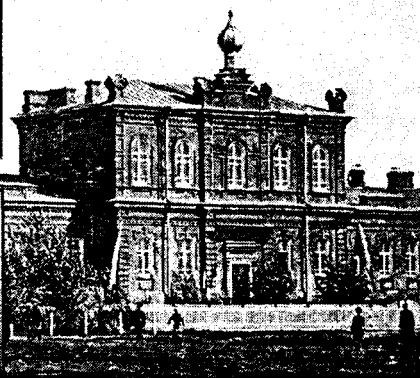




Н. И. Чуркина

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОГО
РАЗВИТИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ
(XVIII—XX ВЕКА)**

У 48
4933



Монография

Министерство образования и науки РФ
Омский государственный педагогический университет



06282991

Н. И. Чуркина

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОГО
РАЗВИТИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ
(XVIII–XX ВЕКА)**

Монография

Омск
2010

2013
20513
ББК 74.03(253.3)
Ч-933

Печатается по решению редакционно-издательского совета Омского государственного педагогического университета

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *Н. Н. Суртаева*
(РГПУ им. А. И. Герцена);
доктор исторических наук, профессор *В. Н. Худяков* (ОмГПУ)

Чуркина, Н. И.

Ч-933 Педагогическое образование как фактор социокультурного развития Западной Сибири (XVIII–XX века) : монография / Н. И. Чуркина. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2010. – 222 с.

ISBN 978-5-8268-1528-1

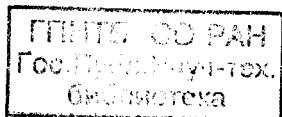
В монографии история педагогического образования региона соотносится с этапами развития теории и практики российского педагогического образования, которое выступает как социокультурный феномен, что раскрывается через выявление связей и закономерностей развития социокультурных процессов в Западной Сибири. В социокультурном контексте определена специфика создания и деятельности отдельных видов педагогических учебных заведений: учительских институтов и семинарий, педагогических курсов и педагогических классов.

Издание предназначено специалистам в различных областях науки (историкам, педагогам, краеведам) и практикам (педагогам и студентам педагогических учебных заведений), всем интересующимся вопросами прошлого и будущего российского образования.

ББК 74.03(253.3)

91068-2013

ISBN 978-5-8268-1528-1



© Чуркина Н. И., 2010
© Омский государственный педагогический университет, 2010

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН	
1.1. Структура, функции, миссия педагогического образования как социокультурного феномена	7
1.2. История педагогического образования в контексте социокультурного развития России.....	17
1.3. Роль педагогического образования в социокультурном развитии страны и региона.....	43
Глава 2.	
ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (XIX век – 20-е годы XX века)	
2.1. Социокультурные условия построения образовательного пространства региона.....	63
2.2. Закономерности и этапы становления педагогического образования региона	78
2.3. Специфика деятельности педагогических учебных заведений Западной Сибири (вторая половина XIX – 20-е годы XX века).....	91
2.3.1. Развитие сети учительских семинарий и институтов.....	91
2.3.2. Становление женского педагогического образования.....	132
2.3.3. Развитие системы повышения квалификации в регионе.....	143
Глава 3.	
ПУТИ ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ НА СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ РЕГИОНА	
3.1. Направления и механизмы влияния педагогического образования на трансформацию регионального сообщества.....	160
3.2. Участие педагогического образования в адаптации инородцев к российской культуре.....	181
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	199
ИЗБРАННАЯ ЛИТЕРАТУРА	202
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение 1. Социальный состав учащихся западносибирских семинарий (Омской, Семипалатинской, Новониколаевской, Ялуторовской) в 1913 г.....	214
Приложение 2. Состав воспитанников Томского учительского института 1903–1904 гг.	215
Приложение 3. Содержание западносибирских семинарий в 1913 г.	216
Приложение 4. Библиотеки западносибирских семинарий в 1913 г.	217
Приложение 5. Оборудование физических, естественно-научных и других кабинетов	218
Приложение 6. Учебные планы Омской учительской семинарии за 1873/1874 и 1901/1902 уч. гг.	219
Приложение 7. Отчетная документация по практике Омской учительской семинарии.....	220

ВВЕДЕНИЕ

Продолжающиеся поиски путей усовершенствования педагогического образования тесно связаны с развитием индивидуальности студентов педагогических учебных заведений, расширением сферы их профессионального мышления, творчества, навыков самообразования. Это невозможно без серьезной перестройки всей системы подготовки учительских кадров и без осознания ими глубинных связей современных педагогических идей, явлений, новшеств в их целостности и взаимодействии в рамках общекультурного процесса России и различных цивилизаций.

На практике эта основополагающая идея при обсуждении проблем современного образования зачастую не принимается во внимание, следствием чего является неадекватное понимание значимости исторического анализа для развития педагогической науки и практики. Еще один важный аспект проблемы связан с тенденцией развития современного общества, в рамках которой признается, что образование как часть социальной системы несет в себе черты социокультурного развития и служит механизмом адаптации человека и общества к быстро меняющемуся миру. Данное обстоятельство делает педагогов ответственными за успешность реализации широких социокультурных функций образования, что, в свою очередь, должно повысить внимание общества к подготовке учителя и стимулировать научный поиск на изучение оптимальных путей развития педагогического образования России.

В трудах ученых, представляющих различные научные дисциплины, рассматривается проблема влияния общества на образование (П. Я. Гальперин, Г. Е. Збровский, И. Б. Котова, Н. Б. Крылова, А. Н. Леонтьев, В. Я. Нечаев, А. М. Осипов, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина, Э. Г. Юдин и др.). В рамках педагогической науки обосновано обратное влияние образования на общество и культуру (А. Г. Асмолов, А. П. Булкин, И. Е. Видт, А. М. Цирульников и др.). Недостаточное внимание, уделяемое в данных концепциях месту педагога и педагогического образования, ставит задачу определения роли педагогического образования в социокультурной системе государства и выявления возможностей его участия в развитии социокультурного пространства.

Региональный контекст работы обусловлен возрастанием роли регионов в различных аспектах развития современного общества: экономических, политических, социокультурных. В концепции современного конструктивизма регион рассматривается как феномен, обладающий набором специфических – административно-территориальных, природно-географических, культурно-исторических, экономических и социальных – характеристик, занимающий определенное место в социокультурном пространстве России, значимую роль в развитии которого играет региональная система образования. Одновременно регион является органической частью социокультурного пространства страны, становление которой соответствует основным закономерностям и тенденциям развития социальных и культурных процессов в России. Новые функции российского образования, важность регионов в развитии социокультурных процессов ставят перед научным сообществом задачу разработки новой модели педагогического образования, что, в свою очередь, помимо проведения социокультурного анализа, детерминирует изучение его прошлого. Это позволит не только оценить отдельные этапы истории педагогического образования, но и прогнозировать будущее.

В настоящей работе сделана попытка выявить пути взаимовлияния педагогического образования Западной Сибири и регионального социокультурного пространства в длительной исторической динамике (XVIII–XX вв.). Выбор региона обусловлен как местом проживания автора, так и спецификой Западной Сибири, обусловленной тем, что данная территория стала последним объектом колонизации, заключительный этап которой совпал с процессом становления и развития педагогического образования.

Несмотря на внимание региональных научных школ к истории образования, особенностям генезиса педагогических учебных заведений Западной Сибири, их исследованием занимались лишь отдельные ученые. В работах дореволюционных авторов по истории образования в регионе можно найти материалы о создании первых учреждений профессионального образования (А. Е. Алекторов, Д. Вольфсон, Г. Н. Потанин, Н. М. Ядринцев и др.). Среди работ 20-х гг. XX в. выделяется труд Н. С. Юрцовского, в котором представлены обширные статистические данные по истории просвещения Сибири. В советский период в обобщающих работах Ф. Ф. Шамахова, выходящих на протяжении 50–80-х гг. XX вв., рассмотрены многие аспекты деятельности педагогических учебных заведений, но часть вопросов в силу идеологических рамок советской науки не вошла в поле его исследований.

Рост активности региональных ученых в 90-х гг. XX в. привел к выходу статей, монографий, диссертационных исследований по истории образования, но в них или рассматривались отдельные типы педагогических учебных заведений (М. П. Войтеховская, С. А. Кочурина, Т. В. Галкина и др.), или история самых успешных учебных заведений (Л. И. Боженко, Г. А. Бочанова и др.). Вопрос подготовки кадров для низшей, средней и высшей школы обзорно представлен в трудах по социокультурным проблемам истории региона (Д. А. Алисов, О. В. Гефнер, Ю. Р. Горелова, Г. С. Еперина, А. В. Жук, И. А. Коновалов, А. Н. Копылов, В. В. Мезенцева, Т. Ю. Плахотник, Д. И. Попов, Г. А. Порхуннов, Г. К. Скачкова, В. В. Сулимов, М. И. Федорова, В. Н. Червоненко, И. В. Черказьянова и др.). Поэтому в данной работе, помимо цели комплексного исследования истории становления и развития педагогического образования в обозначенный период, стояла задача изучения взаимовлияния педагогического образования и социокультурного пространства региона для актуализации опыта прошлого в современной ситуации.

Глава 1

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

1.1. Структура, функции, миссия педагогического образования как социокультурного феномена

Изучение работ современных авторов (Е. П. Белозерцев, В. А. Болотов, Ю. В. Сенько и др.) показывает, что понятие «педагогическое образование» чаще всего ими используется как синоним учреждений профессионального образования, что не отражает сущности явления. Используя основной научный прием определения понятия – раскрытие его через ближайший род и видовое отличие, правомерно начать анализ данного феномена с главного слова связки – «образование».

Еще в работах мыслителей древности и в трудах европейских ученых Просвещения и Нового времени образование рассматривалось как важный фактор совершенствования отдельного человека и общества в целом. Я. А. Коменский, Р. Оуэн, просветители отводили образованию центральную роль в совершенствовании общества. Для одних (Аристотель, Гельвеций, Руссо) образование как разумно сконструированный механизм способствовало преодолению социальных различий, помогало представителям социальных низов в ходе обучения раскрыть свои способности. Другие (Платон, Локк) признавали за образованием роль социального ограничителя, призывая для каждого класса создавать специфическую систему воспитания-образования¹.

Изучение возможностей влияния образования на общество на рубеже XIX–XX вв. продолжили представители различных социологических школ: Э. Дюркгейм, Б. Малиновский, А. Р. Радклифф-Браун, Г. Спенсер. Первыми идею об образовании как факторе социальной интеграции общества высказали Спенсер и Дюркгейм. Г. Спенсер доказывал, что образование – эффективное средство контроля над жизнью человека, но оно будет работать во благо человека, при условии преодоления диктата государства над образованием. Э. Дюркгейм писал о двух аспектах роли образования для общества: образование

на уровне социальной системы и образование на уровне индивида. Роль образования на уровне социальной системы состоит в контроле человеческих желаний, знакомстве с социальными нормами, которое происходит не только через систему обучения и воспитания, но и через уклад (расписание, домашнее задание, правила поведения на уроке), тем самым поддерживается солидарность членов общества. Социальные различия на уровне индивида обуславливают различия в образовании, таким образом, школа выступает как копия общества, его воплощение, а значит, закрепляет сложившуюся в обществе стратификацию. П. Бурдьё так же считал, что образование рассматривается как средство воспроизводства существующего общества со всеми входящими в него социальными группами. Во второй половине XX в. данные идеи были развиты такими исследователями, как Р. Мертон, Т. Парсонс, Н. Смелзер, Дж. Хоманс, признающими образование важным фактором общественной жизни.

Подъем интереса в обществе к позиции, определяемой как «автономия образования», был детерминирован активизацией социальных движений в разных странах. Волны борьбы теоретиков и практиков за автономию начинаются с эпохи Просвещения, когда была впервые озвучена идея автономии человека как субъекта образования. Основоположник теории свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, создавая модель естественного человека, в своем творчестве не был совершенно независим от социальных процессов, предугадав общую тенденцию грядущего века – снижение сословного влияния на человека.

Вторая волна дискуссий, в конце XIX – начале XX в., развернулась уже не только в теории, но и в деятельности педагогической общественности, в это время создается новое педагогическое движение, заслугой которого стало обоснование целостного подхода к образованию как автономной сфере общества, основой автономии образования в нем выступала автономия ученика. В. Дильтей и его ученики (Ноль, Флитнер, Венигер) рассматривали образование как особую автономную действительность.

Третья волна интереса к данной теме начинается в 60–70-е гг. XX в. (Дитрих Беннер). Ее представители не ограничивались распространением своих теорий, пытались реализовать их в рамках деятельности отдельных образовательных учреждений².

В 60–70-е гг. XX в. в США стал популярен тезис: «школа не имеет заметного влияния ни на распределение доходов, ни на жизненные успехи людей». Впервые он был озвучен и подтвержден серьезными статистическими данными, приведенными в докладах Коулме-

на и Дженкса. Коулмэн (Coleman et al, 1966) по результатам обследования 4 тыс. школ сделал вывод, что школа только закрепляет социальное неравенство³. Близкую точку зрения высказали сторонники структуралистско-конструктивистского подхода, считавшие, что школы могут ослаблять или усиливать внешнее неравенство, но, будучи агентами воспроизводства существующей стратификации, они изначально не свободны в своей политике, а значит, доступность и равенство – это мистификация. Данная позиция была продолжена представителями западной социологической школы (Р. Будон, Н. Луман, К.-Э. Шорр).

В работах ученых, представляющих современную российскую педагогическую и социологическую науки, образование рассматривается: как составная часть процесса развития и социализации личности, важный социальный институт (И. Г. Асадулина, М. А. Галагузова, Т. Г. Каменская, А. В. Мудрик, В. А. Никитин); как средство трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать субъективность и преумножать потенциал мировой цивилизации (И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.).

Анализ данных концепций и изучение истории становления и развития образования в России дают основание утверждать, что образование является исторически, социокультурно и антропологически обусловленным явлением, т. е. социокультурным феноменом, имеющим приоритетное значение как для самого человека, так и для сохранения и развития общества. Важно отметить, что культура и социум решают через образование различные задачи: цель социума через систему образования помочь адаптации человека, культура же создает индивидуальность, обладающую нестандартным набором личностных смыслов, что подтверждает обоснованность рассмотрения педагогического образования как социокультурного феномена.

В этом же контексте В. А. Козырев рассматривает педагогическое образование как гуманитарное, ориентированное на потребности человека⁴. Педагогическое образование сегодня выступает не только как система или процесс, но и сфера бытия, результат профессиональной подготовки педагога, с другой стороны, это феномен профессионалов, являющихся его носителями и специфически проявляющими его сущность (О. А. Леонова). Нам представляется, что к данным элементам необходимо добавить теорию педагогического образования, которая не оформилась еще в самостоятельную отрасль педагогической науки, но предпосылки к этому уже наметились.

Таким образом, мы можем определить педагогическое образование как социокультурный феномен, т. к. оно выступает как результат исторического развития социокультурного процесса, механизм сохранения и трансляции социокультурного педагогического опыта (посредством профессионального педагогического сообщества) и процесс становления человека через специальную систему непрерывного профессионального педагогического образования, направленный на достижение личностью новых социокультурных, образовательных, профессионально-педагогических статусов.

Для выявления структуры педагогического образования как социокультурного феномена можно использовать концепцию Г. И. Герасимовой, в которой культурное и социальное рассматриваются как своеобразные полюса единого пространства, понимание которых достигается только в общем социокультурном процессе. Причем, по ее мнению, «социальное» преломляется через субъекта деятельности, а «культурное» – посредством сферы, определяющей качество этой деятельности⁵. Дополнив таблицу, представленную в работе А. П. Маркова и Г. М. Бирженюк, характеризующую место человека и общества в социальной и культурной системе, можно выделить структуру педагогического образования в социокультурной системе.

Таблица 1

**Структура педагогического образования
как социокультурного феномена**

<i>Социальный аспект</i>	<i>Культурологический аспект</i>	<i>Структурные элементы педагогического образования</i>
Личность как носитель социальных ролей, отношений, действий, проблем	Личность как носитель «культурных» качеств, субъект культурного творчества	Педагог как носитель социокультурных качеств
Социальная общность (объединение, организация, движение) как социальный институт, субъект социальных отношений	Социальная общность как совокупность индивидов, объединенных общими целями, ценностями и как субъект саморазвития культуры	Педагогическое сообщество как часть социальной системы и совокупность педагогов, объединенных педагогическими ценностями

<i>Социальный аспект</i>	<i>Культурологический аспект</i>	<i>Структурные элементы педагогического образования</i>
Регион как институциональная и административно-территориальная целостность	Регион как совокупность социально-культурных сил, групп, движений, как носитель культурного потенциала (включая историко-культурное и этнокультурное своеобразие, ландшафтные особенности, традиции, предания, памятники истории и культуры)	Педагогическое образование региона как часть образовательной системы и носитель историко-культурного, этнического, природно-географического наследия региона
Общество как сложная система функционирования и взаимодействия различных социальных институтов	Общество (нация) как носитель духовной целостности и историко-культурной самобытности	Педагогическое образование страны – один из социальных институтов, сохраняющий черты национально-культурной идентичности
Человечество как совокупность институционально оформленных наций, народов, этносов	Человечество как совокупность национальных культур	Педагогическое образование как институт мировой системы образования, отражающий своеобразие отдельных национальных культур

Данные элементы структуры педагогического образования через своих субъектов оказывают влияние на социокультурные процессы, причем не только позитивное. Как полагал А. В. Кооп, «не только и не столько опережающим развитием, сколько тенденцией отставать от постоянно меняющихся и возрастающих общественных потребностей вызываются противоречия между системой образования и развитием производительных сил общества»⁶. Данные противоречия, усугубляя проблемы в сфере экономики, социальной жизни, приводят к кризисным явлениям и в педагогическом образовании. Некоторые авторы усматривают в природном «консерватизме» системы образования своеобразную гарантию стабильности общества. Но «консерватизм» педагогического образования будет сдерживать развитие не только системы образования, но и других элементов социокультурного пространства.

Можно сделать вывод, что педагогическое образование как социокультурный феномен выполняет как сохраняющую, так и развивающую функции. Сохраняющая (воспроизводящая функция) периодически должна меняться на развивающую, причем приоритет той или иной функции является исторически и социально-конкретно изменчивым⁷.

Изучение специфики взаимосвязи и взаимодействия отдельных элементов социокультурного пространства необходимо вести в соответствии с тенденциями современного уровня развития науки, в которой приоритетными являются вероятностные законы, а не жестко детерминированные закономерности. Поэтому на смену концепциям, обосновывающим прямую зависимость системы образования от уровня социально-экономического развития, приходят теории, вскрывающие более сложные, условные связи, частные закономерности. И. Е. Видт предложила свою концепцию смены исторически обусловленных моделей образования, согласно которой система образования изоморфна культуре своего времени и изменение моделей образования происходит в логике смены типов культуры⁸.

Используя данный подход и накладывая его на историю педагогического образования, можно увидеть логику смены отдельных моделей педагогического образования: от запаздывающей модели (на первых этапах), к синхронному развитию (в индустриальную эпоху), и опережающему развитию в постиндустриальную культурную эпоху. В рамках этих моделей, с точки зрения взаимодействия с обществом, педагогическое образование действовало:

1) как закрытая система, нацеленная на воспроизводство опыта прошлого, решающая свои внутренние задачи, не детерминированные социокультурной ситуацией;

2) как открытая система, направленная на воспроизводство настоящего (выполняющая определенный социокультурный заказ);

3) как открытая система, нацеленная на моделирование и опережение социокультурных запросов общества и системы общего образования.

Указанные модели взаимодействия с социокультурной сферой прошли исторический путь развития. Их принятие осуществлялось параллельно как в теории педагогического образования, так и в деятельности учительских школ, институтов, курсов разных стран, причем процессы, разворачивающиеся в европейских странах, имели сходные черты, но были пролонгированы на различных отрезках истории. Поэтому сложно составить точную хронологию смены моделей педагогического образования общую для всех стран, это связано со своеобразной динамикой социокультурных процессов (изменением способа производ-

ства, общественного строя), с природно-географическими факторами развития страны, которые могли ускорять или тормозить генезис педагогического образования, трансформировать социальные функции и социальные роли образования.

Как отмечает О. Е. Лебедев, социальные функции образования отражают потребности общества в решении определенных проблем путем совершенствования образования. Социальная роль характеризует фактическое влияние образования на развитие общества. По его мнению, социальные функции образования заключаются в подготовке учащихся к освоению нового для них содержания различных форм жизнедеятельности: развитию духовных потребностей, формировании «концепций жизни» и отношения к принятому в обществе и собственному образу жизни⁹. При оценке эффективности реализации социальной роли и функций образования сегодня все больше говорят о социальном качестве, имея в виду соответствие образования потребностям общества и личности (этот показатель пытаются закрепить определенными нормами, требованиями, стандартами). Нам кажется, что единая социокультурная природа образования требует оценки социокультурного качества образования, под которым мы предлагаем понимать соответствие ценностей, процесса, системы и результатов образования социокультурной системе общества.

В России, где, по мнению Ю. Калиновского, существует три типа регионов, соответствующих трем типам культур (аграрные, индустриальные и постиндустриальные), социокультурное качество образования необходимо определять применительно не только к актуальной, но и потенциальной модели культуры. Это возможно, если признавать и использовать педагогическое образование в качестве реального преобразующего социокультурного механизма, что соответствует характеристикам нового этапа цивилизационного развития, когда образование выходит за границы, очерченные традиционной культурой, и обретает статус доминантной социокультурной системы, оно вбирает в себя культуру и заполняет собой социум. Социальные функции образования в такой ситуации усложняются, становятся системными. Но для того, чтобы образование могло сформировать в обществе интенцию на развитие, оно само должно стать развивающейся системой.

Влияние педагогического образования на социокультурные процессы можно разделить на: прямое (деятельность субъектов педагогического образования по модернизации социокультурных явлений), оно происходит через агентов – педагогов как самостоятельных, активных личностей, а также через общественные и профессиональные педагогические союзы; опосредованное (через подготовку будущих педагогов,

ориентированных на инновационное развитие образования, которое, в свою очередь, будет способствовать оптимальному социокультурному развитию страны). Таким образом, педагогическое образование объективно является значимым звеном системы образования, которое оказывает непосредственное влияние на все составляющие социокультурного пространства.

Актуальность заявленного подхода подтверждают тенденции развития педагогической науки: в 90-е гг. XX в. на Западе стали говорить о переходе от бихейвиористской к социально-культурной педагогике (Энн Браун). Если бихейвиористская педагогика в большей степени заявляла о психической обусловленности действий, то новый подход указывает на социокультурные детерминанты развития. Параллельно с классической демократической теорией появилась «критическая демократическая теория», а вместе с ней и «критическая педагогика», ключевым моментом которой является рассмотрение образования не в узкой технологической рамке, а в широком историческом, социальном и культурном контексте¹⁰.

Контекст является важной категорией социально-культурной педагогики, под которым понимают «все те слои реальности, которые вместе задают смысл происходящего» (И. Д. Фрумин). Жак Карпей, оценивая роль данного понятия, писал, что контекст является, возможно, наиболее важным понятием во всех гуманитарных науках XX в. Педагоги выделяют макро- и микросоциальные контексты рассмотрения проблем образования. Если трактовать макросоциальный контекст как социокультурную ситуацию развития, то микросоциальный контекст (внутришкольный) может быть представлен несколькими его разновидностями (культурный, социально-исторический, социально-политический, педагогический (образ детства) и т. д.). Соответственно, мы можем исследовать макросоциальный контекст педагогического образования, вычленив из него аналогичные виды: культурный, социально-исторический, социально-политический и педагогический. Контексты можно обозначить как внешние условия развития образования. Н. Б. Крылова предлагает различать социально-культурные и социокультурные условия. В первом случае акцент делается на социально-экономические и общественно-политические механизмы взаимодействий и взаимовлияний, а во втором случае – в большей мере на описание культурных механизмов в их направленности на социальные структуры и процессы в обществе¹¹.

Другие исследователи (В. А. Михалин, О. А. Михалина) понимают социокультурные условия образования как совокупность взаимосвязанных экономических, социальных и культурных отношений к об-

разованию, наличие и содержание которых позволяет ему (образованию) соответствующим образом отвечать на требования сообщества и не только продуктивно действовать, но и саморазвиваться, самоорганизовываться, обновляться и влиять на социальные процессы¹².

Определение педагогического образования как социокультурного феномена требует уточнения социального контекста становления педагогического образования, который должен состоять в выявлении совокупности внешних условий, определяющих общую направленность и логику образовательного процесса. Как социокультурный феномен педагогическое образование не только испытывает воздействие со стороны социокультурных процессов, но и оказывает обратное влияние. В рамках обозначенных контекстов можно говорить о соответствующих социокультурных функциях педагогического образования, которые мы обозначили как:

- 1) социально-исторические (сохранение и развитие национальной системы воспитания и обучения);
- 2) идентификационные (социальная и профессиональная селекция, адекватная социально-политическому устройству общества);
- 3) просветительские (развитие и научно обоснованная модернизация образа детства и основных принципов воспитания и обучения);
- 4) культурные (усвоение, переработка и трансляция культуры).

Для успешной реализации социокультурных функций педагогическое образование должно стать развивающейся системой, работать на двойное опережение, что объективно выводит его за рамки традиционных, общепризнанных и реализуемых функций профессионально-педагогического образования и позволяет говорить о его социокультурной миссии. Миссия – это декларация основных ценностей образования, формирующая политику в главных направлениях деятельности. Миссия определенной профессии или организации дает ответ обществу, какой положительный смысл имеет ее существование. Феномен «миссия» имеет многосмысловое содержание: миссия как философия, в которой раскрывается ее предназначение, отражается смысл существования организации, ее отличие от других компаний. Миссия делает осмысленной любую деятельность, если ее результаты выходят на уровень социума. Ректор МГУ В. Садовничий определил миссию университета как «формирование и выражение общественного мнения». И. Г. Асадулина считает, что «миссия регионального университета должна формироваться исходя из общецивилизационных, российских и региональных позиций, с общим антропоцентрическим приоритетом»¹³. Университеты должны поддерживать паритет традиций и инноваций. Они играют роль механизмов отбора знаний, переработки его и адап-

тации к местным условиям. Исходя из социокультурных функций педагогического образования и роли образования в современном обществе, его миссия должна состоять в сохранении, развитии, модернизации национальной системы образования с целью увеличения и упрочения человеческого капитала страны (региона).

Мы поддерживаем слова А. П. Валицкой о том, что в России сложилась уникальная система педагогического образования: территориальная протяженность российского государства, неравномерность расселения многонационального народа, малое число культурных центров, тонкая прослойка носителей духовной культуры сделали учителя в России главным образователем¹⁴. Повышению роли учительства и педагогического образования способствуют и негативные тенденции цивилизационного развития, в которых учитель становится гарантом сохранения цивилизации (Н. Моисеев). Еще одной причиной повышенного внимания к развитию педагогического образования в России может быть заявленный подход, согласно которому педагогическое образование выступает как социокультурный феномен, т. е. органическая часть социокультурного пространства и одновременно эффективное средство его трансформации, история становления которого нуждается в изучении и использовании этого опыта в современных условиях.

Примечания:

¹ *Щевелева Г. М.* Образовательное пространство. Современный взгляд: подходы к формированию. Воронеж: ВГТА, 2001.

² *Огуцзов А. П., Платонов В. В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 468.

³ *Константиновский Д., Вихитайн В., Куракин Д.* Качественное образование: доступность и региональная политика // Социальная политика в современной России: реформы и повседневность. М.: ООО «Вариант», 2008. С. 55.

⁴ *Козырев В. А.* Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: монография. СПб.: РГПУ, 1999.

⁵ *Марков А. П., Биржеюк Г. М.* Основы социокультурного проектирования. СПб.: Изд-во СПбИГУП, 1998. С. 90.

⁶ *Кооп А. В.* Образование при социализме: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 1985. С. 36.

⁷ *Михалин В. А., Михалина О. А.* Актуальные проблемы реформирования отечественного образования. Новосибирск: НГАУ, 2006.

⁸ *Видт И. Е.* Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003.

⁹ Лебедев О. Е. Демократическая школа в Петербурге. СПб.: Центр пед. информ., 1996. С. 35.

¹⁰ Фрумин И. Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. 1998. № 12. С. 55.

¹¹ Крылова Н. Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. С. 185.

¹² Михалин В. А., Михалина О. А. Указ. соч.

¹³ Асадулина И. Г. Система управления социальным качеством образования как фактор социокультурной динамики региона: дис. ... д-ра социол. наук. Кострома, 2004. С. 67.

¹⁴ Валицкая А. П. Образование в России: стратегия выбора. СПб.: РГПУ, 1998. С. 2.

1.2. История педагогического образования в контексте социокультурного развития России

При осуществлении любого историко-педагогического исследования ученый сталкивается с необходимостью выделения определенных этапов, выявления закономерностей развития. Периодизация исследуемого процесса является важной частью историко-педагогических работ. В своей диссертации Н. В. Назаров пишет о том, что на разных этапах деятельности исследователя периодизация выступает как:

- процедура деления описываемой историко-педагогической действительности на части (1-й акт);
- концепция развития историко-педагогического процесса (2-й акт);
- механизм распределения установленных историко-педагогических фактов (3-й акт)¹.

Периодизация в такой трактовке может интерпретироваться как цель деятельности исследователя, как ее результат и как средство. Периодизация является атрибутом всякой оригинальной концепции. Анализ работ по истории образования в России говорит об отсутствии в этом вопросе общепризнанной позиции. П. Ф. Каптерев одним из первых разработал периодизацию российского образовательного процесса, в основе которой лежат приоритетные источники формирования национального педагогического самосознания. В его классификации три периода – церковный (до Петра I); государственный (от Петра I до Александра II); общественный (с середины XIX в.). Название этапов здесь отражает главные силы в образовании, институты, формирую-

щие национальные педагогические идеалы и определяющие социальный заказ образованию.

Историки советского периода выделяли этапы российского образования в соответствии с принятым в отечественной историографии социально-экономическим критерием и политическими (революционными) событиями. Например, Н. А. Константинов и В. Я. Струминский как особый период развития отечественного образования выделяют революцию 1905–1907 гг.² Сходные этапы истории образования называет А. В. Ососков в книге «Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917)». Ряд авторов при выделении этапов опираются на синтез количественно-качественных показателей, политических событий (А. Г. Вигдоров, Ф. Ф. Королев, Б. К. Тебиев и др.).

Э. Д. Днепров в качестве критериев периодизации использовал эволюцию взаимоотношений общества и государства в процессе формирования образовательной политики. В его подходе прослеживается связь социокультурной истории России с теорией и практикой образования: первый этап – переплетение государства и общества в форме служилого государства при Петре I (создание служилой школы); на втором этапе происходит начало ломки социального консенсуса, отчуждение общества от государства во второй половине XVIII в. и ответ на это в виде политики «просвещенного абсолютизма»; на третьем этапе наблюдалось сохранение относительного единства общества и правительства в начале царствования Александра I и раскол этого единства в годы николаевского застоя; временное восстановление сотрудничества общества и правительства в «период великих реформ» 1860-х гг., разрыв и противостояние 1870–1880-х гг.; усиление противоречий общества и власти на рубеже XIX–XX вв. и прямая их схватка в начале XX столетия³.

Л. Г. Борисова, Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко выделяют пять образовательных революций и, соответственно, пять этапов развития образования России:

1. Первобытное общество (образование возникает вместе с обществом, с развитием труда, мышления, языка).
2. Возникновение частной собственности, вызвавшее обособление семей и образовательно-воспитательных функций (основные формы социализации – семья и школа).
3. Средневековье (педагогическая мысль эпохи, в основном религиозная).
4. Технократическая (в процессе социализации решающее значение приобрело развитие интеллекта, высокая общеобразовательная

и техническая подготовка, научные знания, профессионализация, математизация, внедрение технических средств обучения).

5. Революция только зарождается – гуманитарная. Ее итогом станет увеличение социальной, педагогической и экономической эффективности функционирования образования⁴.

Исследователи философии отечественного образования А. А. и П. А. Гагаевы рассматривают образовательный процесс как культурно-исторический феномен. Критериями выделения этапов в их периодизации стал уровень осмысления культурно-исторических оснований педагогического процесса в России, а также характер их аксио- и гносеологической трактовки:

1. XVIII в. – период постановки проблемы культурно-исторического осмысления педагогического процесса.

2. Первая половина XIX в. – период концептуального осмысления оснований педагогического процесса.

3. Вторая половина XIX – начало XX в. а также русское зарубежье XX в. – период теоретико-культурологического осмысления содержания педагогического процесса, целей, содержания образования, логики становления и развития личности ученика, метода и стиля преподавания, взаимоотношения школы и государства.

4. XX в. (1917–1991) – период диалектико-материалистического осмысления педагогического процесса.

5. XX в. (1991 – XXI в.) – период переосмысления ценностных ориентиров отечественной школы⁵.

Оригинальная периодизация представлена в концепции А. П. Булкина, который исследует историко-культурный процесс России с точки зрения трех типов социальных отношений К. Маркса – личной зависимости (архаичная культура), личной независимости (индустриальная), свободной индивидуальности (постиндустриальная). Каждому типу отношений, по его мнению, соответствует своя система образования и особый личностный образец.

Еще одним важным элементом концепции Булкина является рассмотрение образования через призму типов культуры по П. Сорокину. Классификация культур П. Сорокина подтверждает генетическую связь культуры и образования. На историю российского педагогического образования данная типология культуры естественным образом накладывается и приближает исследователей к пониманию его многих внутренних процессов. Идеациональный тип культуры характеризуется преобладающим положением церкви и ее догматов в жизни общества. Тип личности определяется религиозной идеей. Человек не выделен из коллектива (семья, приход, община, государство) и является объектом

насильного воспитания. Обучение носит религиозно-нравственный характер. Идеалистический тип религиозно-светской культуры, основной принцип которой был и сенсорный, и религиозный, частично светский, частично потусторонний, – охватывал весь XVIII в. Основные характеристики этапа – постепенное обмирщение культуры, ориентация государства и дворянства на культуру Европы.

Следующий тип культуры – сенсорной (чувственной) охватывает XIX–XX вв. В основе ее лежит чувственный принцип во всех его проявлениях. Он нашел отражение в культуре и языке, поэтому появилась необходимость в новом канале ее передачи – системе образования. В советский период перед образованием была поставлена задача воспитания «новой породы людей». Произошел переход от чувственного к идеациональному типу культуры. Пролетарская культура отобрала из общечеловеческих и национальных ценностей только то, что соответствовало классовым интересам пролетариата. Основные ценности пролетарской культуры были зафиксированы в нормативном образе личности. В системе образования новой, пролетарской формы идеационального типа культуры доминирует воспитание. Идеациональному типу культуры соответствует религиозная (марксистская) педагогика, задачей которой являлась социализация учащегося. Отличие первого и третьего периодов состоит в том, что если на первом этапе человек еще не был выделен из общества, то на третьем его насильно вводили в единственно возможное для него пространство⁶.

Таким образом, различные варианты периодизации российского образования, разработанные историками и философами образования, делали акцент на отдельных сторонах образовательного процесса.

Рассматривая педагогическое образование как социокультурный феномен, мы должны не только понять механизмы влияния социокультурных процессов на характер педагогического образования, но и попытаться вычленил обратное влияние, а также интерпретировать специфические черты данного явления, обусловленные внешними и внутренними причинами.

В современной российской исторической науке на смену господствующей в советское время формационной методологии, объясняющей закономерность смены этапов общественного развития социально-экономическими причинами, пришли концепции, в основе которых лежат более адекватные современной научной картине мира основания. Среди огромного количества подходов нам близки идеи исторической школы А. Ахиезера, обосновывающей цикличность истории России феноменом «раскола». Устойчивость традиционного общества в России, с его ценностными основами, крестьянским мента-

литетом стала, по мнению сторонников школы, основным препятствием модернизации на разных этапах развития общества. А. Ахиезер выделяет несколько нравственных общественных идеалов, задающих ценности, модели поведения: традиционный (вечевой, соборный, авторитарный), утилитарный, либеральный. Смена данных моделей состоит в том, что утилитарный идеал является переходным, из которого может вырасти либеральный или произойдет возвращение в традиционный. В рамках этой концепции неэффективность модернизационных моделей в России заключалась в том, что при проведении реформ власть всегда использовала (и зачастую использует до сих пор) арсенал традиционного общества или отдельные либеральные ценности, механизмы, которые входили в противоречие с традиционной идеологией, поддерживаемой большинством населения. В результате таких половинчатых решений в обществе начинался раскол, кризис, выход из которого искали в реставрации прежних порядков, т. е. контрреформе.

