Севера)³⁰.

В целом можно утверждать, что к началу 1970-х гг. уровень материальной обеспеченности школьных работников несколько повысился, но и в этот период рабочие в промышленности получали на 17,2%, а к 1986 г. на 28%

²⁸ Брежнев Л.И. Ленинским курсом. М., 1976. Т. 5. С. 148.

²⁹ Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917–1973. С. 473; Панагин Ф.Г. Школа и общественный прогресс. М., 1983. С. 186.

³⁰ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 54. Д. 125. Л. 7; НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 2448. Л. 7; Дайч З.Г. Указ. соч. С. 74.

больше, чем учителя³¹. Доход педагогов (при всех громких словах о важности их труда) продолжал быть невысоким. Он позволял удовлетворять лишь самые насущные потребности. Однако сами эти насущные потребности были уже иными. Так, в 1960-е гг. в квартирах советских учителей появились предметы бытовой техники (холодильники, стиральные машины, телевизоры), и это значительно улучшило условия бытовой жизни. Некоторые учительские семьи ездили отдыхать на море и даже за границу. Определенное улучшение материального положения учителей отразилось и на их внешнем виде. Они получили возможность регулярно обновлять свой гардероб. При этом пользовались как услугами ателье, так и решали проблему самостоятельно (шили одежду сами, многие умели вязать). В 1960-е гг. широкое распространение среди учителей получило применение косметики, хотя краситься в школу многие из преподавателей все еще не решались. Внешний вид по-прежнему учителя был деловым, строгим, неярким, аккуратным³².

Предпринимались руководством страны и меры, направленные на решение всегда болезненного для школьных работников квартирного вопроса. К этому времени жилищная проблема педагогов стала все чаще подниматься в обсуждениях местных властей. В городе учителя все чаще стали получать квартиры в новостройках, а в сельской местности при помощи колхозов им стали строить собственные дома. Причем местная сельская администрация начала предоставлять учителям не только жилье, но и льготы по его оплате в размере 50%. Педагоги обеспечивались и бесплатным отоплением (дровами и т. д.). И все же власти в середине 1960-х и начале 1970-х гг. отмечали, что значительное количество учителей страдает от нерешенности жилищных проблем. Действительно, во многих районах республики до трети учителей не имела нормальной жилплощади. Не выполнялось в автономии Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средних общеобразовательных школ» (1966 г.), которое предусматривало строительство школ на селе только в комплексе с квартирами для учителей. В результате многие педагоги меняли работу, ибо просто не имели надежды на получение квартир. В итоге в ряде районов убыль учительского персонала даже не покрывалась выпускниками педагогических учебных заведений. Это создавало определенные трудности в работе школ. Даже в начале 1970-х гг. свыше 7% учителей проживало на частных квартирах. И все же постепенно поло-

³¹ Народное хозяйство СССР за 70 лет: Юбилейный стат. ежегодник / Госкомстат СССР. М.: Финансы и статистика, 1987. С. 200.

³² <http://cheloveknauka.com/povsednevnyaya-zhizn-sovetskih-uchiteley#ixzz387wm6kjb>. (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

жение менялось к лучшему. Так, за восьмую пятилетку (1966–1971 гг.) для учителей было построено свыше 340 квартир, что было значительно больше, чем предусматривалось планом. В дальнейшем темпы предоставления жилья для учителей только наращивались. Только в 1981 г. 342 педагога получили квартиры. Однако полностью решить учительский жилищный вопрос так и не удалось. Значительное количество учителей (в некоторых районах – 5–6% педагогов) по-прежнему нуждалось в улучшении жилищных условий. Пытались власти снять и другие социальные проблемы учительства: школьные работники снабжались путевками в дома отдыха, санатории (в начале 1980-х гг. около 3 тыс. учителей ежегодно пользовались этой льготой) и т.д.³³.

Подводя итог, можно говорить о том, что советский педагог жил не хуже, а в некоторых отношениях и лучше основной массы населения. Воспоминания самих учителей свидетельствуют об отсутствии ощущения социального неравенства по сравнению с другими слоями советского общества. Социальная защищенность, невысокие и стабильные цены обеспечивали приемлемое для большинства из них социальное самочувствие.

Однако недостатки в уровне материального обеспечения учительства вели к определенной нехватке педагогического персонала в образовательных учреждениях. И хотя власти автономии это прекрасно осознавали (ими неоднократно подчеркивалось, что «отсутствие должной заботы об учителе приводит» к обострению вопроса обеспечения педагогическими кадрами), не избежала этой проблемы и Коми автономия. Плохо было с преподавателями математики, русского языка и литературы, физкультуры и иностранного языка. Например, в начале 1970-х гг. потребность автономии в учительских кадрах составляла свыше 700 чел. Серьезно мешала устранению этих недостатков текучесть учительских кадров, особенно заметная на селе. Власти отмечали, что в ряде районов «выбывает из школ столько же учителей, сколько их туда направляется». Например, из Усть-Куломского района только за два года (1967–1968) уехало 60 учителей. В 1971 г. в целом по республике прибыло на село 560 педагогов, а убыло – 653. До двух третей выпускников Коми пединститута отправлялось на село, но они довольно быстро уезжали из деревни, нередко даже не проработав положенные три года. В результате «потребность в учителях на селе... не только не уменьшается, но, в связи с ростом контингента учащихся, возрастает». Гораздо хуже был на селе и качественный состав учительства. Многие педагоги на селе имели «слабую теоретическую и методическую подготовку», что приводило к «неудовлетворительному

³³ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 2448. Л. 7; Д. 1763. Л. 118; Д. 1421. Л. 48; Д. 1345. Л. 2–3; Д. 1301. Л. 16.

выполнению учебных программ». Некоторые учебные предметы в сельских школах вообще не преподавались. Так, в середине 1970-х гг. не велся иностранный язык в 51 сельской школе, физическая культура – в 48. О разрыве в качестве подготовки городского и сельского учителя говорят следующие цифры: в начале 1970-х гг. в городах республики почти 60% педагогов имели высшее образование, а на селе этот показатель только приближался к 40%³⁴. Попытка восполнить нехватку преподавателей путем увеличения нагрузки на уже имевшийся контингент, вела к перегрузке учительства и ухудшению качества преподавания.

Даже к концу 1970-х гг. подготовка коми учительства продолжала вызывать определенную озабоченность руководства республики. Отмечалось, что «уровень учителей... во многих школах не отвечает возросшим требованиям». Тревожным был «крайне низкий уровень учительства начальных школ» и учителей-предметников средней школы. Действительно, по ведущим предметам более 30% педагогов (математиков и языковедов) не имели необходимого для работы в старших классах высшего образования. Чрезвычайно непростая ситуация складывалась в сельских школах, при этом лишь немногие сельские учителя стремились продолжить свое обучение (в пединституте менее половины студентов-заочников представляли сельские школы, причем на вступительных экзаменах именно работники сельских школ показывали весьма слабую подготовку – в 1972 г. провалили вступительные испытания на заочное отделение около 20% абитуриентов из деревень)³⁵.

Во многих сельских районах не был должным образом укомплектован и аппарат отделов народного образования, не отвечал необходимым требованиям руководящий состав школ. В отчетах нередко указывалось: «Все еще большая часть директоров... школ и их заместителей... работает без соответствующего образования»³⁶. Конечно, от этого весьма страдала учебная работа.

Между тем на августовских совещаниях учителей власти автономии справедливо говорили, что только «повседневная работа над собой учителя – залог постоянного успеха... ни одна профессия не знает такого... беспощадного требования к вечному самоусовершенствованию знаний чело-

³⁴ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 1421. Л. 42; Д. 1629. Л. 3–4; Д. 1345. Л. 69; Д. 621. Л. 55; Д. 1267. Л. 41; Д. 1629. Л. 4; Д. 1242. Л. 3; НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 40. Д. 15. Л. 22.

³⁵ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 1267. Л. 41; Красное Знамя. 1972. 27 янв.; Коми пединститут: новый этап развития. 1945–1972. Сборник документов, материалов, воспоминаний. Сыктывкар, 2012. С. 555.

³⁶ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 1267. Л. 42; Д. 1708. Л. 1.

века как профессия учителя», «мы должны требовать от педагогов делать свое дело на совесть, не роняя достоинство учителя». Особо актуальным данный тезис представлялся руководству страны именно в 1970-е – начале 1980-х гг., когда активно шло перевооружение в области методов обучения и воспитания подрастающего поколения³⁷.

Дабы в какой-то мере поощрить школьных работников к пополнению багажа знаний, властями был предпринят ряд мер. В 1972 г. были введены аттестация учителей, звания «Старший учитель», «Учитель-методист». Аттестацию прошли 2 млн. педагогов. Подавляющее большинство (83%) признано соответствующими занимаемой должности, многих учителей рекомендовано отметить знаками морального поощрения. Свыше 11 тыс. школьных работников получили звание «Старший учитель» и «Учитель-методист». Вместе с тем почти 300 тыс. учителей было рекомендовано устранить определенные недостатки в работе или повысить квалификацию. В процессе аттестации около 1 тыс. школьных работников было признано не соответствующими занимаемой должности. Однако ответственность за проведение аттестации была возложена на специальные комиссии, которые создавались при органах управления школой. На результатах их работы сказывалось отсутствие учета мнений родительской и ученической общественности, что превращало данные комиссии в инструмент дополнительного административного и внеэкономического давления на учительство. Нередко аттестация учительства носила формальный характер. К тому же отсутствовал четкий механизм материального стимулирования труда учителя в зависимости от квалификации. Поэтому в целом, как признает ряд исследователей, аттестация не смогла дать серьезный толчок учительскому самообразованию, не привела к значительному повышению профессионализма педагогических работников³⁸.

Кроме процесса аттестации, педагогические работники всех категорий с 1973 г. должны были проходить периодическую переподготовку. По стране была создана мощная сеть методических учреждений для школьных работников – около 5 тыс. методических кабинетов и 188 институтов усовершенствования учителей. В них работает 13 тыс. методистов (на одного методиста 216 учителей). За 1970-е гг. окрепла материальная база ИУУ, иных методических учреждений. Большое внимание уделялось идеологической подготовке учительства: в школах научного коммунизма обучалось свыше 2 млн. работников просвещения. Всего на начало 1980-х гг. действовало 100 тыс. учительских школ научного коммунизма³⁹.

³⁷ НАРК. Хр. № 1. Ф. 187. Оп. 1. Д. 272. Л. 45; Ф. 1425. Оп. 1. Д. 182. Л. 27.

³⁸ Паначин Ф.Г. Школа и общественный прогресс. С. 175; Дайч З.Г. Указ. соч. С. 73.

³⁹ Паначин Ф.Г. Школа и общественный прогресс. С. 160–161.

Весьма способствовало улучшению качественного состава учительства то, что школы теперь в основном пополнялись выпускниками педвузов с высшим образованием. Во многом это обеспечивалось развитием широкой сети педагогических учебных заведений. В 1980 г. в СССР функционировало 200 педагогических институтов и 427 педучилищ, в которых обучалось 1,15 млн. чел. Учителей школ готовили и 67 университетов (600 тыс. чел.). Были предприняты дополнительные меры по подготовке учителей труда, начальной военной подготовки, физкультуры и т. д. В целом можно говорить, что за 1960–1980-е гг. общеобразовательный уровень учителей значительно повысился. Учителя 4–10 классов в подавляющем большинстве имели высшее образование⁴⁰.

Если говорить конкретно о Коми АССР, то здесь к середине 1980-х гг. работало около 11 тыс. учителей и воспитателей, из них почти 98% имели высшее образование (за 1960–1980-е гг. количество учителей с высшим образованием увеличилось на треть). Однако нельзя умолчать и о том, что сохранялась разница между сельским и городским учительством. В городе учителя с высшим образованием составляли почти 97%, а на селе их – около 90%. Мало педагогов с высшим образованием было среди учителей труда, рисования, физвоспитания, которые традиционно отставали в этом отношении. Весьма способствовала увеличению числа педагогов с высшим образованием работа Коми пединститута. В течение 1960–1970-х гг. в пединституте были открыты новые факультеты: иностранных языков, индустриально-педагогический, начальных классов. Это позволило не только увеличить количество подготовленных учителей, но и расширить профиль подготовки педагогов для школ республики. Всего за послевоенные годы (1946–1990 гг.) пединститутом было подготовлено для автономии около 15 тыс. учителей. При этом важно отметить, что студенческий контингент формировался почти наполовину за счет абитуриентов из сельской местности. И почти 90% выпускников пединститута направлялись на работу в сельские школы. Особое значение для увеличения числа учителей с высшим образованием (в значительной степени на селе) имела работа заочного отделения института. Впрочем, власти были не очень довольны его работой. Они отмечали, что среди студентов-заочников работники образования составляют едва ли треть. К тому же студенты-учителя нередко учились плохо, явка на сессии сельских педагогов составляла 30–40%, в итоге многие растягивали срок учебы до 7–8 лет, некоторые так и не заканчивали своё обучение. Во многом такое положение было результатом слабой работы с кадрами на местах. О недостаточности, а порой формальности проводимых мероприятий свидетельствует неудача целевого комсомоль-

⁴⁰ Паначин Ф.Г. Школа и общественный прогресс. С. 45, 158.

ского набора в Коми пединститут, объявленного в 1970 г. с целью укрепления сельских школ хорошими педагогическими кадрами. Тогда из 30 рекомендованных человек девять не выдержали вступительных экзаменов. Помимо пединститута для повышения уровня подготовки работающего учительства немало сделал и Республиканский Институт повышения квалификации учителей. Через курсы ИУУ ежегодно проходило более 3 тыс. педагогов⁴¹. Безусловно, это вело к более качественному проведению учебно-воспитательного процесса, положительным образом сказывалось на успеваемости учащихся.

