

Выход в свет очередной книги известного в России учёного — всегда большое событие. Во введении Г.М. Иванова подчёркивает, что главной задачей её труда является стремление познакомить читателя с реалиями советской школьной повседневности 1950—1960-х гг., рассказать об отношении образовательного сообщества к реформам в этой сфере, дать представление о механизме взаимодействия школы, общества и власти в условиях социальных преобразований избранного периода (с. 7). Как следствие, работа состоит из четырёх глав: «“Сталинское наследие” в образовании — принять или отказаться?», «“Всеобщее обучение” и новый образовательный запрос», «Ученик и учитель в школе и дома», «Школьная реформа 1958 г. — волюнтаризм или осознанная необходимость?». Признавая важность данных вопросов, отмечу, что неясно, почему именно они наиболее точно отражают «реалии советской школьной повседневности». Почему, например, не рассматриваются многие стороны повседневной жизни самих учителей? Иванова ограничилась только проблемой жилья и повышения оплаты их труда (с. 214—215). Почему, за исключением отдельных эпизодических упоминаний (с. 96—97, 322), не проанализированы проблема детской беспризорности и преступности и меры по борьбе с ними? Читателю остаётся лишь довериться логике исследовательницы и обратиться к содержанию монографии.

Скрупулёзная работа в столичных архивах позволила выявить сведения, которые во многом завершают дискуссии о причинах массового закрытия в 1950-х гг. «малокомплектных» школ. До сих пор многими специалистами считалось, что главный мотив такого рода решений — отрицательное влияние «карликовых» школ на нормальное воспитание учащихся⁸. Иванова же считает основным фактором именно сокращение общего количества учащихся в стране в результате Великой Отечественной войны (с. 22—23).

С другой стороны, она никак не комментирует факт значительного падения в 1946—1953 гг. численности учеников 1—4 классов (на 45,5%) при незначительном (на 13,45%) уменьшении числа начальных школ в регионах РСФСР. Как видим, далеко не всегда отделы народного образования принимали решение о закрытии школ. В то же время, по моим данным, уменьшение числа малокомплектных школ продолжалось и в 1960-х, и даже в 1970-х гг.! Как быть с этим? Пожалуй, в данном случае следует говорить о комплексе причин, важнейшей из которых была финансовая, т.е. высокая затратность содержания удалённых, небольших школ и невозможность контролировать выполнение в них государственных задач в сфере образования и воспитания детей. Во всяком случае, именно этими причинами в середине 1960-х гг. мотивировалось закрытие отдельных школ на Обском Севере. Таким образом, демографические последствия войны лишь запустили процесс сокращения численности малых школ, который шёл под влиянием иных факторов — недостатка финансовых

⁸ Аверин А.Н., Антропов Е.П. Западная Сибирь: социальная инфраструктура районов освоения. М., 1988. С. 34; Гаврилова Н.Ю. Социальное развитие нефтегазодобывающих районов Западной Сибири. Тюмень, 2002. С. 164; Молоков С.М. Культура малочисленных народов Севера Сибири в условиях промышленного освоения территории. Тюмень, 2010. С. 20.

средств, урбанизации в стране и т.д. Не комментирует Иванова и серьёзные отрицательные последствия закрытия таких школ. Между тем, по словам бывшего директора департамента образования Сургута Н.Я. Стрельцовой, во многих населённых пунктах они являлись центром культурной жизни. Их закрытие нередко приводило к упадку поселений, жители которых переезжали или попросту «спивались»⁹.

Большим достоинством последующих параграфов является подробный анализ последствий принимавшихся Министерством просвещения РСФСР решений, сумбур и хаос при внедрении правительственных постановлений в регионах. Например, это в полной мере относится к введению раздельного обучения в период позднего сталинизма, а затем — привнесению в образовательный процесс идей критики культа личности. Справедливо показано, что единой государственной политики в отношении раздельного обучения фактически не получилось. Несмотря на то что инициатором данной идеи был лично И.В. Сталин, а само подобное обучение предполагалось только в крупных городах, где имелось 4—6 неполных средних и средних школ, на практике оно нередко вводилось стихийно, распространяясь даже на начальные школы (с. 41). Затем, в 1953—1954 гг., точно так же, стихийно, без разрешения вышестоящих органов, школы раздельного обучения, не имевшие необходимой материальной базы, стали ликвидироваться (с. 46). Данные факты ярко характеризуют значительное несоответствие намерений школьного руководства и положения дел в провинциальных школах, стремление выполнить и перевыполнить любые решения центра.