К концепции «раскола» примыкают различные варианты теории «догоняющего развития», впервые озвученные В. Ключевским. Ее продолжают современные авторы В. Дахин, И. Дискин, В. Красильщиков, И. Пантин и др. Главная черта обществ, относящихся к категории «догоняющего развития», – формирование политических, экономических, духовных структур не в результате естественного саморазвития, а под воздействием опыта более развитых стран, отношений с ними. В. Красильщиков относит Россию ко второму эшелону модернизации, в странах которого были очень слабые собственные предпосылки модернизации, не позволяющие рассчитывать на естественные законы социальной эволюции. Они также считают, что внутренние предпосылки модернизации России тормозились традиционным общественным укладом и архаичной культурой. Наиболее действенным механизмом модернизации общества, не достаточно используемым в истории российской государственности, как отмечают исследователи, позволяющим «догонять» эффективно, без ущерба для собственного развития, несомненно, является образование.

К сходным выводам, важным для нашего исследования, приходят и сторонники концепции «раскола»: возможность эволюционной трансформации традиционного идеала, по их мнению, также связана с образованием: только наука, образование и люди, занятые в этих областях, могут своим примером демонстрировать и транслировать в общество либеральные ценности. Как отмечал В. Мацкевич, если образование задается уровнем современного знания и культуры, то в обществе должны быть какие-то эталоны и критерии образованности, кото-

рые задаются элитными группами. Такой элитной группой в России долгое время были дворяне. Само понятие «дворянин» ассоциировалось в общественном сознании с культурным, образованным человеком.

Власть в своей политике поддерживала эту традицию, вводя в практику получение личного дворянства для людей, окончивших университет, получивших определенный чин или звание. Эту линию, начатую еще Петром I, продолжил М. М. Сперанский, по инициативе которого вводилась новая система чиновничества: право получения дворянства давал 8-й класс в гражданской и все в военной службе, причем дворянами становились не только сами граждане, но и их дети. В результате чего к 1816 г. личные дворяне составляли уже 44 % российских дворян, в начале XX в. абсолютное большинство интеллигентного слоя России (50–60 %) принадлежало к дворянству. Характерной чертой лучших представителей дворянства России, развитой длительной системой личной зависимости крестьянства, была отеческая забота о народе и одновременно осознание вины за его столетнюю эксплуатацию. Ответственность за жизнь и благополучие крестьян, их нравственное и культурное развитие ложилась на дворянство (иллюстрацией данных слов могут быть многочисленные произведения русской литературы). Но после отмены крепостного права дворянство сбрасывает с себя нравственную и нормативную ответственность за просвещение народа. В связи с чем со второй половины XIX в. российскому обществу был необходим новый эталон образованности, новая группа, являющаяся носителем модернизационных, просветительских идей. Все это происходило на фоне изменений внутри сферы образования, которые отражали трансформации приоритетов в жизни общества: задачи образования стали все более совпадать с культурными целями общества, в иерархии сфер жизни образование вышло из разряда периферийных и переместилось к основанию социальной пирамиды.

Совокупность перечисленных выше и еще множество других факторов способствовали тому, что именно учительство, ставшее к началу XX в. самой многочисленной профессиональной группой, заняло место строителя и эталона новой культуры. Но не только внешние обстоятельства сделали российское учительство носителем либеральной идеологии. Вероятно, в истории педагогического образования России существовали внутренние потенции, давшие возможность педагогическому сообществу стать проводником новых тенденций социокультурного развития. Выявлению этих ресурсов и возможностей будет посвящена данная работа.

История педагогического образования России подтверждает истинность модели «догоняющего развития», объясняющей многие осо-

бенности этого процесса, особенно в период становления. Просветительская деятельность Екатерины II по воспитанию «новой породы людей» и созданию сети учебных заведений в стране, где большая часть населения состояла в личной зависимости от образованной части общества, была ни чем иным, как попыткой реализации отдельных элементов либеральной модели государственного устройства. Стремление догнать своих более развитых соседей приводило Россию к образовательным проектам при отсутствии внутренних ресурсов для их реализации. Ориентиром для России и других стран в XVIII в. были немецкие княжества, которые представляли собой образец в деле подготовки учителей. Мысль основать специальные школы для подготовки учителей реализовал герцог Эрнст II фон Гота, который завещал своим наследникам поддерживать учительские школы. Первые учительские семинарии возникли в Берлине в 1748 г., еще 14 появилось до конца XVIII в. Основателем теории педагогического образования в мире считается Август Франке, создавший в Галле учительскую семинарию, деятельность которой послужила моделью для всех последующих и современных педагогических школ, именно в ней был апробирован главный принцип образовательного процесса подобных учреждений – сочетание теоретической и практической подготовки.

В Российской империи профессиональное образование учителей началось в Главном народном училище в 1782 г., вскоре было издано «Руководство учителям первого и второго разряда», в котором излагались «рациональная метода учения всем предметам народного училища и наставление относительно обращения учителя с учащимися». В «Руководстве» – первой официальной дидактике, значительное место уделялось облику учителя: «Учителя должны наставлять детей в Законе Божьем, образовывать их благочестивыми христианами и верными сынами Церкви, которые правила закона Божия не токмо знали на словах, но и показывали на деле»⁷.

В открытой в 1786 г. учительской семинарии обучение строилось по прусской модели: курс учения делился на теоретический и практический, от подготовлявшихся в учительство требовалось не только знание предмета, но и умение передавать эти знания учащимся. Отсутствие собственных внутренних потребностей в образовании привело к тому, что после подготовки необходимого на первое время количества учителей для новых училищ, государственный интерес, а вместе с ним и финансовая поддержка семинарии, стали сокращаться. С открытием повсеместно в губернских городах главных народных училищ поступило предложение поручить им подготовку учителей для малых народных училищ. Но побоялись, что новые учебные заведения не

справятся. Первые профессора были заменены воспитанниками, учение в ней постепенно падало и в 1792 г. вовсе прекратилось. В 1794 г. ее деятельность возобновилось, а в 1801 г. был последний выпуск. За годы своей работы было подготовлено 425 учителей. К 1801 г. в России насчитывалось 315 училищ, в которых служило 790 учителей, количество учащихся — 18 128 мальчиков, 1 787 девочек⁸.

В начале XIX в. либеральные реформы Александра I, в том числе и реформу образования, проводимую без решения главной социально-экономической проблемы (отмены крепостного права), нельзя считать вполне удачными. При разработке программы реформы в сфере образования вновь была применена модель «догоняющего развития», давшая некоторые результаты, которые, однако, не были сопоставимы с материальными вложениями и ожиданиями. Так, финансирование низших ступеней было отнесено за счет местных общин, которые в России не знали подобной практики и не имели достаточных средств на это, в результате чего именно начальная школа (приходские и уездные училища) не была создана в полном объеме. Осталась не реализованной главная идея реформы — построение системы образования, доступной для большинства населения. Еще одним препятствием создания системы образования было невнимание власти к педагогическому образованию: подготовка учителей для первых ступеней системы образования, начатая в учительской семинарии, в рамках новой реформы вообще не осуществлялась. В результате чего в приходских и уездных училищах работали люди, окончившие вышестоящие ступени образования и не имеющие специальных педагогических знаний.

Новые типы учреждений педагогического образования, появившиеся в первой половине XIX в., были ориентированы на среднюю и высшую школу. Открытый в 1803 г. Главный педагогический институт не мог обеспечить специалистами даже малочисленную среднюю школу России. Для приготовления учителей гимназий по уставу 1804 г. были созданы педагогические институты при университетах: Московском, Харьковском, Казанском. Отделения при университетах и Главный педагогический институт были закрытыми учебными заведениями, состав воспитанников был небольшим, не более 25 человек. Данные учебные заведения не удовлетворяли государство и общество качеством подготовки, в результате чего Главный педагогический институт несколько раз закрывали, преобразовывали, в 1828 г. вновь открыли, а в 1859 г. все учебные заведения педагогического образования были закрыты «как несоответствующие своим целям». Несмотря на это, основной контингент наставников гимназий России первой половины XIX в. был подготовлен именно в обозначенных учебных заве-

дениях. За время деятельности (1828–1859 гг.) Главным педагогическим институтом было выпущено 700 учителей⁹.

В первой половине XIX в. параллельно с апробацией различных форм подготовки учителей для средних учебных заведений предпринимались меры, направленные на повышение престижа учительской профессии. Учительские должности были соотнесены с чинами Табели о рангах, что открывало возможность получения дворянства за службу: «В 1812 году разрешено принимать в канцелярию Сената и департаменты МНП лиц из податного сословья, это распространили и на учебную часть»¹⁰. С 1815 г. позволено было допускать на учебную службу лиц, уволенных из духовного звания, без предварительного представления их Сенату, это упростило переход выпускников духовных учебных заведений в систему светского образования.

В 1860-х гг. вместо педагогических институтов были открыты курсы при университетах, на которых студенты, желающие посвятить себя педагогической деятельности, должны были два года заниматься по избранной специальности и изучать педагогику и кроме того проходить практику в гимназии. В 1860 г. было определено 36 стипендий по 350 руб. в Москве и Петербурге и 30 стипендий в других городах. Количество стипендий в университетах было различное: в Санкт-Петербурге – 20, Москве – 16, в Казанском университете – 10 (из них 3 для Сибири), Харьковском – 6, Киевском – 15¹¹. По результатам экзаменов, получившие оценку «удовлетворительно» поступали на работу в гимназии, менее успешные – в уездные училища. Внимание государства к подготовке педагогов средних учебных заведений было поддержано и материальными мерами: в результате контрреформы 1830–1840-х гг. учителям данной ступени образования повысили жалование, ввели пенсии, что сделало наставников гимназий обеспеченными людьми.

Педагогические курсы при университетах не могли обеспечить педагогическими кадрами все гимназии страны. Так, в Западной Сибири в 60-е гг. XIX в. в каждой гимназии оставались вакантными по 3–4 должности, многие наставники гимназий не имели соответствующего образования. Изменить данную ситуацию могли бы педагогические факультеты университетов, о необходимости открытия которых писал К. Д. Ушинский, где могла бы вестись подготовка всесторонне образованных педагогов, т. к. им вверяется «будущность нашего общества»¹². Именно К. Д. Ушинский первым в России заявил и о необходимости создания специальных учебных заведений для подготовки народных учителей в России. В поездке по европейским странам он познакомился с ведущими педагогическими учебными заведениями, что нашло

отражение в статье «Проект учительской семинарии». Многие идеи Ушинского впоследствии легли в основу разработки государственных документов, определяющих принципы, организационные нормы, содержание педагогического образования России.

Новый этап развития педагогического образования совпал с особым периодом русской истории, центральным звеном которого стала отмена крепостного права. Успех данного этапа, несомненно, объясняется постепенным отходом от модели «догоняющего развития» и опорой в модернизации на собственные, внутренние (в том числе и системные) потенции. «Положение о начальных народных училищах» от 19 июля 1864 г. дало толчок к развитию сети начальных училищ в Российской империи. Если до этого времени в России ежегодно в среднем открывалось 20 училищ, то уже с 1864 по 1868 гг. – по 766; в 1869–1883 гг. – 944–957 училищ¹³. Но если в общем образовании отошли от «догоняющей модели», то педагогическое образование ставилось в положение отстающего по отношению как к собственной системе образования, так и к системам образования более развитых стран.

Проект положения и штатов учительских семинарий, разработанный еще в 1865 г., пролежал неутвержденным пять лет. Вместо него 23 марта 1865 г. вышло постановление об учреждении педагогических курсов при уездных училищах для приготовления учителей народных училищ. «Ввиду недостатка средств для открытия необходимого количества учительских семинарий как мера переходная, дополнительная и менее затратная, учреждение в учебных округах Санкт-Петербургском, Московском, Харьковском, Казанском и Одесском в виде опыта при одном из уездных училищ курсов»¹⁴. По штатам эти учебные заведения должны были готовить около 600 учителей ежегодно. Через несколько лет работы министр народного просвещения гр. Д. А. Толстой при осмотре педагогических курсов нашел преподавание на них неудовлетворительным и мало чем отличавшимся от преподавания в уездных училищах, в связи с чем вернулся к рассмотрению «Правил» 1865 г. В них были внесены некоторые изменения, и «Положение об учительских семинариях» утвердили 4 марта 1870 г., на его основе было разработано типовое «Положение об Молодеченской семинарии» (17 марта 1870 г.).

Несомненно, что развитие педагогического образования в России со второй половины XIX в. было детерминировано внутренними процессами, но при анализе закономерности развития сети педагогических учебных заведений на территории страны можно увидеть приоритет внешних факторов. Первые учительские семинарии «открывались преимущественно в тех местах, которые нуждались в хорошо

подготовленных русских учителей начальной школы. Вместе с тем, при выборе мест в среде иноязычных народностей избирались такие пункты, населению которых вследствие исторических событий могло угрожать иноязычное влияние»¹⁵. В соответствии с политикой правительства, первыми были открыты Дерптская, Молодеченская, Финляндская учительские семинарии. Согласно официальным документам, учительские семинарии были призваны «утверждать учащихся в святых истинах веры, получать отчетливые в ней познания, причем, главное стремление должно быть направлено к возбуждению в сердцах их теплых чувств благоговейной любви к Богу и Божественному Спасителю и горячей преданности Государю Императору, уважение к закону и гражданскому порядку. Чувства веры и добродетели, должны быть сроднены со всеми помышлениями воспитанников»¹⁶. Этим целям служило «единообразие в книгах и учебном способе, чтоб не воследовало ни в учителях, ни в книгах какого разврата ко вреду общей пользы, служило политическим целям. Русское народное училище на окраинах государства являлось орудием тесного сплочения их с коренной Россией»¹⁷.

В 60–70-е гг. XIX в. в Европейской России происходил рост активности земских учреждений, которые участвовали в создании учительских семинарий и школ, в результате чего государство по темпам развития педагогического образования в это время отставало от земств. Только в 70-е гг. начинается массовое учреждение семинарий в различных губерниях страны. За период 1870–1880-х гг. в России было открыто более 40 учительских семинарий, большая часть которых являлась государственными. Э. Днепров считает, что массовое учреждение государственных семинарий в Европейской России в это время было связано с попыткой «отобрать инициативу подготовки народных учителей у нелояльных земств»¹⁸. Участие земств в развитии образования европейских регионов России серьезно повлияло не только на рост школьной сети, но и на все социокультурное образовательное пространство, в котором функционировали различные социальные институты (пресса, внешкольные учреждения, общественные организации). Однако как отмечал П. Н. Милюков, «первоначально земства имели возможность участвовать в вопросе подготовки учителей для своих школ, но в годы реакции (с середины 1870–80 гг. – Н. Ч.) земствам стали отказывать в учреждении семинарий и всячески стесняли те, которые успели открыться»¹⁹. Только в 1906 г. Правительствующий сенат подтвердил обязанности земств содействовать развитию народного образования.

Несмотря на активность в развитии сети педагогического образования государства и земства, оно не могло обеспечить квалифицированными кадрами растущую сеть российских начальных училищ и значительно отставало по своим масштабам от европейских стран. Исследователи подсчитали, что в 1874 г. в России насчитывалось 46 различных учебных заведений для подготовки учителей. «Если принять население России в 80 миллионов, то одна семинария приходилась более чем на 1½ миллиона жителей, тогда как у Пруссии на 300 000 жителей. В России насчитывалось 24 000 народных школ с 875 000 учащихся, получается, что одна семинария существует для 500 школ и для 18 000 учащихся детей, это слишком недостаточно, особенно потому, что ежегодный выпуск едва ли может превышать 20 человек, так что на каждого выпускного семинариста придется 27 школ и 951 учащийся»²⁰.

Еще сложнее стала ситуация в педагогическом образовании после 1880 г., когда решено было оставить подготовку учителей только в руках государства. Земства пытались влиять на качество образования учителей через устройство педагогических курсов, но «в 70-х гг. темы курсов могли быть лишь специально педагогические. В 80-х гг., ввиду препятствий со стороны правительства, курсов почти не удавалось устраивать. С начала 90-х гг. занятия на курсах получили технический характер. В середине 90-х гг. курсы стали снова педагогическими, а с конца 90-х гг. приняли общеобразовательный характер»²¹.

История развития всех уровней педагогического образования во второй половине XIX в. подтверждает возможность и необходимость участия широких сил общественности в деле просвещения. Во многом именно благодаря деятельности земств «выработался взгляд на народную школу как на нечто общественно важное, земство не только стало предъявлять к учительству более строгие требования в смысле педагогической и общеобразовательной подготовки. Оно должно было отрешиться от взгляда на учительский труд как на что-то случайное и переменное. ...Учитель становится общественным работником, с которым нужно советоваться»²².

Только участие общества в деле просвещения способствовало признанию высокого значения педагогического образования на уровне государства, что проявилось и в закреплённой нормативными документами практике назначения руководителей соответствующих учебных заведений. Так, директор учительской семинарии избирался попечителем учебного округа из лиц православного вероисповедования, получивших образование в одном из высших учебных заведений и утвержденных в должности министром народного просвещения²³.

Быстрый рост учительских семинарий привел к необходимости разработки более подробной «Инструкции для учительских семинарий», которая вышла 4 июля 1875 г. и первоначально была рассчитана на три года. «Инструкция» «полагала в основу подготовки православие и народность; учителя должны были проникнуться духом преданности церкви, царю и отечеству»²⁴. Документ содержал подробную схему управления семинариями, перечень обязанностей директора, наставников, педагогического совета, воспитанников. Кроме этого, прилагалась таблица распределения уроков и основное содержание учебных предметов. На базе типовой инструкции учительские семинарии разрабатывали собственные правила, утверждаемые попечителем учебного округа. Причем, как показывают архивные документы, попечитель относился к присылаемым документам ответственно, делая толковые замечания, отправляя их на доработку.

Еще одной важной вехой в истории педагогического образования стало открытие учительских институтов. Уже при разработке нормативных документов по данному типу педагогического образования, широко использовалось предварительное общественное обсуждение. Проект об устройстве городских училищ и учительских институтов был разослан в учебные округа, директорам гимназий, опубликован в журнале Министерства народного просвещения. Попечительские советы округов прислали свои замечания, например, Киевский и Виленский советы указали на скудное жалование учителя учительского института в 120 руб. – за такие деньги не найти хорошего педагога. Несмотря на приоритетность при организации институтов внутренних факторов (необходимость развития начальной школы повышенного типа и подготовки учителей для данного сегмента образования), разработчики проекта посчитали полезным сослаться на опыт Пруссии, где практиковалось устройство городских училищ с разным числом классов: в малых городах предлагалось создавать одноклассные училища, в больших – двухклассные, в многолюдных – пятиклассные. Учительские институты первоначально предполагалось открыть в каждом учебном округе, за исключением Варшавского и Дерптского, т. е. 7 учебных заведений.

В сфере государственного интереса оставалась и проблема подготовки учителей для средних учебных заведений. В первой половине XIX в. государство пыталось найти оптимальную форму педагогического образования наставников данных учебных заведений, но неудовлетворительная практика деятельности педагогических институтов и курсов при университетах привела к тому, что возобладала позиция, согласно которой для педагога гимназии главным являлось знание пред-

мета, а освоение методики преподавания, психологии и педагогики относилось за счет самообразования. В продолжении этой линии помимо новых классических университетов были открыты только два историко-филологических института (в Санкт-Петербурге и Нежине), созданы несколько частных высших учебных заведений. Таким образом, к началу XX в. для всех ступеней общего образования сложились особые формы подготовки учителей, которые входили в педагогическое образование России, что отражено в таблице 2.

Таблица 2

**Подготовка учителей для различных типов учебных заведений
общего образования в начале XX в.**

<i>№</i>	<i>Учреждения общего образования</i>	<i>Педагогические учебные заведения</i>	<i>Срок обучения</i>
1	Гимназии и реальные училища	Классические университеты	5 лет
		Историко-филологические институты	4 года
		Институт им. П. Г. Шалапутина	4 года
		Высшие женские курсы	4 года
		Университет им. А. Л. Шанявского	4 года
2	Городские училища	Учительские институты	3—4 года
		Педагогические классы женских гимназий	1 год
3	Начальные училища	Учительская семинария	3—4 года
		Прогимназия (после сдачи экзамена на звание учителя)	4 года
		Педагогические классы женских гимназий	1 год
4	Сельские училища	Педагогические курсы при прогимназиях и уездных училищах	2 года

Несмотря на разнообразие форм педагогического образования, наряду с правомочными педагогами на всех ступенях образования работали учителя, не имеющие специальной подготовки, прошедшие

процедуру сдачи экзамена на звание учителя. По программе экзамена от соискателей не требовалось продемонстрировать теоретические знания по психологии и педагогике. Как отмечал один из директоров гимназии, говоря о таких наставниках: «Человек, не лишенный способностей, приобретает должную опытность и навык в преподавании в 1-й или 2-й год, в деле же воспитания опытность приобретается несравненно труднее»²⁵.

В вопросе организации педагогического образования (деятельности учительских семинарий и институтов) государство проводило политику жесткого административного давления, которую на местах осуществлял попечитель учебного округа. Как отмечает А. М. Цирульников, в организации образования в России действовал парадоксальный принцип – государство стремилось сбросить с себя заботы о финансировании, но умудрялось контролировать и регламентировать всех. Единая политика сочеталась с неравномерностью развития школьной сети (на окраинах и в центре)²⁶. В отношении педагогического образования данный вывод подтверждается рядом фактов: учительские семинарии и институты до 1917 г. не получили статус средних учебных заведений, а их выпускники возможности продолжать образование в университетах; во-вторых, ограниченным бюджетным финансированием этих учебных заведений, например, в 1912 г. на 16 учительских институтов из бюджета выделили 548 386 руб., а на 2 кадетских корпуса – 543 571 руб.²⁷

Еще одним подтверждением преимущественно регламентирующей роли государства в педагогическом образовании было количество отчетов, которые учительские семинарии и институты должны отправлять в министерство и руководству учебного округа. Ежегодно их число составляло около 70, из них 57 направлялись попечителю учебного округа, 4 – в контрольную палату, 2 – Епархиальному совету, 1 – председателю судебного учреждения. Помимо этого, не только учебное начальство, но и различные органы власти обращались в учебные заведения с запросами и справками. Только пять ежегодных отчетов относились к вопросам учебного процесса, остальные были связаны с административно-хозяйственными, экономическими проблемами.

Для примера назовем некоторые донесения, которые готовили педагогические учебные заведения для попечителя учебного округа:

- 1) ведомость о числе пропущенных в полугодии преподавателями уроков;
- 2) проект ремонтных работ в летнее время;
- 3) о награждении за 40 лет безупречной службы;
- 4) о производстве в следующие чины;

- 5) о награждениях за благотворительную деятельность;
- 6) ходатайства об отпусках за границу и внутрь империи;
- 7) сведения об изменениях в составе за треть текущего года;
- 8) расписания экзаменов;
- 9) ходатайство о выдаче преподавателям вознаграждения за исправление ученических работ;
- 10) расписание уроков и т. д.²⁸

Соотношение количества и тематики донесений может свидетельствовать об относительной свободе педагогических учебных заведений в образовательном процессе, но типовой учебный план был обязательен для всех учебных заведений, в случае его корректировки требовалось разрешение Министерства просвещения, учебные программы отдельных дисциплин ежегодно утверждались попечителем учебного округа и т. д. Поэтому приоритет в документообороте хозяйственно-административных и управленческих вопросов скорее всего свидетельствует о формальном отношении государства к данному сегменту профессиональной школы. Несмотря на критику качества подготовки в педагогических учебных заведениях со стороны общественности, изменения в них происходили крайне редко.

Еще одной частью педагогического образования являлись женские гимназии и прогимназии, именно приход в образование женщин сделал эту профессиональную группу массовой. Женское образование начинается в России с первоначального проекта, составленного в Санкт-Петербургском учебном округе при попечителе М. Н. Мусине-Пушкине еще в 1846 г.: предлагалось учредить училища для девиц дворянского звания и купцов 1 гильдии. В 1857 г. министр народного просвещения А. С. Норов в докладе императору выступил с предложением учредить училища для девиц в виде открытых школ в губернских городах. После выхода «Положения о женских начальных училищах» в 1860 г. они стали открываться по всей России. После развернутой масштабной инспекции в 1864 г. решено было внести несколько нововведений, в том числе поручить им подготовку учительниц и домашних наставниц. Официальный статус «педагогические» женские учебные заведения получили после издания в 1870 г. нового проекта о гимназиях и прогимназиях, при них разрешалось открывать восьмые педагогические классы.

Женское педагогическое образование постепенно стало поставщиком значительной части учительских кадров, но их распространение на территории России было неравномерно: к 1 апреля 1905 г. в России число женских гимназий – 342, прогимназий – 179; в Западной Сибири соответственно 7 и 9, в Московском округе – 69 гимназий, 44 прогимназии. Но были еще более отстающие в этом вопросе террито-

рии: Восточная Сибирь – 5 гимназий, 4 прогимназии; в Туркестанском крае 5 гимназий, прогимназий нет. Число учащихся в женских гимназиях России – 23 041 человек, число окончивших курс всего 1 372 человек. В Западной Сибири учащихся женских средних учебных заведений насчитывалось 1 036, окончило курс в Западной Сибири 57²⁹.

В третий период развития педагогического образования начинает складываться педагогическое сообщество, которое стало в это время эталоном образованности и проводником либеральных идеалов в обществе и культуре. Как было отмечено, после отмены крепостного права дворянство постепенно утратило свои просветительские идеалы и миссию «хождения в народ» взяли на себя разночинцы. Если народнические политические акции не удались, то деятельность российского учительства как просветителя народа только нарастала. Этот феномен невозможно объяснить только профессиональными функциями педагогов, т. к. в данном случае речь идет о широком социокультурном назначении учителей. Масштабы такой деятельности дают основание заявлять о том, что уже со второй половины XIX в. в российском обществе постепенно складывается «система Учитель», о которой в конце XX в. писал Н. Моисеев. Учителя стали занимать нишу духовного учителя, учителя жизни, т. е. значимые в духовном развитии человека позиции, которые утрачивали священнослужители и дворянство.

Педагогическое образование в России в этот период еще отставало в количественном отношении от других европейских стран, в которых к середине XIX в. был накоплен существенный теоретический и практический материал. К началу XX в. по всей Германии насчитывалось 188 семинарий для приготовления учителей, 31 – для приготовления учительниц, в которых обучалось 20 000 воспитанников, 2 500 воспитанниц, на одного воспитанника в год там расходуются примерно 600 марок³⁰. Во Франции с 1833 г. каждый департамент мог открыть учительскую семинарию с двухлетним курсом, к 1848 г. насчитывалось 78 семинарий. В Англии до 1870 г. учителями в начальных школах работали лучшие выпускники этих школ. Учительских школ к началу XX в. не хватало, в 1900 г. из 2 944 соискателей только 1 075 приняты. В результате этого в 1899 в школах Лондона работало 2 204 учителя, из них 1 484 недипломированных. Во всей Англии 44 % учителей не имели дипломов об окончании специальных учебных заведений. Но процент учащихся к населению там составлял 15,4, государство тратило в год на одного учащегося 4 руб. 50 коп., в России процент составлял 2,4 и расход 37,6 коп. на каждого³¹.

В США учителей готовили нормальные школы, которые были государственными и частными, в 1891 г. насчитывалось примерно 300 нор-

мальных школ. На их содержание в 1902 г. было потрачено 3 228 000 долларов. Больше половины выпускников нормальных школ (из 51 132 – 36 323) становились учителями. К 1902 г. население США составляло 78 544 816 человек, учащихся общеобразовательных школ – 15 925 887, учителей – 122 392, учительниц – 317 201, расходы на народное образование – 150 013 734 долларов. Количество нормальных школ выросло до 520, учащихся в них до 161 075. Как писал Г. Генкель: «Чтобы России достичь уровня Северо-Американских штатов, нам нужно тратить в год на образование миллиард рублей». В таблице 3 отражены комплексные данные о различных аспектах педагогического образования в России, европейских странах и США.

Таблица 3

**Педагогические учебные заведения зарубежных стран
в начале XX в.**

<i>Страна</i>	<i>Кол-во</i>	<i>Время открытия первых уч. зав.</i>	<i>Продол- жительность обучения</i>	<i>Практические школы</i>
Германия	219	1748	5–7	Открывались обязательно
Россия	77	1783	4	Открывались на второй год работы
Австрия	–	–	5	Школа для упражнений При женских школах – дополнительно летний сад
Франция	172	1833	3	Школа для упражнений, при женских – детский сад
Норвегия	–	–	2	Школы для упражнений
Англия	91	п.п. XIX в.	4	Кандидаты прикрепляются к элементарным школам
Италия	149	п.п. XIX в.	4	Практические школы
США	520	Середина XIX в.	2–5	Практика в нормальных школах

* Составлено автором по материалам журнала «Русская школа» за 1880–1890-е гг.

Таблица демонстрирует сходство тенденций и основных характеристик развития педагогического образования в начале XX в. в развитых странах. Это проявилось как во времени открытия первых пе-

дагогических учебных заведений, так и в основных компонентах деятельности.

Сходство в положении педагогов и педагогических учебных заведений в этих странах подтверждает история борьбы педагогических работников за свои права. В Австрии в 1899 г. «Союз австрийских учителей» выступил с требованиями: принимать в учительские семинарии только выпускников средних учебных заведений, усилить общенаучную подготовку, признавая, что на учительскую семинарию ложится задача не только педагогической технической подготовки, но и широкое общенаучное образование, для чего предлагалось увеличить продолжительность курса семинарий до 5 лет. Для этой же цели предполагалось сократить дисциплины, не составляющие общей и непосредственной принадлежности учительского призвания (например, популярное во многих странах сельское хозяйство предлагалось оставить в курсе естествознания), включить в круг изучения стенографию, французский язык и ручные ремесла. Главное требование: учителей допускать к преподаванию только после окончания специальных педагогических учебных заведений. Все эти предложения отражали как общие тенденции развития теории и практики педагогического образования, так и возросшие социокультурные функции учительства в европейских странах.

В России сходные требования педагоги выдвигали на учительских съездах и заседаниях педагогических обществ. Социокультурная деятельность учительства ярко проявилась именно через массовое участие в просветительских и благотворительных обществах, распространившихся в России с середины XIX в. Деятельность педагогических обществ в России исследовали как дореволюционные авторы, так и современные ученые (Н. А. Михайлова, Н. Ф. Пананчин, В. З. Смирнов, Б. К. Тебиев, А. Н. Шевелев и др.). Учительство стало основой русской интеллигенции, которая, по мысли Н. Бердяева, имела в качестве характерной черты – исключительную преданность социальным идеям. Реальную возможность озвучить и попытаться реализовать некоторые идеи учительство продемонстрировало в период политических событий 1905–1907 гг. Участие в работе педагогических обществ, просветительских организаций давало реальный социокультурный эффект. Это подтверждают вопросы, которые поднимались на съездах учителей 1905–1907 гг., а резолюции этих съездов выходили за рамки требований образовательной реформы, отражали обширную социокультурную направленность педагогического образования. Эти выводы подтверждаются исследованиями В. Чарнолуского, который про-

вел обзор требований, выдвигаемых общественными организациями учителей в 1906 г.:

1. Настаивают на участии представителей учительства в училищных советах.
2. Выступают против формы и наград, знаков отличия.
3. Выступают за устранение функций полицейского надзора с учителей.
4. Требуют значительного улучшения материального положения учителей.
5. Выступают за предоставление свободы собраний, союзов, обществ и съездов (всех гражданских и личных свобод).
6. Требуют признания необходимости реформ в деле подготовки учителей. Для пополнения своих знаний наличному персоналу необходимо обеспечить полную свободу устраивать явочным порядком общеобразовательные и педагогические курсы, экскурсии, командировки³².

Данные требования учительства значительно шире проблем образования, они отражали те социокультурные функции и либеральные ценности, которые учительство восприняло и реализовывало.

Озвученные в период 1905–1907 гг. требования педагогического сообщества о реформе учительских семинарий и институтов после спада общественной активности не были реализованы. В результате чего педагогическое образование, не подвергавшееся серьезным реформам на протяжении 50 лет, к 1910-м гг. стало тормозом дальнейшего развития общего образования. Эти идеи неоднократно обсуждались на педагогических, учительских, земских съездах в период нового общественного подъема: на Всероссийском съезде учителей городских училищ (7–14 июня 1909 г., Санкт-Петербург); на первом общеземском съезде по народному образованию (16–30 августа 1911 г., Москва), в постановлениях первого съезда деятелей по народному образованию (2–7 февраля 1912 г., Москва), второго съезда учительских обществ им. К. Д. Ушинского, съезда представителей обществ вспомоществования лицам учительского звания, проходившего зимой 1913–1914 гг. в Санкт-Петербурге.

Концентрировано эти предложения были представлены в резолюциях I Всероссийского съезда по народному образованию, проходившего в Санкт-Петербурге зимой 1914 г., в которых содержатся требования к учителю:

1. Обладать общим образованием не ниже среднего, но более глубоким.
2. Обладать серьезным специальным педагогическим образованием.
3. Непрерывно работать над пополнением своих знаний.

Было признано, что учительские семинарии представляют собой наилучший способ подготовки, но их узкая и недостаточная научная постановка общеобразовательных, специальных предметов, недостаток в них преподавателей с высшим педагогическим образованием, снижают эффективность обучения. Предлагалось их реорганизовать: продолжительность обучения продлить до 5 лет, расширить объем изучения общеобразовательных дисциплин до уровня средней школы, преподавать их на научной основе. В блоке психолого-педагогической подготовки осуществлять более тесную связь с педагогической практикой, основным дидактическим принципом должна быть признана самодеятельность учащихся³³.

Большая часть данных положений была реализована только после февральской революции. Весной и летом 1917 г. по всей России прошли педагогические съезды, в резолюциях которых содержались требования и предложения по коренной реформе педагогических учебных заведений. В июле – августе 1917 г. в Москве прошли Всероссийские съезды учащихся высших начальных училищ, делегатский съезд деятелей учительских семинарий, Первый съезд представителей учительских институтов. Все эти собрания высказали неудовлетворенность качеством подготовки учителей и всей системой педагогического образования, а также внесли рекомендации по ее реформированию. Они заключались в том, чтобы повысить статус учительских семинарий и институтов, продлить сроки обучения, сделать их открытыми и совместными. Серьезные изменения предлагалось внести в содержание образования: ввести специализацию с первого курса, углубить и расширить общенаучную и психолого-педагогическую подготовку. Таким образом, произошло приближение к осознанию социокультурной сущности педагогического образования. Реформу педагогического образования Временное правительство не успело полностью реализовать до октября 1917 г. После периода открытого противостояния педагогического сообщества и советской власти летом 1918 г. были продолжены демократические преобразования Временного правительства.

В 1919 г., не завершив реформирование педагогического образования, советская власть начала чистку учительства. Декретом Наркомпроса «О выборности всех педагогических и административно-педагогических должностей» были проведены увольнения и репрессии «политически неблагонадежных», состав нового учительства окончательно оформился к 30-м гг. Период 1918–1930 гг. можно обозначить как «экспериментальный» в истории педагогического образования России. Принятые в первые годы советской власти решения по реорганизации системы педагогических учебных заведений, в том числе: пе-

реименование по предложению М. Н. Покровского в 1918 г. учительских институтов и семинарий в педагогические, преобразование институтов в высшие учебные заведения, а семинарий – в средние, расширение содержания образования, – можно оценить как положительные тенденции развития теории и практики педагогического образования.

Оформление советской теории педагогического образования было связано с именем Н. К. Крупской, которая еще в начале 1920-х гг. озвучила ближайшую задачу – создание сети учреждений педагогического образования, построенной на единых принципах, соответствующей потребностям образования в квалифицированных кадрах и имеющей оптимальное географическое расположение.

В первые годы советской власти в практике образования были апробированы новые экспериментальные формы и методы подготовки учительских кадров, реализуемые в учебных заведениях инновационного типа (в Академии социального воспитания, на опытных станциях Наркомпроса, в студиях профессионально-педагогической психотехники, Московском и Ленинградском педагогических институтах). Именно на базе этих заведений осуществлялись планы по индивидуализации и технологизации педагогической подготовки: вводились новые курсы по педагогической технике (постановка голоса, развитие выразительной речи, художественных способностей); студентов знакомили с такими современными для своего времени методиками преподавания, как метод проектов, лабораторный метод, экскурсионный и т. д.

До конца 20-х гг. педагогическое образование в Советской России осуществлялось в виде двух типов подготовки учителей: стационарные педагогические учебные заведения (педтехникумы и пединституты), их деятельность мало отличалась по организации, содержанию образования от дореволюционных учительских семинарий и институтов. Учебные планы и программы этих учебных заведений разрабатывались на основе принципов, обсуждавшихся на нескольких всероссийских конференциях (1922, 1923 гг.), формы и методы образования пересматривались в соответствии с задачами советской общеобразовательной школы. В качестве ведущих провозглашались принципы: связь с жизнью, самостоятельность и активность учащихся, обучение методам научного мышления. В учебные планы пединститутов из экспериментальных учебных заведений были перенесены некоторые курсы, например, «практикум саморазвития». Главной особенностью этого периода было отсутствие жесткого контроля за всем ходом учебно-воспитательного процесса, вариативность образовательных программ.