Однако в области подготовки педагогов в эти годы стали отмечаться и определенные негативные тенденции. Педагогические вузы отчасти стали пополняться потребительно настроенными студентами, которые оказывались не готовыми к педагогическому труду (особенно на селе). Результатом этого стали неявка выпускников на работу (свыше 18% не являлись на работу в назначенные школы), срыв занятий. В свою очередь это сказывалось на уровне подготовки учащихся, в особенности сельских (ибо как раз в деревню и не хотели ехать выпускники вузов). Да и в целом властные структуры Коми автономии не были довольны качеством знаний ряда учителей. В отчетах нередко отмечалось, что некоторые педагоги «имеют слабую теоретическую и методическую подготовку», многие равнодушно относятся к общественной работе⁴².

Работе учительства мешала и мелочная регламентация учительского труда, неоправданное и неквалифицированное вмешательство в работу педагогов со стороны проверяющих структур, перегруженность учительства бюрократической работой. Именно об этом говорилось в инструктивном письме Министерства просвещения СССР «О дополнительных мерах по преодолению формализма в оценке результатов труда учителей и учащихся» в октябре 1981 г. В данном документе справедливо указывалось: «Необходимо повысить доверие к руководителям школ, учителям, проявлять должное уважение к их труду, ...повысить роль педагогических советов в школах»⁴³.

Тем не менее властям удалось добиться серьезных подвижек в качественном составе школьных работников. В целом по стране за 1970-е гг. удельный вес педагогов с высшим образованием увеличился в два раза, составив 76%. Этот показатель в Коми республике был даже выше, превы-

⁴¹ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 1882. Л. 5–6; Д. 1708. Л. 1; Д. 1484. Л. 1; Ф. 1021. Оп. 1. Д. 393. Л. 19–20; Хр. № 2. Ф. 70. Оп. 27. Д. 6. Л. 14; Первенец высшей школы. Сыктывкар, 1982. С. 36–37; Россохин Л.Т. Развитие народного образования в Коми АССР. Сыктывкар, 1985. С. 9; История Коми. Т. 2. С. 517, и др.

⁴² НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 1267. Л. 41–42.

⁴³ Бюллетень нормативных актов Министерства просвещения СССР. 1982. № 1. С. 4.

сив в начале 1980-х гг. 90%. Значительная часть (около двух третей) учителей находилась в самом трудоспособном возрасте – 25–45 лет, половина педагогов имела стаж работы от 10 до 25 лет, что позволяло добиваться качественного преподавания. Происходит в республике и значительное омоложение коллективов школ (впрочем, это имело не только положительные последствия, ведь стаж молодых педагогов был небольшим, что отрицательно сказывалось на качестве работы). К этому надо добавить, что в конце 1960-х гг. в связи с демографическими изменениями (в регионе стало преобладать городское население) численность городского учительства в республике стала превышать число школьных педагогов на селе. Больше половины работников в сфере народного образования вплоть до 1970-х гг. были по национальности коми, хотя их доля постоянно уменьшалась из-за изменения национального состава населения республики (динамику изменений в национальном составе учительства позволяет проследить анализ состава студентов пединститута: если в 1960 г. студентов коми было более 53%, то в 1980 г. – чуть более 39%)⁴⁴.

Немалая заслуга в достижении столь впечатляющих показателей качественного состава коми учительства принадлежит пробывшему 16 лет (с 1962 по 1978 г.) на посту министра народного просвещения Коми АССР Владимиру Алексеевичу Шергину. Именно при нем количество учителей с высшим образованием увеличилось с 32 до 60%. Эти успехи были закреплены при сменившем его Аркадии Александровиче Москвитине (был министром просвещения Коми АССР в 1978–1988 гг.)⁴⁵.

Положительные перемены произошли и в педагогических коллективах учреждений профессионального образования. Об этом контингенте следует сказать особо, ведь в брежневский период властями был сделан акцент на развитие учебных заведений, дающих как среднее, так и специальное образование. Однако увеличение числа средних училищ сталкивалось с серьезной нехваткой соответствующих педагогических кадров. В ряде училищ, в том числе и Республики Коми, из-за отсутствия преподавателей даже срывалось проведение занятий. Наблюдалась и значительная текучесть педагогов. Имеющийся педагогический контингент не отвечал необходимым требованиям. Так, в начале 1970-х гг. в республике только

⁴⁴ НАРК. Хр. № 1. Ф. 241. Оп. 1. Д. 2144. Л. 23; Д. 1316. Л. 5–6; Первенец высшей школы. С. 40.

⁴⁵ Габов П.В. Студент Коми пединститута – школьный учитель – министр просвещения. О выпускниках Коми пединститута – руководителях отрасли народного образования в Коми крае (XX век) // Модернизация педагогического образования и проблемы педагогики высшей школы: методология, практика, инновации. Сыктывкар. 2007. С. 40–41.

10% мастеров ПТУ имели высшее или неполное высшее образование, причем 15% преподавателей не обладало даже средним образованием⁴⁶.

Ситуация здесь, несмотря на ряд положительных изменений, оставалась неблагоприятной даже в конце 1970-х гг.: руководство региона по-прежнему было серьезно озабочено вопросом пополнения училищ кадрами хороших мастеров, справедливо полагая, что «если эту задачу не решить, то не решим задачу по отсеву, по правонарушениям». Но постепенно вопросы как материального, так и интеллектуального обеспечения деятельности ПТУ решались, хотя власти и сетовали на медленный темп происходивших перемен⁴⁷. Улучшался и качественный состав преподавателей. Успешно действовали и руководители многих ПТУ (Ю.Н. Сурина, Н.И. Свешникова, Н.И. Коркина и др.). Возросло и качество подготовки учителей труда (в немалой степени этому способствовало открытие соответствующего факультета в Коми пединституте): в 1981 г. почти половина учителей трудового обучения имела высшее образование.

В этот период акцент в Коми АССР (помимо создания системы ПТУ) был сделан на обеспечение деятельности высших и средних специальных профессиональных учебных заведений. Особенно это заметно в области решения материальных проблем образовательных учреждений этого типа. В частности, были введены в строй учебные корпуса и студенческие общежития для ряда учебных заведений (пединститута, открывшегося университета и др.). Проводилась местными и центральными властями и работа по обеспечению вузов и техникумов республики кадрами преподавателей. Например, в начале 1960-х гг. власти автономии жаловались на серьезные пробелы в качестве подготовки специалистов в пединституте, объясняя их, прежде всего, «наличием значительного числа преподавателей, не имеющих достаточной квалификации». Причем, по мнению руководства Коми АССР, Министерство просвещения РСФСР «в комплектовании кафедр нужной помощи не оказывает». Однако вскоре, именно благодаря помощи центра, ситуация коренным образом изменилась. Так, в открытом в 1972 г. Сыктывкарском государственном университете работало на момент его основания только 46 преподавателей, а в середине 1980-х гг. – уже свыше 200, причем более половины из них с ученой степенью. Среди педагогов университета было много молодежи, в конце 1970-х гг. почти 80% преподавательского состава – это люди до 40 лет. Большую помощь при формировании контингента педагогов СГУ оказал Ленинградский университет. Многие ведущие преподаватели ЛГУ читали лекции в Сыктывкарском

⁴⁶ Там же.

⁴⁷ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 78. Д. 7. Л. 35, 53; Оп. 40. Д. 15. Л. 30; Д. 28. Л. 101; НАРК. Хр. № 1. Ф. 1488. Оп. 1. Д. 638. Л. 35.

университете. Значительное число педагогов было командировано в Сыктывкар и из других центральных вузов страны. Ставка на молодежь имела и некоторые негативные последствия – ведь стаж работы почти четырех пятых преподавателей СГУ был в конце 1970-х гг. менее пяти лет. Конечно, отсутствие должного опыта работы влияло на качество преподавания. Впрочем, устранение этого недостатка было, конечно, делом времени. Несколько иные акценты при формировании преподавательского состава были в Коми пединституте. Ведь это был уже вуз со своими традициями, наладивший выпуск специалистов (к середине 1970-х гг. в стенах КГПИ получили высшее образование уже свыше 10 тыс. чел.), поэтому он мог пополнять ряды педагогов своими выпускниками (они составляли до 40% преподавателей КГПИ). Такой подход делал преподавательский состав пединститута более опытным: почти половина педагогов имела стаж работы более десяти лет, что обеспечивало качественное преподавание. Значительно улучшился состав педагогов и в Ухтинском техническом институте. К концу 1970-х гг. почти треть из них имела ученую степень и звание. К середине 1980-х гг. в вузах Коми АССР работало 772 преподавателя, среди них половина – кандидаты и доктора наук, в то время как в начале 1970-х гг. только четверть педагогического персонала вузов автономии имела ученую степень и звания. Большую известность и авторитет в республике приобрели многие работники высших учебных заведений Коми АССР: Н.П. Безносиков (в 1964–1972 гг. – ректор пединститута), В.Н. Ахмеев (в 1972–2003 гг. – ректор пединститута), В.А. Витязева (в 1972–1981 гг. – ректор университета), В.И. Ширяев, Т.И. Беленкина, А.К. Микушев, Л.И. Иржак и др., руководители средних специальных учебных заведений А.Е. Попова, М.М. Дутов, А.Н. Жариков и др. Перемены к лучшему объяснялись не только помощью центрального руководства, но и вниманием местных властей к материальным нуждам педагогов. Власти помогали с решением жилищного вопроса, устройством детей педагогов в детские сады и т. п. Например, в начале 1980-х гг. для педагогического персонала вузов и средних специальных учебных заведений только в Сыктывкаре было выделено 60 квартир. Предпринимались и другие действия. И это давало результаты. Так, в 1981 г. Коми пединститут стал победителем конкурса на лучшую организацию труда, быта и отдыха студентов педагогических вузов и получил переходное Красное Знамя Министерства просвещения СССР и ЦК профсоюза работников просвещения высшей школы и научных учреждений⁴⁸.

⁴⁸ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 57. Д. 63. Л. 4; НАРК. Хр. № 1. Ф. 194. Оп. 1. Д. 708. Л. 3; Д. 1508. Л. 1; Д. 1126. Л. 1; Д. 828. Л. 5; Д. 1300. Л. 2; Ф. 1077. Оп. 1. Д. 105. Л. 4, 39; Д. 1577. Л. 16; Ф. 1735. Оп. 1. Д. 5. Л. 21–29; Безносиков Я.Н. Развитие... С. 162, и др.

Определенными вехами, итожившими положение советского учительства, стало проведение учительских съездов, созыв которых свидетельствовал как о признании властями важности труда школьных работников, так и был мерой морального поощрения учительского труда. В 1956 г. прошел Первый съезд учителей Коми АССР, в 1960 г. – Второй съезд учителей Коми автономии и Всероссийский учительский съезд. Особенно торжественно было обставлено проведение Всесоюзного съезда учителей в 1968 г. (в республике ему предшествовал Третий съезд учителей Коми АССР). О важности, что придавалась созыву этого съезда властями говорило то, что за два года до открытия Второго Всесоюзного съезда учителей были приняты решения о создании Министерства просвещения СССР и Академии педагогических наук СССР, которые стали работать с 1967 г.

Всесоюзный учительский съезд подвел некоторые итоги развития учительской профессии в стране. На нем было сказано, что в общеобразовательных школах страны в 1968 г. трудилось 2,6 млн. учителей (в 10 раз больше, нежели в 1925 г., во время Первого Всесоюзного съезда учителей). Среди советских учителей 47% имели высшее образование, неполное высшее 13%, среднее педагогическое – 30%. Таким образом, образовательный уровень педагогов (тех, кто имел высшее и среднее специальное образование) ведущих предметов составлял 75–85%. Учителей для школ Советского Союза готовили 208 пединститутов и 392 педучилища (всего 1,8 млн. студентов). Среди школьных работников 70% составляли женщины. Значительная была партийная прослойка среди педагогов – 633 тыс. учителей являлись членами КПСС, 450 тыс. состояли в ВЛКСМ⁴⁹.

Третий Всесоюзный съезд учителей созван десять лет спустя – в июне 1978 г. В приветствии съезду от имени ЦК КПСС, Президиума Верховного Совета СССР и Совета Министров СССР сказано: «Советское учительство, воспитанное на животворных идеях марксизма-ленинизма самоотверженно трудится на благородном поприще просвещения. Партия и Советское правительство высоко ценят неутомимую, плодотворную деятельность учителей и выражают глубокую благодарность за их самоотверженный труд». Эти слова подтверждал тот факт, что за труд в восьмой и девятой пятилетках 28 тыс. учителей и других работников просвещения награждены орденами и медалями, 10 тыс. отмечены знаками отличия Министерства просвещения СССР⁵⁰.

⁴⁹ Всесоюзный съезд учителей. 2–4 июля 1968 года. Стенографический отчет. М., 1969. С. 32.

⁵⁰ Всесоюзный съезд учителей. 1978 г. Документы и материалы. М., 1978. С. 4; Пачинин Ф.Г. Школа и общественный прогресс. М., 1983. С. 54.

Таким образом, мы видим, что уделялось немало внимания и моральному поощрению учителей. Всего же с 1940 г. до начала 1980-х гг. награждено свыше 300 тыс. работников просвещения. Около 200 работников просвещения получили звания Героя Советского Союза и Героя Социалистического труда. Только за вторую половину 1970-х гг. почти 10 тыс. учителей и других работников просвещения были награждены орденами и медалями, 46 чел. получили звание Героя Социалистического Труда. Была учреждена и специальная медаль Министерства просвещения СССР – медаль Н.К. Крупской. С 1965 г. проводился День учителя как всенародный праздник. В 1977 г. было введено звание «Народный учитель СССР».