В третьем параграфе первой главы рассмотрен достаточно свежий для отечественной историографии вопрос о влиянии секретного доклада Н.С. Хрущёва о культе личности на повседневную работу школы. Удачно показана неравномерность, растянутость во времени и пространстве, хода ознакомления с докладом учителей. Вследствие этого, когда часть учащихся начала уничтожать портреты Сталина, многие педагоги ещё не знали, как на это реагировать. Более того, реакция учительства оказалась неоднозначной. Одни считали, что ознакомление населения с докладом является серьёзной ошибкой, другие спрашивали, как теперь преподавать курс истории СССР. Некоторые и вовсе предлагали отменить экзамен на аттестат зрелости по этому предмету, критиковали половинчатость критики культа, ставили неудобные вопросы о вине самой партии за нарушения законности (с. 53—59). В итоге всё закончилось исправлением и переработкой сталинских фильмов и изданий, либо рекомендациями учителям, какие страницы учебников не следует использовать в работе (с. 68—69).

Открытием автора в данном параграфе являются также сведения о том, что часть книг для советских школ, в том числе букварь, подготовленный коллективом авторов Академии педагогических наук СССР, тайно печаталась на полиграфической базе ГДР (с. 65). Это можно считать фактическим признанием отсутствия в стране в первой половине 1950-х гг. качественного типографского оборудования.

Исследовательница подтвердила выводы многих отечественных историков о крайне бедном материальном состоянии общеобразовательных школ¹⁰.

⁹ Полевой материал автора: интервью с Н.Я. Стрельцовой (записано 17.02.2016 г.).

¹⁰ Молоков Д.С. Тенденции развития советской общеобразовательной школы второй половины 60-х — первой половины 80-х годов. Ярославль, 2004. С. 40, 42; Чумак Е.Г. Становление и развитие

В середине 1950-х гг. больше половины всех школьных зданий РСФСР располагались в приспособленных помещениях. Тысячи сельских школ ютились в обычных избах, арендованных у колхозников. Электрическое освещение имели не более 20% сельских школ, остальные освещались керосиновыми лампами. Не было электричества и во многих маленьких городках (с. 78—79). И даже в начале 1960-х гг. в России число школ, работавших в аварийных зданиях, оставалось выше, чем в среднем по стране.

Автор поднимает также проблему невыполнения планов школьного строительства. В середине 1950-х гг. эти планы в РСФСР выполнялись менее чем наполовину! Это вело к увеличению сменности занятий. Среди причин срыва планов — отсутствие стройматериалов, несвоевременное обеспечение проектно-сметной документацией, задержки с отводом участков под возведение новых зданий (с. 80—81). Увы, не сказано о ещё одной серьёзнейшей проблеме — отсутствии кадров квалифицированных строителей. В удалённой местности строить школы оказывалось попросту некому. В отдельных случаях их возводили сами учителя, поэтому в наиболее выгодном положении находились те, учебные заведения где в коллективе педагогов имелись мужчины¹¹.

Вторая глава монографии посвящена анализу государственной политики по организации всеобщего обучения детей школьного возраста. Справедливо отмечается, что планы введения семи- и восьмилетнего всеобща регулярно срывались. Главной причиной этому была абсолютная бедность населения (с. 95, 105—107). Однако исследовательница склонна к отдельным преувеличениям. Так, она считает, что в 1954/55 учебном году у школьников страны появилась дополнительная обязанность — стоять в очередях за хлебом. Тут уж стало не до учёбы (с. 105). В реальности в некоторых регионах, например, Ханты-Мансийском национальном округе, хлеб в эти годы продавался нерегулярно, либо его не было вообще! Поэтому и в очередях детям стоять было незачем.

По мнению автора, в конце 1950-х — начале 1960-х гг. в реализации всеобща оказались достигнуты большие успехи. Если в 1955 г. процент своевременно закончивших семь классов составлял 53,3%, то в 1963 г. достиг 84% (с. 107). Динамика реализации семилетнего всеобща говорит не о провале, а об успехе (с. 108). Внешнеполитической подоплёкой стали опасения руководства страны, что готовившаяся Всесоюзная перепись населения (1959) могла показать слишком большое число неграмотных, что «не к лицу стране, начавшей освоение космоса». Результатом этого стало секретное постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О ликвидации неграмотности среди населения», после чего началась интенсивная работа в данном направлении (с. 117). Однако даже в такой ситуации сведения о числе неграмотных оказались намеренно завышены, т.е. фактически сфальсифицированы (с. 119—120). Это подтверждает замечания многих исследователей о необходимости осторожного отношения к советской статистике и поиска других, более объективных показателей оценки состояния тех или иных сфер жизни.

Великолепные авторские находки ожидают читателя в середине книги. В четвёртом параграфе второй главы исчерпывающе рассказано о создании осо-

системы образования обско-угорских народов в Северо-Западной Сибири в 1920—1950-е гг. Автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тюмень, 2008. С. 14; *Молоков С.М.* Культура малочисленных народов Севера Сибири... С. 20; и др.