Вторым типом педагогического образования были краткосрочные курсы. Помимо сугубо профессиональных задач (подготовки спе-

циалистов по первоначальному обучению) курсанты должны были выступать пропагандистами идеологии новой власти. Такой вид педагогического образования позволил за короткое время подготовить достаточное количество ликвидаторов неграмотности, но с точки зрения качества и перспектив развития педагогического образования он оказал негативное влияние, т. к. заложил основы новой модели педагогического образования, в которой приоритет отдавался идеологии, стандартизированным программам, утилитарности и административно-командной системе управления. Но данный период был слишком коротким для получения устойчивых и стабильных результатов, отход от демократических нововведений 20–30-х гг. был стремительным и радикальным.

В задачи работы не входит подробный анализ всей истории педагогического образования советского периода, мы отметим только его основные вехи, которые были связаны с реформированием. В истории педагогического образования можно выделить несколько заметных, в том числе и по социокультурным последствиям, реформ:

1870-е гг. – решение о создании специальных, постоянных, закрытых учебных заведений для подготовки учителей (учительских семинарий и институтов);

начало XX в. – увеличение продолжительности обучения в семинариях и институтах, повышение их статуса, смягчение режима обучения и воспитания;

1918–1930-е гг. – период экспериментов в системе педагогического образования, поиск оптимальных форм образования, расширение общенаучной и педагогической подготовки; в этот же период в Сибири и на Дальнем Востоке была проведена реформа педагогических учебных заведений с сохранением традиционных типов учебных заведений, но повышением их статуса, изменением объема, содержания и т. д.;

1935–1936-е гг. – повсеместное внедрение коммунистической идеологии в содержание образования и процесс обучения педагогических учебных заведений, реформирование педагогического образования в русле дореволюционных педагогических требований: изменение статуса, типов учебных заведений, разработка единых программ образования;

1956 г. – учреждения системы педагогического образования стали работать на основе постоянного контингента учащихся и профессорско-преподавательского состава, произошло дальнейшее увеличение срока обучения, параллельно для быстрого решения кадровой проблемы были открыты педагогические классы на базе десятилеток (опыт педагогических классов гимназий);

начало 90-х гг. XX в. – разработка и внедрение отдельных направлений комплексной целевой программы «Учитель советской школы»;

начало XXI в. – подготовка и разработка программы модернизации педагогического образования, переход на двухступенчатую систему подготовки кадров, разработка и внедрение личностно-ориентированной концепции педобразования.

Данные реформы педагогического образования имели различные социокультурные последствия (положительные и отрицательные). Необходимость реформирования педагогического образования сегодня признается на всех уровнях, в том числе и самим педагогическим сообществом, но при условии изучения его истории и осознания социокультурной природы.

Изучение истории развития педагогического образования России подтвердило его связь с социокультурными процессами и становлением теории педагогического образования, что позволяет говорить о нем как социокультурном феномене. Этапы развития практики педагогического образования соответствовали генезису самого понятия, которое происходило через постепенное расширение общеобразовательной и специальной подготовки учителей по направлению к современному смыслу «педагогического образования», что позволило выделить его сущностные черты и этапы:

1. XVIII – первая половина XIX в. (**латентный**) – отсутствие термина «педагогическое образование», а также специальной отечественной литературы по данной проблеме, ограничение содержания подготовки учителей утилитарными целями, создание и короткий период деятельности первого учебного заведения по подготовке учителей.

2. Середина XIX – конец XIX в. (**подготовительный**) – общественное и научное признание необходимости создания специальных учебных заведений для подготовки учителей, появление научно-публицистических работ и выступлений земской общественности, обосновывающих необходимость расширения общего образования учителей, апробация оптимальных форм педагогического образования (учительских семинарий и институтов, педагогических курсов).

3. Начало XX в. – 30-е гг. XX в. (**апробационный**) – дальнейшее развитие теории и практики педагогического образования, усовершенствование старых и появление новых форм подготовки учителей. Термин «педагогическое образование» стал использоваться в литературе как обозначение специальной психолого-педагогической части содержания образования в учительских семинариях и институтах. Появление новых видов подготовки и повышения квалификации учителей, апробация различных проектов, направленных на усовершенствование образовательного процесса.

4. 30-е гг. XX – конец XX в. (**эволюционный**) – накопление теоретических и эмпирических данных из проблемного поля педагогического образования, расширение целей и содержания деятельности учителя, но без кардинальных трансформаций основного смысла понятия. Оптимизация деятельности учебных заведений педагогического образования, продление сроков обучения, расширение его содержания за счет введения новых учебных курсов и т. д.

5. Конец XX – начало XXI в. (**инновационный**) – углубление старых и появление новых смыслов и контуров понятия, поиск альтернативной модели педагогического образования, соответствующей новой ситуации социокультурного развития. Модернизация традиционных типов и содержания профессионально-педагогического образования.

Главным препятствием успешной модернизации этого сегмента образования стала недооценка государством социокультурного потенциала учительства, которое, как показал проведенный анализ, в отдельные периоды своей истории (во второй половине XIX – начале XX в.) брало на себя роль эталонной группы, отказывалось от модели «догоняющего развития», выступая в авангарде социальных преобразований, выполняло функции транслятора либеральных ценностей, осуществляло широкую, выходящую за рамки профессиональной деятельности культуртрегерскую работу по отношению к непросвещенному обществу.

Примечания:

¹ *Назаров Н. В.* Вопросы периодизации в деятельности исследователя истории педагогики (Методологический аспект). Орск: Орский пед. ин-т, 1995.

² *Константинов Н. А., Струминский В. Я.* Очерки по истории начального образования в России. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1953.

³ *Днепров Э. Д.* Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. М.: Гео ТЭК, 2006. Т. 1. С. 49.

⁴ Цит. по: *Савченко Е. А.* Образовательная деятельность как социокультурный феномен. Брянск: БГУ, 2005.

⁵ *Гагаев А. А., Гагаев П. А.* Русские философско-педагогические учения XVII–XX вв.: культурно-исторический аспект. М.: Русское слово, 2002.

⁶ *Булкин А. П.* Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна: Феникс+, 2001.

⁷ Руководство учителям первого и второго разряда народных училищ Российской империи. СПб., 1818. С. 79.

⁸ *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902 гг.). СПб., 1902. С. 337.

⁹ Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы. М., 1900. С. 336.

¹⁰ Рождественский С. В. Указ. соч. С. 67.

¹¹ Материалы о приготовлении учителей гимназий и прогимназий. СПб.: Тип. А. А. Краевского, 1865.

¹² Гавриличев В. Е. К. Д. Ушинский о педагогической подготовке учителя средней школы // Педагогическое образование в современных условиях: тезисы конференции. Ярославль: ЯГПУ, 1997. С. 23–25.

¹³ Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века / отв. ред. А. И. Пискунов. М.: Педагогика, 1976. С. 519.

¹⁴ Сборник постановлений по МНП Царствование императора Александра II. 1865–1870. СПб., 1872. Т. IV. С. 150.

¹⁵ Григорьев В. В. Указ. соч. С. 146.

¹⁶ Там же. С. 447.

¹⁷ Рождественский С. В. Указ. соч. С. 23.

¹⁸ Днепров Э. Д. Школьная политика: содержание понятия и основа изучения / Школа России накануне и в период революции 1905–07 гг. М.: Педагогика. 1985. С. 38.

¹⁹ Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры. М.: Прогресс, 1994. Т. II. Ч. 2. С. 324.

²⁰ Ануковский В. А. Открытие учительской семинарии в Пскове // Журнал МНП. 1874. Ч. CLXXVI. С. 74.

²¹ Милюков П. Н. Указ. соч. С. 334.

²² Звягинцев Е. А. Полвека земской деятельности по народному образованию. М., 1915. С. 25.

²³ Государственный архив Томской области. Ф. 125. Оп. 1. Д. 384. Л. 17.

²⁴ Учительские семинарии и школы. Свод законов и постановлений. СПб., 1901. С. 58.

²⁵ Всеподданнейший доклад статс-секретаря Куломзина по поездкам в Сибирь (1896–1897 гг.). СПб., 1899. С. 21.

²⁶ Цирульников А. М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. СПб.: Агентство по образованию, 2007.

²⁷ Кузьмин Н. Н. Учительские институты в России. Челябинск, 1975. С. 7.

²⁸ Учительские институты и семинарии. Одесса: Из-во М. Шпенцера, 1914.

²⁹ Женские гимназии и прогимназии Министерства народного просвещения 1858–1905 гг. СПб.: Тип. Стасюлевича М. М., 1905.

³⁰ Блинов В. М. История становления и развития профессионально-педагогической подготовки учителя в Германии. Владимир: ВГПУ, 2001. С. 36.

³¹ Генкель Г. Что такое народный университет? Его история, задачи, организация. СПб., 1908. С. 11.

³² Чарнолуцкий В. И. Итоги общественной мысли в области образования. СПб.: Тип. Скороходова И. Н. 1906. С. 12.

³³ Чарнолуцкий В. И. Съезды по народному образованию. Петроград: тип. Вольфа Б. М., 1915.

1.3. Роль педагогического образования в социокультурном развитии страны и региона

Заявленная в первом параграфе социокультурная природа педагогического образования, подтвержденная на примере истории его становления и развития в России, требует актуализации исторического опыта, теоретических положений работы для применения в современной практике. Реализация социокультурных функций педагогического образования не возможна без соблюдения ряда условий, главным из которых является наличие педагогического сообщества, координация действий которого сложно осуществима в масштабах страны. Развитие педагогического образования в России изначально строилось по региональному принципу, а география педагогического образования имеет региональную основу.

Выбор регионального уровня работы детерминируется современными тенденциями общественного развития, в которых регионы выходят на первые позиции в экономике, политике, общественной жизни. Важными для решения данной задачи стали положения теории «нового регионализма» (М. Китинг), в которой отмечается, что региональные пространства являются не только социально конструируемыми феноменами, но и сами формируют поведение, идентичность, сознание и коммуникационные стратегии, что указывает на взаимообусловленность региона (как территории) и его социокультурного пространства.

В развитии данных положений и основываясь на идеях современного конструктивизма (Б. Андерсон, А. И. Миллер и др.) о том, что регионы являются такими же воображаемыми сообществами, как и нации, значимую роль в оформлении которых играет унифицированная система образования, можно предположить, что педагогическое образование участвует в становлении региональной общности и региональной идентичности. Значение идентификации человека с регионом подтверждается анализом психологических концепций (М. А. Марутаев, Г. Сирлс, Ю. А. Урманцев, З. Фрейд, И. П. Шмелев и др.), в которых обосновано, что, с одной стороны, идентификация с конкретным регионом помогает человеку выделить себя из мира, а с другой стороны, региональные сообщества открывают путь к пониманию глобального мира.

Этот вывод слабо коррелируется с традиционным подходом к региону – представители различных социогуманитарных дисциплин (Г. М. Бирженюк, Т. С. Буторина, Э. Д. Днепров, Е. Г. Зинков, А. П. Марков, Ф. Ф. Харисов) указывают в качестве основного признака регио-

на: административно-территориальное устройство, историко-культурные особенности, меньшая часть добавляет природно-географическую общность территории и экономическое единство. Соединив наиболее важные характеристики, мы определяем регион как становящийся феномен, обладающий набором специфических административно-территориальных, природно-географических, культурно-исторических, экономических и социальных характеристик, занимающий определенное место в социокультурном пространстве, значимую роль в развитии которого играет региональная система образования.

Изучение истории педагогического образования России и последних нормативных документов (Закон об образовании, Закон о государственном образовательном стандарте) показало, что регионализация образования стала приоритетным направлением образовательной политики. С конца 90-х гг. XX в. произошел переход к новой политической линии – образовательному федерализму, соединяющему в себе два противоположных движения: регионализацию и интеграцию. В рамках этой политики регионализация становится не целью, а средством оптимальной организации образовательного пространства страны, соответственно, приобретает иные формы и средства осуществления.

Анализ современных педагогических концепций позволил выявить две основные позиции: ряд авторов (И. А. Бажина, Т. С. Буторина, В. В. Нестерова, В. М. Полонский и др.) рассматривают регионализацию образования как соответствие образования региональным социокультурным особенностям (и тогда образование должно под эти особенности подстраиваться или их культивировать). Другие ученые (Н. В. Бордовская, Ю. В. Громыко, Э. Д. Днепров, Л. И. Лурье, В. М. Петровичев, Х. Г. Тхагапсоев) указывают на образование как средство развития социокультурного пространства региона. В такой трактовке не образование «подстраивается» под своеобразие региона, а именно образование это своеобразие формирует, развивает и одновременно помогает адаптации региона в общероссийское пространство. Взаимодополняемость заявленных позиций позволила в рамках нашей работы трактовать регионализацию образования как объективный процесс, обусловленный исторически сложившимися факторами (природно-географическими, историческими, социокультурными, политическими и т. д.), приведшими к тому, что система образования России не сможет оптимально функционировать без поддержки и учета специфики образования регионов.

Таким образом, можно сделать вывод, что оптимальным масштабом реализации социокультурных функций педагогического образования является регион, исходя из:

- тенденций возрастания роли регионов в различных аспектах развития современного общества: экономических, политических, социокультурных и т. д.;

- современных научных подходов к региону как становящемуся феномену, обладающему набором специфических – административно-территориальных, природно-географических, культурно-исторических, экономических и социальных – характеристик, занимающему определенное место в социокультурном пространстве России, значимую роль в развитии которого играет региональная система образования;

- признания его одновременно органической частью социокультурного пространства страны, становление которой соответствовало основным закономерностям и тенденциям развития социальных и культурных процессов в России;

- существования на всех уровнях педагогического образования линий взаимовлияний с региональным социокультурным пространством.

Обозначив педагогическое образование как феномен, мы должны одновременно учитывать его развивающийся характер и попытаться описать его роль в других эволюционных процессах (изменении регионального социокультурного образовательного пространства). Социокультурные процессы, происходящие в современном мире, науке и образовании, выводят педагогическое образование в качестве значимого фактора регионального развития и стимула модернизационных процессов во всех сферах общественной жизни. Признавая образование основным механизмом воспроизводства и производства форм культуры в современном обществе, мы должны учитывать, что оно объективно разворачивается в региональных рамках, только там, учитывая природно-географическое, историко-культурное, национально-религиозное разнообразие России, образование отражает конкретные формы культуры. Педагогическое образование как часть системы образования России, несет в себе черты регионального социокультурного своеобразия и одновременно является средством его преобразования и успешной интеграции в единое образовательное пространство страны.

Исследуя процесс регионализации образования, И. А. Бажина вводит понятие «педагогическая регионализация», трактуемое как процесс комплексного воздействия структурных объектов на школьное образование и на участников образовательного процесса и обратное воздействие школы и участников образовательного процесса на структурные объекты регионализации (объекты, обуславливающие процесс регионализации)¹. В рамках данной концепции выявлено, что на природу

педагогической регионализации влияют центральные и региональные органы государственной власти, центральные и региональные отделения политических партий, материальное производство и население, обладающее определенной педагогической культурой, сказывается состояние неорганизованной социальной и природной среды, науки, общественных институтов (семьи, религии, культуры). Именно эти силы автор определяет как структурные объекты педагогической регионализации (педагогически организованные и неорганизованные).

В такой трактовке совершенно не представлено педагогическое образование региона, результаты деятельности которого выражаются не только в подготовке педагогов, составляющих педагогически организованную форму регионализации, но и через профессиональное педагогическое сообщество, являющееся одной из наиболее массовых, социально активных и профессионально подготовленных групп общества, по роду своей деятельности ответственное за педагогическое просвещение населения. Статистика показывает, что на 1 000 человек активного населения в развитых странах приходится 22 учителя². По данным Министерства образования в 2009 г. в России на 15 млн учащихся приходилось 1,6 млн учителей, т. е. на 10 учеников 1 учитель. В Европейских странах на 15 учеников приходится 1 учитель³.

Обширный состав субъектов педагогической регионализации указывает на то, что она затрагивает правовую, материальную, социальную и педагогическую сферу образования, оказывая влияние на нравственность, культуру поведения, социокультурную деятельность не только прямых участников образовательного процесса, но и другие слои населения региона. Каким образом педагогическое образование включено в процесс регионализации?

Педагогическое образование может рассматриваться с точки зрения теории как раздел педагогической науки, разрабатывающий вопросы подготовки и повышения квалификации педагогов; в образовательной практике как система и процесс непрерывного профессионального образования педагога, результатом которого является создание уникального профессионального сообщества. Это позволяет говорить о трех уровнях педагогического образования: теоретическом (теория педагогического образования), институциональном (учреждения подготовки и повышения квалификации учителей), социально-профессиональном (профессиональное педагогическое сообщество). На каждом уровне педагогическое образование реализует социокультурные функции, которые мы разделили на культурные (усвоение, переработка и транс-

ляция культуры); социально-исторические (сохранение и развитие национальной системы воспитания и обучения); идентификационные (социальная и профессиональная селекция, адекватная социально-политическому устройству общества); просветительские (развитие и научно-обоснованная модернизация образа детства и основных принципов воспитания и обучения).

По отношению к региональной образовательной среде каждый из уровней выполняет свои задачи, причем это влияние распространяется одновременно на несколько структурных объектов регионализации. Теоретический уровень выполняет методологическую функцию по отношению к большинству организованных структурных объектов; институциональный в равной степени затрагивает две группы структурных объектов, выполняя ресурсную функцию (подготовка кадров); влияние социально-профессионального уровня приоритетно по отношению к неорганизованным объектам регионализации, эту функцию можно обозначить как социально-педагогическую (просветительскую), что мы и отразили на рисунке 1.

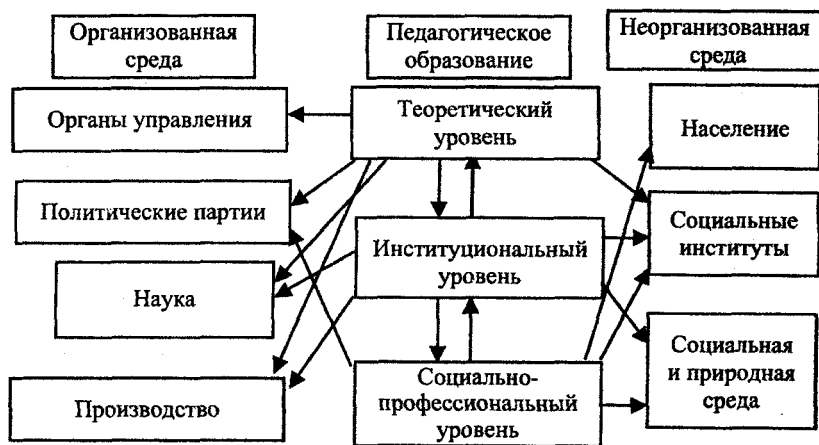


Рис. 1. Взаимодействие педагогического образования и субъектов организованной и неорганизованной образовательной среды

Можно обозначить социокультурную образовательную среду как определенную социокультурную систему, задающую возможности для оптимальной социализации, инкультурации, самоидентификации,

образования человека и обладающую необходимым потенциалом для его непрерывного развития. Совместив возможности педагогического образования и задачи, решаемые социокультурной образовательной средой, можно увидеть сходство между ними: на теоретическом уровне педагогического образования исследуются важнейшие процессы развития человека (социализация, инкультурация, самоидентификация, образование), причем здесь речь идет не только о студентах педагогических учебных заведений, но и их будущих учениках. На институциональном уровне педагогического образования происходит непосредственный поиск и создание оптимальных условий для осуществления этих процессов и налаживание взаимодействия образовательных учреждений и социокультурной образовательной среды (через социальные и культурные акции, проведение совместных проектов, создание специальных органов), на социально-профессиональном уровне реальные члены педагогического сообщества непосредственно участвуют в оформлении архитектуры социально-природной среды.

Таким образом, педагогическое образование создает предпосылки для оптимального функционирования социокультурной образовательной среды, обеспечивая методологическую поддержку (определяя основные методологические принципы научно-педагогических исследований и педагогической деятельности, адекватные современному состоянию науки и жизни), ресурсную поддержку (подготовка и повышение квалификации работников образования), педагогическую поддержку и профессиональное сопровождение (организация педагогического просвещения отдельных личностей и групп населения).

Эти задачи вполне укладываются в направления развития педагогического образования, обозначенные в конце 90-х гг. XX в. В. А. Козыревым: гуманизация, демократизация, непрерывность, открытость, – а также принципы культуросообразности, личностной ориентации, профессиональной ответственности и требовательности, побудительной активности и творческой инициативы⁴. Но, применяя их сегодня, мы должны иметь в виду объективную необходимость расширения традиционного поля деятельности субъектов педагогического образования прежде всего на уровне регионального социокультурного пространства. Задачи педагогического образования как социокультурного феномена, решение которых осуществляется в рамках регионального социокультурного образовательного пространства, выходят за рамки узко профессиональных, это:

- сохранение, развитие и трансляция социокультурного педагогического опыта;

- формирование регионального педагогического сообщества;
- создание условий для непрерывного личностного и профессионального роста будущего учителя, молодого специалиста, учителя-профессионала.

Из основных задач педагогического образования как социокультурного феномена логически следуют еще несколько не столь очевидных, но таких же важных:

- содействие повышению уровня профессионализма в образовании;
- формирование общественного интереса к образованию, вовлечение общественности в эту сферу;
- организация взаимодействия образования с другими сферами социально-экономической и социокультурной жизни региона.

Нам представляется, что обозначенные задачи педагогического образования региона помогают создать важные предпосылки успешности регионализации образования. Для трансформации предпосылок в условия и механизмы необходим выход педагогического образования в широкий социальный контекст⁵. Расширение пространства педагогического образования должно предполагать увеличение сферы его влияния на всех уровнях. Несомненно, что расширение социокультурного пространства педагогического образования должно вестись по нескольким направлениям, создавая необходимые социально-педагогические условия осуществления оптимального взаимодействия с социокультурным образовательным пространством.

Все уровни педагогического образования связаны между собой его главным субъектом – педагогом. Это основное действующее лицо на теоретическом уровне, т. к. ученый-педагог не может быть чистым теоретиком (как в других науках). На институциональном уровне в системе педагогического образования работают педагоги, которые осуществляют профессиональное образование будущих учителей.

Педагогическое сообщество (к нему целесообразно относить не только педагогов, профессионально занятых в сфере образования, но и студентов педагогических учебных заведений) является одновременно средством и механизмом осуществления взаимодействия педагогического образования и социокультурного пространства региона. Этот вывод подтверждается проведенным историческим исследованием, а также концепцией «человеческого капитала». «Существует большое число сторонников идеи, что именно человеческие ресурсы создают конкурентное преимущество в бизнесе, а не скажем, наличие капитала или применение новых технологий»⁶. В соответствии с ней возникает

вопрос: какими человеческими ресурсами должно располагать современное педагогическое образование, чтобы выполнять системообразующую роль в социокультурном пространстве региона? Эта проблема выводит нас на признаки, качества педагогического сообщества, которые помогут ему выполнять новые для педагогов функции.

В работах российских ученых проанализирована социальная роль и место учительства в российском обществе (С. Г. Вершловский, Ф. Г. Зиятдинова, Ф. Р. Филиппов, А. Г. Эфендиев), все они признали снижение престижа педагогической профессии в России в постперестроечное время.

В трудах ученых-педагогов, исследующих специфику педагогической профессии, выделяются признаки учительства, большинство из которых потенциально «работают» на повышение их социальной активности. Педагогическая деятельность многими авторами рассматривается как процесс решения педагогических задач (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин). Отмечается преимущественно творческий характер педагогической деятельности (Ф. И. Гоноблин, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков). Ученые указывали на те педагогические способности и качества личности, которые помогают решению педагогических задач: педагогическая наблюдательность, распределенное внимание, умение передавать другим накопленные знания, понимать точку зрения ученика, его интересы и потребности, проектировать развитие его личности, педагогический такт. Исходя из специфики деятельности, в профессионально-педагогических учебных заведениях необходимо стимулировать творческие способности, глубокое изучение теории сочетать с практикой⁷.

В 60-е гг. XX в. в США широко обсуждался вопрос о роли профессионалов в развитии общества, в связи с чем возникла проблема определения статуса учительства. Согласно одному из распространенных в то время подходов, статус «профессионала» зависит от наличия определенных умений и специализированных знаний и существования профессионального сообщества. В рамках этой позиции учительство относили к профессионалам. Второй подход связывал принадлежность к профессионалам со степенью контроля над его работой. Джонсон выделил три типа профессионала в зависимости от контроля: когда клиент зависит от профессионала, когда профессионал зависит от требований клиента или группы, когда между клиентом и профессионалом стоит государство.

И. Д. Фруммин определил учительство как полупрофессионалов, т. е. учительство лишь частично должно зависеть от клиента, а в слу-

чае, когда социальный заказ не соответствует целям образования (сохранение, развитие и трансляция культуры), учитель должен выполнять свою социально значимую функцию⁸. Другой российский ученый В. В. Тумалев относит учительство к социально-профессиональной страте, базирясь на идеях Б. Барбера, который предложил порядок измерения стратификаций, среди которых он выделяет:

- 1) престиж профессии;
- 2) власть и могущество;
- 3) доход или богатство;
- 4) образование или знание;
- 5) родственные или этнические группы;
- 6) религиозную или ритуальную чистоту⁹.

Престиж профессии связан прежде всего с уровнем заработной платы. Ф. Р. Филиппов в 90-е гг. XX в. приводил данные о заработной плате учителей, которая в среднем составляла 165,6 руб. в месяц, это было ниже, чем в промышленности на 61 руб. Заработная плата учителей в России снижалась, если в 1940 г. по уровню зарплаты они занимали 9 место, в 1960 – 10, в 1986 – 12¹⁰. По современным данным уровень заработной платы учителей России не позволяет отнести их к среднему классу. С другой стороны, ее уровень значительно отличается в разных регионах страны. Анализ учительской страты в западных странах с точки зрения дохода позволяет социологам определять ее как средний класс. В США она занимает 11 место из 22. Таким образом, потенциально педагоги – это представители среднего класса общества, который в современном мире играет лидирующую роль, является гарантом стабильности общественного порядка.

Власть и могущество Барбер определяет как законную способность к достижению целей в социальных системах. Власть и могущество педагогов распространяется на детей и родителей, они влияют не только на образование, но и мировоззрение, политическое сознание учеников. Уровень образования педагогов за последние годы значительно изменился, причем не только в абсолютных показателях, но и в связи с тем, что педагогическое образование становится широким гуманитарным образованием.

Пятым измерением стратификационной структуры является принадлежность к родственным и этническим группам, исследователи отмечают рост национального самосознания среди учительства. Шестым признаком является ритуальная чистота – среди учителей процент верующих 38 %. Это даже больше, чем среди представителей иных профессий¹¹. Определение педагогов как социально-профессиональной страты выводит нас на несколько важных характеристик учительства:

они обладают мощью и силой, единством взглядов и мировоззрения, а значит, имеют реальные возможности для организации взаимодействия и активного участия в общественной жизни, т. е. могут претендовать на роль эталонной социальной группы.

О необходимости выходить за традиционные рамки профессиональной деятельности учителей стали писать еще в начале XX в., когда педагогическая наука стала изучать новые сферы воспитания и образования – внешкольное воспитание и дополнительное образование (взрослых и детей). Распространение в России идей трудовой школы, социальной педагогики, свободного воспитания также открыло новую область деятельности педагога. В 1924 г. в постановлениях Всероссийской конференции по педагогическому образованию в докладах Н. К. Крупской, А. Г. Калашникова, С. Т. Шацкого были намечены пути реформы педагогического образования, чтобы педагогический работник стал «общественным организатором детства и юношества, общественным местным работником». За годы советской власти удалось повысить социальную роль учителя: в начале 90-х гг. Ф. Р. Филиппов отмечал, что только 1,3 % на селе и 8 % в городе не участвуют в общественной работе¹². Но учительство, как и другие профессиональные группы, затронул процесс политической апатии конца XX – начала XXI в. и уже через пятнадцать лет в 2005 г. в исследовании З. И. Колычевой приводились данные, что 68 % учителей не представляют вообще, а 12 % слабо представляют социальные аспекты своей деятельности, социальность своего предмета и те новые задачи, которые необходимо решить современному образованию. 76 % педагогов не ставят задачу социального развития учеников, развития у них социально-личных компетенций¹³.

Эти показатели не изменились и сегодня, учитывая их, педагогическое образование должно целенаправленно ориентировать будущих учителей именно на этот аспект деятельности. По своим профессиональным признакам и роду деятельности педагоги потенциально являются наиболее активной, хорошо образованной и просвещенной частью общества. В. В. Тумалев выделяет группы признаков учительства: обязательные (общие признаки интеллигенции), включают в себя структуру ценностных ориентаций, профессиональную идентификацию, удовлетворенность профессией, степень самореализации, отношение учительства к интеллигенции априори ставит ее в активно-преобразующую социальную позицию; дискриминирующие (специфические, отличающие учительство от других), включают в себя преданность учительской профессии, любовь, доброе отношение к детям, высокую работоспособность, постоянное обновление и коррекцию знаний, специфику

взаимодействий с объектом, способность к организации учебной деятельности учащихся.

Все эти личные и профессиональные качества делают учительство одной из профессиональных групп, которые традиционно были нацелены на постоянный профессиональный рост, взаимодействие с обществом (через учащихся, их родителей, социальных партнеров). Помимо традиционных функций, по мнению В. В. Тумалева, учительство выполняет функции, которые включают в себя:

- развитие людских ресурсов (термин введен Ж. Аллаком и принят ООН);
- производство рабочей силы;
- создание социальных функций и статуса;
- формирующе-преобразующую;
- общественно-консолидирующую;
- гуманистическую.

Еще одним признаком профессии, также ставящим ее в позицию активной группы, является мобильность. В течение педагогической деятельности 18 % учителей меняли место работы 1 раз, 25 % 2 раза, 25 % три и больше¹⁴.

Таким образом, педагогическое сообщество потенциально активная социально-профессиональная страта, выступающая как консолидированная часть общества, реализующая наиболее значимые социокультурные цели через профессиональную деятельность (осуществление целенаправленной системы обучения и воспитания учащихся) и участие в педагогическом и культурном просвещении регионального сообщества. Родовые признаки и профессиональные качества, необходимые для реализации целей профессиональной деятельности, делают именно эту группу ответственной за социокультурное развитие региона. Механизмом осуществления эффективного взаимодействия педагогического образования и социокультурного образовательного пространства в такой трактовке выступает педагогическое сообщество региона. Из рядовой социально-профессиональной группы оно становится активным фактором преобразования общества и культуры своего региона за счет участия в деятельности различных профессиональных объединений и сообществ.

Именно поэтому феномен общественно-педагогического движения, сложившийся в России в середине XIX в., возрожденный в 90-х гг. XX в. и не достаточно актуализированный в современном обществе, нуждается в изучении и реанимации в новых социокультурных условиях. Общественно-педагогическое движение России в конце XIX – начале XX в. анализировали педагоги того времени (В. В. Григорьев,

М. И. Демков, А. П. Медведков, П. Ф. Каптерев, В. А. Родников, В. И. Чернолуцкий, Г. А. Фальборк). В работах педагогов советского периода (Ш. И. Ганелин, Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, А. И. Пискунов, В. З. Смирнов, В. Я. Струминский и др.) оценка деятельности общественно-педагогического движения несла на себе отпечаток коммунистической идеологии. Она изменилась только в 90-х гг. XX в., когда ученые смогли объективно говорить о значимой роли общественно-педагогического движения в выработке образовательной политики (М. В. Богуславский, С. Грачев, Э. Д. Днепров, Г. Ф. Карпова, Т. Г. Киселева, Е. Г. Осовский, З. И. Равкин, Б. Х. Тебиев, Н. В. Флит, А. Н. Шевелев и др.). Но все авторы признавали, что в середине XIX в. мощным средством формирования образовательной политики было общественно-педагогическое движение, представители которого через участие в общественных объединениях, земских органах, просветительских организациях, собственную педагогическую деятельность, средства массовой информации влияли на государство и общество. А. Н. Шевелев объясняет половинчатость реформаторских действий государства и педагогического сообщества наличием политико-культурных стереотипов формирования образовательной политики, которые заключались:

- в переоценке государством своих возможностей в сфере улучшения образования;
- в использовании образования как гаранта социально-политической стабильности;
- в традиции построения системы образования с верхних её уровней;
- в провозглашении важности образования при фактическом отсутствии необходимых материальных средств его обеспечения¹⁵.

Еще одной особенностью первых лет деятельности общественно-педагогического движения в России было единство передовой науки и практики, а также наличие общих целей у педагогов различных ступеней системы образования. Этот факт интересен еще и потому, что между учителем начальной школой и педагогами высшей школы существовала огромная разница в оплате труда: в начальной школе учитель получал от 30 до 100 руб. в месяц, в университетах и институтах от 170–250 руб. в месяц¹⁶. Кроме этого между ними существовал разрыв в уровне образованности: если для учителей начальной школы достаточно было окончить учительскую семинарию или сдать экзамен на звание начального учителя, то преподаватели гимназий обязательно заканчивали университет. С 60–70-х гг. XIX в. и до начала первой русской революции сохранялось единство общественно-педагогического

движения, что исследователи объясняют общими задачами, которые были актуальны для педагогов всех уровней системы образования и всех регионов: они выступали за реформу образования, главной целью которой должна была стать его демократизация. Общественно-педагогическое движение было представлено в трех формах, классификацию которых дала М. В. Михайлова:

- общепросветительские;
- научно-педагогические;
- профессионально-педагогические¹⁷.

Заданный порядок классификации соответствует их распространенности и хронологии создания отдельных форм общественно-педагогического движения.

Главная цель общепросветительских обществ состояла в распространении грамотности среди населения. Это направление объединяло педагогов всех уровней системы образования и широкую общественность. Пример такой деятельности давали воскресные школы для детей и взрослых, в них учителя безвозмездно работали в свое свободное время, только в Петербурге, например, была 61 школа¹⁸.

Еще одной действенной формой были комитеты грамотности, занимающиеся изданием дешевых книг, созданием народных библиотек, рассылкой книг: в 1873 г. было разослано 90 тыс. книг; в 1896 г. в 30 губерниях работали 132 бесплатные библиотеки¹⁹. Другой формой общепросветительских организацией были «Общества попечительства о начальном образовании», которые: открывали и содержали учебные заведения и библиотеки; устраивали подвижные музеи; занимались организацией народных чтений, курсов; издательской деятельностью; организацией книжных складов; снабжением книгами земских и городских начальных школ; оказывали помощь нуждающимся ученикам, народным учителям; составляли педагогическую библиографию, вели статистику.

Одновременно с общепросветительскими организациями появились научно-педагогические общества. В 1860 г. было создано Петербургское педагогическое общество, в которое входили ведущие педагоги, представители различных направлений педагогической науки. Центром научно-педагогической работы стал Петербургский педагогический музей военных учебных заведений (1864 г.), на его базе проводились тематические лекции, выставки. Распространенной формой профессионального взаимодействия стали уездные и губернские съезды учителей, в 1861 г. прошел первый съезд в Харькове. Именно в регионах работа съездов позволяла соединить научное и профессиональное направление, т. к. помимо обсуждения образовательных вопросов

на данных форумах поднимались местные проблемы педагогов. Испугавшись масштабов деятельности учительства, с 1870 г. для организации съездов необходимо было получить официальное разрешение, с 1881 г. были приняты новые правила организации съездов, в которых строго регламентировался круг вопросов, подлежащих обсуждению. Несмотря на запретительную линию правительства с 1872–1915 гг. в регионах прошло 49 съездов²⁰. В 60-е гг. XIX в. на съездах обсуждались в основном профессиональные вопросы, с 1881–1883 гг. – вопросы, касавшиеся условий труда и быта, меры по улучшению народного образования. В период революции 1905–1907 гг. большинство членов различных обществ заявили о поддержке Учредительного собрания.

Существовало еще множество форм деятельности общественно-педагогического движения в рамках научно-педагогического направления. Широкое распространение получили летние курсы учителей, которые организовывали земства, педагогические общества, реже администрация округов. К ним можно отнести народные университеты и народные консерватории. Многие из перечисленных выше организаций имели печатные органы, которые доносили до провинции, широкой общественности педагогические и социальные проблемы школы.