В Коми АССР около 90 работников образования были удостоены звания «Заслуженный учитель школы РСФСР», около 450 – «Заслуженный учитель Коми АССР», многие были награждены значком «Отличник просвещения СССР». Двум представителям учительской профессии в республике А.В. Уляшеву и А.А. Католикову было присвоено звание «Народный учитель СССР», П.С. Маркова получила звание Героя Социалистического труда. Учителя Коми республики не один раз избирались депутатами Верховных Советов СССР, РСФСР, Коми АССР, местных Советов, съездов КПСС (М.А. Сыскина, А.В. Горская и др.). Все это говорило о высокой оценке обществом благородного труда учительства Коми республики⁵¹.

Подводя итоги, можно утверждать, что 1970-е – начало 1980-х гг. отмечены крупными событиями в советском народном образовании. Прежде всего, была решена задача перехода к всеобщему среднему образованию. Этого удалось достичь путем расширения способов получения среднего образования. Причем делалась ставка на профтехучилища как основной канал получения среднего образования. Однако это создавало противоречие между формальным охватом молодежи средним образованием и снижением роли среднего образования за счет поглощения его профессиональной подготовкой. Что не замедлило отразиться на общественном престиже как школы, так и учителя. Кроме того, хотя власти и декларировали, что центральной фигурой учебно-воспитательного процесса является учитель, забота о его социальной комфортности и возможности для самосовершенствования и самовыражения зачастую подменялись жестким контролем. Зажатый многочисленными инструкциями, школьный педагог был лишен свободы творчества и возможности экспериментировать в соответствии со своими замыслами и интересами учащихся. Следствием этого стала не только усредненная и единообразная школа, но и отдаленность учителя от ученика и родителей⁵².

⁵¹ Паначин Ф.Г. Школа и общественный прогресс. С. 46.

⁵² Дайч З.Г. Указ. соч. С. 82.

Но надо помнить, что советское учительство прошло за 1950–1980-е гг. значительный путь. Оно в основном состояло уже из хорошо подготовленных, имеющих высшее образование специалистов, которые представляли немалую часть лиц интеллектуального труда. Школьные педагоги осознавали важность своей деятельности для общества и справедливо полагали, что она недостаточно оценена в материальном плане.

Здесь надо добавить, что создавшаяся ситуация не была случайной. Именно к началу 1980-х гг. ясно проявилось последствия противоречий, возникших в конце 1950-х – 1960-е гг. в советском обществе. Речь идет о конфликте между возросшей ролью интеллигенции в общественном производстве, ведь наука становилась производительной силой и падением социального статуса интеллигенции. Последнее было связано с заметно снизившимся уровнем материального обеспечения интеллигенции по сравнению с рабочим классом. Уже к началу 1970-х гг. заработную плату ниже рабочих имеют почти все представители интеллектуальных профессий. Становится ясно, что высшее образование перестало быть тем ключом, что открывал дорогу к материальному благополучию. Слово «инженер» стало в брежневский период синонимом слова «нищий», ведь доходы представителей инженерного корпуса были существенно меньше, чем у рабочих. В схожем положении находились и самые массовые интеллектуальные профессии – учителя и врача⁵³. Помимо этого, и общественные фонды потребления удовлетворяли в основном нужды представителей рабочего класса. В результате профессии умственного труда теряли свой былой статус, что вызывало вполне понятное недовольство интеллигенции, для властей было весьма тревожнее нежелание работать по вузовской специальности. Негативные последствия данного подхода были неизбежны.

Понимание этих проблем у властей было. На XXVI съезде КПСС (1981 г.) было верно отмечено: «Главное сегодня в том, чтобы повысить качество обучения, трудового и нравственного воспитания в школе, изжить формализм в оценке результатов труда учителей и учащихся, на деле укрепить связь обучения с жизнью, улучшить подготовку школьников к общественно полезному труду. Решающая роль здесь, конечно, принадлежит учителю. Не следует скупиться на внимание к его труду, быту, повышению квалификации. Но и требования к его работе возрастают»⁵⁴. Поэтому именно на школьного педагога возлагались основные надежды в реализации реформы народного образования, начавшейся в 1984 г.

⁵³ Народное хозяйство СССР за 70 лет. М., 1987. С. 431.

⁵⁴ Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981. С. 60.

Глава 5

УЧИТЕЛЬСТВО КОМИ РЕСПУБЛИКИ В ХОДЕ ШКОЛЬНЫХ РЕФОРМ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

В начале 1980-х гг. изменения в руководстве СССР привели к переосмыслению многих сторон развития советского общества. В 1983 г. была высказана мысль о необходимости образовательной реформы, создана комиссия по подготовке школьной реформы. Основная идея реформы заключалась в попытке превратить школу в инструмент, который поднимал бы новое поколение на более высокий культурный, образовательный и профессиональный уровень.

Пакет документов по школьной реформе был рассмотрен на Пленуме ЦК КПСС в апреле 1984 г., а затем утвержден Верховным Советом СССР. При обсуждении перемен партийно-государственные структуры исходили из господствовавшего тогда представления о «совершенствовании развитого социализма». Это также наложило определенный отпечаток на данный документ.

Наиболее важным моментом преобразований представлялся тезис о необходимости новых требований к знаниям учащихся. Прежде всего, общеобразовательные знания рассматривались как основа для последующего интеллектуального и профессионального развития личности. Значительное внимание уделялось улучшению материального положения образовательных учреждений. Seriously переосмысливалось и планирование в учебном процессе. Этому в немалой степени должно было способствовать введение новых учебных программ и планов. Учебно-воспитательный процесс в конечном итоге предполагал стимулирование познавательной способности учащихся.

Изменился подход и в области трудового воспитания, профессионального обучения и профориентации. Задумывалось поэтапное приобщение учащихся школ к общественно-полезному труду. Предполагались и меры, направленные на рост авторитета и престижа учительской профессии. Намечалось совершенствовать подготовку и повышать квалификацию педагогических кадров. Затрагивалась и проблема материального обеспечения

учителей, в частности, была повышена заработная плата работникам народного образования¹.

С началом процесса перестройки общество осознало, что глубина и темпы изменений в школе недостаточны. Однако это не нашло отражения в действиях властных структур. На XXVII съезде КПСС (1986 г.) оценки положения в образовательной сфере по-прежнему шли «от достигнутого». Хотя и в обсуждении ситуации в образовании содержались некоторые новые аспекты – внедрение информатики, электронно-вычислительной техники в учебный процесс. На XIX партконференции (1988 г.) уже признавалось, что советская школа по некоторым позициям отстала от потребностей жизни и научно-технического прогресса. На состоявшемся в феврале 1988 г. Пленуме ЦК КПСС были внесены изменения в установки реформы образования: развитие школы ставилось в зависимость от развития общества, человечества в целом².

Причем именно на учителя возлагались главные надежды на положительные изменения. Подчеркивалось, что «успешное решение сложных задач» реформы «в решающей степени зависит от учителя», что «современный этап развития страны выдвигает перед советскими учителями новые задачи». Действительно, основной целью реформы провозглашались необходимость «повысить качество образования и воспитания», обеспечение более высокого уровня преподавания каждого предмета. А это было невозможно без активного участия в реформировании школы педагога. Причем педагога хорошо подготовленного, способного выйти на новый уровень развития школьного образования. Поэтому школьная реформа предусматривала значительное улучшение подготовки учительских кадров, переход на подготовку педагогов только с высшим образованием. Важно было, как справедливо подчеркивалось в «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы», «поднять общественный престиж учителя и мастера производственного обучения, их теоретическую и практическую подготовку, полностью обеспечить потребности системы народного образования в педагогических кадрах; повысить заработную плату и улучшить материально-бытовые условия педагогических работников»³.

Для выполнения этих задач были предприняты конкретные меры. В частности, было принято Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации

¹ КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. 9-е изд. М., 1987. Т. 14. С. 513–573.

² КПСС в резолюциях... М., 1989. Т. 15. С. 602.

³ КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 14. С. 516.

педагогических кадров системы просвещения и профессионально-технического образования и улучшению условий их труда и быта». Им предусматривалось расширение подготовки учителей: к 1990 г. планировалось довести прием в педагогические институты до 200–225 тыс. чел., в педагогические училища – до 160–165 тыс. чел. Особое внимание уделялось увеличению выпуска учителей начальных классов. При этом признавалось необходимым значительно улучшить психолого-педагогическую и методическую подготовку будущих педагогов, более тщательно производить отбор молодежи для учебы в педагогических учебных заведениях, увеличив прием в них юношей. Чтобы облегчить достижение этих целей на студентов педагогических специальностей распространили льготное стипендиальное обеспечение. Дабы содействовать дальнейшему совершенствованию системы переподготовки учительских кадров, власти планировали дальнейшее развитие институтов усовершенствования учителей, надеясь сделать из них центры научно-методической работы с педагогическими кадрами. Предполагалось, чтобы каждый учитель как минимум раз в четыре-пять лет проходил переподготовку. Руководство страны надеялось активизировать деятельность педагогических научно-исследовательских учреждений, от которых требовали, чтобы педагогическая наука вносила «более весомый вклад в повышение уровня и результативности работы школы». Местным органам власти было предложено «проявлять постоянную заботу» об улучшении условий труда и быта учителей. Особо оговаривались вопросы повышения заработной платы педагогам. Согласно принятому специальному Постановлению ЦК КПСС и Совета Министров СССР заработная плата работников народного образования должна была в среднем увеличиться на 30–35%⁴.

В конечном итоге реформа 1984 г. сформулировала целый комплекс мер, которые должны были создать новый облик советской школы, отвечающий современному этапу развития страны. Реформа должна была поднять значение советской школы. Однако программные документы отражали определенную двойственность: они признавали необходимость назревших перемен, но исходили из того, что все изменения должны происходить под давлением сверху. В результате школа оказалась не в состоянии превратиться в развивающий общественный организм, который мог бы самостоятельно реагировать на потребности общества⁵.

Вопросы реформирования школы обсуждались не только в центре, но и на местах. В Коми АССР проблемы образовательной реформы неод-

⁴ КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 14. С. 562–573.

⁵ Дайч З.Г. Школьная политика в СССР: уроки партийно-государственного руководства, перспективы развития. М., 1991. С. 68.

нократно рассматривались партийно-государственными структурами автономии (Пленумы Коми обкома в мае 1984 г., апреле 1988 г. и др.). Именно на мнения, высказанные в ходе этих обсуждений и ориентировалось руководство Коми республики в ходе начавшихся преобразований. Активизации процесса проведения школьной реформы в Коми автономии должно было способствовать Постановление Совета Министров РСФСР (декабрь 1985 г.) «О серьезных недостатках по осуществлению школьной реформы Советом Министров Коми АССР»⁶. Ряд содержащихся в нем упреков не был вполне справедлив, но этот документ все же содействовал ускорению реформирования образовательных структур в Коми автономии.

При этом важно отметить тот факт, что местные власти (как и центральные) по-прежнему не без оснований полагали, что во многом успехи образования зависят от его материального обеспечения. В силу этого происходило увеличение расходов на образовательные нужды. Так, в целом по стране в 1988 г. они составили 7,4% от национального дохода (в 1980 г. – 6,7%). Улучшение финансирования способствовало расширению образовательной системы.

Однако это не привело к быстрым и серьезным подвижкам, изменения в материальной сфере были медленными, на Пленуме Коми обкома КПСС (апрель 1988 г.) признавалось, что «материальная база школ... находится в тяжелом положении»⁷. Тормозило школьную реформу и недостаточное интеллектуальное обеспечение деятельности образовательных учреждений. Несмотря на то, что в школах республики до 98% учителей имело высшее образование, ситуация в этой сфере была непростой. Проблема была, прежде всего, в том, что преподавательских кадров не хватало. Власти неоднократно указывали на недостаток квалифицированного учительства и требовали улучшения работы пединститута, университета и педучилищ, готовящих работников для народного образования, более тщательного отбора молодежи в педагогические учебные заведения. Казалось, проблема наполнения школ квалифицированным учительством могла быть решена силами учреждений высшего образования республики. Тем более что Коми пединститут, на который и возлагались основные надежды в этом плане, подошел к концу 1980-х гг. окрепшим, стал одним из крупных центров подготовки учительских кадров на Европейском Севере России. В нем обучалось в составе шести факультетов (на дневном и заочном отделении) свыше трех тысяч студентов. Но его работа (даже совместно с университетом и педучилищами) не покрывала даже минимальные потребности республики. В 1984–1987 гг. Коми пединститут, Сыктывкарский

⁶ НАРК. Хр. № 1. Ф. 1021. Оп. 1. Д. 493. Л. 14.

⁷ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 78. Д. 8. Л. 20–22 и др.

университет, педучилища выпустили свыше 1,8 тыс. специалистов. Однако это удовлетворило лишь 2/3 потребностей региона. Особенно сложное положение было в сельских школах, так как большинство выпускников пединститута и университета были городскими жителями (от 50 до 64% в различные годы), поэтому в учительской должности они на селе не задерживались. Озабоченность властей вызывало и то обстоятельство, что резко сократилось число учителей-мужчин – почти 90% школьных работников были женщины (это создавало особые сложности при преподавании таких дисциплин, как начальная военная подготовка и физкультура). В данном случае сказывался снижающийся социальный статус учительской профессии. Ощущалась в республике и нехватка педагогического персонала в детсадах: они только на 50% были обеспечены нянечками. Недостаток школьных работников, по мнению государственно-партийных структур, порождал ещё одну проблему – учителя не стремились повышать свой уровень, останавливались в своем развитии⁸.