¹¹ Из воспоминаний Созонова Юрия Георгиевича // История школы в истории судеб. Сборник документов / Сост. Е.М. Брагина, Л.В. Набокова. Екатеринбург, 2004. С. 264.

бых школ-интернатов закрытого типа с углублённым изучением иностранных языков. Несмотря на то, что Хрущёв всегда выступал за социальное равенство, в августе 1953 г. идея организации подобных учебных заведений неожиданно была одобрена на высшем уровне и стала внедряться. По заявлениям лидера СССР, они должны были располагаться в новостройках, иметь полный комплект учебного оборудования и быть укомплектованы передовыми учителями, проводить занятия в одну смену, с учётом задач политехнического обучения, уделять серьёзное внимание трудовому воспитанию и т.д.

В каждой такой школе предполагалось лишь по 10 классов численностью не более 35 детей каждый, находящихся на полном государственном обеспечении (в основном дети матерей-одиночек). Хрущёв призывал не жалеть силы и средства на эти учреждения, так как они «окупятся сторицей». Тем самым, по мнению Ивановой, государство фактически признало, что в предыдущие годы на содержание детей в детдомах эти «силы и средства» оно жалело (с. 156—157). Однако вскоре выяснилось, что количество неполных семей значительно больше, чем предполагавшаяся сеть школ-интернатов (с. 160—163), что вызвало многочисленные жалобы родителей-одиночек на невозможность устроить в них детей.

В конце концов, вопрос об организации эффективной работы школ-интернатов вновь оказался неразрывно связан с проблемами финансово-материального обеспечения и отсутствия квалифицированных педагогических кадров. Деятельность этих учреждений всё дальше уходила от первоначальных замыслов. Вместо передовых школ фактически работали «дома призрения», где обучались плохо воспитанные дети и подростки с низким уровнем успеваемости (с. 168—175). Хрущёвская инициатива стала саботироваться местными советами, органами народного образования и даже парторганизациями, которые не желали тратить деньги на интернаты из-за острой нехватки общеобразовательных школ (с. 176). Эта история ярко демонстрирует неспособность руководства страны добиваться исполнения своих идей на местах в полной мере.

В третьей главе исследовательница обратилась к изучению условий учебы советских школьников и выявила множество проблем — перегруженность домашними заданиями, внеучебными мероприятиями, экзаменами, несоответствие парт росту, низкую освещённость, приводившие к большим проблемам со здоровьем и даже к самоубийствам (с. 182—183, 191—195). Поднята также очень серьёзная проблема грубости и насилия учителей над учащимися (с. 204—208). Однако автор, к сожалению, не связывает её с общей грубостью нравов того времени и считает, что таких учителей следовало признать профнепригодными (с. 209). Но в логике 1950-х гг. многие поступки учителей не воспринимались столь же негативно, как сегодня. Более того, учитывая «кадровый голод» во многих провинциальных школах, заменить подобных педагогов нередко было попросту нечем.

Кроме того, связав общее сокращение числа школ с демографическим кризисом, автор удивительным образом не сделала такого же вывода в отношении сети детских внешкольных учреждений РСФСР в 1941—1954 гг. Причинами снижения их числа названы только отсутствие в обществе запроса на повышение интеллектуального и эстетического развития детей и крайне ограниченный объём материальных ресурсов, направлявшихся на развитие социальной сферы (с. 185).

Ещё одна важная находка — ранее никем серьёзно не обсуждавшийся вопрос об учительской безработице в 1950-х гг. Резкое падение количества

учащихся привело к появлению излишка приблизительно в 200 тыс. ставок (с. 216). Автор показала отсутствие плановости и продуманности государственной политики в данной ситуации, следствием чего стали многочисленные нелепые факты, когда тысячи выпускников педучилищ не могли найти себе работу, в то время как во многие школы по-прежнему принимали учителей без образования (с. 218). Педагоги были вынуждены работать на неполную ставку, делиться нагрузкой с коллегами, что вело к ещё более бедственному материальному положению, снижая престиж учительского труда как такового. Ситуация начала улучшаться лишь во второй половине 1960-х гг. (с. 219—233).

Центральное место в монографии занимает вопрос о ходе подготовки, общественного обсуждения и последствиях разработки и реализации школьной реформы 1958 г. Автор обратилась к данному сюжету уже в конце первой главы и высказала интересную мысль, что одна из вероятных причин преобразования — невозможность обеспечения школ всем необходимым в процессе их перехода к всеобщему среднему образованию. Поэтому в 1957 г. восьмиклассное образование объявили «достаточным» (с. 89). Исследовательница считает главным инициатором и проводником реформы Хрущёва, который, движимый всё тем же чувством социальной справедливости, считал, что умственный и физический труд неоправданно противопоставлены. В результате «умные» учащиеся и дети влиятельных родителей шли в вузы, а молодые люди без способностей и из простых семей — на производство (с. 237). Ситуацию решили исправить, сделав обязательной подготовку молодёжи к физическому труду на фабриках, в колхозах и совхозах. Таким образом выделена ещё и социальная причина — стремление к созданию равных возможностей и обязанностей для всех. Третьим мотивом реформы стал рост активности молодёжных групп «политически вредного характера», подверженных в том числе и «буржуазному влиянию» (с. 242, 255—256). Такую молодёжь необходимо было отправить на завод, «сроднить с рабочей средой».