Профессионально-педагогическое направление общественно-педагогического движения развивалось в период реакции, когда другие объединения учительства были запрещены. Прообразом профсоюзов стало Общество взаимного вспомоществования учащим и учившим с капиталом в несколько сот тысяч рублей. К 1901 г. в России было 71 учительское общество²¹. По количеству членов общества взаимопомощи различались в регионах: от 15–20 членов до всех учителей, как, например, Могилевское общество, в которое входили все учителя, кроме четырех человек²². Большой процент охвата учителей обществами объяснялся тем, что членские взносы платило земство. В 1905 г. прошел Всероссийский съезд учителей и деятелей по народному образованию, на котором создали знаменитый Всероссийский учительский союз, ставший до 1917 г. главной профессиональной организацией учителей. В резолюции съезда мы видим развернутую программу социально-политических преобразований. Наряду с проблемами образования, на нем обсуждались общеполитические моменты. В резолюции съезда были выдвинуты требования:

- 1) политической свободы;
- 2) необходимости коренной реорганизации всего дела народного просвещения на основе демократизации и децентрализации:
 - а) введения всеобщего бесплатного и обязательного начального обучения;

- б) согласования всех типов школ;
- в) светскости образования;
- г) преподавания в школе на родном языке.

Эти положения и сегодня являются основой любого демократического образования. Участие общества в процессе формирования образовательной политики, повышение роли педагогического сообщества позволило П. Ф. Каптереву написать: «В частности государство без общества никогда не может, несмотря на всю свою силу, создать надлежащую школу, т. к. государство смотрит на образование со своей особой точки зрения и преследует в организации школы свои интересы. Оно не может сделать дела общества в народном образовании, не может сделать всего, что нужно, а потому участие общества в организации народного образования неизбежно, но и необходимо»²³.

Подводя итог деятельности общественно-педагогического движения в период середины XIX – начала XX в., можно согласиться с А. Н. Шевелевым, что отношения государства и движения менялись: от уступки части полномочий (1860–1870 гг.) до гонения и закрытия (1880–1890 гг.). Это объяснялось не только нежеланием государства разделить ответственность за результаты образовательной политики с обществом, но и отсутствием направленности общественно-педагогического движения на сотрудничество (особенно в период реакции, когда прослеживается тенденция смены прежних либеральных руководителей общественно-педагогического движения радикально настроенными лицами).

Развитие общественно-педагогического движения в 90-х гг. XX в. происходило в сходной общественно-политической ситуации, поэтому исследователи говорят о его возрождении. Главная задача любого государства во время проведения реформы – привлечение общественного мнения, формирование позитивного отношения к планируемым изменениям у различных слоев общества и главное – у самих школьных работников. Но в российском образовании середины 80-х – начала 90-х гг. XX в. учительство шло впереди других социальных групп. В развитии общественно-педагогического движения этого периода можно усмотреть логику всех социальных движений. На первом этапе учительство представляло собой общность, в авангарде которой выступали педагоги-новаторы. В названии программного манифеста этого движения, вышедшего в 1986 г., прозвучал главный лозунг первого этапа реформы образования – «Педагогика сотрудничества», ее ключевое звено – личность, цель – гуманизация и демократизация образования в школе, классе. Для распространения опыта педагогов-новаторов создавались клубы, ассоциации, таким образом, общественно-педаго-

гическое движение начиналось как научно-методическое. Новые средства массовой информации (телевидение, радио) сделали возрожденное общественно-педагогическое движение действительно широким и влиятельным. Круглые столы, дискуссии, организованные «Учительской газетой» и другими изданиями, становились предметом обсуждения как в официальных кругах, так и в обществе. Общественно-педагогическое движение решало несколько задач:

- анализ ситуации в современном школьном образовании;
- разработка направлений, нуждающихся в трансформации;
- борьба с противниками реформ (в лице Отдела науки и учебных заведений ЦК КПСС и Президиума АПН);
- поиск путей взаимодействия с государством.

Второй этап подготовки реформы образования был связан с деятельностью временного научно-исследовательского коллектива «Школа». Этап разработки программы имел большое значение, т. к. создал прецедент новой практики общественно-государственного взаимодействия. Э. Д. Днепров выделил основные моменты, сделавшие работу ВНИК действительно значительной и эффективной: органическое сочетание фундаментальности, практико-ориентированности и проектной направленности научных разработок; их комплексный, междисциплинарный характер (в коллективе работали представители разных отраслей знаний – педагоги, психологи, философы, социологи, экономисты, юристы, культурологи и т. д.); преодоление замкнутости этих разработок от учительства, общества, смежных наук, культуры; совместная исследовательская деятельность ученых, управленцев и практиков школы; программно-целевое планирование и финансирование научно-практических программ и проектов, четко ориентированных на конечный результат; полная самостоятельность организации деятельности ВНИК; гибкость его внутренней организационной структуры, активное использование хозяйственно-договорных механизмов для проведения экспресс-исследований и вариантных поисковых работ; создание широкой сети экспериментальных площадок²⁴.

Новый этап реформы был связан с изменением политической ситуации в стране, победой демократических сил. Общественно – педагогическое движение конца 90-х гг. смогло поднять общественный статус образования и стало претендовать на «роль движущей силы модернизации всего общества»²⁵. Государственная власть с такими претензиями не согласилась и потеряла интерес к образованию на долгие годы. События 1991 г. стали последней точкой, когда власть взаимодействовала с «образовательным сообществом». После революционных преобразований 80–90-х гг. XX в., когда была разрушена монопо-

лия государства на школу; появились новые типы школ (гимназии, колледжи, лицеи и т. д.); реальностью стало вариативное обучение, появились новые учебные программы и курсы; изменение содержания образования реализовалось в новых учебниках и средствах обучения; стало широким и мощным движение инновационных школ, наступил сложный с точки зрения экономических ресурсов период, начались задержки заработной платы, учительство вынуждено было от обсуждения научно-педагогических проблем перейти к решению материальных вопросов. Общественно-педагогическое движение оказалось разрушено не государством, а еще более объективными процессами.

Мы видим, что социальные и профессиональные характеристики, образовательные задачи, стоящие перед педагогическим сообществом, позитивный исторический опыт общественно-педагогического движения в России в XIX–XX вв. и подходы современных ученых доказывают необходимость участия педагогической общественности в формировании образовательной политики, дают пример разнообразных форм и методов деятельности, подтверждают обоснованные претензии педагогического образования на лидирующие позиции, которые оно должно и может занимать не только в вопросах обучения и воспитания, но и иных социокультурных процессах.

Проведенный теоретический анализ позволяет говорить о системообразующей роли педагогического образования, которую оно должно играть в строительстве, трансформации и оптимизации регионального социокультурного пространства. Активизация деятельности педагогического сообщества в современных условиях предполагает выполнение ряда внешних и внутренних условий. Для их выявления использовался метод, широко применяемый уже с 60-х гг. XX в. в политологии – «воронка причинности». Адаптировав ее к специфике исследуемого объекта, в исследовании выделены внешние условия, обеспечивающие активизацию влияния педагогического образования на социокультурное пространство региона (рис. 2). Цифрами на рисунке обозначены уровни педагогического образования (теоретический, социально-профессиональный, институциональный).

Движение от основания к стержню «воронки» по оси можно представить как временное изменение. События в таком случае понимаются так, как если бы они следовали одно за другим, именно в такой последовательности. Большинство промежуточных результатов по пути «движения» являются следствием множества предшествующих причин, а сам новый результат влияет на многочисленные последствия. В отличие от традиционных вариантов использования «воронки причинности» в нашем случае итог (узкая часть «воронки») не является окончательным, а служит началом нового процесса. Применение данного метода позволило

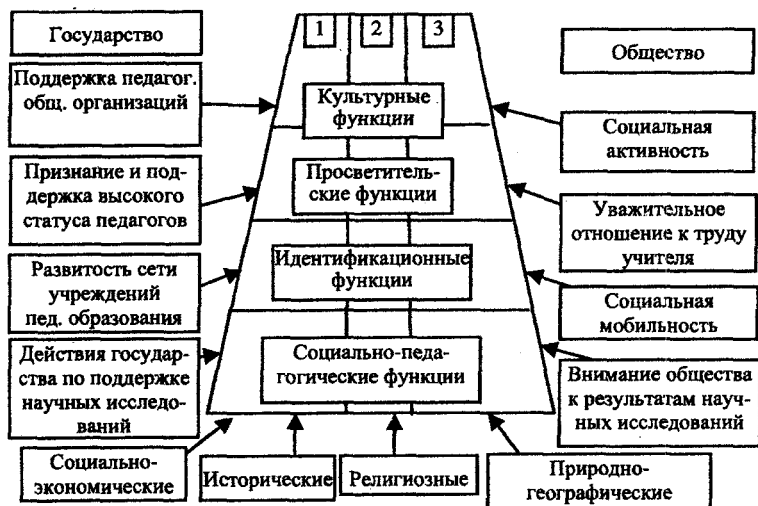


Рис. 2. Внешние условия, способствующие активизации влияния педагогического образования на социокультурное пространство региона

соединить внутренние и внешние факторы с собственными уровнями и социокультурными функциями педагогического образования. В результате этого были выявлены внешние условия активизации педагогического образования, они состоят:

- на теоретическом уровне – в государственной поддержке и общественном внимании к организации и результатам научно-педагогических исследований, способствующих развитию системы общего и педагогического образования в регионе;
- на институциональном – в признании обществом и государством высокой социокультурной значимости профессии учителя и педагогического образования;
- на социально-профессиональном – в социальной мобильности общества, развитости средств коммуникации и учреждений профессионального образования; в поощрении создания и деятельности общественных институтов поддержки образования (общественных организаций, фондов, объединений), независимых средств массовой информации (в том числе и педагогической), в высокой социальной активности общества, которая выражается в участии общественности в формировании образовательной политики.

Помимо внешних к образованию факторов, необходимо было выделить и внутренние условия, которые обеспечивают эффективное функционирование самого педагогического образования как социокультурного феномена. Анализ теоретических основ педагогического образования, представленный в работах Е. П. Белозерцева, В. А. Бордовского, В. А. Болотова, В. И. Загвязинского, В. А. Козырева, В. А. Слестина, Н. В. Чекалевой, позволил выделить внутренние условия функционирования самого педагогического образования, которые способствуют реализации им социокультурных функций:

1. Расширение базы для аксиологического, методологического и педагогического единства профессионально-педагогического сообщества, которое должно задаваться общей теоретико-методологической основой учреждений системы педагогического образования.

2. Все уровни педагогического образования должны быть ориентированы на взаимодействие с обществом, различными (не только традиционно попадающими в сферу интересов образования) социальными институтами и общественными группами.

3. Развитие дополнительных линий коммуникации между уровнями педагогического образования для ускорения процесса разработки, апробации и внедрения организационно-педагогических, методических и других педагогических новшеств.

4. Повышение социальной активности педагогического сообщества за счет инициации и развития педагогических организаций и обществ, их активного участия в социокультурных процессах.

Правомерность выявленной совокупности внешних и внутренних условий активизации социокультурной деятельности педагогического образования будет рассмотрена на материале истории становления и развития педагогического образования отдельного региона (как единства общего и особенного), что позволит не только оценить истинность теоретических положений и реконструировать прошлое педагогического образования во всем его своеобразии и неповторимости, но и прогнозировать будущее.

Примечания:

¹ *Бажина И. А.* Регионализация как социально-педагогический феномен. Казань: Изд-во КГУ, 2002.

² *Вершовский С. Г.* Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь, 2002. С. 56.

³ *Фурсенко А.* Интервью // Новая газета. 2009. 8 октября.

⁴ *Козырев В. А.* Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: монография. СПб.: РГПУ, 1999.

⁵ *Бережнова Е. В., Краевский В. В.* Парадигма науки и тенденции развития образования // Педагогика. 2007. № 1. С. 24.

⁶ *Торрингтон Д., Холл Л., Тэйлор С.* Управление человеческими ресурсами: учебник: пер с англ. М.: Дело и сервис, 2004. С. 534.

⁷ *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987.

⁸ *Фрумин И. Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 191.

⁹ *Барбер Б.* Структура социальной стратификации и тенденции социальной мобильности // Американская социология. М.: Прогресс, 1972. С. 236.

¹⁰ *Филиптов Ф. Р.* Школа и социальное развитие общества. М.: Педагогика, 1990. С. 33.

¹¹ *Тумалев В. В.* Учительство в ситуации социально-политических перемен. Ч. 1. Учительство как социально-профессиональная страта. СПб.: СПУЭиФ, 1995.

¹² *Филиптов Ф. Р.* Указ. соч. С. 76.

¹³ *Кольчева З. И.* Социальное развитие личности будущего учителя в свете ноосферных идей. СПб.: ИОВ РАО, 2005. С. 27.

¹⁴ *Тумалев В. В.* Указ. соч. С. 8.

¹⁵ *Михайлова М. В.* Общественные педагогические и просветительные организации дореволюционной России. М., 1993. С. 16.

¹⁶ *Михайлова М. В.* Указ. соч. С. 83.

¹⁷ Там же.

¹⁸ *Шевелев А. Н.* Общественно-педагогическое движение как фактор формирования государственной образовательной политики России 60–80-х годов XIX века (на материалах начального и среднего общего образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996. С. 8.

¹⁹ *Миропольский С.* Школа и государство. СПб., 1876. С. 24.

²⁰ *Михайлова М. В.* Указ. соч. С. 112.

²¹ *Тебиев Б. Х.* На рубеже веков. Правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX – начала XX в. М.: Интеллект, 1996. С. 89.

²² *Михайлова М. В.* Указ. соч. С. 115.

²³ *Каптерев П. Ф.* История педагогики: курс лекций. Ижевск, 1996. С. 33.

²⁴ *Днепров Э. Д.* Современная реформа образования в России. М.: Наука, 1998. С. 63.

²⁵ *Фрумин И. Д.* Введение в теорию и практику демократизации образования. Красноярск: Изд-во КГУ, 1998. С. 214.

Глава 2

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (XIX век – 20-е годы XX века)

2.1. Социокультурные условия построения образовательного пространства региона

Выбор региона для проведения историко-образовательного исследования обусловлен несколькими обстоятельствами: он является типичным окраинным регионом, в котором образовательные процессы происходили в особом ритме, так в исследуемый период начинается активное освоение края, отразившееся на процессе развития педагогического образования. Помимо этого, изучение региональной истории дает возможность сравнения процессов, разворачивавшихся на федеральном и региональном уровне.

Западно-Сибирский регион сегодня не является административной единицей, но это достаточно устойчивое как в науке, так и в быденной жизни понятие. Территорию Сибири традиционно делят на Восточную и Западную, граница между ними условна: от Уральских гор до водораздела Оби и Енисея пролегает Западная Сибирь, которая первоначально входила в Сибирское генерал-губернаторство, в 1822 г. в результате реформ М. М. Сперанского была выделена в самостоятельное генерал-губернаторство, с конца XIX в. вмещала в себя две губернии: Тобольскую и Томскую, а также Степное генерал-губернаторство, включающее в свой состав Акмолинскую область. Этот регион, как часть более обширного геополитического понятия, имел и имеет отличительные особенности, которые оказали непосредственное влияние на становление образовательного пространства и развитие его значимой части – педагогического образования.

Хронологические рамки данной части работы включают период XIX в. – 20-е гг. XX в., именно в это время в регионе начинает создаваться педагогическое образование на фоне серьезных социокультур-

ных изменений, связанных как с общеполитическими процессами, так и с расширением регионального образовательного пространства. Верхняя граница исследования заканчивается 1920-ми гг., когда в регион окончательно приходит советская власть, а в системе педагогического образования начинают происходить изменения в соответствии с новой образовательной политикой.

Уточнение социального контекста педагогического явления должно состоять в выявлении совокупности внешних для образования факторов, определяющих общую направленность образовательного процесса¹. На становление регионального социокультурного образовательного пространства оказали влияние внешние к образованию факторы, которые можно разделить на глобальные и локальные. Именно о них Н. Н. Кузьмин писал, что «факторы, лежащие вне сферы школы, в известном смысле гораздо важнее, чем факторы чисто внутренние»². К глобальным факторам относятся:

1. Природно-географическая среда. О ее особом влиянии на российскую и сибирскую историю указывали Г. В. Вернадский, Л. Н. Гумилев, В. О. Ключевский, П. Н. Милюков и др. Природно-географическая среда определяет экономическое развитие территории. Так, современные исследователи подтверждают мнение российской исторической школы, приводя данные, что эффективное экономическое развитие возможно на территории, которая располагается ниже 2000 метров над уровнем моря, а среднегодовая температура не ниже -2 (в России она составляет -5).

В процессе освоения новых территорий и природных ландшафтов происходило изменение русского национального характера. В. О. Ключевский, а позже М. К. Любавский и П. Н. Милюков в своих работах доказывали, что внешние природные условия России серьезно повлияли на «склад и ход русской народной жизни». П. Сорокин отмечал, что поведение людей, общественная организация группы, жизнь, занятия и судьбы последней зависят от природных условий³. Эту связь считали значимой и западные ученые, например Ф. Бродель писал, что человек является пленником своего времени, климата, растительного и животного мира, культуры, равновесия между ним и средой, создаваемого в течение столетий, равновесия, которого он не может нарушить, не рискуя много потерять⁴. Можно признать, что природно-географические условия жизни в России сформировали особый цивилизационный тип, с экстенсивным, рискованным земледелием, коротким сельскохозяйственным циклом, что развило в российском человеке привычку работать напряженно на коротком от-

резке времени и неспособность к постепенной, планомерной деятельности. Природно-климатические условия, по мнению многих авторов (В. О. Ключевский, М. К. Любавский, П. Н. Милоков, В. В. Покшишевский, Г. Н. Потанин, С. М. Соловьев, Н. М. Ядринцев), оказали решающее влияние и на формирование регионального менталитета. Жесткий климат формирует пассивный социум, который ощущает свое бессилие перед природными катаклизмами, все это относится и к сибирскому населению. В отличие от своего европейского собрата, сибиряки трудились еще напряженнее. Так, условия ведения сельского хозяйства здесь были жестче, крестьянин постоянно боролся за жизнь. В такую модель выживания не вписывалось образование, поэтому потребность в общем образовании в Западной Сибири появляется значительно позже, чем в Европейской России.

2. Большая территория страны, которая являлась объектом притязаний соседей и способствовала сохранению авторитарной власти и соответствующих идеологических институтов, в том числе и системы образования. Только сильная авторитарная власть в таких условиях была способна гарантировать относительную геополитическую безопасность. Содержать огромную армию при неэффективном хозяйстве было возможно в условиях объединения усилий всего народа. Постоянно сталкиваясь с вызовами внешней среды, российский социум обращался к единственным знакомым моделям, адекватным императиву выживания, но не эффективным для инновационного развития. В эпоху перманентных конфликтов (в XVII в. – 48 лет, в XVIII в. – 56 лет) Россия работала на войну, поэтому средств на создание государственной школы уже не оставалось. Исследователи признают, что большое пространство отрицательно влияет на экономическое, социокультурное развитие и потому, что цивилизационное воздействие на природу в значительной степени зависит от плотности населения. Обширная территория увеличивает расходы на управление, оборону, благоустройство жизненного пространства и отрицательно влияет на развитие просвещения, т. к. масса людей, живя в редких поселениях, удаленных друг от друга на значительные расстояния, ограничивается локальным культурным опытом, что мешает интеллектуальному и инновационному развитию периферии. М. К. Любавский писал: «Нельзя не признать, что разбросанность населения России была и продолжает быть тормозом в ее культурном развитии, в экономическом, умственном и гражданском преуспевании»⁵. Социальные инновации, стимулируемые политикой реформирования, транслируются на периферию, но географическая среда, где преобладает низкая плотность

населения и, следовательно, низкая способность к инновационной самоорганизации, тормозит их распространение. Все это также делает необходимым исследование закономерностей и специфики становления педагогического образования именно в Западно-Сибирском регионе как основы разработки современных проектов развития региона.

3. К внешним факторам, оказавшим влияние на оформление социокультурного образовательного пространства мы также относим закономерности историко-культурного процесса становления российского государства, отмеченные впервые С. Соловьевым: «В русской истории мы замечаем то главное явление, что государство при расширении своих владений занимает обширные пустынные пространства и населяет их; государственная область расширяется преимущественно посредством колонизации»⁶. Таким образом, колонизация новых территорий – перманентное состояние для России, в результате чего сложилась традиционная модель присоединения новой территории, в которой с XVIII в. определенное место отводилось образованию. Именно Сибирь стала по словам М. К. Любавского «последним звеном русской колонизации». Многие особенности исследуемого региона становятся понятны при обращении к понятию «фронтир», впервые введенного в научный оборот американским историком Ф. Д. Тернером. Он определял его как границу, порубежье между цивилизованным и нецивилизованным пространством. В условиях Азиатской России, по мнению современных историков, «фронтир приобретал черты подвижной зоны закрепления и освоения, зоны, которая не столько разделяла, сколько должна была сближать внутренние и внешние пространства. Еще одна особенность фронтаира заключается в том, что он существует по своим правилам, по своим зыбким, неписанным законам, у него своя логика. Российский образ фронтаира – государственный, в нем подчеркивается не своеобразие территории, а единство ее с метрополией»⁷. Формат «порубежья» оказывал влияние на формирование характера его жителей, складывание социума, а значит и социокультурное развитие территории.

4. Экстенсивное развитие экономики приводило к росту числа производителей социальных благ, управление которыми требовало со стороны государства создания машины подавления, направленной на повышение индивидуальных затрат психофизических усилий в процессе труда, в результате чего в социуме приоритет получили транс-исторические структуры, компенсирующие экономические, политические, социальные издержки, которые обусловлены природным фактором. Транс-историческая структура – это метастабильная социальная

структура, существующая в контексте длительной временной протяженности и периодически претерпевающая определенные изменения, но в целом сохраняющая свое изначальное функциональное качество. Трансгисторические структуры России – это империя, милитаризм, православие, автократия, экстенсивная экономика, коллективизм. Эти традиционные системы служили препятствием модернизации, которая в огромной стране с экстремальными природно-климатическими условиями осуществляется крайне трудно и избирательно. На начальном этапе модернизации в политическом центре нарастает концентрация инноваций, иллюстрирующих успех модернизационной политики; периферия страны остается зоной, где доминируют традиционалистские ценности, привычки и структуры.

К локальным факторам мы относим специфику развития социокультурных процессов в регионе, повлиявших на оформление образовательного пространства, в рамках которого происходило становление регионального педагогического образования:

1. На динамику и качество образовательных процессов в Западной Сибири оказали влияние психологические и идеологические факторы, участвующие в формировании образа региона. Для нашей работы важно положение Д. Замятина о возможности «когнитивного смещения образа регионов, их ментального дрейфа», т. е. образ региона – это вариативный феномен, подверженный трансформации и изменению⁸. В Сибири на первых этапах колонизации государство, решая свои политико-экономические задачи, не использовало традиционные механизмы влияния на общественное мнение (прессу, образование), поэтому образ региона формировался стихийно как «каторжный край». Только с середины XIX в. независимо от власти из старообрядческой среды стал складываться другой образ «земли обетованной», он был поднят и размножен государством в период подготовки и реализации политики массового переселения. Идеологическая машина российского государства заработала в полную силу в начале XX в., помимо прессы, церкви большую роль в изменении отношения россиян и местных жителей к Сибири сыграло образование. Через русскую школу на окраине переселенцы ощущали свою близость родине. Но, как отмечают современные исследователи Сибири, образ региона складывался на основе не только объективных знаний о нем, но и коллективного воображения⁹. Поэтому не только непосредственно через школу шло целенаправленное изменение образа региона, но и через расширение круга грамотных людей, увеличение когорты профессиональной группы учителей, составившей наиболее мощную часть интеллигенции сибирских городов в начале XX в.

2. К группе локальных внешних факторов можно отнести особенности формирования западносибирских городов, которые создавались «сперва нуждами завоевательными, а потом административными»¹⁰. Сибирские города отличались различной степенью удобства географо-климатического положения, интенсивностью экономических и социокультурных потоков. Социокультурное образовательное пространство Западной Сибири, в свою очередь, обуславливалось особенностями городской мозаики и городского социокультурного пространства, которое определяют как «исторически развивающуюся и ограниченную территориально-административными рамками среду, образуемую культурными формами опредмечивания социальных отношений городского населения, интегрирующую социальные связи и аккумулирующую культурный и интеллектуальный потенциал городского сообщества»¹¹. Г. Потанин выделял две основные группы сибирских городов в зависимости от состава городского населения: бюрократические (Омск), буржуазные (Тюмень, Тобольск, Красноярск). Ограниченное количество буржуазных (купеческих) городов сказалось на развитии образовательного пространства – именно сибирские купцы в городах поддерживали развитие образовательного пространства, способствовали созданию учебных заведений, благотворительных и просветительных обществ.

3. Как один из отдаленных регионов, Западная Сибирь жила в провинциальном ритме, отличалась общей замедленностью темпов экономического и социокультурного развития. Синдром «догоняющего развития» регионального образования может быть объяснен на уровне внешних к образованию контекстов. В Западной Сибири оно было детерминировано приверженностью основной массы населения традиционной, патриархальной культуре, отсутствием стремления к образованности. Исследователи, характеризуя социокультурное пространство западносибирских городов, отмечают «тотальную хозяйственную отсталость, отсутствие городских коммуникаций, канализации и водопровода, недостаточность освещения улиц, неразвитость транспортной инфраструктуры, отставание в культурном отношении»¹². Сибирский край в XIX в. – новоосваиваемый регион, в котором социум был неустойчив и поражен многими социальными болезнями (высокий уровень преступности, пьянство, сексуальная распущенность). В 1865 г. Н. М. Ядринцев писал, что «население Сибири... еще крайне не устроено в отношении образования... есть города, в которых нет ни одной школы... Редкие города имеют публичные библиотеки. Во всей Сибири нет ни одной частной типографии, нет

даже книжных лавок, как будто умственная жизнь чужда Сибири и ее городские жители больше нуждаются в винных погребках, чем в Великом изобретении Гутенберга»¹³. Совокупность обозначенных внешних факторов развития социокультурного образовательного пространства Западной Сибири, в свою очередь, влияла на особенности становления и развития педагогического образования региона.

Очевидно влияние на становление педагогического образования колониционной политики России. Большинство современных исследователей (В. П. Зиновьев, И. В. Островский, А. В. Ремнев, М. К. Чуркин, М. В. Шиловский и др.) исходят из того, что государственная колониционная политика в Сибири определялась необходимостью решения насущных проблем Европейской России: на первом этапе – поиск новых источников пополнения казны, истощенной неудачными войнами (XVI–XVII вв.); на втором этапе Сибирь стала поставщиком сырья для растущей промышленности и местом ссылки нежелательных элементов (XVIII – первая половина XIX в.); на третьем этапе – снижала остроту проблемы крестьянского малоземелья во внутренних губерниях. Параллельно с этими задачами на колонизируемой территории шел процесс административного закрепления, который затрагивал и образование как государственный институт. Административное присоединение Сибири происходило по традиционной для новой территории схеме, когда постепенно от определения внешней границы и создания опорных военных пунктов переходили к обозначению региональных центров. Одновременно устанавливался административно-политический статус региона в составе империи, и, наконец, процесс завершался поглощением, унификацией различий и вхождением в единое нормативное, административное и политическое пространство на равных с другими областями правах. Развитие социокультурного образовательного пространства, таким образом, помимо обозначенных выше внешних факторов, определялось целями государственной колониционной политики.

На первом этапе происходила так называемая вольно-народная колонизация, когда государство использовало частную инициативу, затрачивая минимальные средства на постройку опорных пунктов на завоеванной территории, наделяя государственными полномочиями людей с «сомнительной репутацией». Священнослужители на этом этапе нужны были не только для поддержки русского населения Сибири, но и для миссионерской деятельности среди инородцев. Кроме военных укреплений, в первых русских крепостях строятся церкви, они должны были олицетворять связь новой территории с православ-

ной Русью, например, уже в 1600 г. в старейшем городе Западной Сибири Тюмени обыватели подали первое прошение о постройке церкви. В Тобольске к 1624 г. было 10 церквей. Просветительская роль образования государством в этот период еще не осознавалась, поэтому школы появляются в Западной Сибири позже, чем в европейских губерниях.

В начале XVIII в. церковнослужители в регионе были проводниками не только истинной веры, но и просвещения. В рамках реализации этой политики первой в Сибири создается Архиерейская школа указом Петра I от 9 января 1701 г. Указом повелевалось «приказному человеку Тобольского Софийского дома из дворян Андрею Городецкому на Софийском дворе или где прилично построить училище поповских, диаконовских и церковных детей, робяток учить грамоте, а потом словенской грамматике и прочим на словенском языке книгам»¹⁴. Учреждение архиерейской школы в Тобольске должно было поднять его роль как административного центра и центра образования. Школа создавалась государством прежде всего для поддержки и расширения сферы влияния православной церкви в инородческой среде, подготовки священнослужителей из русского населения Сибири, которые через свою миссионерскую деятельность могли помочь решению военно-политических задач.

Просветительский потенциал образовательного пространства до появления массовой школы зависел, прежде всего, от учительства. Специальных учреждений педагогического образования в этот период не существовало даже в метрополии, но если в центре России учителями работали образованные иностранцы или российские граждане, то в Сибири обучением стали заниматься пленные и ссыльные. В светской начальной школе Тобольска, открытой воеводой Черкасским, преподавал математику пленный швед Антон Делован. Особенно часто пленные иностранцы приглашались домашними учителями, как отмечал П. Словцов, «некоторые из шведских офицеров могли учить в начальных домах немецкому языку, рисованью, черчению, музыке и танцеванию, но такое образование не принадлежало земле, потому что не подходило под нравы народные»¹⁵. Кроме иностранцев, среди учителей Омской гарнизонной школы были русские каторжники, например, «в 1767 г. мы видим колодника И. Лукьянова, рисование и малярное дело преподавал в 1771 г. колодник Птицын»¹⁶.

Укрепить позиции государства в регионе должны были массовые государственные школы, созданные во время правления Екатерины II. По указу императрицы в Сибири были учреждены главные

народные училища в трех городах – Тобольске, Барнауле и Иркутске. На карте Западной Сибири центром образования оставался Тобольск, главное народное училище в нем было открыто 11 марта 1789 г. В год открытия в училище поступило 88 учеников (49 – в 1-й класс, 31 – во 2-й класс, 8 – в 3-й класс). Состав учащихся был разнообразен: наряду с 5-летними детьми, можно было встретить в 1 классе 20- и даже 36-летних учеников¹⁷. Учителями Тобольского училища стали первые выпускники Санкт-Петербургской учительской семинарии: Т. Воскресенский, И. Лафинов, В. Прутковский, И. Набережнин¹⁸. Это были первые сибирские учителя, получившие специальное образование. География образования в Западной Сибири расширяется в этот период и за счет открытия в 1789–1797 гг. в ряде уездных городов малых народных училищ (Тюмень, Томск, Тара). Но если по всей России было создано 150 училищ, то в Западной Сибири всего 4. В малых народных училищах первыми учителями стали выпускники Тобольской духовной семинарии или окончившие курс Тобольского главного народного училища. Малые народные училища не смогли существенно повлиять на уровень образованности сибирского населения. П. Н. Милюков писал: «Потребность образования чувствовалась здесь (в уездных городах) гораздо слабее, чем в губернских городах, а открытие школ было поставлено в зависимость от щедрости местных городских дум. На первых порах, сгоряча, малых училищ открылось сразу довольно много в уездах. Скоро думы начали тяготиться содержанием училищ: и не только открытие новых школ не шло с первоначальной быстротой, но и раньше открытые стали местами закрываться»¹⁹.

Государство осознавало, что «русское народное училище на окраинах являлось орудием тесного сплочения их с коренной Россией», но местная власть и, что самое важное, население не нуждались в развитии образовательных учреждений. Из отчета министра народного просвещения за 1803 г. следует, что в 7 училищах Сибири: в Тюмени, Туринске, Томске, Нарыме, Таре, Енисейске и Тобольске – училось всего 193 ученика. В Тобольском училище в самый «многолюдный» 1792 г. было семь выпускников. Все училища провозглашались совместными для мальчиков и девочек, но последних было мало по всей Сибири, например в 1802 г. – 5, а в уездных училищах ни одной. Помимо общероссийских, в Сибири были свои препоны к распространению государственного образования – оно не выдерживало конкуренции с привычными и знакомыми жителям частными преподавателями. В 1795 г. в связи с сокращением числа учащихся Тобольского главного народного училища был обследован город и выяснено, что в 3, 4, 5 частях

города имеется 10 недозволенных школ²⁰. Таким образом, образовательное пространство Западной Сибири в этот период расширилось за счет создания в конце XVIII в. государственных школ, но этот процесс был очень медленным и локальным.

В начале XIX в. колонизационные усилия государства в Сибири ослабли, внешние проблемы Российской империи отодвинули ее на второй план, переселение по «прибору» оставалось основным видом правительственной колонизации. Ситуация в образовании региона мало изменилась в правление Александра I, когда в результате образовательной реформы 1803–1804 гг. произошел рост числа учебных заведений и учащихся, но в основном за счет средней и высшей школы, учебные заведения этой ступени образования были открыты в полном объеме. Не имея возможности тратить значительные средства и силы на колонизацию, власть попыталась оптимально использовать имеющиеся ресурсы. В 1806 г. главной причиной неэффективности колонизационных усилий было признано отсутствие контроля и надзора со стороны государства. Для созданной М. М. Сперанским новой системы управления Сибирью нужны были образованные чиновники, которых начали готовить в сибирских гимназиях (Иркутской и Тобольской), однако количество учащихся в них даже в 1815 г. составило: в Тобольской гимназии – 27 человек, в Иркутской – 47²¹. К 1809 г. в четырех учебных округах насчитывалось 26 гимназий на 39 губернских городов и 72 уездных училища на 436 городов, приходских училищ к 1813 г. было открыто всего 192²². В Сибири к 1825 г. насчитывалось уездных училищ всего 6, приходских не было совсем. Комментируя мероприятия реформы, М. М. Сперанский отмечал, что вся система построена вопреки здравому смыслу, ибо здравый смысл требует начинать вещи с их основания и вести к совершенству постепенно, и, следовательно, должно было бы начать народными школами и закончить академией. Реформа образования для большей части населения региона прошла незаметно. Дальнейшую колонизацию региона государство еще не связывало с распространением просвещения и расширением сети образовательных учреждений. Сибирь с ее нуждами не только географически, но и политически не входила в сферу ближайших интересов империи.

Еще одним препятствием к оптимизации социокультурного образовательного пространства стало отсутствие в регионе университета. Для продолжения образования сибиряки уезжали в университеты европейской части страны и редко возвращались обратно, в результате чего чиновниками и педагогами в Сибири становились выходцы из

Европейской России, которых привлекала быстрая карьера и большие заработки. Видный деятель сибирского областничества Николай Михайлович Ядринцев называл таких специалистов «летучей интеллигенцией». Подготовкой сибирской интеллигенции должен был заниматься сибирский университет, тем более что как только вышли «Предварительные правила народного просвещения» 1803 г., владелец уральских заводов П. Г. Демидов выдвинул Тобольск на роль Сибирских Афин и обратился в Министерство народного просвещения с ходатайством об открытии сибирского университета. Он пожертвовал на устройство университета в Тобольске и Киеве 100 тыс. руб. Деньги министерство поместило в рост, но решение об открытии Тобольского университета сочло преждевременным. Компромиссное решение приняли только в 1858 г., когда были учреждены 28 стипендий, чтобы «открыть молодым людям, с успехом окончившим курс в сибирских гимназиях, средство получать образование в Казанском университете, дабы посвятить себя исключительно службе в Сибири»²³. Но вплоть до создания Томского университета в 1888 г. нехватка специалистов с высшим образованием в Сибири ощущалась достаточно остро.

Третий период колонизации Сибири начинается после отмены крепостного права, которое мешало свободному перемещению крестьян. В результате великой реформы население России к началу 1890-х гг. выросло на 50 %, одновременно произошло значительное сокращение земельного фонда (за счет оскудения почв), что привело к росту самовольного переселения крестьян за Урал. Несмотря на запретительные меры 1860–1880-х гг., количество переселившихся в сибирские губернии составило в это время примерно 300 тыс., из них 80 % оседало в Западной Сибири²⁴. В эти годы начинается создание первых массовых школ в Сибири, но количественный их рост был незначителен, инициатива создания в основном принадлежала частным лицам. Только после окончательного принятия решения о проведении организованной переселенческой политики и выработки официальной идеологии сибирской колонизации, суть которой определялась как «распространение и упрочение русской народности», государство начинает затрачивать значительные силы и средства на развитие школьного дела, стимулировать и поддерживать образовательную инициативу населения.