Во многом нехватка педагогов была вызвана бытовыми проблемами учителей – нерешенностью жилищного вопроса, обеспечения лечения и отдыха. И это несмотря на специальные решения центральных властей, которые предполагали первоочередное обеспечение жильем учителя, несмотря на то, что этот вопрос неоднократно поднимался и на местном уровне. В начале 1980-х гг. планировалось возобновить строительство учительских домов на селе, увеличить количество квартир для городского учителя. Однако и в конце 1980-х гг. главной проблемой школьных работников являлся «быт учителя, а конкретно – обеспечение жильем». Действительно, несмотря на предпринятые усилия, и в 1988 г. более 2,6 тыс. учителей республики (фактически каждый четвертый) нуждались в улучшении жилищных условий. Только в Сыктывкаре 465 учительских семей стояли в очереди на жилье. Многие педагоги ждали получения квартир по 10–15 лет. Подобное положение вело к оттоку из образовательной сферы молодых учителей. Он составлял около 8% в год. Власти видели серьезность ситуации. На XXV Коми областной партийной конференции (1984 г.) указывалось: «Не первый год мы поднимаем вопрос об улучшении жилищных условий учителя ... но до сих пор» он не решен. Острота бытовых вопросов школьных работников, особенно на селе, приводила к массовому оттоку молодых специалистов. Например, в 1983 г. школы Койгородского района должны были пополниться пятью учителями-выпускниками СГУ. В итоге явилось на работу только три и два из них уехали в середине учебного года. И такое положение было не исключением, а скорее, пра-

⁸ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 78. Д. 66. Л. 4–5; Д. 8. Л. 16, 18, 25, 52; Кузница педагогических кадров. Сыктывкар, 1997. С. 18.

вилом. Власти предприняли определенные меры по снятию напряжения. В 1986–1987 гг. получили квартиры 80 педагогов. В 1989 г. был сдан дом для учителей на 60 квартир. Изменялась ситуация и с медицинским обслуживанием школьных работников. Ежегодно учителям выделялось около 4 тыс. путевок в санатории, дома отдыха и т. п. Однако в целом положение менялось слишком медленно, власти и в конце 1980-х гг. были вынуждены признать: «Плохо решается вопрос с обеспечением учительства жильем»⁹.

Действительно, предпринятые действия хоть и улучшали положение педагогических работников, ситуацию в корне не меняли. Так и увеличение заработной платы учителям, предусмотренное реформой, не ликвидировало ее отставание от зарплаты в промышленности. В 1990 г. зарплата в народном образовании составляла в среднем 204,1 руб., а средняя по РСФСР – 277 руб., т. е. жалование учителя составляло 80% от средней заработной платы¹⁰. Как можно видеть, многие вопросы интеллектуального обеспечения развития народного образования оставались открытыми.

Между тем местные власти справедливо видели именно в фигуре учителя основу школьных преобразований. На одном из совещаний учителей отмечалось: «Перестройка школы начинается с самого учителя... Реформа автоматически не снимет трудности», «реформа школы – дело нелегкое, наивно думать, что все пойдет ровно да гладко, без сучка и задоринки. И, пожалуй, сейчас самое главное – каждому учителю понять, что этот процесс длительный, сложный и результат его зависит от каждого из нас». Вместе с тем государственные структуры признавали, что вопрос не только в самих учителях, многие проблемы ведут своё начало из ошибок самой власти, поэтому «нужно поднимать престиж учителя, нужно уважение к учителю, особенно от «верхов», необходимо «помочь учителю в работе». Однако добиться серьезного прорыва в этом вопросе не удалось, что не позволило сделать учительские коллективы активными проводниками школьной реформы¹¹.

Особенно важно отметить то обстоятельство, что, предъявляя повышенные требования к педагогу, говоря о престиже учительской профессии, партийно-государственные структуры так и не смогли в полной мере решить материальные проблемы учительства. Бедами школьных педагогов по-прежнему оставались неустроенность, обеспеченность льготами, лечением и отдыхом. Разумеется, это самым негативным образом влияло

⁹ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 78. Д. 8. Л. 18, 52; Д. 7. Л. 166; Д. 66. Л. 4–5; Оп. 62. Д. 5. Л. 87; Оп. 62. Д. 14. Л. 42–43.

¹⁰ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 78. Д. 8. Л. 18, 52; Д. 7. Л. 166; Д. 66. Л. 4–5; Оп. 62. Д. 5. Л. 87.

¹¹ НАРК. Хр. № 2. Ф. 187. Оп. 1. Д. 424. Л. 9–10, 40; Д. 493. Л. 1–3.

на ход реформирования школы и сказывалось на авторитете партийных органов (об этом говорило уменьшение партийной прослойки среди учителей в ряде районов республики – хотя в целом количество школьных партийных организаций к концу 1980-х гг. даже несколько выросло)¹².

Любопытно заметить, что демократические веяния конца 1980-х гг. отразились и на внешнем виде учителей. Как и многие другие социальные слои населения, педагоги стали одеваться моднее, старались «достать» красивую импортную вещь. Впрочем, они продолжали решать проблемы с одеждой самостоятельно, или шили одежду, пользуясь модным по тем временам журналом «Burda», или же прибегали к услугам ателье. К началу учебного года было принято надевать новый наряд. Теперь уже мало кто из педагогов-женщин не пользовался косметикой. Впрочем, определенные требования к внешнему виду продолжали существовать, ведь и сейчас учительницам считается неприличным одеваться на работу в шорты, мини-юбки, узкие обтягивающие брюки т.п.¹³.

Помимо средней школы, нельзя не сказать и об изменениях, что происходили в профессиональном образовании. Здесь реформа была нацелена на обеспечение рабочих мест трудовыми ресурсами. Однако реформирование в этой сфере также шло административными методами. Профессиональная ориентация части выпускников восьмых классов была фактически принудительной (за счет сокращения приема в девятый класс). Необходимость перестройки системы профобразования вытекала из разбалансированности социально-профессиональной структуры общества, однако способом решения проблемы было выбрано уже устоявшееся объединение функций общеобразовательной и профессиональной школы. Причем эта практика горбачевской реформой была доведена до абсурда¹⁴. Явно ошибочным было создание единого типа ПТУ, который объединял и профессиональное, и общеобразовательное обучение. Бесперспективной была и дальнейшая профориентация школы. Это вело к падению успеваемости, снижению интереса к образованию, в особенности к высшему (об этом говорило падение конкурсов в вузы, заметное снижение уровня студенческого контингента).

В Коми АССР так же, как и по всей стране, шли по пути увеличения числа профучилищ. К концу 1980-х гг. контингент ПТУ вырос на 2,6 тыс. учащихся, всего в них обучалось 22,3 тыс. чел. Такое положение требова-

¹² НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 78. Д. 66. Л. 5.

¹³ <http://cheloveknauka.com/povsednevnyaya-zhizn-sovetskih-uchiteley#ixzz387wm6kjb> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

¹⁴ См.: Кочетов А.Н. Профессиональное образование в 60–80-х гг.: путь к инфляции // Отечественная история. 1994. № 4–5. С. 153.

ло серьезных перемен в материальной базе и улучшения преподавательского состава. На капитальное строительство и ремонт ПТУ ежегодно выделялось по 0,5 млн. руб. Практически был укомплектован квалифицированными преподавателями и штат училищ (в частности, к 1988 г. в два раза сократилось число вакансий мастеров производственного обучения). Значительно была усилена руководящая составляющая профтехобразования. Весь руководящий состав училищ (директора, зам. директора) имел высшее образование, значительная часть из них (среди директорского корпуса – более 90%) была членами Коммунистической партии. Многие пришли в систему образования с комсомольской работы. Директорский корпус ПТУ был сравнительно молод (средний возраст в 1987 г. – 37 лет). Многие из руководителей действительно способствовали успешной работе возглавляемых ими учреждений. И были за это отмечены наградами: только в 1986–1987 гг. два директора и три заместителя директора училищ Коми автономии были удостоены звания «Заслуженный учитель Коми АССР». Впрочем были примеры и обратного свойства. За этот же период времени за недостатки в работе были сняты четыре директора ПТУ, ещё один уволен за пьянство. По-прежнему высока была текучесть руководящего состава ПТУ. Только за 1986–1987 гг. в республике сменилось девять директоров ПТУ. На пленуме Коми обкома КПСС в апреле 1988 г. в этой связи справедливо указывалось, что в республике не было «создано четкой системы в работе по подготовке, расстановке и воспитанию руководящих кадров» в профтехобразовании. И это при том, что большинство материальных проблем руководителей профобразования решались государственно-партийными структурами. Например, все (за исключением одного) директора училищ были обеспечены благоустроенными квартирами. Однако эти подвижки не привели к серьезному качественному улучшению работы системы профобразования.

Несмотря на то, что партийно-государственные структуры осознавали, что образовательная реформа не принесла пока ожидаемых результатов, перемены все же шли. Серьезные подвижки произошли в работе начальной школы, организации трудового обучения, активизировалась деятельность вечерних школ, наблюдалось возрождение интереса к национальной школе. Меньший успех сопутствовал развитию информационных технологий в школьном деле, внешкольной работе, нарекания властей вызывала активность пионерской, комсомольской и профсоюзной организаций в школе. Несколько повысилась роль школы в решении текущих и перспективных хозяйственных и социально-культурных задач. Началась реорганизация структуры общего среднего образования, осуществлялся переход на обучение с шестилетнего возраста, школа преобразовывалась из десятилетней

в одиннадцатилетнюю. По большинству показателей работа образовательных учреждений улучшилась. Но в конце 1980-х гг. на Пленуме Коми обкома КПСС, который был посвящен рассмотрению хода школьной реформы, делался все же неутешительный вывод: «Позади четыре года школьной реформы, а школа по-прежнему отстает от жизни, от требований партии. В чем-то реформа даже осложнила школьные проблемы. Количественные сдвиги есть, но главного – повышения качества обучения и воспитания не произошло». Во многом это происходило из-за того, что не удалось сформировать у учащихся потребности глубоких общеобразовательных знаний. А именно эта цель ставилась во главу угла реформ¹⁵.

Относительные неудачи преобразований во многом объяснялись тем, что в процессе перестройки образования не участвовали непосредственно преподаватели и студенческие коллективы. А перемены становились все более необходимыми. На XXVIII Коми областной конференции ВЛКСМ (1990 г.) справедливо отмечалось, что промедление в реформировании образовательной сферы обернется «большой бедой завтра, как для республики, так и в целом для страны»¹⁶.

Не в последнюю очередь замедление темпов преобразований было вызвано и бездействием центральных властей. Можно утверждать, что в целом горбачевские реформы образования прошли в два этапа: первый – 1984–1986 гг., он характеризовался попытками выработать концепцию реформирования; второй – с 1987 г., он был насыщен малопродуктивными по своему характеру мероприятиями, попытками решить проблемы административными методами: фактически преобразования пытались провести «сверху», не учитывая позиции учительства и общества. В действительности это была уже не реформа, а во многом лишь имитация реформы.

Кроме того, при разработке концепции реформирования были эклектически перемешаны старые идеи развития образования и некоторые западные новации (концепция непрерывного образования, универсализация обучения, создание нехарактерных для России учебных заведений – колледж, лицей и др.). Это привело к непоследовательности и противоречивости реформы.

Что касается педагогической общественности, то подавляющее большинство учителей сложности на пути преобразования школы связывали в первую очередь с общей ситуацией в стране, видя основную причину затруднений в падении престижа образования в стране, ослаблении дисциплины и порядка. Конечно, наряду с объективными причи-

¹⁵ НАРК. Хр. № 2. Ф. 1. Оп. 78. Д. 8. Л. 6, 30, 43; Ф. 187. Оп. 1. Д. 424. Л. 11; Ф. 1425. Оп. 1. Д. 241. Л. 5.

¹⁶ НАРК. Хр. № 2. Ф. 70. Оп. 46. Д. 26. Л. 15.

нами, немалую лепту в неустроенность школы вносили и сами педагоги. Для многих школьных работников была характерна склонность к старым подходам, приверженность несостоявшимся принципам, недостатки в профессиональной подготовке. Учителя осознавали свои проблемы и критически оценивали качество своего образования: более 80% учителей были им не удовлетворены. Росло понимание того, что тенденции развития школы кардинально изменили требования к подготовке учителя, и это заставило говорить о необходимости серьезных перемен в педагогическом образовании¹⁷.

Но главное, несмотря на множество проблем, нельзя отрицать того, что созданная к началу 1990-х гг. образовательная система обладала солидным потенциалом. И он мог стать прекрасной базой для ее дальнейшего количественного, а главное, качественного развития. Тем более что власти видели и анализировали накопившиеся в образовательной сфере проблемы. Они активно обсуждались как властными структурами, так и общественностью. Много делалось и для их постепенного решения. Однако начавшиеся в 1991 г. в стране события открыли новый этап в развитии России. И происходившие в 1990-е гг. процессы отнюдь не способствовали успехам в развитии системы образования.

В настоящее время очевидно, что имевшие место трансформации оказались непродуманными. В образовательной сфере – прежде всего, потому, что уровень знаний современного школьника вызывает серьезную озабоченность уже не только педагогов, но и общественности. По оценкам ученых, подготовка сегодняшнего «хорошиста» едва дотягивает до уровня отпетого двоечника шестидесятых годов. Причина таких «знаний» кроется в государственной политике в сфере образования.