К сожалению, автор не обратилась к переписке Министерства просвещения РСФСР с руководством КПСС (1954). В ней отмечалось, что одной из основных проблем образования в 1949—1953 гг. стали стремительный рост количества учащихся средних школ (более чем в два раза) и медленное увеличение числа мест в высших учебных заведениях. Именно поэтому предполагалось «сито» в виде обязательного производственного стажа, которое отвлекло бы часть молодёжи от идеи получения высшего образования и обеспечило её «перетекание» в промышленность и сельское хозяйство¹². В свете этого можно утверждать, что Хрущёв не столько инициировал реформу, сколько скорректировал реализацию проекта Минпросвета специфическим видением этой проблемы.

Следует согласиться с Ивановой: говоря о необходимости школьных преобразований, Хрущёв нередко проявлял абсолютную некомпетентность (с. 239), а его пренебрежение к полному среднему и высшему образованию было связано с тем, что он сам никакого систематического образования не получил (с. 246—247). Исследовательница также убедительно показала, что коренная перестройка образования привела к многочисленным перегибам. В школах вместо обучения детей стали заводить сотни единиц кроликов, домашней птицы, занимая все свободные помещения, включая классные комнаты, а уча-

¹² ГА РФ, ф. А-2306, оп. 75, д. 163, л. 12—14.

щиеся вынуждены были заниматься уборкой школ и т.д. (с. 291—296). Не имея материальной базы, многие школы обучали детей специальностям, которые не требовали длительной подготовки и общеобразовательных знаний, или вовсе отправляли их на вредные и опасные производства (с. 311—312). В конечном счёте реформа привела к нехватке людей со средним образованием, в том числе в армии (с. 323). К числу неожиданных негативных последствий такой политики нужно отнести и рост числа беременностей старшеклассниц во время прохождения производственной практики (с. 314—316).

В целом нужно отметить, что книга удалась. Она позволяет читателю по-новому взглянуть на многие, казалось бы, общеизвестные эпизоды истории школы Советского Союза, раскрывает механизмы принятия решений в органах власти, их противоречия и неоднозначные последствия. Конечно же, в одной монографии невозможно раскрыть весь комплекс проблем изучаемой сферы. Например, остались за кадром вопросы реализации образования в национальных регионах и одна из главных бед системы образования — формализм и процентомания. Она в конечном счёте привела к девальвации уровня знаний, снижению эффекта от воспитательных мероприятий и скрытому протесту части учащихся. С другой стороны, нет предела совершенству, а монография, без всякого сомнения, поспособствует росту интереса исследователей к данной проблематике.

Виталий Тихонов: Идущие вслед исследователи не смогут обойти эту книгу

*Vitaly Tikhonov (Institute of Russian History, Russian Academy of Sciences, Moscow):
Future researchers will have to consider this book*

DOI: 10.31857/S086956870012947-2

Советская система школьного образования до сих пор вызывает множество споров. Одни смотрят на неё как на практически идеальную модель, позволившую стране стать сверхдержавой и вырваться вперёд в космической гонке, другие подчёркивают неповоротливость, авторитарность и т.д. До сих пор идут дискуссии о том, нужно ли возвращаться к традициям советского образования или стоит наконец-то от них окончательно отказаться. Думаю, что у многих читателей книги Г.М. Ивановой, получивших образование в то время, сложилось собственное, основанное на личном опыте восприятие. В этой ситуации подготовить исследование, содержание которого удовлетворило бы всех и не вызвало нареканий, невозможно. Тем интереснее обсудить результат.

В первую очередь следует указать, что перед нами первая обобщающая монография, построенная на внушительном комплексе источников, в том числе на ранее не введённых в научный оборот документах российских архивов: ГА РФ, РГАНИ и РГАСПИ. Таким образом, перед читателем фундированный текст, выводы которого базируются на значительной совокупности фактов. В то же время необходимо учитывать специфику мобилизованных автором материалов. Преимущественно это делопроизводство центральных органов власти, определявших государственную политику в области образования. Как следствие, исследователь вынужден смотреть на школу так, как смотрели на неё советские управленец или идеолог высшего уровня, получившие некий набор информации «снизу». Насколько этот взгляд адекватен реальной картине? С одной стороны, разнообразие материалов, в том числе и значительное коли-