Во второй половине XIX в. происходит постепенное разрушение традиционного сознания сибиряков на фоне формирования регионального самосознания, изменения традиционных устоев при переходе от традиционного к индустриальному обществу в процессе «прираще-

ния» и трансформации социокультурного пространства. В качестве наиболее ярких проявлений этого процесса можно назвать модернизацию городской среды. Городское положение 1870 г. первоначально распространенное только на два западносибирских города (Тобольск и Томск) ввело в городское пространство систему буржуазного самоуправления, городские думы. В Западной Сибири власть, признавая необходимость преобразований в социально-экономической сфере, видя малограмотность большей части сибирского общества, была вынуждена обращаться к интеллигенции (местной и ссыльной) как единственной группе, способной поддержать просветительские акции правительства. Именно при участии сибирской интеллигенции открывались новые школы, клубы, библиотеки, больницы и другие объекты социокультурного пространства.

В 1860–1880-е гг. губернская жизнь изменилась коренным образом, определяющую роль в этом сыграли новшества в социокультурной сфере. Еще одним из факторов, характеризующих данный период, стала трансформация политики властей по отношению к образованию, просвещению народа, научным изысканиям. Во второй половине XIX в. вопрос о необходимости развития образовательной системы как средства воспитания и просвещения населения получил официальное признание. Позитивный результат мог быть достигнут вследствие возникновения обратной связи в системе «власть – общество – интеллигенция», проявлением этой связи стало учреждение обществ содействия начальному образованию. Ставя перед собой задачу становления системы образования, интеллигенция признавала необходимость изменения социокультурного пространства региона. В этом процессе важную роль играло становление системы педагогического образования, которое не только определяло возможности создания общеобразовательных учреждений, но и служило источником быстрого роста самой интеллигенции.

Только участие в формировании и осуществлении образовательной политики различных сил – государства, общества, отдельных лиц – позволило изменить образовательную карту Сибири. В конце XIX в. в западносибирских губерниях в создании и содержании начальных школ, внешкольных учреждений начинает участвовать общество (через благотворительные и просветительские организации) и местное самоуправление (через городские думы). В Сибири просветительские общества выполняли многие функции, которые в Европейской России реализовывали земские учреждения. Школы, открытые общественными организациями, помогали успешной адаптации детей

крестьян-переселенцев, защищали их от «опасного» влияния аборигенов, старообрядцев, старожилов, иностранных колонистов. Через просветительскую деятельность обществ удавалось распространить в Сибири современную культуру сельского хозяйства; ассимилировать инородческие элементы.

Таким образом, впервые за всю историю колонизации Сибири государство в конце XIX – начале XX в. сознательно использовало образование как средство для решения общих колонизационных задач, пытаясь удовлетворить образовательные потребности основной массы населения. В конце XIX в., когда кроме традиционных органов управления функции церковного и школьного строительства государство вменяло Комитету Сибирской железной дороги и благотворительному фонду им. Александра III, произошло официальное признание культуртрегерской роли образовательных учреждений. Результатом таких действий стал успех третьего этапа колонизации, а главным фактором, оказавшим положительное влияние на этот процесс, – разнообразное, полисубъектное социокультурное образовательное пространство региона, которое проявилось в создании разветвленной, многообразной системы образования. В этот период происходил рост сибирской системы образования по всем показателям, который опережал даже земские губернии. Если в 1856 г., по официальным данным, к востоку от Урала насчитывалось только 312 начальных школ различного типа, то в 1884 г. – уже 2 363, а в 1911 г. – 7 166. Число учащихся увеличилось с 76 650 человек до 345 839 человек в 1911 г.²⁵ Во всех губерниях процесс создания училищ шел быстрыми темпами. К 1912 г. в Томске работало 34 начальных школы, которые содержались на средства Министерства народного просвещения и городской управы: из них 12 мужских, 14 женских и 8 для детей обоего пола. Во всех школах к 1 января было 3 534 учащихся. Кроме государственных, в Томске было 18 частных начальных школ, одна школа для глухонемых, все они охватывали еще 1 236 учащихся. Помимо этого, были мусульманские школы, 11 церковно-приходских и несколько приютов для сирот, где дети получали начальное образование. Деятельное участие местной администрации в развитии образовательной сети более всего сказалось в Новониколаевске, где на средства городской казны за 1907–1909 гг. было открыто 20 одноклассных школ, 5 двухклассных, в результате чего расходы на образование заняли в городском бюджете первое место. К 1914 г. в Новониколаевске действовало 40 начальных школ с 3 400 учащимися²⁶. Активная образовательная политика государства, а главное участие в ее осуще-

ствлении сил общественности, привела к росту числа средних учебных заведений. В Томске к 1917 г. их стало 24 (9 средних общеобразовательных, 5 средних специальных, 10 профессиональных), в Омске – 31 (6 среднеспециальных, 14 профессиональных, остальные средние общеобразовательные), Тобольске – 11, Барнауле – 9, Ново-николаевске – 5.

Изучение закономерностей развития социокультурного образовательного пространства Западно-Сибирского региона в обозначенный период показало, что при анализе развития социокультурного образовательного пространства необходимо учитывать его обусловленность состоянием культуры, экономики, общественных отношений, но одновременно учитывать его относительную социокультурную автономность, что подтвердил анализ истории образования Западно-Сибирского региона. В отдельные периоды (во второй половине XIX – начале XX в.) именно образование становилось главным фактором развития всего социокультурного пространства региона. Образовательная политика должна строиться в русле решения экономических, социально-политических, культурных задач региона. Можно сделать вывод, что для проведения преобразований в регионе, обладающем множеством специфических черт (например, таком как Западная Сибирь), необходима разработка особой программы, в которой должны быть учтены не только особенности образовательной системы, но и обширные социокультурные факторы. Обязательным условием успеха освоения новой территории является образовательная сеть, удовлетворяющая различные потребности государства и населения, что достигается через широкое участие в ее развитии общественности.

Примечания:

¹ Башев В. В., Фрумин И. Д. Проблемно-рефлексивный подход в общественности. М.: МИРОС, 2002. С. 8.

² Кузьмин Н. Н. Учительские семинарии и их место в подготовке учителей начальных школ. Курган, 1970. С. 36.

³ Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. М., 2000. С. 85–86.

⁴ Никитина Н. Н. Региональное образовательное пространство как фактор становления культуры профессионально-личностного самоопределения учителя // Качество образования: концепции, проблемы: материалы III Международной научно-практической конференции / под общ. ред. А. С. Вострикова. Новосибирск: НГТУ, 2000. С. 124.

⁵ Любавский М. К. Историческая география России. СПб.: Лань, 2000. С. 24.

- ⁶ Соловьев С. М. История России с древнейших времен. М.: Мысль, 1994. Кн. 1. Т. 1–2. С. 58.
- ⁷ Сибирь в составе Российской империи / отв. ред Л. М. Демешек, А. В. Ремнев. М.: Новое литературное обозрение, 2007. С. 44.
- ⁸ Замятин Д. Н. АТР и северо-восток России: проблемы формирования географических образов трансграничных регионов в XXI в. // Восток. 2004. № 1. С. 146.
- ⁹ Родигина Н. Н. «Другая Россия»: образ Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начала XX века. Новосибирск: НГПУ, 2006. С. 46.
- ¹⁰ Завалишин И. Описание Западной Сибири. Т. 2. Томская губерния. М., 1865. С. 154.
- ¹¹ Гэфнер О. В. Военные в социокультурном пространстве г. Омска (1870–1903 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Омск, 1999. С. 10.
- ¹² Самойлова Е. В. Интеллигенция в социокультурном пространстве губернских городов Западной Сибири в 1860–1890 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2006. С. 54.
- ¹³ Ядринцев Н. М. Сибирь 1 января 1865 года // Томские губернские ведомости. Томск. 1865. 8 января. С. 1.
- ¹⁴ Софронов В. Ю. Становление духовной школы Сибири. URL: http://www.zaimka.ru/01_2004/sofronov_school.
- ¹⁵ Словоцков П. А. Историческое описание Сибири. Новосибирск: Вен-Мер, 1995. С. 240.
- ¹⁶ Из истории Омска (1716–1917). Омск: Омская правда, 1967. С. 34.
- ¹⁷ Копылов А. Н. Очерки культурной жизни Сибири XVII – начала XIX в. Новосибирск: Наука. 1974. С. 88–89.
- ¹⁸ Нечаева Л. В. Екатерина II и школа в Сибири. URL: http://www.zaimka.ru/017_2002/nechaeva_school.
- ¹⁹ Милоков П. Н. Очерки по истории русской культуры. М.: Прогресс, 1994. Т. II. Ч. 2. С. 272.
- ²⁰ Копылов А. Н. Указ. соч. С. 103.
- ²¹ Маляревский Г. Очерк истории и современного состояния народного образования в Сибири // Народное образование. 1896. № 4, 9.
- ²² Милоков П. Н. Указ. соч. С. 273.
- ²³ Сборник постановлений по МНП. Т. III (1855–1864). СПб., 1876. С. 336.
- ²⁴ Сибирь в составе Российской империи / отв. ред Л. М. Демешек, А. В. Ремнев. М.: Новое литературное обозрение, 2007. С. 48.
- ²⁵ Соловьева Е. И., Зверева К. Е. Образовательный уровень крестьянства в Сибири (конец XIX – начало XX вв.) // Социально-демографическое развитие сибирской деревни в досоветский период. Новосибирск, 1987. С. 88.
- ²⁶ Бочанова Г. А. Муниципальное школьное строительство в Новониколаевске начала XX в. // История и культура Сибири в исследовательском и образовательном пространстве. Новосибирск, 2004. С. 31.

2.2. Закономерности и этапы становления педагогического образования региона

Выделенные в предыдущем параграфе социокультурные факторы становления образовательного пространства Западной Сибири в XIX в. – 20-е гг. XX в. детерминировали специфические черты развития педагогического образования. Централизация и единообразие национальной системы образования России, а также сходство политических, экономических, социокультурных условий его развития в отдельных местностях, делают необходимым выделение общих и особенных черт исследуемого феномена. Междисциплинарный подход, предполагающий комплексное, целостное изучение явления; положения о единстве и взаимной обусловленности теории и практики образования; необходимость соотнесения педагогических явлений прошлого с общественными условиями их существования (Э. Днепров, А. Корнетов, З. Равкин) позволяют рассматривать педагогическое образование Западной Сибири в пространственно-временном измерении как отражение общего в особенном.

Ученые, занимавшиеся изучением региональной истории, соотносили особенности сибирского и российского образования, выделяя в их развитии общие этапы. Исследователь западносибирской школы Ф. Ф. Шамахов при определении этапов развития образования опирался, как и большинство ученых того времени, на политические события, но учитывал и внутренние факторы (количественно-качественные показатели и их связь с экономическими, политическими и социальными процессами). Современный специалист по изучению истории школы и педагогического образования Восточной Сибири конца XIX – начала XX в. А. И. Шилов, используя комплексный подход, выделил три периода: 70-е – первая половина 90-х гг.; вторая половина 90-х гг. до завершения буржуазно-демократической революции 1905–1907 гг.; третий этап – 1908–1920 гг.¹ В заявленном комплексном подходе решающее значение ученый отводит социально-экономическому развитию страны и региона. Во многом, соглашаясь с данной классификацией, мы считаем необходимым исходить преимущественно из социокультурных процессов региона и внутренних условий развития педагогического образования.

Изучение теории и практики педагогического образования России позволило выделить несколько этапов в его истории, в хронологических рамках параграфа это: XVIII – первая половина XIX в. (латентный); сер. XIX – конец XIX в. (подготовительный); начало XX в. –

30 гг. XX в. (**апробационный**). Задача данной части исследования состоит в сравнительном анализе характеристик процесса становления педагогического образования в России и Западно-Сибирском регионе.

В названии этапов отразилось основное содержание тех изменений, которые происходили в педагогическом образовании. Наиболее интенсивно эти процессы развивались на апробационном этапе, который совпал с масштабными социокультурными изменениями, происходившими в российской и западносибирской жизни. В регионе в это время начинается процесс качественной трансформации социокультурного пространства, ускоренный массовым переселением, завершением строительства Сибирской железной дороги и первыми результатами реализации комплексной государственной колонизационной политики. Следствием этого стало усложнение социокультурного пространства городов и сел, увеличение субъектов образовательной политики и заказчиков образовательных услуг в регионе, количественный рост учреждений общего и педагогического образования, изменения в объеме, содержании и методах обучения. В российском образовании с середины XIX в. начинается развитие национальной теории и практики педагогического образования, что также детерминирует необходимость специального историко-педагогического исследования данного этапа.

В предыдущем параграфе мы обозначили социокультурные условия развития образовательного пространства региона, которые, в свою очередь, влияли и на развитие педагогического образования в Западной Сибири. В чем это проявилось? Как отмечалось выше, на первых этапах колонизации региона государство и общество не осознавало того значения, которое имело просвещение в процессе освоения и присоединения новых территорий. Только со второй половины XIX в., когда начинается активное освоение региона, остро встала проблема подготовки учителей для русских школ. В журнале Министерства народного просвещения за 1871 г. отмечалось: «Сибирь страдает недостатком учителей, вследствие того начальных училищ там мало и существующие находятся в крайне плохом состоянии. Инородческие поселения необходимо ограничить от мусульманского влияния. Лучшим средством является развитие между населением образования, основанного на началах христианской религии и распространении знаний русского языка»².

Понимание роли педагогического образования в освоении Западной Сибири на уровне государства происходило с некоторым отставанием от аналогичных процессов в западных регионах (Прибалтике,

Финляндии), но среди других российских окраин (Средней Азии, Дальнего Востока), она стала первой территорией, где появились учреждения педагогического образования. В 1870 г. при Омском уездном училище были открыты педагогические курсы, учреждаемые в учебных округах России «в виду недостатка средств, как мера переходная, дополнительная и менее затратная»³. Через несколько лет после начала деятельности министр народного просвещения гр. Толстой при осмотре педагогических курсов нашел преподавание на них неудовлетворительным, поэтому решением от 24 мая 1870 г. курсы были упразднены и вместо них в пяти учебных округах учреждалось по одной учительской семинарии.

На карте образовательного пространства региона Омск стал первым городом, где в 1872 г. была открыта учительская семинария. Можно назвать несколько факторов, оказавших влияние на это решение, большинство из них лежит в поле социокультурных процессов. Омск располагался на границе компактного проживания инородческого населения региона (Акмолинской и Семипалатинской областей), что ставило задачу подготовки квалифицированных учителей, в том числе из среды инородцев. С 1822 г. город стал центром Западно-Сибирского генерал-губернаторства, что привело к росту численности военных и чиновников в составе городского населения. Г. Н. Потанин в своем исследовании «Города Сибири» писал: «Нет чище представителя бюрократических городов, как Омск»⁴. Во второй половине века состав городского населения практически не изменился, в нем преобладали военные и чиновники, дети которых нуждались не только в традиционном военном образовании (которое осуществлялось в Омском кадетском корпусе), но и в возможности получения штатской профессии. Все это сказывалось на особенностях развития образовательной среды: открытии в городе профессиональных учебных заведений, предназначенных для удовлетворения потребности в образовании детей из состоятельных дворянских и мещанских семейств.

История создания первой семинарии подтверждает тезис о том, что и в Западной Сибири государство при разработке образовательной политики руководствовалось внешними к образованию условиями. Согласно первоначальной идее предписывалось «учреждать учительские институты в малых уездных городах и селах, но отнюдь не в губернских городах, потому, что пребывание воспитанников в сих последних легко могло вывести их из родной и обычной среды и ознакомить с такими потребностями жизни, коих удовлетворение в сельском быту недостижимо и во многих случаях нежелательно»⁵. В Западной

Сибири выбор Омска, являющегося одним из самых крупных городов региона, был детерминирован иными причинами. Для государства гораздо значимее были политические факторы (развитие русских школ в среде инородцев), поэтому при организации Омской семинарии собственно педагогические факторы (количество учреждений общего образования, поставлявших потенциальных абитуриентов, подходящее помещение для семинарии, возможность организации образовательного процесса и др.) не учитывались. Так, в Омске помимо кадетского корпуса, женской и мужской гимназий не было средних учебных заведений, поэтому подбор наставников для работы в семинарии составлял значительную трудность. Первые два года штат был не укомплектован, работали совместители, а директора, вопреки правилам, пришлось назначить из лиц лютеранского вероисповедования, т. к. другой подходящей кандидатуры в регионе не нашлось.

Из числа других видов педагогического образования в Западной Сибири в подготовительный период получило развитие женское образование. Женские училища в Томске и Омске, открытые на основании «Положения о женских училищах» от 10 мая 1860 г., с первых лет существования стали поставщиками домашних наставниц и домашних учительниц. После выхода в 1870 г. «Положения о женских гимназиях и прогимназиях» женские училища были преобразованы в гимназии. Еще одним типом школ, готовящих учительниц для учреждений начального образования, стали школы ведомства императрицы Марии.

Таким образом, подготовительный период развития педагогического образования Западной Сибири, совпадая в хронологических рамках с соответствующим этапом развития педагогического образования в Европейской России, отставал от европейских губерний по масштабам и темпам. Если в Европейской России в 1860–1880-е гг. было открыто более 40 учительских семинарий, то в Западной Сибири Омская учительская семинария оставалась единственной вплоть до 1903 г. Главным препятствием к открытию новых педагогических учебных заведений являлось то, что на уровне государства не произошло осознание социокультурного значения образования вообще и педагогического образования в частности.

Не получили общественной поддержки в регионе такие виды педагогического образования, как педагогические курсы, съезды и совещания, инициатива проведения которых в Европейской России исходила от земств. В 60–70-е гг. XIX в. участие земств в развитии образования европейских регионов России сильно повлияло не только на рост школьной сети, но и на все образовательное пространство, в ко-

торое, как мы отмечали, входили различные социальные институты (пресса, внешкольные учреждения, общественные организации). В Западной Сибири, на территорию которой земство не было распространено, эти тенденции стали заметны только в начале XX в.

Апробационный период начинается в Западной Сибири позже, чем в Европейской России – только в первое десятилетие XX в., и характеризовался в регионе активностью общества в деле образования. Просветительские функции, включающие в себя заботу об организации начального, а впоследствии и народного образования, ввиду отсутствия земских органов, разделили между собой государственные органы власти, городские думы и культурно-просветительные, научные и благотворительные общества местной интеллигенции. Это были общества попечения о начальном образовании, которые действовали в Омске, Томске, Иркутске, Красноярске, Бийске, Каинске, Колывани, Барнауле. Сходные задачи решало общество «Просвещение» в Омске, Иркутске, Чите, «Знание» в Томске, Омске, селе Тайшет. Кроме этого, в регионе работали общества распространения народного образования, общества народных развлечений, общества устройства общедоступных курсов, общества народных чтений. Просветительской деятельностью занимались и другие организации, напрямую не связанные с образованием, например, общество пчеловодов, которые проводили народные чтения и курсы по своей тематике. На протяжении первого десятилетия XX в. число просветительных обществ в регионе возросло в 5 раз: если в 1887 г. действовало 8 обществ, то в 1909 г. уже 44⁶. Западносибирские общества стали самым мощным механизмом изменения социокультурного пространства региона, повлияв не только на количество образовательных учреждений, но и на состояние сибирского социокультурного пространства.

Для быстро возросшей сети начальных училищ потребовалось открытие второй учительской семинарии, т. к. «в конце XIX – начале XX вв., в Западной Сибири не хватало 9 тысяч учителей, 67,5 % работающих учителей не имели специального образования»⁷. Но из-за недостатка государственных средств семинарии были открыты в 1903 г. в Семипалатинске, а в 1904 г. – в селе Павловском Томской губернии. Эти семинарии не могли в полном объеме удовлетворить потребность западносибирского образования в квалифицированных кадрах.

Значимым событием, повлиявшим на изменение государственной политики по отношению к образованию в регионе, стали поездки высших чиновников государства в Сибирь. Статс-секретарь А. Н. Куломзин в отчете о поездке написал: «Необходимо сближение края с об-

щерусской жизнью в области религиозных, нравственных и умственных интересов»⁸. Сходные идеи высказывали П. А. Столыпин и А. Н. Кривошеин. После поездки по Сибири в 1910 г. в докладе царю они в том числе отметили, что для успеха переселенческой политики необходимо строить школы, больницы, церкви. Только признание образования наряду с «крестьянским плугом» значимой частью процесса колонизации приводит к росту школ и учреждений педагогического образования. Поддержка и изменение государственной политики по отношению к образованию не только способствовали росту финансирования образовательных проектов, но и вызвали встречную инициативу городской общественности.

В этот период в западносибирских городах развернулась конкуренция за право открытия новых учительских семинарий и институтов. В результате чего происходит расширение географии педагогического образования: в 1910–1915 гг. семинарии были созданы в Ялуторовске, Тобольске, Барнауле. Ялуторовская была первой в Западной Сибири женской учительской семинарией. Директор народных училищ Тобольской губернии, обосновывая необходимость открытия женской семинарии, приводил цифры: «К 1 января 1911 г. в Тобольской губернии 685 начальных училищ при 880 учащихся. Из коих учителей 202, учительниц 678. Со специальным образованием – 126 учителей и 84 учительницы, со средним и низшим – 76 учителей и 594 учительницы. Ежегодно обновляется 2/3 личного состава, ежегодно только в существующих училищах открывается 118 вакансий. В среднем за последние пять лет в год открывалось 49 училищ»⁹.

Массированное открытие семинарий и рост числа специально подготовленных учителей повлияли и на формирование образа региона не только среди местных жителей, но и среди россиян, край перестал ассоциироваться с местом ссылки и каторги. Усложнение образовательного пространства Западной Сибири в этот период происходит за счет развития учебных заведений различного уровня, общего и профессионального образования. Кроме начальных училищ, в Западной Сибири растет число училищ повышенного типа, в которых могли работать только учителя с образованием не ниже учительского института. Несмотря на потребность в начальных училищах повышенного типа, их открытие тормозилось недостатком правомочных педагогов. До учреждения в Томске учительского института в 1902 г. в большинстве городских, а позже и высших начальных училищ региона работали выпускники Омской учительской семинарии, но даже после 1902 г. открытие высших училищ шло очень медленно прежде всего из-за не-

достатка кадров и средств. Основная масса учительских институтов появляется в период 1910–1917 гг. (Омский – в 1912 г., Тобольский – в 1916 г., Новониколаевский – в 1917 г.). Но выпускников западно-сибирских учительских институтов не хватало на растущую сеть начальных училищ, в 1914 г. попечитель учебного округа в своей записке министру народного просвещения указывал, что «в городских училищах работает много неправоправных учителей. В одной только Томской губернии 20 человек»¹⁰. Количество правоприванных учителей в Западно-Сибирском учебном округе «едва превышало одну четвертую часть общего числа учителей городских училищ (26,8 %), кроме того, была большая текучесть кадров (в год 216 человек из 728)»¹¹.

В Европейской России медленное развитие сети педагогических учебных заведений также тормозило создание новых начальных училищ. В 1900 г. министр народного просвещения Боголепов отмечал: «Нужда в народных учителях настолько настоятельна, что является препятствием к самому открытию училищ»¹². В связи с чем 31 марта 1900 г. были разработаны «Правила об организации одногодичных педагогических курсов». В параграфе первом «Правил» отмечалось, что курсы имеют целью подготовить молодых людей, получивших низшее образование, к испытанию на звание учителя начального училища. Курсы могли создаваться при городских училищах, при двухклассных училищах Министерства народного просвещения и при женских гимназиях и прогимназиях. Из средств Министерства народного просвещения на каждые курсы выделялось по 1000 руб. в год. Обучение было бесплатное, но курсисты не получали стипендии. После окончания курсов учащиеся сдавали экзамен на звание учителя начального училища, при этом они обязаны были обнаружить знания в области общеобразовательных предметов, а также и в области главнейших сведений из дидактики и методики первоначального обучения. На основании правил о педагогических курсах педагогическими советами учебных заведений, на базе которых открывались курсы, сообразно местным условиям разрабатывались подробные правила.

В Западно-Сибирском регионе рост начальных училищ в период с 1886 по 1912 г. значительно опережал развитие педагогического образования. Спецификой региональной системы образования в этот период было преобладание женщин в составе учительского контингента. По мнению дирекций народных училищ Томской и Тобольской губернии, Акмолинской и Семипалатинской областей, менее подготовленными к работе были именно учительницы. Так, в Курганском районе в 126 училищах работало 115 учительниц, в Тобольской губернии из 120 учительниц только 40 имели низшее или среднее профессиональ-

ное образование, остальные 90 – только общее¹³. В связи с чем предлагалось в данных местностях устраивать женские курсы. Первоначально в Западной Сибири планировалось открыть курсы при восьми учебных заведениях. Министерство просвещения разрешило учреждение пяти курсов: мужских – при Барнаульском городском двухклассном училище и при Тобольском городском четырехклассном училище; женских – при Томском городском училище, Тарской прогимназии, Усть-Каменогорском Мариинском училище. В 1900 г. ограниченное финансирование позволило открыть курсы при Томской женской гимназии и Барнаульском двухклассном городском училище. Открытие новых курсов зависело от наличия средств. Невозможность за один год осуществлять качественную подготовку привела к изменению регламента курсов.

В 1907 г. вышли «Правила о педагогических курсах для приготовления учителей и учительниц начальных училищ», по которым учреждались двухгодичные курсы, они дислоцировались на базе одногодичных. На протяжении всего апробационного периода курсы переносили в пределах учебного округа, в соответствии с местными потребностями. В разные годы двухгодичные курсы действовали при Томском женском двухклассном городском училище, Павлодарском трехклассном мужском высшем начальном училище, Усть-Каменогорском Мариинском женском училище, Петропавловском пятиклассном мужском высшем начальном училище, Атбасарском четырехклассном мужском училище. В Тобольской губернии курсы не были открыты, т. к. там функционировала женская учительская семинария.

Помимо названных типов педагогического образования, в Европейской России в начале XX в. земства стали создавать новый тип курсов – двухлетние, для лиц уже получивших общее среднее образование. Такие курсы действовали в Тверской, Ярославской, Воронежской губернии. По расходным сметам 1913 г., земствами 40 губерний на подготовку учительского персонала назначалось 986 тыс. руб.¹⁴ На Западную Сибирь данный тип педагогического образования не был распространен ввиду отсутствия земства.

В 1911 г. вышел закон, одобренный Государственной думой, о временном учреждении одногодичных и краткосрочных курсов для подготовки учителей и учительниц средних учебных заведений, они открывались в городах, где имеются университеты и другие высшие учебные заведения. На содержание курсов предусматривалось отпустить из средств государственного казначейства в 1911 г. – 79 000 руб., в 1912–1913 гг. по 210 000 руб., в 1914 г. – 110 000 руб.¹⁵ В 1911 г. курсы предполагалось открыть в Томске, был разработан проект пра-

вил, объяснительную записку к которому составил профессор Технологического института Ф. Э. Молин. В ней в частности отмечалось, что т. к. в Томске нет кафедр философии, психологии и педагогики, то преподавание этих предметов на курсах будет затруднительно, предлагалось пригласить профессора из университета Европейской России. По расчетам Молина, на содержание курсов требовалось 20 000 руб. Кроме того, обязательным условием их нормального существования является собственное здание и библиотека, для физико-математических специальностей нужны лаборатории. Оптимальным способом, по мнению профессора, являлось учреждение окружного педагогического музея в составе библиотеки, физического и математического кабинета, химической лаборатории, зоологического, ботанического, минералогического музеев. На эти цели одновременно необходимо было еще 25 000 руб. Переписка с Министерством просвещения растянулась на несколько лет и не принесла результата. В 1915 г. попечитель учебного округа в ответ на циркулярное предложение сообщал, что устройство необходимых для округа курсов преподавателей гимназий невозможно по причине отсутствия преподавателей логики, философии, психологии (т. к. в Томском университете нет гуманитарных факультетов).

Несмотря на перебои с финансированием и недостатком квалифицированных кадров, нельзя согласиться с Ф. Ф. Шамаховым, что педагогические курсы в регионе не смогли существенно повлиять на количественный состав учительства. Из таблицы 4, которая была составлена автором на основании архивных источников, можно увидеть реальный вклад этих учебных заведений в подготовку учителей. Даже такой ограниченный объем психолого-педагогической подготовки позволял выпускникам курсов быть лучшими специалистами по сравнению с основным контингентом начальных учителей.

Таблица 4

**Динамика развития общего и педагогического образования
Западной Сибири в 1886–1917 гг. ***

Показатель	Количественная характеристика показателя						
	1886	1901	1905	1908	1912	1914	1917
Начальные училища	967	2 450	2 653	2 719	3 633	4 456	4 985
Учащиеся	25 615	91 200	110 886	125 176	189 609	232 162	293 888
Учительские семинарии / институты	1	1	3/1	3/1	4/2	5/2	7/4
Педагогические курсы	–	2	5	5	–	–	–

Показатель	Количественная характеристика показателя						
	1886	1901	1905	1908	1912	1914	1917
Педагогические классы	2	2	5	7	10	11	15
Выпускники учительских семинарий / институтов	20	22	18	55/14	70/20	58/38	140/80
Выпускники педагогических курсов	–	41	40	58	45	57	60
Выпускники педагогических классов женских гимназий	–	51	121	187	237	350	1250
Итого выпускников педагогических учебных заведений	20	114	179	434	282	407	1310

* Составлено автором на основании данных ГАТО. Ф. 126.

Таким образом, на протяжении 1886–1917 гг. в Западной Сибири происходил постепенный рост количества педагогических учебных заведений, который не мог в полной мере удовлетворить потребности быстро растущей школьной сети, в результате чего выпускники всех типов педагогических учебных заведений занимали к 1917 г. 1/5 часть от наличных учительских мест. В апробационный период в регионе помимо роста учреждений подготовки учителей начинают появляться отдельные типы повышения квалификации учителей: летние краткосрочные курсы, совещания, съезды. Этим же целям служили педагогические музеи и педагогические библиотеки при различных учебных заведениях и дирекциях народных училищ.

К 1 января 1917 г. на территории Западной Сибири учреждения педагогического образования работали во всех городах региона, постепенно складывалась разветвленная система подготовки учителей для учебных заведений разного уровня и типа (рис. 3). В Западной Сибири были представлены все варианты подготовки учителей. Для работы в начальных училищах – учительские семинарии, которые были открыты в 7 городах (Омск, Семипалатинск, Новониколаевск, Ялуторовск, Тобольск, Барнаул, Акмолинск). Для высших начальных училищ – учительские институты (Томск, Омск, Тобольск, Новониколаевск). Домашними наставницами и учительницами начальных училищ становились выпускницы восьмых педагогических классов женских

гимназий, первоначальными учительницами девушки могли работать после окончания общеобразовательных классов гимназий. Небольшой процент учителей поставляли выпускницы двухгодичных педагогических курсов на базе уездных, начальных и сельских училищ.

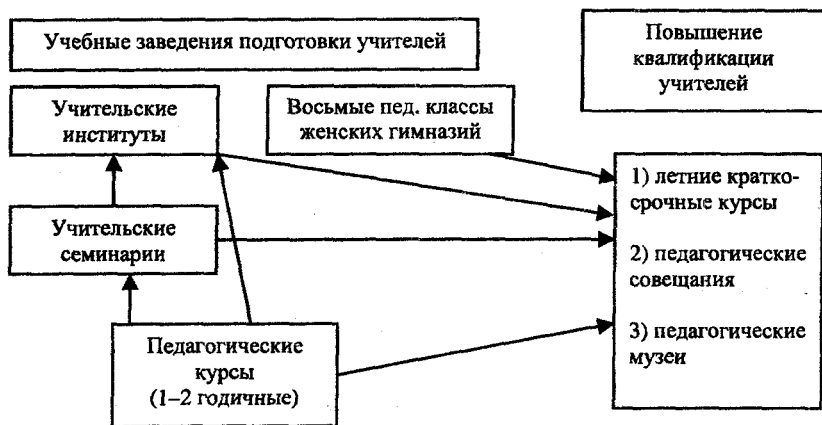


Рис. 3. Педагогическое образование Западной Сибири в начале XX в.

В системе светского педагогического образования Западной Сибири насчитывалось учащихся: в учительских семинариях – 474 человека, в восьмых педагогических классах – 350 человек, на двухгодичных курсах – 150 человек, в учительских институтах – 137 человек¹⁶. Объединение усилий государства и общества по развитию сети педагогических учебных заведений в регионе привело к тому, что к 1917 г. в городских училищах региона не было свободных учительских мест.

После февраля 1917 г. в регионе, как и во всей России, начинается дискуссия о реформе педагогического образования. В период весны – лета 1917 г. на всей территории России прошли съезды педагогической общественности, посвященные вопросам реформирования образования. В Западной Сибири в конце мая 1917 г. прошел краевой съезд учителей, в котором приняли участие 600 делегатов со всех уездов и областей региона. 14 июня 1917 г. вышло Постановление Временного правительства об изменении штатов учительских институтов, которое обсуждалось на нескольких всероссийских съездах учительской корпорации, где очертания предстоящей реформы стали обширнее и яснее¹⁷.

В конце июля 1917 г. в резолюции Первого Всероссийского съезда учащихся в высших начальных училищах прозвучало требование сделать учительские институты высшими учебными заведениями, расширить их курс до 4 лет, ввести специализацию с первого курса. Предлагалось изменить содержание образования за счет знакомства слушателей с методологией научного исследования, давать основы выработки научного и педагогического мировоззрения. В августе 1917 г. прошел Первый Всероссийский съезд представителей учительских институтов, который дополнил эти положения, в частности было озвучено давнее требование сделать учительские институты учебными заведениями для совместного обучения. Съезд работал по секциям, на которых обсуждались вопросы организации практических занятий, содержание общих и специальных дисциплин, поднимались проблемы воспитания¹⁸. Резолюция съезда содержала требования институтской автономии, расширения полномочий и состава педагогического совета за счет включения в него представителей городского самоуправления и родительского комитета, провозглашалась выборность директора и органов управления институтом, гарантировалась свобода личной жизни слушателей. Особая резолюция съезда поднимала совершенно новую проблему – окраинных институтов (в том числе и сибирских). Предлагалось учреждение в них отделений, ведущих обучение на национальных языках, которые должны были стать основой для развития национального педагогического образования¹⁹. С осени 1919 г. учительские институты повсеместно были преобразованы в высшие учебные заведения.

Проведение историко-образовательного исследования особенностей развития педагогического образования Западной Сибири позволяет говорить о данном процессе как части общероссийского, но имеющего ряд специфических черт, которые были обусловлены социокультурными условиями региона. Эти факторы на первых этапах служили препятствием создания системы педагогического образования, в результате чего регион отставал от метрополии не только по количеству учебных заведений, но и по уровню развитости других элементов социокультурного пространства. Изменение образа региона, преодоление естественных границ, замедляющих коммуникацию, более плотное заселение территории, способствующее увеличению скорости распространения инноваций, привели к тому, что принципиальных различий, тормозящих развитие педагогического образования, становилось меньше. Анализ региональной истории позволил нам на основе предложенной периодизации развития педагогического образования России составить периодизацию педагогического образования Западной Си-

бири, которая может быть представлена теми же этапами, но в иных хронологических рамках.

Первый период – **латентный** (XVIII – первая половина XIX в.) характеризовался отсутствием специальных форм подготовки учителей, в редких школах региона учителями являлись священнослужители.

Второй этап – **подготовительный** (середина XIX – начало XX в.) – появление первого специального учебного заведения для подготовки учителей (Омская учительская семинария), развитие женского педагогического образования (восьмые классы гимназий, епархиальные училища, Мариинские женские училища).

Третий этап – **апробационный** (начало XX в. – 1920-е гг.) – осознание государством и обществом социокультурного значения просвещения и педагогического образования в развитии региона, признание необходимости специальной подготовки народного учителя. Активное участие педагогического сообщества в социокультурном развитии региона, повышение роли местного общества в развитии системы педагогического образования, создание социально-педагогических и научно-учебных обществ, способствующих установлению связей между различными уровнями педагогического образования.

Особенности развития педагогического образования на первых трех этапах его истории отразились на карте педагогических учебных заведений региона. Выявленная логика развития учительских семинарий, институтов, педагогических классов женских гимназий и педагогических курсов была связана с местными социокультурными условиями и потребностями, а также детерминирована внешними к образованию причинами (изменением регионального центра, направлением переселенческого потока, активностью местной общественности и административных кадров). Другие особенности педагогического образования региона мы рассмотрим в следующих параграфах.

Примечания:

¹ *Шилов А. И.* Развитие общего и педагогического образования Восточной Сибири конца XIX – начала XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 2005. С. 57.

² Обзорение действий МНП за 1870 г. // Журнал Министерства просвещения. 1871. Ч. СЛШ. С. 14.

³ Сборник постановлений по МНП Царствование императора Александра II. 1865–1870. Т. IV. СПб., 1886. С. 150.

⁴ *Потанин Г. Н.* Города Сибири // Сибирь. Ее современное состояние и ее нужды. СПб., 1908. С. 235.