Действительно, произошедшие в нашей стране в 1990-е гг. перемены не могли не привести к серьезным изменениям в функционировании образовательной системы. В условиях перехода к рыночной экономике была сделана попытка реформирования образовательных учреждений всех уровней. Основными целями образовательных реформ в начале их осуществления провозглашались:

- придание образованию гуманистического характера,
- достижение свободы и плюрализма в образовательных структурах,
- придание управлению образованием демократического характера,
- обеспечение светского характера обучения, сохранение и развитие единого образовательного пространства России,

¹⁷ Учительская газета. 1988. 17 дек.; Российское образование в переходный период. Программа стабилизации и развития. М., 1991. С. 45; Дайч З.Г. Указ. соч. С. 115, 118.

- стимулирование негосударственных инвестиций в систему образования.

Важно отметить, что в своем развитии образовательная система прошла в этот временной промежуток несколько этапов. В конце 1980-х гг. наблюдался огромный интерес к проблемам школы. В этот период речь шла именно о реформе образования. И его итоги следует расценивать как относительно эффективные.

Но в начале 1990-х гг. резко сократилось финансирование школы. Расходы на образовательные нужды на федеральном уровне уменьшились (в реальном исчислении) почти в четыре раза, а на профессиональное образование – в семь раз¹⁸. Конечно, это не могло самым отрицательным образом сказаться на функционировании учреждений образования.

Важной составляющей реформирования в этот период является трансформация управленческих функций в образовании. С начала 1990-х гг. эти структуры претерпевают серьезные перемены, пытаются использовать достижения общей теории менеджмента. При этом пытаются сделать систему демократичной, децентрализованной (через регионализацию и муниципализацию), достичь самостоятельности учебных заведений, открытости, гуманизации образования. Важным для деятельности управленческих структур является ориентация на многоукладность и вариативность системы образования, что должно было достигаться через многообразие форм собственности и право выбора регионами собственной образовательной стратегии. Были сделаны определенные шаги по преобразованию в сфере содержания образования за счет разработки новых образовательных стандартов и педагогических технологий, разграничения компетенции органов управления различных уровней. Таким образом была заложена основа децентрализации системы управления.

Менялись и сама сеть образовательных учреждений, формы получения образования. Так появились новые типы образовательных заведений: лицеи, гимназии и т. д. В Республике Коми в конце 1990-х гг. работало 12 лицеев, 12 гимназий, 15 школ с углубленным изучением отдельных предметов¹⁹. Следует отметить также, что в целом в 1990-е гг. властям автономии удалось сохранить немалый потенциал образовательных учреждений республики, хотя он все же заметно сократился.

Здесь необходимо напомнить, что деятельность образовательных учреждений проходила в сложных экономических условиях. Местные власти

¹⁸ См.: Смолин О.Н. Ключевые проблемы образования // Искра. 2002. № 1. С. 116.

¹⁹ О целевой республиканской программе «Развитие образования в Республике Коми» (III этап) на 2001–2005 гг.: Закон РК // Ведомости нормативных актов органов Государственной власти РК. 2001. № 5. Ст. 1622.

отмечали, что финансовое обеспечение учебных заведений упало в 1999 г. до 38% (хотя еще в 1996 г. оно составляло 75%) от необходимых потребностей²⁰. Такое положение свидетельствовало о явном неблагополучии в области материального обеспечения деятельности образовательных структур.

Серьезной проблемой, в том числе и вследствие уменьшения ассигнований на образовательные нужды, становился кадровый вопрос. Идет «старение» педагогического контингента. В 2000 г. почти 20% учителей – это люди пенсионного возраста. Молодежь педагогический персонал школ из-за низкой зарплаты не пополнялся. Неудивительно, что в республике ощущалась острая нехватка учителей, особенно по биологии, иностранному языку, истории и др. Сложно обстояло дело и с педагогическим персоналом вузов. В 2000 г. только треть из вузовских преподавателей имело ученую степень или звание (в 1980 г. – половина). Это свидетельствовало о качественном снижении уровня педагогических кадров, что не могло не отражаться на знаниях учащихся. Все эти явления резко снижали возможности развития сети образовательных учреждений республики и заставляли власти думать в первую очередь о ее сохранении, а не развитии.

В определенной степени снимала остроту нехватки учительских кадров инициатива руководства Коми пединститута по созданию Коми республиканского учебно-научно-педагогического комплекса (УНПК). Формирование УНПК началось в 1990 г. Развиваясь по линии вертикальной интеграции, УНПК связал равноуровневые образовательные учреждения (пединститут, Коми РИРО и ПК, педколледж, лицеи, гимназии и др.), что расширило возможности подготовки специалистов с учетом насущных потребностей республики. В рамках данной структуры проводились совместные научные конференции, издавались научно-методические работы. Коми пединститут с созданием УНПК стал фактически центром педагогического образования в регионе. Однако пединститут, вследствие финансово-экономических сложностей, был поставлен на грань выживания. В итоге не удалось реализовать многие планы развития вуза: не был построен запланированный в начале 1990-х гг. четвертый учебный корпус, падение престижа педагогической профессии негативно отразилось на приеме абитуриентов²¹. А вследствие неконструктивной позиции руководства республики, которое стремилось реализовать явно не просчитанную с точки зрения социально-экономических последствий идею

²⁰ Там же.

²¹ Коми государственному педагогическому институт – 70 лет. Сыктывкар, 2002. С. 39–48; Василий Николаевич Ахмеев – человек, ученый, руководитель. Сыктывкар, 2007. С. 87–91; Ректоры (директора) Коми пединститута. Сыктывкар, 2012. С. 95–96 и др.

университетских комплексов, не удалось в полной мере развернуть и работу УНПК.

Конечно, необходимо заметить, что в первой половине 1990-х гг. речь все-таки шла больше не о реформе образования, а о разрушении советской модели образовательной системы и создании на ее месте новой, в значительной степени основанной на западном опыте. Главными моментами государственной стратегии преобразований образовательной системы в данный временной промежуток являлись: массовая приватизация учреждений образования, введение образовательных ваучеров, «деидеологизация» содержания образования. При этом шла минимизация образования: минимум расходов, минимум знаний, минимум инвестиций и т. д. Фактически с этого времени именно к отказу финансировать школу и свелись почти все проекты образовательных реформ. Если бы все эти идеи были бы полностью реализованы, то это привело бы к практически повсеместной и полной ликвидации бесплатных учебных мест, массовому закрытию учебных заведений и т. д. Но позиция, занятая педагогической общественностью, в целом сорвала проведение этой стратегической линии. Хотя, например, «деидеологизацию» образования удалось в основном совершить, но она фактически свелась к внедрению в школы ярого антикоммунизма. Конечно, подобная государственная политика не могла не сказаться на функционировании образовательных структур: шел отток педагогических кадров, приходила в негодность материально-техническая база, ухудшались знания учащихся. Пал и интерес общества к образованию.

Но с конца 1990-х гг. делается новая попытка реформирования образовательных структур. Государство через десять лет после отделения школы от государства, провозглашенного реформаторами начала 1990-х гг., пытается вернуться в школу. При этом программа преобразований выглядит более продуманной и обоснованной. Например, речь идет об увеличении расходов на образование, о компьютеризации образовательных учреждений. Принято очень важное решение о введении в стране обязательного бесплатного 11-летнего среднего образования. Благодаря нацпроектам лучшие школы и педагоги получили хоть небольшую, но в условиях тотальной нищеты образовательных структур имеющую определенное значение финансовую поддержку. Существенно обновился и фонд учебной литературы.

Однако целый ряд моментов образовательной политики вызывал и по-прежнему вызывает споры. Прежде всего, надо отметить, что самые отрицательные последствия имеет то обстоятельство, что в сегодняшней России политику в образовательной сфере определяет не Министерство

образования. Данному учреждению остается только толковать те, без сомнения, вредные концепции, что разрабатываются в финансово-экономическом блоке правительства. Причем нередко широкое обсуждение данных предложений только имитируется, а негативное отношение к этим новшествам со стороны педагогической общественности игнорируется. И эти идеи цинично проталкиваются в жизнь.

Между тем важно, чтобы образовательная реформа не проводилась без учета мнения педагогической общественности. Этот момент подчеркнул еще VI съезд Российского союза ректоров (декабрь 2000 г.), принявший специальное «Обращение», в котором указывалось, что необходимо предварять кардинальные изменения в образовательной сфере «анализом долгосрочных экономических и социальных последствий». Даже власти признавали, что общество очень настороженно относится к предлагаемым реформам образования²².

Говоря о реформе образования, продолженной в начале XXI в., важно заметить, что деятельность образовательных структур по-прежнему проходила в сложных экономических условиях. На образовательные нужды выделялось в два раза меньше средств, чем положено даже по существующему законодательству. Расходы бюджета на образование и науку в нашей стране являются одними из самых низких в мире. Они едва превышали 3% (в ведущих странах мира – 7–8%). Причем данная статья расходов имела тенденцию не к увеличению, а к сокращению. Так, если в 1997 г. она составляла 3,5%, то в 2006 г. – 3,2%. В Советском Союзе в конце 1980-х гг. на образование шло 7%, а в начале 1950-х гг. – 14% бюджета. И заметим, это был бюджет, в десятки раз превышающий нынешний. Правда, в связи с реализацией нацпроекта «Образование» вновь заговорили о серьезном увеличении финансирования этой сферы. И все же, когда речь заходит о подушном расходе (в процентах от подушевого ВВП), то Россия занимает по этому показателю одно из последних мест в мире.

В связи с подобной ситуацией на парламентских слушаниях по проблемам образования, проходивших в ноябре 2000 г. справедливо указывалось, что «система образования не стоит на месте, но при этом необходимо бережно относиться и сохранять лучшие качества и традиции нашего образования, исходить из потребностей общества и граждан, а не подстраиваться к постоянно сокращающимся ресурсам»²³.

В средней школе особую тревогу вызывали непродуманные изменения в учебных программах. Они вели как к перегрузке учащихся, так

²² См.: Деловой вторник. 1998. 7 июля; Республика. 2005. 14 сент.

²³ Стенограмма парламентских слушаний о концепции реформирования образования в РФ. 14 ноября 2000 г. // Текущий архив Государственной Думы РФ.

и к снижению уровня получаемых школьниками общеобразовательных знаний. Учителя сетовали на отсутствие комплексного плана, базового комплекса учебников, указывали, что в стране нет единого образовательного пространства. Причем нередко пропагандируемое новое не что иное, как хорошо забытое старое, которое уже имело негативный опыт реализации в отечественных школах.

Что касается перегрузки учащихся, то во многом это происходило потому, что в учебных планах многие аудиторные часы тратились на несуществующие науки, типа «безопасности жизнедеятельности». А учебное время, отводимое на фундаментальные дисциплины, постоянно уменьшалось (так, количество часов, выделяемых в школьных планах на изучение химии, сократилось за последние годы в несколько раз). И известно негативное отношение к этому педагогов. Один из участников конкурса «Учитель – 2001», преподаватель биологии из Новосибирской области А. Буханистов посетовал: «Раньше учили десять лет, учебники были толстые, но дети справлялись с программой и выходили из школы с хорошим багажом знаний. А сейчас учебники заметно «похудели», но все жалуются на перегрузку. Нужна такая система обучения, чтобы не худели ни дети, ни учебники»²⁴.

Но особенно волновало педагогов выпадение из школы воспитательной функции. В связи с этим остро стоял вопрос разгрузки учебных программ, профильной дифференциации. Учителя говорили – «мы не можем учить непонятно кого и непонятно чему». Они требовали не допускать снижения учебных часов на русский язык, другие основные предметы гуманитарного цикла.

Причем педагоги чрезвычайно озабочены положением дел с преподаванием гуманитарного цикла. Это объяснимо: образование во многом теряет свою воспитательную функцию, если в нем принижена роль гуманитарной составляющей. Ведь именно знание гуманитарных дисциплин лежит в основе формирования общественной, гражданской позиции. Между тем реформы в образовании обусловили падение воспитательной, а значит, и гуманитарной составляющей в школе.

Конечно, негативное воздействие общероссийских факторов сказывалось и продолжает сказываться и на положении образовательных учреждений на местах. Прежде всего, падает обеспечение финансовых нормативов на содержание учебных заведений. Тенденция к сокращению ассигнований на образовательные нужды сохраняется.

Серьезной проблемой для образовательных учреждений по-прежнему оставался, вследствие невыполнения обязательств правительства перед педагогами (достаточно упомянуть пресловутый Указ № 1 Прези-

²⁴ См.: Стрелкова И. Русская школа: что впереди? // Наш современник. 2002. № 1. С. 221–222.

дента Б.Н. Ельцина о повышении заработной платы работникам образования, о котором власти вскоре даже не желали слышать), кадровый вопрос. Зарплата учителей (на 2009 г.) составляла только около 40% заработной платы в промышленности. Российский учитель (по данным ООН) получал заработную плату меньше, чем, например, его британский или американский коллега, почти в 40 раз. Не выдерживало сравнения жалование российского педагога и с заработными платами его коллег из развивающихся стран (оно меньше, нежели зарплата чилийского или турецкого учителя, почти в 10 раз). Власти Республики Коми признавали, что уровень оплаты труда в сфере образования почти вдвое отставал от среднереспубликанского. Более того, заработная плата в образовании росла медленнее, чем в среднем по Коми. Попытка введения новой системы оплаты труда бюджетников в середине нулевых годов не изменила положение к лучшему – почти половина учителей не ощутила ее повышения. Такая ситуация неизбежно вела к нехватке педагогов. Она усугублялась и тем, что молодежь в школу из-за невысокой оплаты труда не шла. Официальные структуры подчеркивали, что «из-за низкой зарплаты в школах и вузах практически нет молодых специалистов». Результаты подобной политики начали быстро сказываться: шло (и продолжается до сих пор) резкое «старение» педагогического контингента. Доля работающих в школах пенсионеров существенно возрастает: в Республике Коми в 2000 г. она составляла 19,9%, а в 2007 г. – уже 33%. Педагогов пенсионного и предпенсионного возраста в 2007 г. насчитывалось уже 54,1% (в 2000 г. – 39%). Уменьшилась и доля учителей-мужчин (ныне она составляет менее 10%). Такие показатели свидетельствуют о катастрофичности ситуации. Особенно тяжелое положение складывалось с кадрами для национальной школы, отток квалифицированных педагогов привел к сокращению числа школ с изучением коми языка. Дела с обеспечением высококвалифицированными педагогическими кадрами высшей школы обстояли не лучше, ибо социальный статус преподавателя вуза был абсолютно непривлекателен для молодого поколения. Между тем был запас прочности в этом плане был практически исчерпан. Средний возраст кандидата наук в вузах России составлял к концу нулевых годов – 53 года, а доктора наук – 61 год. Таким образом, «остепененный» преподаватель института или университета являлся человеком пенсионного, в лучшем случае – предпенсионного возраста²⁵. Среднее же

²⁵ Рыжова М. Будет ли у нас наука? // Завтра. 2008. № 24; Комсомольская правда. 2005. 8–15 сент.; Республика. 2005. 14 сент.; Республика Коми в цифрах. Сыктывкар, 2007; Образование Республики Коми в цифрах и фактах. Публичный доклад Министерства образования и высшей школы Республики Коми. 2007–2008 учебный год. Сыктывкар, 2008. С. 19–20.

поколение еще в 1990-е гг. или ушло из науки и педагогики, или же уехало на запад. Столь «возрастной» профессорско-преподавательский состав вузов и педагогического контингента школ делал весьма проблематичным не просто качественное улучшение преподавания и развитие вузовской науки, но даже и поддержание их хотя бы на прежнем уровне.

К сожалению, правительство мало что предпринимало в тот период, чтобы реально изменить ситуацию. Проблему можно было решить только через реальное и значительное, в несколько раз повышение заработной платы преподавателям. Ведь ее уровень был настолько мал, что на парламентских слушаниях по проблемам образования один из лидеров профсоюза педагогических работников в сердцах заметил, что «это даже не социальное пособие, мы милостыню платим учителю и хотим, чтобы он работал». Ничуть не изменило положение к лучшему и принятие федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы». Здесь шла речь о многих действительно назревших делах: и о выделении грантов для преподавателей и ученых, поставках в вузы научного оборудования, строительстве жилья и т. п. Но не говорилось о главном – о финансировании этих программ. Ну а декларируемая целевой программой ставка кандидата наук – 16,2 тыс. руб. (доктора наук – около 25 тыс. руб.) вряд ли выглядела уже тогда достойной оплатой. А реально заработная плата преподавателя вузов составляла на тот момент едва ли четверть зарплаты в коммерческом секторе. Согласно же трехлетнему федеральному бюджету зарплата в образовании должна была возрасти только на 27%, что не покрывало даже инфляционные издержки. Не решались и вопросы, связанные не только с заработной платой, но и с иными социальными проблемами педагогов. Так, в Республике Коми свыше 1700 учительских семей остро нуждались в жилье, а возможностей приобрести его на скудную зарплату не было²⁶. Естественно, отсутствие положительной динамики в этом плане сохраняло негативные тенденции в сфере интеллектуального обеспечения российской школы, делало сомнительным реализацию правительственных реформ в образовании и вело к крайне отрицательным последствиям для отечественной школы, прежде всего в плане интеллектуального обеспечения работы учреждений

²⁶ См.: Стенограмма парламентских слушаний о концепции реформирования образования в РФ. 14 ноября 2000 г. // Текущий архив Государственной Думы РФ; Правда. 2003. 14–15 янв.; Аргументы и факты. 2005. № 36. С. 6; Комсомольская правда в Республике Коми. 2005. 3–10 марта. С. 7; Республика. 2005. 14 сент.; Платова Г. Мы окажемся в стране недоучек // Советская Россия. 2008. 27 марта; Образование Республики Коми в цифрах и фактах. Публичный доклад Министерства образования и высшей школы Республики Коми. 2007–2008 учебный год. С. 14–15,42.

образования. Нехватка учителей остро чувствовалась уже не только на селе и в провинции, но и в крупных городах. Кроме того, непрестижность труда учителя (а во многом это вызвано именно низкой оплатой труда – начинающий учитель получал в начале 2000-х гг. менее 40 руб. в день!) приводила к неуклонному падению качества современного учительского контингента. А значит, шел вниз и уровень подготовки российских школьников. Проблематичным становилось и введение многих изменений в процесс преподавания. Ведь, как признавалось еще в начале 2003 г. на коллегии Министерства образования, «количество инноваций в системе образования на единицу времени становится очень большим, и все это ложится на плечи учителей». Между тем в школе шло старение педагогического корпуса, и детей в школах продолжали учить в основном преподаватели, получившие подготовку еще в советское время. И, значит, настоящей становится и проблема модернизации педагогического образования. Его наиболее слабыми сторонами являлись явные пробелы в подготовке специалистов для сельской школы и недостатки в педагогической практике. Во многом это объяснялось тем обстоятельством, что учителей в России готовили более чем 600 образовательных учреждений. В том числе – 160 вузов, но только половина из вузов являлась собственно педагогическими. В этих непрофильных образовательных учреждениях нет и не было исторически сложившихся научных школ в данной сфере, проблема качества подготовки учителей стояла здесь остро даже без учета необходимости модернизации педагогического образования, тем более – с ее учетом. Многое упиралось опять же в финансовые вопросы, которые мало учитывались в предложенной Минобразованием программе модернизации педагогического образования²⁷.

Говоря о современном этапе реформирования в образовательной сфере, надо заметить, что многое продолжает вызывать нарекания общественности. Например, ставится под сомнение введение единого государственного экзамена (ЕГЭ). Педагоги озабочены тем, что введение ЕГЭ не просчитано с точки зрения долгосрочных экономических и социальных последствий. Надо отметить, что ЕГЭ высветил довольно неприятную для властей картину – резкое снижение уровня знаний учащихся средних школ²⁸.

²⁷ Поиск. 2003. 28 фев.

²⁸ Россия и Московский университет неразделимы. Беседа Александра Казинцева с ректором МГУ академиком Виктором Садовничим // Наш современник. 2001. № 11. С. 221; Мельников И. Нет, это не эксперимент, это – разрушение образования // Правда. 2003. 14–15 янв.; http://www.ru/news/2009/01/27/prezident_o_voprosah_ege_po_istorii_prosto_chudovischno.html (дата обращения: 25 мая 2015 г.); Образование Республики Коми в цифрах и фактах. Публичный доклад Министерства образования и высшей школы Республики Коми. 2007–2008 учебный год. С. 38.

Вызывает разногласия и идея реструктуризации сельской школы. Фактически реализация данного положения означает закрытие малокомплектных сельских школ и создание одной школы в районном центре. На селе к сокращению школьной сети надо подходить с особой осторожностью. Просто закрыть школу нельзя, ведь ликвидация сельской школы не просто ведет к культурной деградации села. Закрывается школа – уезжают люди, исчезает и сама деревня. Но самой серьезной проблемой является в настоящий момент доступность образования. Многое, что происходит в нашем образовании сегодня, ставит под сомнение выполнение конституционного права российских граждан на получение образования, что вызывает обоснованную тревогу общественности.

Реализации трансформаций в образовательной сфере продолжает мешать целый ряд как объективных, так и субъективных трудностей. В частности, к объективным сложностям можно отнести: отсутствие четко сформулированной модели экономики, в которой предстоит жить и работать завтрашнему выпускнику, неразработанность мер социальной защиты граждан в условиях рынка и, значит, отсутствие государственных гарантий и условий, которые должно предоставить общество гражданам для реализации своих способностей, острые формы принимают межнациональные отношения, что лишает гармонии в соотношении общего и национального, особенно в определении содержания обучения и воспитания. К тому же государство оказалось неспособным создать необходимую материальную базу для развития школы. К субъективным трудностям, прежде всего, следует отнести резкое падение социального статуса учителя и обусловленное этим ухудшение качественного состава школьных работников. Следует отметить и сокращение количества школьных работников: в 2003 г. в России было 1,7 миллиона педагогов, а сейчас только 1,2 миллиона. При этом средний возраст школьных преподавателей все больше приближается к пенсионному, но возрастные педагоги не спешат уходить на пенсию. А потому нередко выпускники педагогических институтов и университетов, владеющие новыми методиками и технологиями, зачастую просто не попадают в школы²⁹.

Продолжает ощущаться и нехватка педагогического персонала, особенно в сельских школах. Министерство образования признает, что в школах России недостает 17 тыс. учителей, в основном по математике, иностранным языкам и физкультуре. Если же педагоги будут трудиться на одну ставку, без перегрузки, то учебным заведениям понадобится дополнительно еще 250 тыс. учителей³⁰.

²⁹ <http://www.rg.ru/2014/02/25/uchitelya.html> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

³⁰ Малинецкий Г. Троянский конь нашего образования // Литературная газета. 2014. № 18.

Нельзя сказать, что власть безучастна к этим процессам. В последнее время было предпринято несколько шагов по исправлению ситуации. Прежде всего, это касается попыток постепенного повышения социального статуса школьного педагога. И здесь растет понимание того, что в сегодняшней ситуации, когда, к сожалению, обществу навязана (и она усиленно пропагандировалась последние четверть века) модель, по которой «успешность» профессии определяется исключительно размером доходов, какая бы «популяризация профессии учителя – и с использованием СМИ, и литературы» не была затеяна, только должная зарплата может «стимулировать к работе в школе». Без радикального первоочередного решения проблемы оплаты труда школьного учителя все мероприятия и призывы (перестройка педвузов, введение магистратуры, «устройство» критериев отбора на профессиональную пригодность для обучения на педагогических специальностях и т. д.) не дадут никакого эффекта. Конечно, в настоящий момент бедой учительства является невысокий профессиональный уровень, во многом потому что преподаватели не горят желанием обогащаться новыми педагогическими и методическими достижениями. Но может ли педагог, работающий на полторы-две ставки и ведущий 25–30 уроков в неделю и вынужденный выполнять еще и другие обязанности (не забудем и про то, что он имеет право и на личную жизнь), в состоянии систематически повышать свою квалификацию? Очевидно, что постоянный профессиональный рост можно обеспечить только после принятия научно обоснованной и гуманной нормы преподавательского труда. Мы видим, что для получения хотя бы относительно нормального дохода школьные педагоги вынуждены до предела повышать свою нагрузку или же оказывать платные образовательные услуги (к этому, кстати, их усиленно подталкивают сверху). И если повышение нагрузки просто приводит к ухудшению качества преподавания (что, конечно, весьма печально), то вот последствия от расширения спектра платных образовательных услуг могут быть непредсказуемыми. Конечно, надеяться на высокие зарплаты в школе учитель редко когда мог, но возможность для реализации своих способностей, уважение и общественное признание учителю в любой период российской истории (за исключением нынешнего дня) были обеспечены. И то, что выпускники педагогических вузов не хотят идти в школы учителями, не вина институтов и университетов. В нашей стране провозглашена «рыночная экономика», а потому и оценивать данную ситуацию надо по рыночному критерию: число желающих идти в школу пропорционально той зарплате, которую правительство платит учителю. Таким образом, основная проблема сегодня заключается в изменении со-

циального статуса учителя и падении привлекательности педагогической профессии³¹.

И государство это, кажется, на третьем десятилетии рыночных реформ, осознало. Доходы школьных работников стали расти. В 2012 г. президентским указом задан системный подход к повышению заработных плат педагогических работников всех уровней образования: уровень зарплаты учителей предложено довести до размера средней по региону к 2012 г., а к 2018 г. необходимо произвести увеличение размера реальной заработной платы работников образования на 40–50%³².

Правительство, выполняя обещание о «подтягивании» размера зарплат учителей до средней зарплаты по стране, к концу 2012 г. объявило о том, что средняя зарплата учителей России составила 22,8 тыс. руб. По итогам девяти месяцев 2013 г. заработная плата педагогов школ выросла на 45% по сравнению с аналогичным периодом 2012 г. По словам главы Министерства образования И. Ливанова, за два года доход учителей увеличился на 70%. По сведениям Министерства образования, на 2013–2014 год из бюджета государства будет выделено 120 млрд. руб. Они направляются на повышение зарплат учителей до средней по экономике региона. Таким образом, по официальным данным от Минобрнауки, на конец 2013 г. во всех регионах удалось увеличить доход педагога до среднего в регионе, а это означает, что средний уровень оплаты труда учителя составляет более 27000 руб. по России. По предварительным прогнозам, зарплаты учителей в 2014 г. вырастут на 20–30% в зависимости от региона и составят почти 37 тыс. руб. в месяц³³.

В Коми республике в течение 2011 г. заработная плата учителей в среднем увеличилась на 30%, работников общеобразовательных учреждений – на 15%. В первом полугодии 2013 г. зарплата педагогов выросла (по сравнению с 2012 г.) на 38% и превысила 34 тыс. руб. работников образовательных учреждений – почти на 25%, составив 27 тыс. руб.³⁴.