⁵ Кузьмин Н. Н. Учительские семинарии и их место в подготовке учителей начальных школ. Курган, 1970. С. 14.

⁶ Попов Д. И. Культурно-просветительские общества как объект организационной и пропагандистской работы партийно-политических сил в Сибири (1907–1914 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2000. С. 70.

⁷ Мезенцева В. В. Профессиональная и общественная деятельность интеллигенции в Западной Сибири (конец XIX – начало XX вв.): дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2001. С. 98.

⁸ Всеподданнейший доклад статс-секретаря Куломзина А. Н. по поездкам в Сибирь в 1896–1897 гг. СПб., 1899. С. 6.

⁹ Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 126. Оп. 2. Д. 2687. Л. 88.

¹⁰ ГАТО. Ф. 100. Оп. 1. Д. 407. Л. 6.

¹¹ Шамахов Ф. Ф. Учительские институты дореволюционной Западной Сибири // Ученые записки Томского государственного педагогического института. Томск, 1952. Т. IX. С. 11.

¹² ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1391. Л. 4.

¹³ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1291. Л. 3–20.

¹⁴ Звягинцев Е. А. Полвека земской деятельности по народному образованию. М., 1915. С. 21.

¹⁵ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2608. Л. 4.

¹⁶ Сулимов В. С. Светское школьное образование в Тобольской губернии в конце XIX – начале XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Тобольск, 2006. С. 67.

¹⁷ Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 2315. Оп. 1. Д. 13. Л. 3.

¹⁸ ГАРФ. Ф. 2315. Оп. 1. Д. 1. Л. 4.

¹⁹ Государственный архив Омской области (ГАОО). Ф. 94. Оп. 1. Д. 45. Л. 299.

2.3. Специфика деятельности педагогических учебных заведений Западной Сибири (вторая половина XIX – 20-е годы XX века)

2.3.1. Развитие сети учительских семинарий и институтов

Особенности педагогического образования региона проявлялись не только в логике их развития на социокультурном образовательном пространстве, но и в отдельных сторонах деятельности его элементов. Так, при наличии общих тенденций в составе воспитанников российских и сибирских семинарий и институтов, детерминированных государственной образовательной политикой, в регионе он зависел от со-

циального состава городов, в которых функционировали отдельные учебные заведения.

Анализируя социальный состав учащихся Омской учительской семинарии, мы обнаружили одну характерную закономерность: в первые годы, пока в городе были открыты только два профессиональных учебных заведения, почти четвертую часть воспитанников составляли дети дворян и чиновников. В последующие периоды наблюдалась тенденция их постепенного сокращения, что, с одной стороны, было связано с развитием сети учреждений общего и профессионального образования, а с другой стороны, изменением социального состава городского населения, увеличением в нем доли крестьян. В таблице 5 мы сравнили социальный состав воспитанников семинарии в 1877/1878 уч. г. и состав воспитанников первого класса семинарии в 1905 г. За 30 лет процентное соотношение дворянского сословия в семинарии сократилось в 4 раза, количественный состав выходцев из семей духовенства сократился более чем в 2 раза, а удельный вес крестьянства вырос почти на 1/3.

Таблица 5

**Сословный состав учащихся
Омской учительской семинарии 1877 и 1905 гг.**

Сословие	1877		1905	
	человек	%	человек	%
Дворянство	9	12,32	1	3,44
Духовенство	11	15,06	2	6,89
Мещане	36	49,31	10	34,48
Крестьяне	17	23,28	10	34,48
Прочие	—	—	6	20,68
Всего	73	100	29	100

* ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 7, 70.

В составе воспитанников учительских семинарий европейских губерний удельный вес крестьянства и городского сословия был изначально выше, дворянство же было представлено меньше, что связано с доступностью для данной группы населения иных видов профессионального образования. В циркулярном распоряжении Министерства народного просвещения за 1902 г. отмечалось: «Признавая самым жела-

тельным элементом окончивших курс сельских 2-х классов училищ, как наименее притязательных молодых людей, наиболее отвечающих условиям сельской жизни, которым и следует открыть доступ в семинарию»¹. Для подготовки выпускников сельских училищ к поступлению в семинарию разрешили оставлять на дополнительный год при двухклассных сельских училищах по 1–2 человека, которые получали стипендию 20–30 руб. в год².

Результаты поддержки крестьянского элемента хорошо иллюстрируют данные таблицы о сословном составе воспитанников четырех западносибирских семинарий в 1913 г. (Омской, Семипалатинской, Новониколаевской, Ялуторовской), представленные в приложении 1. Изменению социального состава западносибирских учительских семинарий способствовало массовое переселение, в результате которого новоприбывшие оседали не только в сельской местности, но и в городах региона. В годовых отчетах о работе семинарий в начале XX в. был введен особый пункт о количестве сельских жителей среди воспитанников семинарии.

В составе воспитанников учительских институтов также заметно преобладание крестьян. Н. Н. Кузьмин, исследуя историю создания учительских институтов России, отмечал, что «среди воспитанников институтов большинство принадлежало к зажиточной части крестьянства»³. Если в 1908 г. крестьянство составляло почти 50 % в составе воспитанников, то в 1914 г. удельный вес крестьянства вырос до 64,5 % за счет сокращения остальных сословий.

Состав воспитанников учительских институтов Западной Сибири имел свои особенности. Так, в Томском учительском институте в 1903–1904 гг. присутствовала значительная доля дворянства и практически не были представлены иные социальные группы, кроме крестьянства и мещан (приложение 2). В связи с тем, что основной процент воспитанников института составляли выпускники учительских семинарий, значительная доля крестьянства в его составе была закономерным результатом политики государства.

Через десять лет состав воспитанников западносибирских институтов уже полностью соответствовал аналогичным учебным заведениям Российской империи. В 1914 г. из 45 учащихся Омского учительского института к дворянскому сословию относились – 3 (6,6 %), духовенству – 1 (2,2 %), купцам – 1 (2,2 %), мещанам – 9 (20 %), крестьянам – 25 (56 %), казакам 6 (13 %)⁴. Если сложить крестьянство и казачество (которое в официальной статистике не выделялось), то процент крестьян среди воспитанников Омского института был даже выше общероссийских данных.

Таким образом, можно сделать вывод, что по составу учащихся в западносибирских институтах имелись характерные отличия по сравнению с Европейской Россией: во-первых, более высокий процент дворянства, удельный вес крестьянства примерно одинаковый, выше процентное соотношение казачества, выходцы из духовного сословия практически не представлены. Отсутствовали в составе воспитанников институтов региона представители купечества, которые были слабо представлены во многих западносибирских городах (Омск, Тобольск). Состав воспитанников был не только отражением государственной политики, но и сам влиял на многие процессы. Социокультурные функции педагогического образования, реализация которых ложилась на педагогическое сообщество, ставили задачу взаимодействия с различными категориями населения представителями всех социальных групп. Однородность состава учительства являлась базой для единства педагогов и создавала сложности взаимопонимания с представителями других слоев общества.

Еще одной характерной особенностью состава воспитанников западносибирских педагогических учебных заведений был их региональный характер, что определяли и нормативные документы. В правилах о приеме в Омскую учительскую семинарию отмечалось, что «правом поступления на государственный счет пользуются только жители Сибири или проживающие в ней долго». Вследствие чего при поступлении в семинарию требовался документ о присоединении к сибирскому приходу⁵. Для решения проблем подготовки учителей в отдельные губернии и местности региона использовалась практика открытия земских стипендий. Так, в Омской учительской семинарии с 1874 г. обучались 10 человек стипендиатов Томской губернии; с 1878 г. – 15 тобольских стипендиатов; с 1877 г. – 10 стипендиатов Сибирского казачьего войска; с 1878 г. 10 стипендиатов Алтайского края. По мере учреждения новых семинарий в их контингенте начинали преобладать жители своей или ближайших областей, что также указывает на тесную связь деятельности педагогических учебных заведений с социокультурным развитием региона. Иллюстрацией этого тезиса являются данные, представленные в таблице 6 о составе воспитанников Семипалатинской семинарии за 1904 и 1915 гг. За 10 лет существования семинарии в составе воспитанников значительно возросло количество жителей Семипалатинской области.

**Состав воспитанников Семипалатинской
учительской семинарии по месту жительства 1904 и 1915 гг.***

<i>Губернии и области</i>	<i>1904 г. (%)</i>	<i>1915 г. (%)</i>
Семипалатинская	17,1	52
Акмолинская	14,2	1
Семиречинская	—	1
Томская	2,8	34
Тобольская	17,1	2
Европейские губернии	2,8	2
Войска Донского	—	8

* ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1754, 3117.

Похожая картина складывалась и в других западносибирских семинариях. В Ялуторовской семинарии количество казенных стипендиатов составляло всего 20 человек, а стипендиатов Тобольской губернии – 60 человек⁶. В результате реализации данной политики в 1913 г. весь первый выпуск Ялуторовской семинарии (12 человек) поступил на работу в Тобольскую губернию, их них 1 – в Тургайский уезд, 1 – в Курганский, 2 – в Ишимский, 7 – в Ялуторовский⁷.

Особенностью состава воспитанников учительских институтов региона являлся значительный процент уроженцев европейских губерний. В 1902 г. в газете «Сибирская жизнь» корреспондент отмечал, что абитуриенты в Томский учительский институт съехались из отдаленных местностей России: от Архангельска и Севастополя до Благовещенска⁸. Среди 84 абитуриентов 1903 г. 57 были уроженцами Европейской России⁹. Это было связано с популярностью этого сегмента педагогического образования в России и, соответственно, большим конкурсом на казенные места. Несмотря на обязанность прослужить после окончания курса соответствующее количество лет в Сибири, многие выпускники институтов ходатайствовали о разрешении отправиться на службу в европейские губернии, аргументируя свои просьбы наличием пожилых родителей и трудными климатическими условиями региона. Такая ситуация привела к тому, что в 1911 г. из 27 воспитанников Томского учительского института только 14 были определены на службу в Западно-Сибирский округ¹⁰. В связи с чем в 1911 г. попе-

читель подписал распоряжение о приеме в Томский учительский институт преимущественно уроженцев Сибири¹¹.

Средний возраст воспитанников институтов также был выше, чем в семинариях. Если в семинариях он составлял 18 лет, то в институтах 23–24 года, часть воспитанников были старше 30 лет. Большинство студентов институтов имели стаж педагогической работы, а многие – семьи. Первоначально, по «Положению» 1872 г., прием семейных воспитанников в институты был запрещен, но все-таки он осуществлялся через персональные прошения на имя министра народного просвещения. С 1910 г. принятие по данному вопросу решения передали попечителю учебного округа. Преимущественным правом поступления в институты пользовались начальные учителя, это правило было подкреплено решением Министерства народного просвещения от 1908 г.¹² Среди воспитанников Томского учительского института в 1913 г. по результатам опроса корреспондента газеты «Сибирская жизнь» из 78 воспитанников 37 до поступления работали учителями»¹³.

Образовательный ценз воспитанников институтов России и региона в первые годы отличался: если в европейских институтах большинство воспитанников окончили учительские семинарии, то в регионе до открытия городских училищ эта тенденция не была заметна. Так, из воспитанников Омского учительского института в 1914 г. 6 человек закончили учительскую семинарию, 17 – городское училище, из них 15 имели звание начального учителя¹⁴. В 1916 г. из 57 воспитанников учительские семинарии окончили 26, сдали экзамен на звание начального учителя – 13, низшее механико-техническое училище – 2, городское училище – 4, пятиклассное городское училище – 2, педагогические курсы – 2, двухклассную учительскую школу – 2. Оставшиеся 6 человек – другие учебные заведения. Таким образом, постепенно основной контингент слушателей региональных институтов составляли выпускники учительских семинарий и школ.

Состав участников педагогических курсов отражал состав учительского контингента Западно-Сибирского региона. Мы отмечали, что одногодичные и двухгодичные педагогические курсы, прежде всего, были нацелены на подготовку к сдаче экзамена на звание начального учителя для выпускниц прогимназий и младших классов гимназий. По подсчетам Ф. Ф. Шамахова, основной состав педагогических курсов 1903 г. составляли представители городских сословий (41,4 %) и крестьян (35,7 %), что отражает аналогичную тенденцию в составе воспитанников иных форм педагогического образования¹⁵. Можно заметить значительное отличие состава мужских и женских курсов. Так, при Томской женской гимназии среди 11 слушательниц: 6 – дети чи-

новников, 4 – мещан, 1 – купцов, т. е. представительницы дворянского сословия составляли больше половины. За десять лет деятельности состав женских курсов поменялся в соответствии с изменением состава городского населения. Так, на временных двухгодичных педагогических курсах при Томском двухклассном женском училище из 54 девушек было 26 крестьянок, 2 дворянки, 26 мещанок¹⁶. Несмотря на то, что согласно «Правилам 1900 года» на курсы принимались девицы, педагогический совет курсов при Томской гимназии предложил записать «особ женского пола», дав тем самым возможность обучаться вдовам и замужним женщинам. Состав мужских курсов был более близок к социальному составу воспитанников семинарий и институтов. На курсах при Барнаульском мужском училище состав слушателей распределялся следующим образом: мещан – 5, крестьян – 3.

Этнический и конфессиональный состав воспитанников западносибирских педагогических учебных заведений также отличался от аналогичных учебных заведений Европейской России. Сибирь являлась местом проживания инородческих племен. К началу XX в. они составляли, по данным Д. Клеменца: в Тобольской, Томской губерниях – 6 %, в восточносибирских областях (Иркутская, Забайкальская, Приморская, Сахалин) – от 15 до 31 %. Наибольший процент инородцев имели Акмолинская (62,3 %), Семипалатинская (87,5 %), Якутская (64 %) области. Таким образом, средняя численность инородцев составляла примерно 50 % в составе населения Сибири. Открытие Омской учительской семинарии также было детерминировано необходимостью поддержания русских школ.

Помимо инородцев, в западносибирских семинариях встречались представители других этнических и конфессиональных групп, для приема которых решение всякий раз принималось на высшем уровне. В архивных документах мы обнаружили несколько Высочайших повелений: от 29.10.1878, от 27.03. 1889 и от 21.08.1891, – которыми было разрешено принять в учительские семинарии молодых людей лютеранского вероисповедания. На положительный вердикт влиял факт проживания в Сибири родителей абитуриента. Так, в 1907 г. император высочайше соизволил допустить к приемным экзаменам в Семипалатинскую семинарию детей делопроизводителя Антона Выдро, принадлежавших к римско-католическому вероисповеданию¹⁷. Через год сыну минского дворянина Клецкого было отказано в приеме (циркуляр от 30.04 № 2784)¹⁸. Для лиц иудейского вероисповедания вводились ограничения как по приему в педагогические учебные заведения, так и по возможности дальнейшего трудоустройства. Несмотря на то, что особенностью сибирских гимназий был

значительный (по сравнению с составом жителей) процент лиц иудейского вероисповедования, в случае, когда воспитанница иудейского вероисповедания оканчивала педагогический класс гимназии, преподавать она могла только в еврейских училищах. В результате такой практики в 1913 г. во всех учительских семинариях Западной Сибири из 387 воспитанников и воспитанниц только 12 человек были не православного вероисповедания¹⁹.

Главным отличием институтов от семинарий региона было практически полное отсутствие в составе воспитанников институтов инородцев, с другой стороны, в институтах чаще встречались представители неправославного населения (лютеране). Отсутствие инородцев объясняется неразвитостью начальных училищ повышенного типа и ограниченным составом выпускников учительских семинарий среди инородцев.

Таким образом, социальный состав воспитанников педагогических учебных заведений отличался от европейских губерний России в 70–80-х гг. XIX в., в последующие годы в результате целенаправленной государственной политики, изменения состава населения городов региона, снижения уровня заработной платы начального учителя он стал совпадать с составом педагогических учебных заведений страны. Этнический и конфессиональный состав воспитанников педагогических учебных заведений региона был по большей части однородным, спецификой которого было присутствие аборигенного населения, что влияло на организацию учебного и воспитательного процесса.

Педагогические учебные заведения, являясь звеном образовательной системы, только после нескольких лет деятельности занимали значимое место в социокультурном пространстве городов, что было связано с их слабой материальной базой. Основным источником их финансирования были поступления из казны. Как отмечал Н. Н. Кузьмин, содержание всех первых учительских семинарий в 1870-е гг. обходилось казне меньше, чем один кадетский корпус. Под скудный бюджет подводилась идеологическая база – семинария должна готовить воспитанников к скромной жизни сельского учителя. Помимо государства, часть средств поступала от земских обществ и частных лиц, размер которых зависел в отдельном учебном заведении от количества земских и своекоштных студентов. В Семипалатинской семинарии в 1904 г. от казначейства поступило 24 000, от земств – 900 руб.²⁰ Этих средств едва хватало на содержание учебного заведения, причем материальное положение семинарий в начале XX в. еще ухудшилась. В приложении 3 приведены бюджеты западносибирских семинарий в 1913 г. Поступления из казны в отдельных учебных заведениях различались не намного,

расхождения в итоговых суммах зависели от объема поступлений земских сумм. Ялуторовская семинария имела больше других земских стипендиатов, соответственно, поступления от Тобольского земства составляли 7 000 руб. Другие варианты помощи городской администрации педагогическим учебным заведениям в регионе не были распространены. Западносибирские города, между которыми в первое десятилетие XX в. развернулась конкуренция за право открытия семинарий и институтов, на практике педагогическим учебным заведениям помогали мало: во-первых, они сами были небогаты, а во-вторых, на содержании городской казны находились городские приходские училища, что требовало значительных средств.

Еще одним важным условием качественной работы педагогических учебных заведений было наличие удобных зданий, большинство из них весь исследуемый период располагались в приспособленных арендованных помещениях. Для всех городов региона большой проблемой был недостаток подходящих для таких учебных заведений зданий. В связи с чем семинарии и институты были вынуждены размещаться в нескольких арендованных домах, без необходимых удобств. Участие местного общества ограничивалось отведением бесплатного участка земли под постройку. Омская учительская семинария несколько лет располагалась в здании училища государственных имуществ, для образцовой школы был арендован частный дом. За годы существования семинарии было построено два собственных здания: первое располагалось на углу современных улиц Красных Зорь и Маршала Жукова, через тридцать лет было построено новое здание с интернатом, домовою церковью и дополнительными постройками (на перекрестке современных улиц Степная и Маяковского).

Более удачно в этом отношении складывалась деятельность Семипалатинской семинарии: в конце 1904 г. город безвозмездно выделил для нее участок земли в 2 800 кв. сажен. В 1906 г. при активном участии местной власти было построено здание, которое включало в себя целый комплекс: каменное здание семинарии, деревянное здание начального училища. При семинарии были квартиры директора, преподавателей, вспомогательные службы, ледники, специальное помещение для занятий ручным трудом, класс переплетного ремесла, класс рисования, физический и естественно-исторический кабинеты, библиотеки, большая семинарская церковь. Недвижимость семинарии оценивалась в 90 136 руб.²¹

Самой сложной была обстановка в Ялуторовской семинарии, где за время работы сменилось несколько наемных помещений. Последнее помещение одноэтажное, деревянное, в нем находились три

класса, рекреационный коридор, учительская, физический кабинет, раздевалка. Построить собственное здание семинарии так и не удалось²². Так же как и в Тобольской семинарии, которая арендовала несколько зданий, ввиду отсутствия в городе подходящих помещений²³.

По основным нормативным документам семинарии являлись закрытыми учебными заведениями, т. е. воспитанники должны были жить в интернатах. В Омской семинарии до постройки второго здания воспитанники жили на частных квартирах, в отдельные годы администрация учебных заведений устраивала общие квартиры. В 1913 г. в интернатах западносибирских семинарий в 1913 г. содержалось 182 воспитанника из 387, остальные жили на частных квартирах, у родителей или родственников²⁴. Таким образом, из 6 западносибирских учительских семинарий только 2 имели собственные помещения, что создавало неудобство организации учебно-воспитательного процесса и мешало их развитию. Когда встал вопрос о реформе данного сегмента педагогического образования, в том числе об увеличении продолжительности обучения, только в Семипалатинской семинарии оказалось достаточно помещений для открытия еще одного класса.

Препятствием к эффективной работе учительских институтов региона также являлось отсутствие собственных зданий, что стало главной причиной приостановки деятельности Томского института. Другие региональные институты весь период своей деятельности (до 1920 г.) не имели специальных зданий. Усложнилась их деятельность во время войны: на несколько лет новое здание Омской семинарии было отдано военному ведомству под госпиталь; в здании Новониколаевской семинарии было решено разместить нижние чины, сама семинария работала во вторую смену в здании училища²⁵.

Важной частью материальной базы педагогических учебных заведений, обеспечивающей качество общего и профессионального образования, являлись библиотеки, а также учебное оборудование. Они традиционно имели по три библиотеки: фундаментальную, ученическую и библиотеку при начальном училище. Основная масса книг обычно приобреталась к моменту открытия, когда выделялись средства на покупку оборудования. Этих средств не хватало, поэтому в Тобольской семинарии к началу второго учебного года разрешили использовать остатки от бюджетных средств на оборудование семинарии в размере 3 033 руб. 57 коп. Проанализировав архивные материалы западносибирских семинарий, можно отметить, что в среднем каждый год в библиотеки поступало новых книг на 100–150 руб., что составляло примерно от 100 до 300 томов, регулярно происходили замены учебников и руководств, но выбор новых учебников мог осуществ-

ляться только из списка рекомендованных Министерством народного просвещения для учебных заведений России.

К 1913 г. в четырех западносибирских семинариях была накоплена достаточная материальная база для решения задач педагогического образования. В приложении 4 представлены данные за 1913 г., по ним видно, что наибольшее количество книг содержалось в фундаментальной библиотеке Омской учительской семинарии, что можно объяснить долгой историей учебного заведения, но большее количество книг в ученической библиотеке имела Семипалатинская семинария. Помимо книг и учебников, семинарии выписывали периодические издания. В Омской учительской семинарии количество наименований журналов и газет неуклонно росло: с 5 названий в 1873 г. до 15 в 1900 г. В Ялуторовской семинарии на 1911 г. было выписано 10 периодических изданий, среди которых половину составляли педагогические журналы: «Русская школа», «Народное образование», «Журнал МНП», «Педагогический сборник», «Вестник воспитания»²⁶. В списке периодических изданий, намеченных к выписке в библиотеку Новоиколаевской семинарии в 1915 г., содержались журналы: «Педагогическое обозрение», «Народное образование», «Педагогический листок», «Педагогический сборник», «Школа и жизнь», «Учитель и школа», «Филологические записки», «Естествознание и география», «Физик-любитель», «Природа», «Русская старина», «Исторический вестник»; в ученическую библиотеку: «Всходы», «Юная Россия», «Золотое детство», «Вокруг света», «Природа и люди». Среди подписных изданий были самые передовые педагогические журналы того времени – «Вестник воспитания» и «Русская школа», но большинство журналов выдавались только наставникам²⁷.

Кроме библиотек, важную роль в качественной подготовке играли специализированные кабинеты, содержащие необходимое оборудование для проведения опытов по курсам естественной истории, физики. К учебным средствам относили исторические и географические карты, атласы. Оборудование естественно-исторических кабинетов не являлось предметом главной заботы администрации, поэтому после первоначального обзаведения минимумом приборов и пособий ежегодно на пополнение кабинетов тратились лишь незначительные средства. Лучшее других учебных заведений были оборудованы физические кабинеты в Новоиколаевской и Омской семинариях. В приложении 5 содержатся данные о состоянии этих кабинетов в семинариях в 1913 г. В 1913/1914 уч. г. были приобретены новые приборы и пособия для Ялуторовской семинарии, где полностью оборудовали физический кабинет. В Семипалатинской семинарии кроме обычных учебных каби-

нетов особую гордость составлял музыкальный класс, который начался с приобретения рояля и 2 фисгармоний. К концу 1913 г. всего имелось 30 скрипок, 14 гитар, 4 мандолины, 54 балалайки, всего 109 инструментов на сумму 2 057 руб. 20 коп.

Учительские институты также имели все три типа библиотек, схема пополнения которых строилась аналогичным образом. В декабре 1912 г. был составлен список необходимых для оборудования Омского института предметов и пособий всего на сумму 23 460 руб.²⁸ Полное выполнение этих планов часто занимало несколько лет. Так, на протяжении 1914–1915 гг. по заказу педагогов и ходатайству директора Омского института Шубина были закуплены учебные пособия для занятий гимнастикой, пособия для рисования (многие из которых выписывались из-за границы). К 1914 г. фундаментальная библиотека института насчитывала 774 названия, 2 052 тома; в 1915 г. – 1 231 название, 3 036 томов. В физическом кабинете состояло всего 105 предметов, в естественно-научном – 450 приборов.

Учительские семинарии и институты были не только учебными заведениями, но и становились центром педагогического образования региона. На базе некоторых из них создавались педагогические музеи, проводились краткосрочные педагогические курсы. Педагогические музеи использовались при проведении курсов повышения квалификации. Например, такой музей был в Омской и Семипалатинской семинарии. В Семипалатинской семинарии музей пополняли сами воспитанники минералами и гербариями, а также изготовленными на уроках ручного труда пособиями.

Семинарии и институты, целью которых объявлялась «подготовка воспитанников к будущей скромной жизни народного учителя», хорошо с ней справлялись. Так как основной контингент воспитанников составляли представители крестьянского и городского населения, т. е. несостоятельных семейств, они не могли рассчитывать на поддержку семьи во время обучения в семинарии. Даже на фоне общей скромной жизни населения западносибирских городов и учащихся других учебных заведений, воспитанники педагогических учебных заведений жили очень бедно. Причем их положение с каждым годом только усугублялось: на протяжении десятков лет стипендия воспитанников оставалась прежней, несмотря на инфляцию. Материальное положение учащихся определялось их социальной принадлежностью, размером стипендии и ценами на необходимые для жизни и занятий предметы. В 1882 г. директор Омской учительской семинарии отмечал: «Казенные и частные стипендиаты получают по 100 рублей в год, но у последних из этой суммы вычитают 5 рублей на учебники и учеб-

ные пособия, так что в месяц приходится от 7 рублей 21 копейки до 8 рублей 33 копеек. Квартирры, которые в 1873–1874 гг. стоили 4–5 рублей, теперь стоят 5,5–8 рублей. Остается 1 рубль на уплату прачке, освещение и письменные принадлежности, таким образом, из месячного содержания на одежду, обувь, белье не остается ничего»²⁹. При таком положении семинаристы были вынуждены давать частные уроки или нанимать квартиры, «которые по своим гигиеническим условиям, скудости и недоброкачественности пищи крайне вредно влияют на их здоровье».

Стремясь облегчить бедственное положение воспитанников, педагогические советы обращались к учебному начальству с прошениями об увеличении стипендий. Педагогический совет Омской семинарии в 1904 г. ходатайствовал об уменьшении числа казенных стипендиатов до 40, оставшиеся 800 руб. предложил распределить между ними, тогда стипендии составят 120 рублей, для частных стипендиатов решено было просить земства увеличить стипендии до тех же сумм. Так же поступили и в Семипалатинской семинарии в 1913 г., ходатайствуя об уменьшении количества казенных стипендий с 60 до 50, оставшиеся средства предполагали использовать на добавочное содержание³⁰.

Другим способом улучшения материального положения воспитанников Омской семинарии с 1880-х гг. стали благотворительные спектакли и концерты, которые давали небольшой дополнительный доход. Из остатков бюджета за прошлые годы закупали одежду и обувь для самых малоимущих, на те же нужды шел ежегодный взнос почетного попечителя семинарии (300 руб.). Когда свободных средств в семинарии не было, проводилась подписка среди педагогов, например, на проезд семинариста Николаевского до места лечения³¹. Устройство праздников, рождественских елок для учащихся начального училища так же проходило по подписке среди преподавателей.

Дальнейшее ухудшение материального положения семинаристов в 1900-х гг. вынуждало администрацию изыскивать нестандартные решения проблемы. Педагогический коллектив Омской семинарии обратился к городским любителям искусства с просьбой о постановке нескольких спектаклей, концертов или литературных чтений в пользу нуждающихся воспитанников. Через газеты администрация призвала горожан оказать посильную помощь воспитанникам в виде побочных работ для учащихся (переписка бумаг, репетиции, занятия с учащимися).

Дополнительный заработок в начале XX в. стал повсеместным явлением даже для воспитанников первого курса: в 1900 г. из 77 учащихся Омской семинарии давали уроки 27 человек, плата за репетиции

составляла от 3 до 10 руб.³² В Семипалатинской семинарии в 1904 г. месячная стипендия составляла 8 рублей 33 копейки, за квартиру и стол приходилось платить 8–9 рублей, в связи, с чем большинство семинаристов давали частные уроки³³. В учительских институтах, воспитанники которых часто были обременены семьями, большая часть была вынуждена искать подработку. Ее значимость понимали не только учащиеся, но и педагоги: в Тобольском учительском институте пошли на встречу просьбам воспитанников не проводить вечерние занятия ручным трудом, т. к. в это время многие из них давали частные уроки.

В конце XIX в. многие учебные заведения Сибири по примеру внутренних губерний стали создавать общества вспомоществования. Общество вспомоществования учащимся Омской семинарии создавалось в 1902 г. по примеру Гатчинской учительской семинарии, устав которой был утвержден МВД³⁴. В ходатайстве об учреждении общества указывалось, что «удорожание жизни в Омске приводит к тому, что 10 рублей стипендии не хватает даже на оплату квартиры, 60 % учащихся не могут ежедневно есть мясную пищу»³⁵. Общество при Омской учительской семинарии функционировало с перерывами, это зависело от отношения к этой структуре со стороны дирекции и местной общественности. Например, в 1913 г. оно не работало, средств на счете к 1.01.1914 г. оставалось 678 руб. 53 коп.

Общество при Семипалатинской семинарии было создано в 1906 г. по инициативе директора А. В. Белого³⁶. Оно работало более стабильно, состояло из 7 почетных и 39 действительных членов. Из отдельных поступлений (концерты, спектакль, пожертвования и членские взносы) в течение года составила сумма 745 руб. 90 коп. с остатком от 1912 г. 363 руб. 69 коп. Общая сумма за 1913 г. составила 1 120 руб. 23 коп. Из этих средств воспитанникам семинарии были выданы пособия в размере 796 руб. 53 коп. Из средств Общества вспомоществования ежегодно выплачивалось пособие 10–20 воспитанникам, особенно важной была поддержка обществ в нестандартных жизненных ситуациях (болезни, смерть близких).

Значительную трудность для всех педагогических учебных заведений составлял подбор педагогических кадров как по материальным причинам, так и вследствие географической удаленности региона и отсутствия в нем высших учебных заведений. Особенно сложно шло формирование штата Омской семинарии, т. к. в 1870–1880-е гг. в регионе испытывался недостаток лиц с высшим образованием. Жалование наставников учительских семинарий было значительно ниже, чем в гимназиях и реальных училищах, а уровень образования требовался такой же. Поэтому директором Омской семинарии назначили Н. И. Вирена,

римско-католического вероисповедования, вопреки правилам о приеме на эту должность лиц православного вероисповедания. В первый год работы семинарии кроме директора и двух штатных педагогов на остальных должностях работали совместители.

По сословной принадлежности преобладали лица из духовного звания, многие наставники (особенно в первое десятилетие работы семинарии) были выпускниками духовных академий, которые приравнивались к высшим учебным заведениям, но имели совершенно иную направленность, что не могло не влиять на ориентацию образовательного процесса семинарий и вполне соответствовало духу государственной политики. Допускались преподаватели со средним (гимнастика, пение, рисование) и низшим (ремесло и садоводство) образованием. Наставники семинарии по своему социальному положению формально приравнивались к преподавателям средних учебных заведений, но уровень их зарплата был значительно ниже. В 1879 г. директор Омской учительской семинарии получал жалование 1 200 руб., столовые – 800 руб. и 300 руб. квартирные. У наставников жалование – 650 руб., к ним столовые – 550 руб., квартирные – 250 руб.³⁷ В результате чего все западносибирские семинарии вынуждены были прибегать к услугам совместителей. В Семипалатинской семинарии в 1904 г. не было наставника арифметики, не подобрав подходящей кандидатуры совместителя, нагрузку взяли на себя другие педагоги³⁸. Подобная практика была распространена в первые годы работы семинарий, когда отсутствовал полный набор классов.

Смена директора семинарии происходила достаточно редко, за 45 лет работы Омской семинарии было 5 директоров, причем Митрофан Алексеевич Водяников занимал эту должность дольше всех и дважды (1879–1898 гг., 1902–1906 гг.), всего он прослужил 23 года. Остальные директора находились в должности от 4 до 7 лет. Преподавательский состав был достаточно стабильным, редко кто из преподавателей работал меньше 3 лет, но и десятки лет работали не многие, часть из них после выработки сибирского стажа покидала регион, возвращаясь в Европейскую Россию, другие переходили на новую службу с повышением. Первый директор Павловской семинарии прослужил в должности с 1906 по 1911 г., начальница Ялutorовской семинарии исполняла обязанности весь период ее существования в данном качестве, первый директор Семипалатинской семинарии А. В. Белый проработал в должности с 1903 по 1906 г., но следующий ее директор М. Н. Беревников служил до 1919 г. Формирование штата Павловской семинарии осложнялось тем, что семинария располагалась в селе, поэтому подбор совместителей был невозможен, все наставники были

переведены из других учебных заведений учебного округа. Жизнь в селе имела единственное преимущество – относительную дешевизну, но в целом на многих наставников действовала угнетающе. В 1909 г. директор был вынужден уволить педагога Богоявленского, который «тяготился жизнью в селе»³⁹.

При изучении состава наставников западносибирских учительских семинарий мы обнаружили характерную закономерность: если в первых семинариях, открытых до 1915 г., подбор штатных сотрудников представлял значительную трудность в первые годы, то постепенно складывался стабильный контингент правопранных наставников, имеющих высшее университетское или духовное образование. В семинариях, открытых во время Первой мировой войны, основная масса преподавателей не имела соответствующего образовательного ценза. Так, большая часть наставников Тобольской семинарии, открытой в 1914 г., имели высшее, но не университетское образование. Директор А. В. Товаров был кандидатом богословия Императорской Московской духовной академии, Ф. А. Васильев окончил Петроградский учительский институт, И. И. Скорковский – курс Ярославского Демидовского лицея, наставник П. И. Вустин – Виленский учительский институт, Г. М. Флеммер – Тифлисский учительский институт. К началу 1915/1916 уч. г. в Тобольской семинарии оставались вакантными должности наставника математики, учителя ручного труда, учителя начального училища, учителя сельского хозяйства. Прогнозировалось, что в 1916/1917 уч. г. будут вакантными 4 должности. На должность наставника русского языка администрацией округа был определен кандидат, но его призвали на фронт, поэтому просили направить выпускника Томского учительского института⁴⁰. Еще труднее обстояли дела с подбором кадров для Акмолинской семинарии, где несколько месяцев не было директора, его обязанности исполнял один из наставников.

Еще одной проблемой, которая с каждым годом только усугублялась, было бедственное материальное положение учащихся. В начале работы Омской семинарии на жилье и другие товары жалования наставников семинарии было достаточно, через 30 лет ситуация изменилась: в связи с притоком переселенцев, войнами и революциями, цены в регионе выросли. В 1902 г. на заседании педагогического совета Омской семинарии директор отмечал, что к выплачиваемым квартирным служащим приходится добавлять еще столько же из жалования. Поэтому решено было ходатайствовать об увеличении квартирных денег в два раза⁴¹.

В учительских институтах формирование штата преподавателей также составляло значительную сложность, даже по сравнению с семинариями. Во-первых, в России не было высших педагогических учебных заведений, поэтому подбор наставников, знакомых с педагогикой, методикой преподавания, был затруднен. Вторая причина состояла в низком окладе преподавателей. По замечаниям репортера газеты «Сибирская жизнь» в 1903 г. оклад штатного преподавателя института составлял 1 200 руб., в то время как преподаватели учительских семинарий имели 1 500 руб.⁴² Переезд наставников из европейских губерний был достаточно редким явлением в связи с климатическими условиями Сибири, в таком случае могло помочь наличие квартир для наставников при институте. Так, в Томском учительском институте эта проблема была решена после постройки собственного здания, в Омском учительском институте в качестве совместителей приглашали наставников Омской учительской семинарии, только в 1914 г. появился первый штатный сотрудник. Отсутствие штатных преподавателей не только создавало сложности с расписанием занятий, но и объективно снижало качество учебного процесса. В отчете за 1914/1915 уч. г. директор Омского института отмечал: «До октября не было правильных занятий: не было преподавателя математики, истории, географии, естествоведения. В третьем классе для практических занятий не было математика до января месяца. Практические уроки по естествоведению не могли быть подлежащим образом налажены... неудобно было вынужденное обстоятельствами деление естествоведения между двумя преподавателями»⁴³. В отличие от учительских семинарий, в институтах происходила частая смена преподавателей, которые искали более прибыльные места. В 1912–1916 гг. преподавательский состав Омского учительского института постоянно обновлялся, с началом Первой мировой войны ситуация только усугубилась.