Казалось бы, положительная динамика налицо. Однако так ли все благополучно? Прежде всего, обращает на себя внимание огромная разница в учительских зарплатах между Москвой, Санкт-Петербургом и про-

³¹ <http://drugaya-scola.livejournal.com/110789.html> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

³² <http://izvestia.ru/news/563993#ixzz39M7vcxtH> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

³³ <http://bslife.ru/rabota/zarplata/zarplatauchiteley2013.html>; <http://www.rg.ru/2014/02/25/uchitelya.html>; <http://vsezarplati.ru/zarabotok/povyshenie/povyshenie-zarplaty-uchitelyam.html> (дата обращения: 25 мая 2015 г.). <http://www.rg.ru/2014/02/25/uchitelya.html> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

³⁴ <http://next.komionline.ru/news/36094>; Образование Республики Коми в цифрах и фактах. Публичный доклад Министерства образования и высшей школы Республики Коми. 2012–2013 учебный год. Сыктывкар, 2013. С. 26.

винциями Нечерноземья и Урала. Она достигает 3–4 раз. И данная тенденция имеет склонность к углублению. Так, по состоянию на 1 июня 2014 г., Москва отрапортовала о небывалом повышении оплаты труда школьных работников. Согласно приведенным данным, средняя зарплата учителей Москвы составила 75 тыс. руб. Такое положение в определенной степени можно объяснить значительным удельным весом частных школ среди общего количества средних школ столицы. А вот средняя заработная плата педагогов средней полосы России редко где больше 20 тыс. руб.: в Рязани зарплата учителей не выше 15 тыс. руб., а в Тамбове – 13 тыс. руб. Следовательно, не сделано самое главное, а именно – устранение диспропорции в заработных платах учителей по стране³⁵.

Кроме того, сами педагоги особого повышения своего благосостояния не почувствовали: большинство учителей вынуждены подрабатывать, а у половины нагрузка в школе возросла. Ведь средняя зарплата школьного работника рассчитывается исходя не из одной ставки, учитель вынужден по-прежнему работать на полторы-две ставки. Отсюда и такие показатели заработной платы. А вот если исходить, как требует педагоги из размера оклада на одну ставку, то здесь положение будет далеко от показателей, которые содержатся в президентских указах мая 2012 г.³⁶ Далее, ради повышения средних зарплат до среднего уровня по экономике региона, руководители образовательных учреждений сокращают учителей, увольняют вспомогательный персонал. И от каждого сотрудника теперь требуется выполнять все больший объем работы. Из-за резко возросшей нагрузки у педагогов нет ни сил, ни времени на повышение квалификации. В итоге чиновники утверждают, что учителя теперь получают вполне достойную зарплату и с них можно требовать полноценной работы. В целом, несмотря на рапорты правительства, серьезное улучшение своего уровня жизни заметили от 2,1 до 6,7% учителей, 70% учителей считают, что их доходы не изменились или выросли незначительно. Существенный рост своей зарплаты ощутили около 10% педагогов, и столько же – некоторое сокращение. И еще 4-5% учителей признались, что им в последнее время стали платить намного меньше³⁷.

Кроме того, надо заметить, что школьный педагог в последнее время стал сильно страдать от нарастающей бюрократизированности учеб-

³⁵ <http://bs-life.ru/rabota/zarplata/zarplata-uchiteley2013.html> (дата обращения: 25 мая 2015 г.); <http://bs-life.ru/rabota/zarplata/uchitelya2014.html> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

³⁶ http://pedagog-prof.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=338 (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

³⁷ <http://www.rg.ru/2014/02/25/uchitelya.html> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

ного процесса, огромного количества бумаг, заполнения которых требуют от него чиновники различного уровня. Особенно сетуют на это классные руководители и завучи, вынужденные регулярно сдавать множество документов (нередко дублирующих друг друга) как в бумажной, так и в электронной форме. Рядовые учителя мучаются от бумажной волокиты при проведении аттестации педагогов на высшую и первую категории. В итоге многие школьные работники просто не хотят связываться с чиновничьими «новациями» и покидают школу. Один из педагогов в этой связи сказал, что современный учитель – это такой человек, который иногда успевает учить детей между заполнениями разного рода отчетов и бумажек. И если за учителями останется вся эта бумажная волокита, вряд ли они смогут хорошо преподавать и воспитывать. Ведь школьный педагог вынужден заполнять миллион бумажек, готовить своих учеников – сорок человек – к ЕГЭ по математике и русскому, да еще стараться помочь ребенку обрести призвание, ведь, если человек не знает, чем он хочет заняться после школы, значит, годы образования прошли напрасно. Вот в чем проблема. И пока она не решена, никакие эксперименты, которые, по мысли правительства, могут помочь подготовке современного учителя, смысла не имеют, ибо банальная нехватка времени не позволяет качественно готовиться к урокам. При этом вряд ли следует ожидать улучшения ситуации без сокращения искусственно раздутых штатов управлений образования, ибо некоторые чиновники оправдывают свое существование исключительно с помощью разработки и рассылки по школам всё новых форм отчетности³⁸.

Затем, правильно говоря о необходимости постоянного повышения квалификации учителей, руководство страны закрывает глаза на повсеместно распространенную практику введения оплаты за курсы повышения квалификации³⁹. Что же касается разговоров о развитии педагогического образования в целом, то наиболее точное представление о правительственной линии в этом вопросе дает массовое закрытие педагогических вузов в рамках проведения мониторинга высших учебных заведений. Не стала в этом плане исключением и Коми республика: в 2014 г. Коми пединститут, старейшее высшее учебное заведение республики, был присоединен к Сыктывкарскому университету. Что последствием этого «присоединения» может стать фактическая ликвидация высшего педагогического образования в республике, можно спрогнозировать уже сейчас.

Пока же положение с педагогическими кадрами в Республике Коми может быть оценено как относительно благополучное, хотя и имеющее явные тенденции к ухудшению. Например, на начало 2013 г. высшее пе-

³⁸ <http://www.rg.ru/2014/02/24/uchitel.html> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

³⁹ <http://drugaya-scola.livejournal.com/110789.html> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

дагогическое образование имело свыше 77% педагогических работников. Цифры вроде высокие, но надо учитывать, что по данному показателю учительский корпус республики отброшен в конец 1970-х гг. (напомним, в середине 1980-х гг. свыше 90% коми учителей имело высшее образование). А в учреждениях начального профессионального образования насчитывается только чуть более половины педагогических работников с высшим образованием. Что касается количества учителей с высшей и первой квалификационной категорией, то оно также уменьшается: если в 2012 г. почти 60% учителей имели данные категории, то в 2013 г. эта цифра составила чуть более 54%. В то же время растет процент педагогов, не имеющих квалификационную категорию, он увеличился весьма существенно в период с 2010 по 2012 г. – с 21 до 31%. Это свидетельствует о сложности и бюрократизированности самого процесса получения категорий. Продолжает расти и число школьных работников пенсионного возраста: в 2013 г. их в коми школе было уже почти 37% (в 2007 г., напомним, учителей-пенсионеров насчитывалось 33%, в 2000 г. – 19%). Число педагогов пенсионного и предпенсионного возраста в республике приблизилось к 60% (в 2007 г. этот показатель составлял 54%). Несколько сглаживает ситуацию увеличение количества молодых учителей: число работников образования, возраст которых не превышает 25 лет, возросло с 5,5 до 6,5%. Вместе с тем власти признают, что число молодых специалистов, пребывающих в учебных учреждениях, не покрывает потребностей в педагогических кадрах. Поэтому в республике сохраняется проблема обеспечения школ учителями⁴⁰.

Но, возможно, самый тяжелый удар по социальному статусу учителя наносит навязывание обществу порочного принципа «ученик всегда прав». В итоге школьные работники не имеют рычагов воздействия на нерадивых учеников и нарушителей дисциплины, ибо со стороны руководителей школы и отделов народного образования настойчиво рекомендуется не наказывать их и не ставить им неудовлетворительные оценки. Кроме того, если администрация школы встает на сторону учителя в конфликтной ситуации, то нередко родители таких учеников обращаются с жалобами, после чего в школу следует многочисленные проверки. А если учитывать и нежелание директора потерять при отчислении ученика средства, выделяемые на него государством в рамках подушевого финансирования, то ясно, почему остаются без наказания неблагоприятные поступки некоторых учащихся.

А охочие до скандалов средства массовой информации, не желая замечать подвижническую работу большинства педагогов, спекулируют

⁴⁰ Образование Республики Коми в цифрах и фактах. Публичный доклад Министерства образования и высшей школы Республики Коми. 2012–2013 учебный год. Сыктывкар, 2013. С. 28–30.

на отдельных случаях нарушения законодательства со стороны школьных работников, выдавая их за массовые явления. В результате в обществе складывается ошибочное представление о педагогическом сообществе как о сборище коррупционеров и насильников⁴¹.

Таким образом, школьный работник, особенно в учебном заведении для детей состоятельных родителей, в настоящий момент стал лишь торговцем знаниями. В итоге фигура учителя была не просто лишена святости, а порой и просто унижается. Унижается не только низкой зарплатой, но и отношением общества к педагогу.

Мы видим, что учительство сильно пострадало от произошедших в стране перемен. В постсоветский период оно во многом утратило свой статус: лишилось хотя бы относительного материального достатка, потеряло осознание своей значимости, оказалось не в состоянии вести привычный образ жизни. По отношению к учительству в современном российском обществе отмечается определенное противоречие терминальных и инструментальных ценностей. Так говорится о высокой значимости (и она действительно объективно высока), важности и почетности педагогического труда. В то же время положение школьного педагога характеризуют низкое материальное вознаграждение и невысокая престижность его труда. Кроме того, современное российское учительство неоднородно. В данной социально-профессиональной группе произошла дифференциация. Учительство разделено по многим признакам, и основным является критерий материальной обеспеченности. При этом можно констатировать, что современный российский педагог сумел приспособиться к новым социально-экономическим условиям, но он не удовлетворен оценкой своего труда со стороны общества и государства. Ведь учительство в нашей стране является весьма специфической социально-профессиональной группой, которая занимает своеобразную нишу в социальной структуре российского общества. Российское учительство отличает от западного педагога присутствие в сознании мессианской идеи служения народу. Поэтому оно видит себя не в качестве наемных работников-профессионалов, которые выступают представителями среднего класса и обеспечивают воспроизводство людских ресурсов, а как часть общества, что осуществляет целенаправленную деятельность по обеспечению воспроизводства культуры и духовных традиций, и потому воспринимает себя как его духовная элита⁴². И последнее накладывает весьма характерный оттенок на его самооценку.

⁴¹ <http://drugaya-scola.livejournal.com/110789.html> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

⁴² <http://www.dissercat.com/content/uchitelstvo-v-sotsialnoi-strukture-sovremennogo-rossiiskogo-obshchestva-sotsialnaya-dinamika#ixzz39PQc0Axj> (дата обращения: 25 мая 2015 г.).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обращение к истории учительства, которое видится одной из важнейших и самых многочисленных групп в числе лиц интеллектуального труда, не случайно. Ибо это задача не только до сих пор не решенная, но и не ставившаяся как специальная современной отечественной исторической наукой. А ведь решающая роль в достижении любых идеологических и политических целей принадлежит именно образовательной системе. И ведущее место учительства в этом процессе очевидно. И не случайно, что школьные работники в советское время считались проводниками государственной идеологии, на которых возлагалась ответственность за подготовку подрастающего поколения. Однако при изучении истории развития школы уделялось не слишком большое внимание реальному положению, жизненным установкам, образу жизни и потребностям педагогической интеллигенции.

Между тем уже в начале минувшего столетия учительство составляло значительную часть интеллигенции Российской империи. Надо заметить, что учителя являлись весьма своеобразной частью российской интеллигенции, которую нередко относили к «полуинтеллигентам». На селе же педагоги были фактически единственными представителями этого важного социального слоя. Именно это определило особую роль учительства в жизни российского общества. В то же время учительство, увидев возможность влиять на развитие народного просвещения в стране, начинает бороться за улучшение своего материального и правового положения. Между тем развитие образования обостряет проблему нехватки хорошо подготовленного учительства. Это приводит к положительным переменам в материальном и правовом положении учительства, уровне его подготовки. Впрочем, несмотря на некоторый прогресс, образование школьных работников не удовлетворяло общество.

Эти слова в полной мере можно отнести и к ситуации, которая складывается с Коми учительством. Именно оно являлось основой городской и сельской интеллигенции и весьма активно занималось просветительской работой в крае. Об общественной и культурной жизни дореволюционного Коми края сложно говорить, не касаясь участия школьных педагогов.

Важным обстоятельством, способствующим активной работе учительства, было и то, что постепенно, благодаря ставке земств на подго-

товку педагогов из местного населения, происходит стабилизация учительского контингента края, улучшается качество знаний коми педагогов, растет и уровень материального достатка школьных работников уездов, населенных коми-зырянами.

Серьезные перемены в положение учительства привнесло установление советской власти. В учительской среде в первые десятилетия после Великой Октябрьской социалистической революции определяющее значение имела образовательная составляющая. Поэтому жизнь учительства в целом (и коми педагогов в частности) совпадает с этапами развития советской образовательной системы.

В период гражданской войны и начала 1920-х гг., когда власть не имела возможности уделять серьезное внимание развитию школы, положение педагогической интеллигенции значительно ухудшилось. Нехватка учительства вследствие ухода работников из школы из-за материальных сложностей и необходимости как можно скорее привести в школу учителя, который поддерживал бы новую власть, решалась через курсы краткосрочной подготовки. Качество в этом случае было принесено в жертву скорости.

В 1920-е гг. вследствие ортодоксальной финансовой политики, присущей НЭПу, материальное положение педагогической интеллигенции оставалось весьма сложным. Еще более ухудшало ее неоправданное увлечение педагогическими экспериментами. Однако развитие промышленности требовало все больше квалифицированных кадров, поэтому большое внимание власти были вынуждены уделять профессиональной подготовке учителя. В целом же к концу 1920-х гг. заметно усиливавшееся административное и идеологическое давление властей на учительство, сложное материальное положение педагогов, ухудшение уровня подготовки учителя привели к серьезному падению авторитета школьного работника (особенно это заметно было на селе).

С начала 1930-х гг. сталинская образовательная реформа, знаменовавшая возвращение к принципам старой, дореволюционной школы, усилила внимание общества к фигуре учителя и привела к серьезным подвижкам в его положении. Это произошло вследствие особого внимания властей к проблемам образования и увеличения финансирования школ. Прежде всего, надо говорить об улучшении качества подготовки школьных работников (новая система педобразования сосредоточила ее в институтах – школа получала педагога с высшим образованием). Данная схема носила плановый и систематический характер и выигрывала в массовости подготовки педагогов. Впрочем, качество профессиональных знаний школьного работника хоть и улучшилось, но во многом не отвечало возросшим

требованиям времени. Далее, с конца 1920-х гг. были предприняты и решительные действия по изменению материального положения работников образования. В этот период была не только повышена заработная плата учителям, но для них был введен целый ряд льгот материального характера. И хотя проблема материального обеспечения педагогов полностью решена не была, но положение учителей, особенно в сравнении с другими слоями населения, стало относительно благополучным. Эти обстоятельства, соединенные с заметно повысившимся уровнем подготовки педагогических кадров и активной пропагандой властей, призванной поднять социальный статус учителя, привели к положительным переменам в этом плане. К концу 1930-х гг. школьные работники представляли десять процентов интеллигенции. А то обстоятельство, что значительная часть учительства трудилась на селе, где другой интеллигенции практически не было, придавало ему особый вес.

И все же многие вопросы, связанные с учительством – материальное положение, обеспеченность учительскими кадрами (эта проблема была особенно болезненна для Коми автономии) – к началу 1940-х гг. оставались нерешенными. Во многом это объяснялось ограниченностью властей в ресурсах: большая часть средств шла на реализацию планов индустриализации.

В военный и послевоенный периоды развития советской школы продолжается традиция повышенного внимания власти к проблемам образования. Этим объясняются и определенное улучшение финансирования школьного дела и дальнейшие положительные перемены в социальном статусе работника образования. Предпринимаются меры по улучшению материального положения учительства, ведется широкая пропагандистская кампания, направленная на популяризацию профессии педагога, продолжает совершенствоваться и уровень подготовки педагогических кадров.

Кроме того, надо отметить, что война усилила сближение партии и интеллигенции. Приоритетность знаний и престижность умственного труда определяли эффективность образовательной системы и сравнительно высокий статус учительской профессии. Власть сознательно и весьма последовательно поднимала престиж ученого и специалиста. Даже оклады учительства становятся выше средней заработной платы по стране. Именно 1940–1950-е гг. были самыми благополучными, по крайней мере, в материальном плане для советской интеллигенции, когда она во многом приблизилась к своему дореволюционному статусу. Это самым положительным образом отражалось и на положении школьных работников.

Однако советская школа к середине 1950-х гг. постепенно стала отставать от нужд общественного развития. Экономика испытывала значи-

тельную потребность в специалистах со средним техническим и высшим образованием и в рабочих со средним образованием. Кроме того, Советский Союз столкнулся и с другой проблемой, которая была характерна для развитых стран с массовым образованием: количество учащихся старших классов возросло, но лишь треть выпускников могла поступить в вуз. Таким образом, в стране возникло противоречие между стремлением к высшему образованию и нуждами народного хозяйства в рабочей силе. Это вызвало к жизни хрущевскую образовательную реформу, которая имела как для образования в целом, так и для учительства весьма противоречивые последствия. Прежде всего, она обострила противоречие между возросшей ролью интеллигенции в общественном производстве и падением социального статуса интеллигенции. Последнее было связано с заметно снизившимся уровнем материального обеспечения интеллигенции по сравнению с рабочим классом. Доходы представителей массовых интеллигентных профессий – инженера, врача, учителя – были существенно меньше, чем у рабочих. Да и общественные фонды потребления были сосредоточены в основном на удовлетворении нужды рабочего класса. В результате профессии умственного труда, в том числе и педагога, теряли свой былой статус.

В то же время советское учительство прошло за 1950–1980-е гг. немалый путь. Оно в основном состояло уже из хорошо подготовленных, имеющих высшее образование (более 90% учительства в Коми автономии закончило вузы) специалистов, которые представляли немалую часть лиц интеллектуального труда. Школьные педагоги осознавали важность своей деятельности для общества и справедливо полагали, что она недостаточно оценена в материальном плане.

Однако еще больше учительство пострадало от экономических преобразований 1990-х гг. Оно во многом утратило преимущества своего социального положения: лишилось относительного материального достатка, потеряло осознание своей значимости, оказалось не в состоянии вести привычный образ жизни. В его положении наметилась целая серия противоречий. Так, власть много говорила о высокой значимости, важности и почетности педагогического труда, в то же время мало что делала для повышения материального достатка учителя и престижности профессии. Кроме того, современное российское учительство фактически вытеснено из «среднего класса», о чем свидетельствуют многие признаки (основным является критерий материальной обеспеченности). В целом же можно констатировать, что современный российский педагог сумел приспособиться к новым социально-экономическим условиям, но он не удовлетворен оценкой своего труда со стороны общества и государства. Во многом это

объясняется тем, что учительство в нашей стране занимает особое место в социальной структуре российского общества. Оно позиционирует себя как духовная элита, которая обеспечивает воспроизводство культуры и духовных традиций, что не может не сказываться на его самооценке.

Как особенность учительской профессии надо отметить и феминизацию педагогического труда, произошедшую в последнее столетие. Как следствие мы видим особые формы и приемы обучения (может быть, более эмоционально окрашенные), а также гендерные предпочтения и своеобразный ритм домашней и семейной жизни современного учительства. Переломным этапом в закреплении феминизации профессии явилась Великая Отечественная война. В последующем уровень жизни и средняя заработная плата учительского персонала не позволила изменить данную тенденцию. И это привело к ряду неблагоприятных факторов: падению авторитета профессии, росту количества одиноких учителей и т. п.

Важно отметить определенную идеологическую направленность учительского труда, ведь школьный педагог считался одним из основных проводников коммунистической идеологии, ответственным за воспитание нового поколения. Это обусловило значительную общественную перегруженность учителя и необходимость соответствия образу воспитателя и носителя идей. Идеологическое влияние оставалось значительным до конца советской эпохи, хотя можно утверждать, что с конца 1950-х гг. на смену добровольно-принудительной общественной деятельности пришел личный и карьерный рост. А к концу 1980-х гг. перестроечные процессы и демократические тенденции привели к тому, что общественные обязанности и внеклассная работа окончательно были оттеснены на второй план, уступив (в определенной степени) приоритет личному времени и семье.

Что касается материального положения учительства, то оно, как мы заметили, никогда не отличалось особым благополучием. Действительное улучшение произошло только в конце 1930-х гг. Однако в последующем заработная плата учителей по-прежнему оставалась невысокой. Некоторые перемены почувствовались лишь в середине 1960-х гг., когда был проведен пересмотр системы оплаты труда просвещенцев, стала подниматься жилищная проблема учительства. Это несколько подняло уровень жизни учителей, но по-прежнему рабочие в промышленности получали больше. Таким образом, уровень дохода учителей (при всех обычных для власти заклинаниях о важности их труда) всегда был невысоким. Впрочем, у педагогов не было ощущения социального неравенства по сравнению с другими слоями советского общества.

Если говорить о социальном происхождении учителей, то в первые годы Советской власти этому уделялось особое внимание. В итоге политика

властей привела здесь к серьезным переменам. Если в 1920-е гг. большинство педагогов было из служащих и духовенства, то к середине 1930-х гг. преобладают уже выходцы из крестьянских семей. Социальное происхождение учителей после Великой Отечественной войны уже не играло значительной роли. В начале XXI в. школьные работники в своем большинстве являются выходцами из служащих, реже – из семей рабочих или крестьян. За годы советской власти удалось решить и проблему создания высококвалифицированного учительства. В своем большинстве педагоги имели специальное высшее и среднее педагогическое образование.

Оценивая отношение к учителю, необходимо заметить, что оно складывалось из нескольких компонентов: отношение правительства, общества и реакции самих учителей. При этом отношение к школьным работникам со стороны правительства и общества зависело от социальных, политических и экономических обстоятельств в различные исторические эпохи. Оказывали определенное влияние статус отечественного образования и положение интеллигенции. Неизменным в отношении власти к учительству являлось восприятие его функционально-ролевого назначения как государственного служащего, что требовало от него четкого выполнения обязанностей по воспитанию и обучению подрастающего поколения в духе государственной политики и господствующей идеологии, обеспечению социальной стабильности и воспроизводству кадров. При этом деятельность педагога строго контролировалась и регламентировалась. Естественно, не забывала власть и о профессиональной подготовке и материальном обеспечении учительства. Требований к профессиональной подготовке учителя также менялись: от высокого запроса к уровню общенаучной и психолого-педагогической компетентности учителя в начале XX столетия к снижению в 1920-е гг. и постепенному возрастанию начиная с 1930-х гг. и до 60–80-е гг. XX в.

Перемены со стороны общества и государства по отношению к школьным работникам проявлялись, прежде всего, во влиянии на формировании престижа учительской профессии. Здесь мы наблюдаем подъем социального статуса учителя на рубеже XIX–XX вв., определенный спад в 1920-е гг. Новый подъем начинается с середины 1930-х гг., он продолжается вплоть до 70-х гг. XX в. Затем следует резкий провал, обусловленный экономическими реформами 1990-х гг. В этой связи следует упомянуть и об усилении процесса феминизации педагогических кадров, увеличении в их составе числа выходцев из сельского населения, усиления политического давления на учительство, ужесточения контроля и регламентации деятельности учителя и появления в 1920–1930-е гг. новых критериев его деятельности (с социально-классовых позиций).

В настоящий момент учителя выражают неудовлетворенность условиями труда, регламентацией и стандартизацией профессиональной деятельности, невысоким уровнем заработной платы, неадекватной затрачиваемым усилиям. В последние два десятилетия отношение власти к учителю привело к тому, что запас прочности в этом плане практически закончился. Мы стоим перед угрозой окончательно потерять педагогическую интеллигенцию как мощную социокультурную страту. А без поддержки учительского корпуса никакая модернизация невозможна. Поэтому необходимы серьезные подвижки в плане совершенствования педагогической подготовки и повышения социального статуса учителя.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. УЧИТЕЛЬСТВО КОМИ КРАЯ ДО 1917 ГОДА	21
Глава 2. КОМИ УЧИТЕЛЬСТВО В 1920–1930-х ГОДАХ	61
Глава 3. КОМИ УЧИТЕЛЬСТВО В ВОЕННЫЕ И ПЕРВЫЕ ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ.....	94
Глава 4. УЧИТЕЛЬСТВО АВТОНОМИИ В ПЕРИОД СТАБИЛИЗАЦИИ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА (КОНЕЦ 1950-х – НАЧАЛО 1980-х ГОДОВ)	119
Глава 5. УЧИТЕЛЬСТВО КОМИ РЕСПУБЛИКИ В ХОДЕ ШКОЛЬНЫХ РЕФОРМ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА ..	150
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	175

Сведения об авторе

Золотарев Олег Васильевич – доктор исторических наук (1997), профессор (2000).

Окончил исторический факультет Ленинградского государственного университета (1985), аспирантуру МПГУ им. В.И. Ленина (1990), докторантуру МПГУ им. В.И. Ленина (1997).

С 1990 г. работал в Коми государственном педагогическом институте: профессор, зав. кафедрой истории и экономики (с 2002 г.).

С 2014 г. – зав. кафедрой истории и методики обучения общественно-правовым дисциплинам Института истории и права Сыктывкарского государственного университета, главный научный сотрудник сектора отечественной истории Института языка, литературы и истории Коми НЦ УрО РАН.

О.В. Золотарев – ведущий специалист в области изучения истории народного образования Республики Коми. Он является автором более 180 научных и научно-методических работ, в том числе ряда монографий. Его научные труды напечатаны в ведущих центральных изданиях («Отечественная история», «Новая и новейшая история», «Преподаватель», «Интеллигенция и мир» и др.). Им разработаны и изданы учебные и методические пособия, применяемые в учебном процессе: «Советская школьная политика и ее осуществление в Коми Автономии (1918–1941 гг.)», «История народного образования в Республике Коми», «История предпринимательства в дореволюционной России» и др.

Сфера научных интересов: история развития культуры, народного образования, изучение идеологии народничества, интеллигентоведение, история делового мира России.

Член Совета Межвузовского центра РФ «Политическая культура интеллигенции, её место и роль в истории Отечества» (с 2004 г.), редколлегии журнала «Интеллигенция и мир» (с 2004 г.).

Заслуженный работник Республики Коми (2012).

ISBN 978-5-906394-26-2



Научное издание

Золотарев Олег Васильевич

КОМИ УЧИТЕЛЬСТВО
Краткий очерк истории

Печатается по решению
Коми регионального отделения
Российского исторического общества

Технический редактор Н.К. Забоева
Оригинал-макет – О.Н. Низовцев

Компьютерный набор. Формат 60 x 90 ¹/₁₆. Подписано в печать 10.11.2015.
Уч.-изд. л. 11,56. Усл. печ. л. 11,5. Тираж 300. Заказ № 71.

Редакционно-издательский отдел Института языка, литературы
и истории Коми НЦ УрО Российской АН.
167982, ГСП-2, г. Сыктывкар, ул. Коммунистическая, 26.