Уровень и объем содержания образования учительских семинарий и институтов был одним из дискуссионных вопросов, который обсуждался на страницах педагогической печати как до открытия семинарий, так и на протяжении всей их деятельности. Исходя из целей начальных училищ, в программе учительских семинарий первое место отводилось Закону Божьему. «За сим следуют языки – церковнославянский и русский. Из географии и истории необходимо обратить внимание исключительно на те предметы и события, которые служат изображению естественных богатств, силы и величия нашего отечества, а также на замечательных отечественных деятелей, способствовавших своими высокими дарованиями и делами к созданию этого величия. Далее следует пение, практическая арифметика и краткая методика,

применительно к потребностям народной школы. От остальных предметов она может отказаться без сожаления. Недостающее знание может быть дополнено посредством чтения полезных книг, которыми семинарская библиотека должна быть снабжена в изобилии»⁴⁴.

Старейшая в Западной Сибири Омская учительская семинария была образцовой для других семинарий региона. До выхода «Инструкции» 1875 г. она работала по учебным планам, принятым Иркутской учительской семинарией, которая, в свою очередь, основывалась на планах и программах Молодеченской семинарии. Первые нормативные документы по семинариям носили рекомендательный характер, через два года после начала работы учебные планы были скорректированы. В 1874 г. в Омской учительской семинарии был полный комплект классов, и с 1875 г. учебные планы семинарии были приведены в соответствие с новой «Инструкцией». Нагрузка в семинарии составляла ежедневно по 5–6 часовых уроков.

«Инструкция» 1875 г. оставалась действующим нормативным документом, определяющим учебные планы семинарий на протяжении 30 лет, но, несмотря на это, некоторые изменения в содержании образования проводились, например, после открытия в Омской учительской семинарии подготовительного класса. В приложении 6 мы свели в одну таблицу учебные планы семинарии за 1873 и 1901 г. Сравнительный анализ показал, что помимо общего увеличения часов (за счет дополнительного года обучения) в плане 1873 г. вводилось несколько комплексных предметов, например, курс «Элементарное объяснение явлений природы», включавший сведения из ботаники, анатомии, физики. В 1901 г. произошло выделение физики и введен новый комплексный курс «Естествоведение». Эти процессы отразили общие тенденции развития науки, в частности дифференциацию направлений естественно-научной мысли. Можно также отметить, что в 1901 г.:

1) сохранялась ориентация на важнейшую роль Закона Божьего, церковнославянского и русского языков в курсе учительских семинарий, но количество часов на эти предметы в 1901 г. было сокращено;

2) было увеличено количество часов на арифметику (по 1 часу на каждый класс) и педагогику (на 1 час во втором классе), еще одним позитивным моментом стало увеличение на 1 час в неделю курса истории;

3) новым предметом для учительских семинарий в 1901 г. стала физика, которая вводилась здесь одновременно с включением ее в курс уездных училищ.

В нормативных документах уровень образования учительских семинарий соответствовал курсу уездного училища. Но постепенно наставники семинарий, осознавая недостаточность такого образования

для удовлетворительной работы народного учителя, расширили содержание обучения по основным дисциплинам до уровня мужских гимназий, что подтверждается повсеместным использованием в семинариях гимназических учебников. Главным отличием образовательного процесса в семинариях, которое закреплялось в «Инструкции» 1875 г., была связь всех общеобразовательных курсов с будущей практической деятельностью воспитанников. Например, при изучении арифметики предписывалось «привести воспитанников к полному знакомству со свойствами чисел и действиями над ними, развитию у учащихся умения скоро и верно считать и приучению их к хорошему преподаванию арифметики в начальных народных училищах». Профессиональная направленность всего образовательного процесса отражалась: в открытии при Омской и Семипалатинской учительских семинариях метеорологических будок для организации систематических наблюдений за погодой; изготовлении на уроках ручного труда и естествознания наглядных пособий для народной школы (оформление гербария, коллекции минералов, простейших учебных приборов, составление плана местности).

Сходные тенденции наблюдались в содержании образования учительских институтов, которые формально были отнесены к средним учебным заведениям, но уже на вступительных экзаменах абитуриентам требовалось показать знания в объеме средней школы, что подтверждает анализ программ вступительных экзаменов в учительские институты. В 1912 г. в отзыве на проект плана вступительных экзаменов в Омский учительский институт директор Томского института Успенский отмечал, что программы по русскому языку и истории больше соответствовали курсу средних учебных заведений. В ответ на это от попечителя пришла рекомендация сократить объем вступительных экзаменов, но в большинстве институтов намеренно вводили расширенный курс вступительных экзаменов, который продолжался и в процессе обучения. Не имея специальных учебников и пособий, в институтах использовались материалы для средних и высших учебных заведений. Как показывает изучение архивных материалов, преподавательский состав западносибирских институтов даже при условии формального соответствия собственных программ нормативным документам на практике значительно их расширял и углублял.

Главная тенденция, которую мы обнаружили при изучении образовательного процесса семинарий и институтов, – постепенное расширение курса общеобразовательной подготовки. Это происходило как за счет использования новых методов и приемов обучения, так и за счет увеличения количества часов на отдельные дисциплины и общей продолжительности обучения. Если первоначально по существующему

правилу (ст. 2386 т. XI ч. I Устава учебных заведений, изд. 1893 г.) курс учения в учительских семинариях был установлен в три года, в 1880-х гг. министерство разрешило открывать приготовительные классы при семинариях, но дополнительных средств на их содержание не выделялось, поэтому они были открыты лишь в отдельных учебных заведениях. В 1903 г. вышел Циркуляр Министерства народного просвещения от 16.11.1903 № 37622 «Об организации 4-х классных учительских семинарий». Первый приготовительный класс в регионе был открыт в Омской учительской семинарии. В Западной Сибири необходимость открытия приготовительного класса обосновывалась наличием инородцев, т. к. «русский язык они знают плохо, да и все остальные имеют слабую подготовку по основным предметам курса». Семипалатинская и Павловская семинарии сразу создавались как четырехлетние⁴⁵. В 1911 г. 23 июня из Министерства народного просвещения пришел запрос № 23416 о возможности введения пятилетнего курса. Все педагогические советы поддержали это предложение, отмечая, что для работы семинарий в пятилетнем режиме нужны дополнительные помещения, в связи с чем переход на пятилетний курс до 1917 г. не был осуществлен.

Основной метод обучения, в семинариях определялся «Инструкцией» 1875 г. как догматический, который дополнялся повторительными вопросами и разъяснениями самих учеников. Только с 1903 г., когда по мнению педагогов, повысился уровень общеобразовательной подготовки учащихся, за счет лучшей постановки начального образования, стали говорить о том, что по своему развитию семинаристы больше нуждаются катехизическо-догматическом способе преподавания, предполагающем частое опрашивание учащихся⁴⁶. Действительно, в исследуемый период состав воспитанников по уровню образования серьезно изменился, что вполне отражает процессы, происходившие в региональном образовании. В течение второй половины XIX в. шел постепенный рост числа высших начальных училищ, которые давали более качественное и обширное образование. Так, если в 1887 г. из 23 поступивших в первый класс Омской семинарии: окончили уездное училище – 15, городские – 7, домашнее образование получил 1 человек⁴⁷. К 1905 г. трехклассные и пятиклассные городские училища вместе дали 20 воспитанников, остальные 9 окончили другие типы начальных школ (второклассные учительские школы, 2-классные сельские училища, низшие сельскохозяйственные школы). Из уездного училища был только один семинарист⁴⁸. В Семипалатинской семинарии в 1904 г. окончили городские училища – 57,1 %, уездные – 14,2 %, другие учебные заведения – 8,5 %⁴⁹.

Изменение уровня образованности выпускников семинарий влияло и на учащихся институтов. По мнению Н. Н. Кузьмина, первоначально методы преподавания в учительском институте повторяли методы, используемые в городском училище: «катехизический, наглядный, приучающий воспитанников ставить вопросы и давать правильные письменные и устные ответы»⁵⁰. В ряде передовых институтов использовалась лекционная форма (Петербург, Москва, Казань). Ф. Ф. Шамахов в своих исследованиях отмечал, что урок оставался основной формой учебной работы на протяжении всех лет деятельности учительских институтов, а среди методов преподавания наибольшую популярность получили догматический и катехизический. В архивных материалах имеются другие примеры. В отчете за 1903–1904 г. директор Томского института М. М. Германов отмечал, что наставники из Томского технического института ведут преподавание лекционным способом, но это являлось, по мнению директора, недостатком, через несколько лет данная форма учебных занятий стала распространена в институтах, что также свидетельствует об их приближении к принципам и формам работы высших учебных заведений. В 1914 г. педагогический совет Омского учительского института принял решение, что лекционный способ наиболее подходит воспитанникам института с точки зрения возраста, уровня подготовки, условий материального и домашнего положения⁵¹.

Повышению качества общего образования способствовала практика обсуждения на педагогических советах программ преподавания, разработанных наставниками семинарий, после этого программы отправлялись на утверждение попечителя учебного округа. Основная масса программ составлялась в соответствии с примерными программами Министерства народного просвещения, но наставники семинарий регулярно вносили значительные нововведения. В Омской учительской семинарии в 1903 г. обсуждалась программа по истории Ф. М. Соллогуба, составленная в противоположность распространенному в семинариях концентрическому методу, в ней предусматривалось синхронное изучение курсов российской и всеобщей истории, причем с упором на курс истории отечества. В пояснительной записке наставник отмечал: «При составлении программы я имел в виду и буду иметь в виду во время самого преподавания, преимущественно культурную точку зрения, представляя учащимся минимальный свод необходимых фактических знаний... Вот почему я старался сократить по возможности количество хронологических дат, собственных имен, сражений, номенклатуру заговоров – вообще старался исключить из курса тот балласт, который без нужды и цели обременяет

память, не имея места ни в общих выводах, ни в исторических характеристиках»⁵². В июне 1907 г. наставник Павловской семинарии Анищенко предложил изменить программу по математике: ввести в 1 класс начальные сведения из алгебры, которые необходимы при прохождении курса геометрии. В начале 1909/1910 уч. г. в Семипалатинской семинарии были изменены программы по русскому языку: курс истории русской литературы был расширен изучением произведений Гончарова, Тургенева, Островского. Курс синтаксиса перенесен из первого класса в подготовительный, а теория словесности из второго в первый, что позволило во втором классе расширить курс древней литературы. Такое распределение учебного материала, по мнению наставников, в большей степени соответствовало уровню развития учеников. Кроме того, изменили программу по педагогике – добавили материал из истории педагогики⁵³. Таким образом, образовательный процесс в педагогических учебных заведениях региона постепенно становился разнообразнее, усложнялся в соответствии с педагогическими новшествами.

В начале XX в. педагогические учебные заведения в ответ на требования общественности стали вносить изменения в организацию всего учебного процесса. Учительские семинарии в русле общепедagogических тенденций начала XX в. стали обсуждать на заседаниях педагогических советов наиболее дискуссионные педагогические темы. Так, в 1905 г. педагогический совет Омской семинарии обратился к коллегам из других заведений региона с предложением отменить переводные экзамены. Его поддержали наставники Семипалатинской семинарии, приводившие кроме психолого-педагогических доводов в пользу отмены экзаменов еще и климатические. Они указывали, что уже в мае в Семипалатинске стоит сильная жара, которая не способствует занятиям. В мае учащиеся могут совершать экскурсии по окрестностям, практиковаться в разговорном «киргизском» языке, заниматься в саду⁵⁴. На заседаниях педагогического совета Омской семинарии в сентябре 1902/1903 уч. г. обсуждался вопрос об изменении балльной системы оценивания, которая не удовлетворяла ни преподавателей, ни учащихся (порождая сомнения в ее объективности). Директор предлагал использовать опыт Гатчинского института, где вместо баллов применяют анализ успехов учеников на педагогических конференциях. Члены педагогического совета, не решаясь на радикальные меры, приняли переходный вариант: оставить только три балла – удовлетворительно, весьма удовлетворительно и неудовлетворительно, и через каждые две недели обсуждать успехи учащихся на своих заседаниях. В 1905 г. к этому вопросу вернулись еще раз, т. к. стало понятно, что

в связи с отменой переводных экзаменов необходимы и изменения в учебном процессе⁵⁵. В некоторых семинариях стали применять прием изучения предмета «с самого начала», его беглого, повторительного прохождения в конце года, что могло заменить экзамен⁵⁶.

Еще активнее были педагогические коллективы учительских институтов. Томский учительский институт, возобновивший свою деятельность в 1906 г., также участвовал в педагогических дискуссиях, развернувшихся в этот период. В декабре 1906 г. на заседаниях педагогического совета Томского учительского института был изменен порядок переводных и выпускных экзаменов. Если семинарские преподаватели указывали на незавершенность курсов, нервозность, необъективность экзаменов и предлагали оставить только выпускные, то наставники института приводили иные доводы: «При переходе из первого класса во второй экзамены должны быть заменены репетициями, при переходе в третий класс должны сдаваться экзамены за два первых класса. При этом первые два класса должны стать общеобразовательными, а третий – педагогическим, посвятив его изучению педагогики, психологии, методики предметов, по которым нужно проводить испытания в конце года»⁵⁷. Но часто педагогические коллективы не поддерживали инноваций, предлагаемых высшими инстанциями. Так, нестабильный и малоопытный в педагогическом отношении коллектив Омского учительского института тормозил многие инновации, предлагаемые Министерством просвещения. 28 сентября 1915 г. в рамках образовательной реформы был подписан Циркуляр № 45.248, по которому предлагалось провести серьезные трансформации в учебно-воспитательном процессе. В частности отмечалось, что воспитание не должно заключаться только во внешнем надзоре и дисциплинарных взысканиях. Вместо сухой цифровой отметки предлагалось разрабатывать свою оптимальную систему оценивания. Еще один тезис циркуляра звучит современно и сегодня – «выпустить из стен учебных заведений людей с необходимым запасом полезных навыков и знаний, важных для жизни. Изменить программы для облегчения прохождения курсов. Предлагалось создать в учебных заведениях предметные и воспитательные комиссии и проводить регулярные съезды начальников учебных заведений»⁵⁸. Эти и другие предложения были обсуждены на заседании педагогического совета, но ни одно не было поддержано наставниками омского института, которые говорили, что воспитанники института – взрослые люди, на оценки не обращают внимания; создание предметных комиссий не целесообразно в силу ограниченного количества педагогов. В институте не прижились новые методические приемы и директор в начале

1916 г. писал в отчете, что лекционный способ используется только законоучителем, проверка знаний воспитанников в таком случае происходит путем репетиций. Остальные наставники используют традиционную урочную форму. Единственным изменением в институте стал отказ от системы четвертных оценок и переход на полугодовые репетиции⁵⁹.

Хотелось бы отметить несколько значимых моментов в образовательном процессе педагогических учебных заведений, обращая внимание на методы, приемы и формы (не используемые в современном педагогическом образовании), обусловленные реальной социокультурной ситуацией в регионе и стране.

1. «Инструкцией для учительских семинарий» (1875 г.) письменные работы определялись как важная форма подготовки будущего учителя, основное назначение которых – повышение грамотности и других навыков владения русским языком. В 1879 г. директор Омской учительской семинарии в своем выступлении на заседании педагогического совета отметил много достоинств правильно организованной письменной работы: помогает умственному развитию, учит последовательно и толково излагать мысли, но должна быть тесная связь с тем, что преподается ученикам. Набор тем – последовательный, строго систематический и вполне соответствующий как пройденному в классе, так и силам учеников. Ученикам 3 класса полезно назначать наряду с указанными темами использование материала из книг, рекомендуемых преподавателем. Все это научит «читать книги с толком, и надлежащим размышлением, пользоваться чужими мыслями, отличая существенное от несущественного, главное от второстепенного. Приучатся к критическому отношению к книге, что для них существенно необходимо в виду их будущей педагогической деятельности»⁶⁰. Но к моменту открытия других семинарий региона отношение к письменным работам со стороны наставников и воспитанников изменилось, они стали выполняться формально. В учительских институтах с данной формой самостоятельной работы произошли обратные метаморфозы. Если в начале деятельности (1903–1904 гг.) домашние письменные работы не практиковались, то в 1910-х гг. по учебному плану воспитанники Томского учительского института писали обширные рефераты по всем предметам обучения. По решению педагогического совета Омского учительского института в 1913/1914 уч. г. стали использоваться письменные работы по русскому языку, истории и другим предметам⁶¹.

2. Ремесло как предмет было включено в учебный план с первых лет функционирования педагогических учебных заведений. Занятия проводились, как правило, во вторую половину дня, при нагрузке

3–4 урока в неделю в каждом классе. Если первоначально преподаванием ремесла в семинариях занимались мастера, имеющие только начальное образование, то в 1887 г. по предложению директора Омской учительской семинарии обсуждался вопрос об изменении роли ремесла в педагогической подготовке. Суть нововведений отразилась и в названии, преподавалось уже не ремесло, а ручной труд, т. е. подчеркивалось воспитательное значение труда. Также отмечалось, что Омская учительская семинария готовит народных учителей для сел и станиц, которые удалены на значительное расстояние от городов, и, естественно, должны нуждаться в столярных и переплетных мастерах как для школы, так и для личного потребления населения. Владея этими навыками, учитель всегда будет иметь дополнительный заработок, который увеличит его скудное содержание и удержит в деревне⁶². Отмечалось, что ручной труд дает учащимся, с одной стороны, умственный отдых, от занятий общеобразовательными предметами, а с другой стороны, приучает их к труду, развивает физические силы и техническую сметку. Кроме традиционного для семинарий переплетного и столярного ремесла, в некоторых учебных заведениях в соответствии с местными потребностями вводились другие занятия. В 1908 г. в Павловской семинарии местные обыватели предложили прочитать семинаристам курс по маслоделию и лесоводству⁶³. В 1913 г. в отчете попечителя учебного округа о деятельности семинарий указывалось, что во всех учебных заведениях введено преподавание ручного труда, за исключением Ялуторовской, где изучают рукоделие.

Ручной труд преподавался и в учительских институтах, но в качестве дополнительного предмета, в случае его успешного прохождения выпускники получали соответствующую квалификацию. Томский учительский институт, в котором долгое время ручной труд преподавал Н. И. Молотиллов, стал местом проведения летних курсов для наставников высших начальных училищ.

3. Аналогичные задачи помогали решать занятия сельским хозяйством, состоящие из работ в саду и огороде. Этот предмет получил распространение в учительских семинариях, готовивших своих выпускников для работы в сельских училищах. Организация занятий сельским хозяйством напрямую зависела от наличия свободной земли, поэтому в Ялуторовской семинарии они не проводились⁶⁴. С появлением собственного здания при Омской учительской семинарии был разбит огород, но через несколько лет от него пришлось отказаться в пользу площадки для гимнастики. Занятия возобновились только в 1906 г. после переезда в новое здание, рядом с которым был арендован у города участок земли и разбит образцовый сад и огород.

Вообще в 1900-е гг., судя по нормативным документам, стали уделять особое внимание распространению сельскохозяйственных знаний в региональных учреждениях педагогического образования. Именно народные учителя в Сибири должны были по мысли власти помочь переселенцам из Европейской России адаптироваться к новым природно-климатическим условиям и способствовать распространению культуры ведения сельского хозяйства среди старожильческого населения. Для этих целей помимо постоянных учреждений педагогического образования стали использовать и временные курсы.

4. Особое место в общеобразовательной подготовке будущих учителей занимали уроки пения. По программе значительная часть учебного времени приходилась на церковное пение, в свободное время поощрялось пение воспитанников в церковном хоре, на клиросе. По учебному плану на пение отводилось по 2 часа в каждом классе, столько же часов, как на физику, естествоведение. Изменения в педагогическом образовании отразили характерную линию образовательной политики в России в начале XX в., согласно которой в начальных школах пение стало обязательным предметом, приветствовалось создание школьных хоров и оркестров. Соответственно, повысилось внимание к этому предмету в педагогических учебных заведениях. При приеме в семинарию стали проверять музыкальный слух, а в аттестаты делалась запись об уровне освоения пения, на выпускных экзаменах воспитанники стали давать пробные уроки по пению. По решению педагогического совета воспитанник получал один из трех вариантов записи в свидетельстве: «может организовать хор; не может организовать хор, но может подготовить учеников к церковному пению; может вести общее классное пение»⁶⁵. Пение и музыка в начале XX в. стали вводиться и в программу временных педагогических курсов.

5. Важную роль в подготовке учителя имело внеклассное чтение. На заседаниях педагогического совета обсуждались вопросы о чтении семинаристов: наставники отчитывались о внеклассном чтении, о проведенных с учениками беседах о прочитанном. Поощрялось чтение полезных книг, соответствующих возрасту и целям религиозно-нравственного воспитания будущих учителей. С 1895 г. в Омской семинарии были составлены списки книг для внеклассного чтения по всем предметам учебного плана. Для привития навыков вдумчивого чтения предлагалось вести дневник, в него воспитанники должны были заносить не только названия книг, но и основное содержание, составлять краткий отзыв о сочинении и выписывать интересные обороты речи⁶⁶. В январе 1907 г. на заседании педагогического совета Павловской семинарии обсуждался вопрос о самостоятельном чтении учащихся. Прове-

денный наставниками опрос позволил сделать вывод, что на самостоятельное чтение в начальной школе не обращают внимания, воспитанники семинарий не приучены к чтению. Для изменения ситуации было решено:

- 1) составить список книг русских писателей, в том числе и новейшей литературы;
- 2) апробовать устройство бесед с воспитанниками по поводу прочитанных книг;
- 3) предлагать задание на составление самостоятельных письменных и устных рефератов на основе критических статей;
- 4) учить группировать произведения по сходству основных идей и изображаемых типов;
- 5) рекомендовать для чтения популярную историческую литературу одновременно с изучением соответствующего раздела истории;
- 6) рекомендовать воспитанникам читать биографии писателей (каждый наставник по принадлежности);
- 7) рекомендовать преподавателям составлять списки книг по Закону Божьему, педагогике, истории, географии для воспитанников, желающих пополнить свои знания;
- 8) рекомендовать вести краткие записи прочитанного;
- 9) выписать детские книги в ученическую библиотеку и рекомендовать их к чтению⁶⁷.

В учительских институтах обучались молодые люди, имеющие за плечами опыт учительства, сложившиеся личности, поэтому надзор за внеклассным чтением в данном сегменте педагогического образования не осуществлялся, хотя и там составлялись списки, велась статистика в библиотеках.

Стимулировать внеклассное чтение и умственное развитие должно было участие воспитанников в организации народных чтений. Эту форму просвещения стали активно использовать общественные организации в конце XIX – начале XX в. С октября 1886 г. в Омской учительской семинарии начали проведение народных чтений с волшебным фонарем 2 раза в месяц. На эти цели омский городской голова из средств думы разрешил отпускать по 50 руб. ежегодно. На заседании педагогического совета при обсуждении вопросов о тематике чтений было принято решение знакомить слушателей с лучшими образцами русской литературы и музыки, для расширения контингента участников чтений их стоимость не должна была превышать 5 коп.⁶⁸

6. Гораздо позже, чем во многих духовных и земских школах, в семинарии поставили вопрос о необходимости преподавания медицинских знаний и гимнастики. Польза медицинских знаний для учителя

лей в Сибири стала особенно заметна во время эпидемии холеры. Именно после очередной эпидемии на педагогическом совете Омской семинарии было принято решение: «Сообщать ученикам третьего класса семинарии краткие сведения из гигиены и популярной медицины применительно к программе для бесед по этим предметам»⁶⁹. Семинарский врач стал проводить беседы в воскресные и праздничные дни на актуальные медицинские темы. В учительских институтах этот предмет вводился в учебный план по просьбе администрации, курс гигиены вели институтские врачи.

7. Помимо традиционных предметов в ряде педагогических учебных заведений проводились факультативные и дополнительные курсы. В конце 1904 г. в Семипалатинской семинарии был решен вопрос о введении преподавания «киргизского» языка. Педагогический совет после консультаций пришел к выводу, что для успешного ознакомления с «киргизским» языком достаточно 2 часовых занятия в неделю. Во многих семинариях факультативно или за дополнительную плату практиковалось изучение иностранных языков. Воспитанники Омской семинарии выразили желание изучать латинский, французский и немецкий языки. Педагогический совет обратился с ходатайством к попечителю о разрешении ввести факультативно эти предметы, причем преподавание взяли на себя законоучитель и директор безвозмездно⁷⁰. Из необязательных предметов в Новониколаевской семинарии занимались немецким языком (15 человек), музыкой (20 человек) и гигиеной (19 человек). Причем немецкий язык оплачивали сами воспитанники, а музыку и гигиену вели наставник и врач бесплатно⁷¹. Отсутствие в учебном плане учительских институтов иностранных языков служило препятствием к их дальнейшему образованию, поэтому по просьбам воспитанников администрация вводила этот предмет в качестве необязательного. В 1906 г. в Томском институте для проведения занятий по немецкому языку были приглашены учительницы К. М. Абрамова и А. Я. Брейтигам. В Омском учительском институте в 1914 г. для всех воспитанников первого класса началось преподавание французского и немецкого языков.

8. Важной частью учебно-воспитательного процесса семинарии являлась работа с отстающими воспитанниками. В учительских институтах эти проблемы были не столь ощутимы в силу того, что воспитанники поступали в основном в более зрелом возрасте, имея за плечами практический опыт. В отчете за 1910 г. директор Томского учительского института И. Успенский отмечал, что в институте нет ни одного случая оставления на второй год по неуспешности⁷². Абитуриенты учительских семинарий в основном были выходцами из не-

состоятельных, малообразованных слоев населения. Поэтому в педагогических коллективах постепенно сложилась особая идеология отношения к неуспевающим, ключевым моментом которой было терпение, систематический контроль, дополнительные занятия. Со старательными, усердными учениками дополнительно занимались, давали возможность переекзаменоваться, и, в исключительных случаях, оставляли на второй год. При решении вопроса о мерах воздействия принимали во внимание все обстоятельства. В 1900 г. в отношении ученика третьего класса Омской семинарии Максимова, имеющего двойки в четверти и на выпускных экзаменах, приняли решение ходатайствовать перед попечителем о возможности пересдачи экзаменов в августе, а не через год, как было положено по правилам. В ходатайстве совет указывал, что Максимов давал многочисленные частные уроки в течение года, чтобы содержать мать и брата⁷³.

Для оценки динамики успеваемости воспитанников семинарий были проанализированы материалы Омской учительской семинарии. На протяжении истории существования семинарии успеваемость по всем предметам снижалась, основной оценкой за обучение было «удовлетворительно». Если в первые годы просматривалась тенденция более высокого среднего балла учеников третьего класса, то в 90-е гг. XIX в. она уже не столь очевидна. За 1899/1900 уч. г. неисправных за первую четверть в 1 классе – 39,39 %, во 2 классе – 50 %, в 3 классе – 82,35 %⁷⁴. Соотнеся данные цифры с иными фактами, можно предположить, что учащиеся третьего класса в это время в связи с ухудшением материального положения стали больше работать, еще одной причиной могло быть участие молодежи в различных политических организациях. Для повышения качества обучения в семинариях в начале XX в. (до этого успешным ученикам вручали по результатам года наградные книги) стали вводить награды первой и второй степени: первой степени – за отличные успехи и поведение, второй степени – за хорошие успехи в учебе и отличное поведение. Таких учеников в семинарии обычно было немного, в 1900/1901 уч. г. награду первой степени получил один ученик, второй – два воспитанника⁷⁵.

На снижение качества обучения влияла активизация общественно-политической жизни в регионе. В 1905–1906 гг. во всех учебных заведениях отмечался значительный процент неуспевающих, выросло количество пропусков без уважительной причины, на что повлияла приостановка занятий в большинстве западносибирских учебных заведений в период октября 1905 г. – января 1906 г. В результате нарушения традиционного хода занятий в 1905/1906 и 1906/1907 уч. гг. были отменены переводные экзамены, в первом случае из-за Русско-

японской войны, во втором – из-за перерыва в учебных занятиях, вызванных беспорядками в городах. Во время Первой мировой войны эту практику вернули, но уже с целью дать возможность воспитанникам семинарий помочь своим семьям в весенних полевых работах. Вообще, во время Первой мировой войны, несмотря на объективные трудности работы семинарий (некоторые вынуждены были разместиться в своих зданиях госпитали, военные пункты, уход части наставников и ускоренные выпуски воспитанников на фронт), повысилась успеваемость. Например, в 1915 г. в Семипалатинской семинарии (уникальный случай в истории учебного заведения) никто не был отчислен за малоуспешность.

Таким образом, к 1920 г. педагогическое образование региона накопило значительный багаж практических наработок и сформировало программу реформирования, которая впервые была озвучена еще в период 1906–1908 гг. Но необходимо признать, что, несмотря на обоснованную критику педагогической общественности, учебные заведения готовили всесторонне образованных учителей, готовых к работе по всем предметам курса начальных училищ, нацеленных на выполнение широких просветительских функций в обществе. Начальные учителя, окончившие западносибирские педагогические учебные заведения, ценились в обществе за свою общую грамотность, практическую подготовку, владение навыками, необходимыми для жизни в сельском обществе.

Главной частью образовательного процесса педагогических учебных заведений был психолого-педагогический блок, к которому относились теоретические курсы педагогики и психологии, а также практические занятия. Объем часов на предметы психолого-педагогического цикла в различных типах педагогического образования определяли нормативные документы. По учебному плану учительских семинарий, вводимому «Инструкцией» 1875 г., преподавание педагогики начиналось со 2 класса по 2 урока в неделю, продолжалось в 3 классе по 2 урока в неделю. Программа строилась по концентрическому принципу, т. е. в 3 классе повторялся и дополнялся материал 2 класса. По своему содержанию первоначально курс педагогики в учительских семинариях представлял собой «педагогическую энциклопедию», в которую входили психология, логика, дидактика, общая педагогика и училищеведение⁷⁶. В 1874/1875 уч. г. программа по педагогике Омской учительской семинарии включала в себя следующие разделы: «2 класс: понятие о воспитании, приемы, необходимые для воспитания, элементы и задачи воспитания. Из логики: суждения, понятия, объем и содержание понятий, сравнение между собой, виды сил-

логизмов. В 3 классе: главные правила катехизиса, значение и виды вопросов, система воспитания»⁷⁷.

В учительских институтах на курсы педагогики и психологии отводилось еще меньше часов, чем в семинариях: на педагогику 2 часа в неделю во 2 и 3 классе, которые включали в себя теорию и практику. Теоретический курс был синтетический, включающий сведения по психологии, гигиене, собственно педагогические (дидактика). Так как воспитанники учительских институтов в большинстве своем уже имели опыт практической деятельности, то основное назначение практических занятий состояло в усовершенствовании приемов и отработке методов работы в городском училище. Помимо традиционных теоретических занятий учеников по педагогике, дидактике, методике, практиковались сочинения на заданную тему. В течение года воспитанники должны были сдать три письменные работы: одну по педагогике или дидактике; одну по методике русского языка или арифметике, письменный разбор руководства по начальному обучению. Преподаватели определяли требования по предметам, рекомендовали книги и статьи. При оценке работ наставник обращал внимание как на добросовестность выполнения, так и на то, хорошо ли усвоен материал, заключающийся в книгах и статьях. Интересной находкой педагогов была взаимная проверка работ учениками, вносившими в них замечания, которые позже сводились в общий анализ с указанием выводов и рекомендаций. После предварительного просмотра педагогом, работы разбирались учениками на конференции. Темы письменных работ по педагогике включали в себя анализ дидактических, психологических, методических вопросов, например «Школьные средства воспитания активного и пассивного внимания у детей младшего школьного возраста во втором классе». Для воспитанников 3 класса в начале XX в. можно было встретить достаточно большое количество тем по истории педагогики, анализ педагогических взглядов российских и зарубежных педагогов прошлого и настоящего⁷⁸.

Главное место в блоке психолого-педагогической подготовки отводилось практике. Можно выделить некоторые общие принципы организации профессиональной подготовки во всех типах педагогического образования региона.

1. При всех учебных заведениях в первые годы работы открывались образцовые начальные училища, в которых воспитанники не только давали пробные уроки, но и выполняли все должностные обязанности наставника начальной школы. Это правило относилось и к летним краткосрочным курсам, при которых создавались временные школы. Поэтому тщательно относились к выбору наставников начального

училища, которые одновременно являлись руководителями практики: в период наблюдательной практики его уроки разбирали воспитанники, во время самостоятельной практики учитель курировал все виды занятий. Исключение составляли женские гимназии, практику в которых воспитанницы проходили в младших классах гимназии или городских училищах.

2. Вторая особенность заключалась в предварительном изучении педагогической теории до начала практики с тем, чтобы во время практических занятий воспитанники могли отработать и применить полученные знания. Программа по педагогике Омской учительской семинарии впервые была подвергнута коррекции в 1886 г., А. М. Водяников предложил перенести вопросы по анатомии и гигиене в 1 класс, т. к. при изучении педагогики знания этих дисциплин просто необходимы⁷⁹.

3. Во всех учебных заведениях региона постепенно сложилась особая система организации практики. Для педагогических учебных заведений региона образцом служила Омская учительская семинария, педагогический коллектив которой на основе типового «Положения» 1875 г. разработал содержание и документацию педагогической практики. Со второй половины учебного года во 2 классе начиналась наблюдательная практика, в ходе которой учащиеся знакомились с детьми, методикой работы учителя, посещали уроки опытного учителя начальной школы, изучали учебную документацию. На наблюдательной практике семинаристы становились помощниками учителя начальной школы. С 3 класса учащиеся готовились к проведению пробных уроков. Пробный урок проводился после долгой предварительной работы. В 1891 г. пробных уроков воспитанниками 3 класса Омской учительской семинарии было дано 196 (или по 13 на каждого). Сверх того, ученики 3 класса в первом полугодии занимались самостоятельно под надзором директора и наставников-руководителей с тремя отделениями начальной школы по 3 дня в неделю, а во втором полугодии – 7 дней, что составило еще по 38 уроков на каждого, всего 51 урок⁸⁰. С 1902 г. было увеличено количество часов на занятия педагогикой – вводилось 4 урока в неделю в первом полугодии, 2 урока – во втором, а в 3 классе по 3 урока в неделю⁸¹. Примерно такие же цифры были и в других семинариях в 1913 г.

4. Помимо пробных уроков в семинариях и институтах воспитанники исполняли обязанности помощника учителя начальной школы по надзору за учениками. Во время дежурства набирался материал для составления характеристики на учеников: вникали в умственные способности, нравственные качества, особенности характера каждого ученика (обращая внимание не только на выдающихся уча-

щихся), чтобы к концу дежурства иметь представление обо всех вверенных детях. По окончании дежурства практикант должен был сдать отчет и педагогический дневник, которые обсуждались на конференции. Кроме урочной деятельности, будущие учителя применяли теоретические знания на практике, осваивали необходимые практические приемы работы.

5. Обязательным условием успешной деятельности учителя был навык публичного выступления. В рамках психолого-педагогических занятий воспитанники осваивали и эти приемы – практиковались публичные чтения педагогической и методической литературы, заслушивались рефераты, отчеты, характеристики. Для лучшего ознакомления учащихся с методами первоначального обучения в Омской учительской семинарии учреждались три раза в неделю вечерние собрания, на которых проводились педагогические беседы или чтение вслух новых пособий. Эти чтения наставники сопровождали своими объяснениями, семинаристы писали подробный конспект⁸².

6. Важной частью практической подготовки был еженедельный разбор проведенных семинаристами уроков на вечерних конференциях по пятницам, на которых присутствовали все ученики 3 класса и по возможности преподаватели семинарии.

7. Изучение исторических источников и архивных материалов позволяет сделать вывод о постепенном повышении требований к теоретическому и практическому блоку профессионального образования. Педагогические советы учебных заведений, стремясь улучшить существующую систему, вносили в нее изменения. Так, «Инструкцией для учительских семинарий» 1875 г. было регламентировано, что ученики 2 и 3 классов имеют наблюдательные уроки в начальной школе. В дополнении к ней в Омской семинарии обязали всех учеников 2 и 3 классов составлять подробные конспекты наблюдательных уроков, где, не вдаваясь в критику, подробно излагать ход урока, указывая на формы преподавания и приемы. Один из конспектов по выбору директора разбирался на конференции с тем, чтобы в течение года было прочитано не менее 2 конспектов каждого воспитанника⁸³. В 1886 г. для более четкого рассмотрения отзывов учеников 3 класса о пробных уроках директор Водяников предложил планы отзыва и характеристики (приложение 7), в которых помимо дополнительной регламентации и стандартизации педагогической подготовки можно увидеть и стремление педагогов повысить качество образования.

8. Особое место в системе профессиональной подготовки занимали самостоятельные уроки, которые давали возможность выпускникам проявить творчество, т. к. конспект самостоятельного урока не про-

сма­три­вал­ся ру­ко­во­ди­те­лем. Ка­ж­дый уча­щий­ся вы­пус­к­но­го клас­са да­вал в сред­нем по 30–40 уро­ков в год. На­став­ник Ом­ской се­ми­на­рии Усо­лье­в ука­зы­вал на их до­сто­ин­ства в раз­ви­тии спо­соб­но­стей мыс­лить, про­фес­си­о­наль­ных ка­честв учи­те­ля. «Са­мо­сто­ятель­ные за­ня­тия — это уро­ки без пред­варитель­ной цен­зу­ры, где мно­го пред­ос­та­влено твор­че­ству и на­ход­чи­во­сти учи­те­ля»⁸⁴.

9. Еще одним сред­ством рас­ши­рить воз­мож­но­сти прак­ти­ческой под­го­тов­ки ста­ло от­кры­тие до­пол­ни­тель­ных клас­сов и до­пол­ни­тель­ных школ при пе­да­го­гичес­ких учеб­ных за­ве­де­ниях. С ян­ва­ря 1880 г. при Ом­ской се­ми­на­рии была от­кры­та вос­крес­ная школа. «Вви­ду то­го, что в школу при се­ми­на­рии вме­сто 20 ходит 40 маль­чи­ков, а за­ня­тий в начальной школе не вполне до­ста­точно для прак­ти­ки се­ми­на­ри­стов, обу­че­ние в ней пред­ос­та­влено было учени­кам III клас­са се­ми­на­рии под ру­ко­во­дством ди­рек­то­ра и учи­те­ля начальной учили­ща»⁸⁵. Вос­крес­ная школа про­су­ществовала до 1889 г. и была за­кры­та в связи с сокращением уча­щих­ся, пе­ре­шед­ших в ста­ци­о­нар­ные началь­ные училища Ом­ска.

10. Овладение прак­ти­ческими при­ема­ми пре­по­да­вания яв­ля­лось обя­затель­ным усло­вием по­лу­чения сви­де­тель­ства начальной учи­те­ля. По­это­му в про­грам­му вы­пус­к­ных экза­менов входило и про­ве­дение проб­ных уро­ков. В Ново­ни­ко­лаев­ской се­ми­на­рии экза­мена­ционные уро­ки вос­пи­тан­ники ве­ли сразу с тремя от­де­ле­ниями училища. В Ялу­торв­ской се­ми­на­рии как вы­нужденная мера вви­ду не­до­статка за­ко­но­учи­те­лей в начальных училищах, были вве­дены прак­ти­ческие уро­ки по За­кону Бо­же­му для вос­пи­тан­ниц 4 клас­са⁸⁶.

В учи­тель­ских ин­сти­ту­тах к ор­га­ни­зации прак­ти­ческих за­ня­тий под­хо­дили не менее тща­тельно. Но для них была ха­рак­терна мень­шая ре­гла­мен­тация и от­сут­ствие жесткого кон­тро­ля над под­го­тов­кой проб­ных уро­ков со сто­роны на­став­ников го­род­ского училища и ин­сти­ту­та. Это можно объ­яс­нить толь­ко тем, что бо­ль­шин­ство вос­пи­тан­ников ин­сти­ту­та имели стаж прак­ти­ческой ра­боты и опыт про­ве­дения за­ня­тий, по­это­му прак­тика в ин­сти­ту­тах должна была по­мочь со­вер­шен­ствованию опре­деленных прак­ти­ческих при­емов и освоению новых методов ра­боты, не­об­хо­димых для на­став­ников выс­ших началь­ных училищ.

Ин­тел­лек­туальное и про­фес­си­о­нальное обра­зо­вание никогда не при­зна­валось в Рос­сии главным усло­вием под­го­тов­ки хоро­шего на­род­ного учи­те­ля. Тра­ди­ционный для рос­сийского пе­да­го­гического обра­зо­вания под­ход сложился еще в XVIII в., в Ру­ко­водстве учи­те­лям первого и второго раз­ря­да от­ме­чалось: «Так как на­род­ные училища — вос­пи­татель­ные учеб­ные за­ве­де­ния, то и се­ми­на­рии — вос­пи­татель­ные учеб­ные за­ве­де­ния для при­го­тов­ления таких уча­щих­ся, ко­торые могли

бы выполнять задачи школы, утверждать в народе религиозно-нравственные понятия и распространять первичные полезные знания»⁸⁷. Поэтому главным средством воспитания будущих учителей становилась религия. Эта направленность закреплялась нормативными документами, регламентирующими деятельность педагогических учебных заведений: «Инструкцией об учительских семинариях» 1875 г., Циркулярным предложением Министерства народного просвещения от 14 мая 1877 г. № 84 «Относительно преимущественного развития в учительских семинариях религиозно-нравственного и патриотического воспитания», положением «О городских училищах и учительских институтах» 1872 г., положением «О временных педагогических курсах» 1875 г., положением об «Одногодичных педагогических курсах» 1902 г. и положением «О двухгодичных курсах» 1907 г. Идеологическим стержнем воспитательной работы в семинариях являлись охранительные начала православия, раскрытые в знаменитой формуле С. С. Уварова «Православие, Самодержавие, Народность». Духовно-нравственное воспитание осуществлялось в педагогических учебных заведениях по нескольким направлениям.

1. Преподавание основ религии.

При поступлении все абитуриенты кроме общеобразовательных дисциплин сдавали экзамен по Закону Божьему, на котором требовалось продемонстрировать знание основных молитв, краткой священной истории Ветхого и Нового Завета⁸⁸. Закон Божий стоял на первом месте в учебном плане, на него отводилось значительное количество часов в учительских семинариях: 4 часа в первом классе, по 2 часа во втором и третьем (на русский язык и математику по 5 часов, а на историю только по 2 в каждом классе). В учительских институтах этот предмет преподавался в меньшем объеме – по 2 часа в первом и втором классе, 1 час в третьем. Законоучитель являлся обязательным членом педагогического совета учебного заведения. Кроме преподавания Закона Божьего, религиозное воспитание происходило и через изучение церковно-славянского языка. В рамках государственной политики расширения религиозного воспитания, осуществляемого в 80–90-е гг. XIX в., летом 1883 г. Министерство народного просвещения выпустило Циркуляр № 8808, предлагающий обратить особое внимание на «преподавание славянского языка в начальных городских и сельских училищах для достижения возможно более ясного чтения и понимания церковных книг»⁸⁹.

2. Нравственный надзор за воспитанниками.

Воспитание в профессиональных педагогических учебных заведениях понималось, прежде всего, как строжайшая дисциплина и над-

зор, для чего с первых лет деятельности вводились должности наставников-руководителей, наставников-наблюдателей, наставников-дежурных. Наставники несколько раз в месяц обязаны были посещать частные квартиры учащихся, просматривать журнал, в котором воспитанники отмечали время выхода и возвращения; следить за тем, что читают, с кем дружат, наблюдать за состоянием здоровья. Не имея возможности открыть при всех семинариях интернаты, Министерство народного просвещения в циркулярном предложении от 31 августа 1884 г. № 11003 обратило внимание окружного начальства на необходимость особого наблюдения за частными квартирами, предназначенными для учащихся в учебных заведениях Министерства народного просвещения. Предлагалось учебному начальству «входить в сношения с местным губернаторами с целью выяснения нравственной и политической благонадежности лиц, коим предполагается предоставить право содержания учебных квартир»⁹⁰. Наставники старались «оградить воспитанников от влияния той «грубой, невежественной среды, которая доставляет основной контингент учащихся», усилить надзор, регламентировать все стороны их жизни»⁹¹. Лучшим средством считалось открытие интерната или хотя бы общей квартиры. В учительских институтах, которые также являлись закрытыми учебными заведениями, первоначально действовали схожие порядки, но сама жизнь продемонстрировала, что контингент этих учебных заведений требует иного подхода, поэтому режим жизни воспитанников не был таким жестким, надзор осуществлялся формально.

3. Уклад жизни учебных заведений.

При многих педагогических учебных заведениях устраивались домовые храмы, в которых проходили богослужения в воскресные и праздничные дни. Вся жизнь учебных заведений строилась по православным канонам – соблюдались посты и отмечались христианские праздники, учащиеся совместно с преподавателями должны были посещать богослужение в воскресные и праздничные дни, петь в церковном хоре, перед началом занятий и после их окончания читать совместную молитву, во время памятных дат в учебном заведении служился молебен. Религиозные обязанности подробно излагались в «Правилах для воспитанников». Администрация следила за строгим выполнением учащимися религиозных обрядов. В фонде Омской учительской семинарии были обнаружены документы, в которых директор запрашивал у настоятеля храма сведения о том, кто из учащихся не посетил исповедование и причастие в отчетный период. Результативность религиозно-нравственного воспитания можно оценить по динамике нарушений в Омской

учительской семинарии. Если в первые годы деятельности семинарии нарушения религиозного уклада встречались редко, то с 1890-х гг. постепенно среди причин снижения балла за поведение у учащихся стали встречаться формулировки: «непосещение богослужения», «разговоры во время богослужения» и даже «упорное нехождение в церковь», что, вероятно, отражало нарастание критического отношения к религии в обществе⁹². Апогеем антирелигиозных настроений стали события 1906 г., когда на совместном разговении в первый день Пасхи, которое практиковались для поднятия религиозности с 1903 г., учащиеся Омской семинарии устроили пение революционных песен.

4. Организация внеурочных занятий.

Несмотря на значительную нагрузку воспитанников семинарий и институтов по теоретическим и практическим дисциплинам, педагогические коллективы стремились подготовить будущих специалистов к жизни народного учителя. Для достижения данной цели проводились уроки ремесла: «занятия ремеслом, садоводством и огородничеством кроме собственно педагогического значения послужат отличным средством занять свободное время, которого так много у начального учителя, чем и будет предотвращена праздность и безделье»⁹³. С этой же целью устраивались воскресные чтения, а также занятия музыкой (игра на скрипке), литературно-музыкальные вечера. В Омской учительской семинарии практиковались совместно с наставниками литературные и педагогические беседы. На беседах ученики располагались группами, в которых осуществлялось чтение вслух произведений изящной словесности учениками старших классов. По прочтении происходила беседа с директором, который объяснял трудные моменты⁹⁴. В учительских институтах также сложилась традиция проведения во время рождественских и пасхальных каникул литературных вечеров. На них читались литературные произведения, происходила игра на музыкальных инструментах, пение, танцы, ставились любительские спектакли. Воспитанники педагогических учебных заведений участвовали в массовых мероприятиях, проводимых общественными организациями, особенно активно это развернулось в годы Первой мировой войны.

В организации и содержании воспитания в педагогических учебных заведений еще заметнее связь педагогического образования и социокультурных процессов в регионе, что подтверждает анализ поступков и поведения воспитанников Омской учительской семинарии (как старейшей) в исследуемый период.

1. 1872–1880 гг. – нарушение дисциплины совершалось в основном учениками 1 класса, которые приезжали в большой город из небольших селений, выходя из-под опеки родителей, попадали под дурное

влияние. Проступки совершали отдельные лица или в паре, чаще всего это было употребление спиртных напитков, драки и т. д.

2. 1880–1900 гг. – появились первые групповые нарушения, в основном связанные с распитием спиртных напитков, драками, происходившими вне стен учебных заведений.

3. 1900–1907 гг. – время массовых выступлений с учебными, социальными и политическими требованиями. В период подъема политической активности общества 1906–1907 гг. семинаристы продемонстрировали различные виды выступлений по широкому спектру проблем, от учебных до политических. Если в феврале 1905 г. учащиеся выступили против нового учителя истории, который, по их мнению, преподает не интересно, в апреле те же учащиеся 1 и 2 класса написали петицию против проведения переводных экзаменов, то в сентябре 1905 г. в поддержку уволенного из семинарии воспитанника Кайгородцева учащиеся 2 и 3 классов два дня не выходили на занятия. В октябре 1905 г. группа семинаристов написала статью в газету, где сообщила о реальном положении дел в семинарии. В 1906 г. 8 марта семинаристы провели митинг, на котором объявили забастовку в поддержку уволенного гимназиста 6 класса Омской мужской гимназии, а 1 мая воспитанники (18 человек) провели забастовку, выражая сочувствие рабочим всех стран.

Таким образом, несмотря на явное преувеличение политической активности учащихся педагогических учебных заведений (проводимое в работах советского периода), социальные процессы в обществе напрямую повлияли на состояние дел в семинариях и институтах региона. За 1905–1906 гг. только в Омской семинарии было 12 массовых выступлений, из них: 2 – выступления против конкретных преподавателей; 8 – выступления против сложившейся организации учебно-воспитательного процесса; 2 – политические выступления.

4. В 1907–1917 гг. – происходит общее падение дисциплины, распространенным явлением стали пропуски уроков, непосещение богослужения, массовое опоздание к началу занятий (в 1908 г. с Рождественских каникул 20 учащихся вернулись позже срока). Место политическим требованиям уступили массовые выступления по различным учебным проблемам.

5. 1917–1920 гг. характеризовались ростом политической активности в обществе, обусловленной сменой власти, воспитанники семинарий и институтов не могли быть в стороне от этих событий. Происходило повсеместное создание общественных организаций (в Тобольском учительском институте был организован Союз слушателей, в Омском учительском институте в начале 1917/1918 уч. г. был создан

Совет старшин слушателей института)⁹⁵. Общественные организации принимали участие в обсуждении проектов реформирования педагогических учебных заведений, решении насущных проблем образовательного процесса. В работах Ф. Ф. Шамахова приводятся примеры участия слушателей институтов и семинарий в деятельности революционных организаций, но их реальные масштабы, судя по архивным документам, значительно скромнее.

Подводя итог анализу истории становления и специфике деятельности учительских семинарий и институтов Западной Сибири, необходимо отметить, что данный сегмент образовательной системы региона в исследуемый период развивался в контексте общероссийских тенденций. Происходило постепенное стирание различий в уровне образования педагогического сообщества, развитости школьной сети, образованности педагогических кадров между метрополией и колонией. Темпы развития педагогических учебных заведений в регионе в конце XIX – начале XX в. даже опережали аналогичные процессы в европейских губерниях, что объясняется общими высокими темпами социокультурного развития Западной Сибири, стимулируемыми государственной политикой. Если до начала XX в. в учебных заведениях, осуществляющих подготовку педагогических кадров, мы наблюдали незначительные трансформации в содержании, формах и методах обучения, то в начале XX в. эти изменения стали очевидны: происходило постепенное расширение содержания общего образования, использование новых для профессиональных учебных заведений методов (эвристического, лекционного, катехизического), вводились новые обязательные и факультативные курсы, что позволяло выпускникам педагогических учебных заведений успешно решать профессиональные и личностные задачи. Многие нововведения осуществлялись по инициативе администрации и педагогических коллективов педагогических учебных заведений региона, которые, признавая ограниченность задаваемого нормативными документами уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки, еще до проведения реформ 1917 г. строили свою работу по типу средних и высших учебных заведений, меняя логику основных программ учебных курсов. Все эти трансформации свидетельствуют о положительной динамике развития педагогических учебных заведений региона, модернизация которых медленно, но происходила (отставая от общеобразовательной школы и педагогической науки). На эти процессы, несомненно, влиял уровень развития российской естественно-научной и педагогической мысли, социокультурные процессы в регионе, которые не только создавали контекст педагогических инноваций, но и сами менялись под воздействием педагогического образования.

Примечания:

- ¹ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 39. Л. 25.
² ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1876. Л. 3.
³ Кузьмин Н. Н. Учительские институты в России. Челябинск, 1975.
- С. 31.
- ⁴ ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 29. Л. 13.
⁵ Там же. Ф. 115. Оп. 1. Д. 1. Л. 12.
⁶ Там же. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2163. Л. 70.
⁷ Там же. Д. 2987. Л. 45.
⁸ В учительском институте // Сибирская жизнь. 1902. 8 сентября.
⁹ В учительском институте // Сибирская жизнь. 1903. 29 августа.
¹⁰ Кочурина С. А. Учительские институты Западной Сибири и их роль в подготовке педагогических кадров (1902–1920 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Томск, 2005. С. 96.
¹¹ ГАТО. Ф. 126. Оп. 1. Д. 97. Л. 40–41.
¹² Там же. Оп. 2. Д. 2342. Л. 40–41.
¹³ В учительском институте // Сибирская жизнь. 1913. 9 июля.
¹⁴ ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 9. Л. 145.
¹⁵ Шамахов Ф. Ф. Система курсовой подготовки учителей начальной и повышенной школы в дореволюционной Западной Сибири // Ученые записки ТГПИ. 1972. Т. 11. С. 21.
¹⁶ ГАТО. Ф. 100. Оп. 1. Д. 371. Л. 122.
¹⁷ Там же. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2148.
¹⁸ Там же. Д. 2339.
¹⁹ Там же. Д. 2987.
²⁰ Там же. Д. 1989. Л. 55.
²¹ Там же. Л. 54.
²² Там же. Д. 2987.
²³ Там же. Д. 2687. Л. 116.
²⁴ Там же. Д. 2987.
²⁵ Там же. Д. 2965.
²⁶ Там же. Д. 2163. Л. 85.
²⁷ Там же. Д. 3087.
²⁸ ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 5. Л. 21.
²⁹ Там же. Ф. 115. Оп. 1. Д. 59. Л. 40.
³⁰ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2626. Л. 25.
³¹ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 31. Л. 15.
³² Там же. Ф. 94. Оп. 1. Д. 5. Л. 21.
³³ ГАТО. Ф. 100. Оп. 1. Д. 371. Л. 76.
³⁴ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 62. Л. 45.
³⁵ Там же. Д. 60. Л. 176.
³⁶ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 3117.
³⁷ Там же. Д. 2339. Л. 90–111.

- ³⁸ Там же. Д. 1822. Л. 67.
- ³⁹ Там же. Д. 2339. Л. 88.
- ⁴⁰ Там же. Д. 3013. Л. 137.
- ⁴¹ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 31. Л. 52.
- ⁴² В учительском институте // Сибирская жизнь. 1903. 2 сент.
- ⁴³ ГАТО. Ф. 126. Оп. 4. Д. 91. Л. 338.
- ⁴⁴ *Ивановский М.* По поводу статьи Г. Забелина: «Опыт учительской семинарии в Северо-Западной России» // Журнал МНП январь 1868 г. Ч. СХХХVII. С. 164–170.
- ⁴⁵ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1594.
- ⁴⁶ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 65. Л. 22.
- ⁴⁷ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2626. Л. 103.
- ⁴⁸ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 70. Л. 3–4.
- ⁴⁹ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1754. Л. 210.
- ⁵⁰ *Кузьмин Н. Н.* Указ. соч. С. 12.
- ⁵¹ ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 28. Л. 56.
- ⁵² Там же. Ф. 115. Оп. 1. Д. 70. Л. 164–165.
- ⁵³ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2401. Л. 75–76.
- ⁵⁴ Там же. Д. 2117. Л. 3–5.
- ⁵⁵ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 70. Л. 10.
- ⁵⁶ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2163. Л. 183.
- ⁵⁷ Там же. Д. 2162. Л. 243.
- ⁵⁸ ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 43. Л. 45.
- ⁵⁹ Там же. Ф. 115. Оп. 1. Д. 12. Л. 82.
- ⁶⁰ Там же. Л. 6.
- ⁶¹ Там же. Д. 15. Л. 41 об.
- ⁶² ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2626. Л. 15.
- ⁶³ Там же. Д. 2148. Л. 120.
- ⁶⁴ Там же. Д. 2987.
- ⁶⁵ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 65. Л. 27.
- ⁶⁶ Там же. Л. 120.
- ⁶⁷ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2248. Л. 334.
- ⁶⁸ Там же. Д. 2626. Л. 34.
- ⁶⁹ Там же. Л. 15.
- ⁷⁰ Там же. Д. 2117. Л. 33.
- ⁷¹ Там же. Д. 2987. Л. 219.
- ⁷² Там же. Д. 2576. Л. 313 об.
- ⁷³ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 60. Л. 54.
- ⁷⁴ Там же. Д. 55. Л. 22.
- ⁷⁵ Там же. Д. 60. Л. 35.
- ⁷⁶ *Кузьменко И. А.* Воспитательная система учительских семинарий России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2005. С. 66.
- ⁷⁷ ГАТО. Ф. 99. Оп. 1. Д. 638. Л. 6.
- ⁷⁸ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 60. Л. 51.

- ⁷⁹ Там же. Д. 31. Л. 37.
⁸⁰ Там же. Д. 38. Л. 40.
⁸¹ Там же. Д. 62. Л. 35.
⁸² Там же. Д. 1. Л. 36.
⁸³ Там же. Д. 12. Л. 10–11.
⁸⁴ Там же. Д. 74. Л. 58.
⁸⁵ Там же. Д. 12. Л. 19.
⁸⁶ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2987. Л. 335.
⁸⁷ Григорьев В. Д. Исторический очерк русской школы. М., 1900. С. 450.
⁸⁸ ГАТО. Ф. 125. Оп. 1. Д. 70. Л. 450.
⁸⁹ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 12. Л. 3.
⁹⁰ Там же. Л. 114.
⁹¹ Там же. Д. 21. Л. 21.
⁹² ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 58. Л. 43.
⁹³ Григорьев В. Д. Указ. соч. С. 451.
⁹⁴ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 12. Л. 35.
⁹⁵ Главное управление Тюменской области Государственный архив г. Тобольска (ГУТО ГАТ). Ф. 27. Оп. 2. Д. 8. Л. 44.

2.3.2. Становление женского педагогического образования

История становления женского образования тесно связана с проблемой допущения женщин к преподавательской деятельности. Как писал К. В. Ельницкий: «Женщинам наиболее присуща деятельность воспитательниц и учительниц как в семье, так и в общественных учебно-воспитательных учреждениях. Но без знания науки о воспитании и обучении ее учебно-воспитательная деятельность была бы лишена основания разумности и переполнена вредными противоречиями»¹. Несмотря на кажущуюся естественность учительской профессии для женщин, права на работу в государственных учебных заведениях они добивались достаточно долго. Образованные женщины могли получить должность домашней воспитательницы или гувернантки, но путь на службу в государственных учебных заведениях был для них закрыт прежде всего по причине их отсутствия.

Государственные женские учебные заведения стали создаваться в Западной Сибири после выхода «Положения о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения» от 10 мая 1860 г. Но и здесь не обошлось без частной инициативы – необходимый стартовый капитал дали купцы Поповы, на который первоначально открыли приходские училища в Томске и Омске, а в 1863 г. женские училища второго разряда. «Положение» определяло обязательные предметы для изучения в училище: Закон Божий, русский язык, понятия об из-

мерениях, география, история, начальные основания естественной истории и физики, чистописание, рукоделие. К необязательным относились: французский, немецкий языки, рисование, музыка, пение. В 1868–1869 гг. с разрешения генерал-губернатора введены: физиология, гигиена, педагогика и космография².

В журнале Министерства народного просвещения за 1870 г. отмечалось: «В связи с этим (открытием женских гимназий. – Н. Ч.) не упущена из виду и подготовка лиц женского пола к той специальности, которая им наиболее свойственна как воспитательницам и наставницам в первый учебный возраст своих или чужих детей...» «Положение» предписывало при женских гимназиях учреждать, где окажется возможно, дополнительные педагогические классы с годичным или двухгодичным курсом³. В Омской гимназии педагогический класс был открыт в 1871 г. После окончания 7 класса девушки получали звание учительницы начального городского или сельского училища, после 8 класса – домашней учительницы или наставницы низших классов женской гимназии. Популярность данного вида педагогического образования формировалась в городском сообществе постепенно. Так, первые выпуски учениц 8 педагогического класса Омской гимназии были немногочисленные: 1873 г. – 7 человек, 1874 – 9, 1876 – 8⁴. Но постепенно количество воспитанниц в педагогических классах региона достигло 300 человек.

Название гимназии официально закрепили за средними учебными заведениями после выхода в 1870 г. «Положения о женских гимназиях и прогимназиях». Гимназии и прогимназии провозглашались бессловными учебными заведениями. Курс обучения в гимназиях приравнивали к курсу мужских учебных заведений (7 лет). В учебном плане женских гимназий (по сравнению с мужскими) было снижено количество часов на естественно-математические дисциплины. Кроме гимназий в уездных городах Западной Сибири создавались 12 прогимназий со сроком обучения 4 года. Прогимназии в 70–80-е гг. XIX в. были открыты в Семипалатинске, Тюмени, Ишиме, Петропавловске, Таре, Туринске, Ялуторовске, Кургане, Каинске, Барнауле, Омске, Бийске. Особенностью женских гимназий и прогимназий было то, что большая часть учениц вносила плату за обучение, в прогимназиях она составляла от 5 до 25 руб., в гимназиях – от 60–100 руб. в год. Соответственно эти учебные заведения различались по социальному составу: в гимназиях было 59 % дворянок, в прогимназиях непривилегированное городское население составляло 80 %. Дворянки поступали в гимназии с первого класса, девушки мещанского и других непривилегированных сословий ограничивались младшими классами гимназии.

Развитие женского образования шло очень активно, опережая по темпам мужское. Все города региона ощущали недостаток учебных площадей, поэтому Омская гимназия уже через несколько лет после создания начинает постройку собственного здания на 120 учениц, но к моменту его открытия в гимназии насчитывалось уже 168 учениц. Поэтому практически сразу было принято решение о начале нового строительства. Хлопоты по сбору средств взяла на себя попечитель гимназии М. П. Цытович. Значимость данного вида образования для региона подтверждает факт, что за небольшой срок ей удалось собрать 16 тыс. частных пожертвований. Городская дума выделила еще 6 тыс. руб. и место под постройку в самом центре. На протяжении всего строительного процесса деньги поступали со всего города: устраивались благотворительные вечера, концерты, организовалась подписка. Например, с «вечера, устроенного начальницей училища М. Ф. Буланже 25 декабря 1880 г., было получено 1000 руб.»⁵. Разработкой проекта и организацией строительства занялся известный омский архитектор Э. И. Эзет. 20 августа произошла торжественная закладка камня в основание гимназии, а через три года в августе 1882 г. новое здание было открыто. По инициативе губернатора Мещерского вскоре началось строительство пансиона для гимназисток. Площадь внутренних помещений имела резерв для увеличения числа классов, большой актовый зал, библиотеку, физический кабинет. На сооружение гимназической церкви 15 000 руб. выделил томский купец Я. И. Петров. Церковь, открытая в 1884 г., имела один престол в честь введения во храм Пресвятой Девы Марии. В начале 1900-х гг. в гимназию провели водопровод; электрическое освещение, улучшили вентиляцию, пол покрыли линолеумом. Первая Омская гимназия имела фундаментальную и учебную библиотеку на 6 317 и 4 678 томов соответственно⁶.

Серьезной проблемой для женских средних учебных заведений был большой отсев учащихся, ежегодно он составлял 10–15 %. Полный курс оканчивало только 5,8 %⁷. Большая часть воспитанниц покидала учебное заведение «по просьбе родителей», среди основных причин в заявлениях назвались: недостаток средств, болезнь гимназистки или близких.

Оценивая качество педагогического образования в женских гимназиях, необходимо отметить, что педагогику преподавали в 7 и 8 классе по 2 урока в неделю. До выхода типовых программ педагогического класса преподаватели вынуждены были самостоятельно разрабатывать содержание психолого-педагогических дисциплин, т. к. в «Положении» отмечалось, что в специальном курсе объясняются главные положения

о воспитании, а равно и приемы и методы преподавания учебного курса женских гимназий.

В Омской женской гимназии с 1872 г. предметы психолого-педагогического цикла вел К. В. Ельницкий. В 1876 г. Ельницким был составлен план учебных занятий в VIII дополнительном классе Омской женской гимназии. Продолжая идеи Ушинского, К. В. Ельницкий предложил изучать в VII классе общую педагогику, а в VIII, педагогическом – дидактику и методику обучения, к ним была добавлена история педагогики. Но в связи с тем, что некоторые гимназистки покидали гимназию после VII класса, получая право преподавания в начальных училищах, Ельницкий стал знакомить учениц VII класса и с методикой обучения грамоте и арифметике. На своих занятиях Константин Васильевич использовал новый для классического образования эвристический метод. Каждую тему он начинал с постановки проблемных вопросов, чем поощрялось умение думать, рассуждать, использовалось совместное обсуждение проблем. В заключении обязательно подчеркивалась практическая польза изученного материала⁸. К. В. Ельницкий считал, что задача VIII класса обогатить учениц педагогическими знаниями и идеями, необходимыми для хорошей воспитательной и учительской практики, познакомить их с лучшими выработанными наукой и практикой способами обучения детей, приучить их читать и понимать сочинения педагогического содержания, мыслить о педагогических вопросах и интересоваться этого рода вопросами, расширить развитие их, а также возбудить в них любовь к делу обучения и воспитания детей⁹.

В курсе теории в VII классе ученицы знакомились с главными положениями общей педагогики и дидактики. В VIII классе общие вопросы педагогики и психологии значительно расширились и углублялись. Кроме лекционных занятий практиковалось:

- устное изложение ученицами педагогических статей или глав, самостоятельно ими подготовленных;
- написание полугодовых сочинений на педагогические темы;
- изучение учебных предметов, как общих для всех восьмиклассниц, так и по выбору;
- самостоятельный разбор ученицами учебников по элементарному обучению.

Практические занятия предполагали:

- Посещение ученицами уроков в младших классах и составление ими конспектов двух уроков, даваемых учителем в этих классах. Затем каждый конспект обсуждался на конференции.

- Проведение пробных уроков в приходской школе и в младших классах гимназии по общим и избранному для изучения предметам. Практикантка предварительно составляла программу урока, куда внесены были и вопросы-беседы с учениками. Программа проигрывалась на групповых занятиях с одноклассниками, в нее вносились коррективы, и только после этого проводился урок.

- Ученицы практиковались в должности помощниц классных наставников в младших классах гимназии, вели дневник наблюдений, в котором отмечали индивидуальные особенности, умственные и нравственные черты. По результатам этой работы составлялся отчет, куда входила характеристика класса (дух класса, успешность занятий учениц, преобладающие в классе привычки, отношения между ученицами и т. д.), и подробные характеристики двух учениц класса. Этот отчет так же разбирался на конференциях.

Еще одной эффективной формой профессионального образования были рефераты на педагогические темы, за год ученица выслушивала и воспроизводила примерно 25 рефератов. Несмотря на то, что рефераты носили по преимуществу воспроизводительный характер, педагог курировал все этапы работы – от выбора темы, до выступления на конференции, при анализе своих и чужих работ ученицы проявляли свои профессиональные качества. Тесный контакт воспитанниц и педагогов позволил позже Ельницкому написать: «жизнь 8-го педагогического класса была моей внутренней, духовною жизнью»¹⁰. Через 15 лет в труде по истории первой женской гимназии он выделил три периода в деятельности педагогического класса Омской гимназии.

1. 1871–1872 гг. (еще до 1871 г. преподавание педагогики начиналось в VII классе, кроме теории педагогики ученицы знакомили со способами обучения грамоте и счету в начальных училищах, работали без специальной программы).

2. 1872–1874 гг. (К. В. Ельницкий после начала работы в гимназии стал разрабатывать план занятий в VIII классе, который действовал несколько лет).

3. 1874–1888 гг. (31 августа 1874 г. Министерство народного просвещения выпустило обязательный учебный план VIII класса, по нему каждая ученица кроме изучения общих педагогических дисциплин избирала один специальный предмет из курса прогимназии или младших классов гимназии).

Несмотря на обилие педагогических занятий в 8 классе гимназии, разнообразие их видов и форм, исследователи отмечают ее глав-

ный недостаток в том, что гимназия не готовила к работе в народной школе, т. к. пробные уроки ученицы проводят в подготовительном классе гимназии, а в начальной школе нужно одновременно работать с тремя классами. По мнению российского педагога П. Борзаковского, педагогический курс женской гимназии должен предполагать:

- 1) знание методики первоначального обучения (чтению, письму, арифметике);
- 2) практические умения вести уроки в начальной школе;
- 3) ознакомление со строем начальной школы (учебные пособия, обязанности служителей, библиотека)¹¹.

Недостаток практической подготовки в учебных заведениях пытались компенсировать, в том числе и посредством внеурочной деятельности. Ученицы Тюменской женской гимназии закрепляли полученные теоретические знания на практике в летних детских яслях и приютах, организованных силами преподавателей и учащихся на средства местных общественных организаций. Детские приюты по инициативе преподавателей и учениц гимназии были открыты в нескольких селах. На каникулах в 1916 г. ученицы занимались с детьми на детской площадке, организованной Тобольским обществом внешкольного воспитания.

Еще со времен Екатерины II женские учебные заведения в первую очередь являлись воспитательными учреждениями, поэтому администрация проводила жесткий контроль над учащимися. В пансионах девушки неотлучно были под присмотром надзирательниц, отмечавших в специальном журнале распорядок дня, знакомства, замечания на учениц. Несмотря на обоснованную критику современников, выпускницы женских гимназий региона были гораздо более профессионально подготовлены, чем другие учительницы. Результаты деятельности женских гимназий сказались уже через несколько лет работы. Так, в начальных народных училищах Тобольской губернии уже в 1877 г. служило: законоучителей – 158, учителей – 84, учительниц – 124¹². К 1917 г. в Западной Сибири работало уже 20 женских гимназий. Но, если в других сегментах педагогического образования развитие происходило благодаря деятельности государства, в женском образовании, прежде всего, благодаря повышенному интересу общества, его инициативе и эмансипации. В отличие от мужских гимназий, доля государства в бюджете женских гимназий не превышала 1/10 части. Например, годовой бюджет Тюменской гимназии в 1907 г. состоял: из средств государственного казначейства – 600 руб., сбора за обучение – 11 972 руб., процентов с пожертвованного капитала – 128 руб. 87 коп., от Министерства просвещения – 1 137 руб. 50 коп., разное – 235 руб., частные пожертвования – 14 550 руб.¹³

Параллельно с созданием женских училищ Министерства народного просвещения получали поддержку женские училища ведомства императрицы Марии. Императрица Мария Федоровна, вдова Павла I, считала, что «приобретение талантов и приятных для общения манер, которое существенно для благородной девицы, становится не только вредным, но и опасным для мещанки, т. к. ставит ее вне своего круга»¹⁴. Таким образом, создательница данных учебных заведений выступала за сословный принцип их организации, который только после смерти императрицы несколько изменился.

В 1854 г. была открыта Тобольская Мариинская женская школа, которая состояла из двух отделений: первое – для девиц низших сословий, с количеством учащихся 120 человек, второе – для дочерей благородного звания с 50 ученицами. Оба отделения разделялись на высший и низший класс, по 3 года обучения в каждом. Возраст учениц составлял от 10 до 16 лет. В высшем отделении, согласно «Уставу женских учебных заведений ведомства императрицы Марии» от 20 августа 1856 г., изучали: Закон Божий, русский язык, историю и географию российскую, всеобщую историю, арифметику, чистописание, рукоделие и домашнее хозяйство, французский и немецкий языки, педагогику, химию, танцы, гимнастику. Учебный план высшего отделения соответствовал плану гимназии, но преобразованию училища в учреждение повышенного уровня мешали денежные трудности.

В 1876 г. главный инспектор училищ Западной Сибири заявил тобольскому губернатору о недостатке лиц, специально подготовленных в сельские учителя, и тех скудных средствах, которые отпускаются на удержание учителей и учительниц. Он предлагал для дела распространения грамотности в народе: назначать на учительские должности в сельские училища лиц женского пола, рекомендуя в этом отношении Тобольскую Мариинскую женскую школу, ежегодно снабжающую учительницами Тобольскую губернию; устроить при данной школе для специального приготовления учительниц дополнительные педагогические курсы. На содержание курсов испрашивалось примерно 2 000–3 000 руб. На это из главного управления Западной Сибири ответили, что выпускницы этой школы и так имеют право на звание домашней или сельской учительницы¹⁵.

Авторитет школы в деле подготовки учительских кадров вызвал интерес и участие в ее судьбе со стороны общества. Денежные затруднения Тобольской Мариинской школы были широко известны, поэтому общественные организации и частные лица считали своим долгом ей помочь. Школа получала поддержку от городского драматического

общества, которое устраивало спектакли в помощь ученицам. В 1897 г. деньги от концерта в размере 202 руб. передал школе командир Тобольского резервного полка. Поддержка общественности давала положительные результаты: к 1902 г. оборудование школы вполне соответствовало времени. Было две библиотеки – фундаментальная и учебно-ученическая, приборы по физике, минералогическая коллекция, учебные пособия, карты. В конце века из Мариинской школы выпускалось по 25–30 учениц в год, всего обучалось в училище 300 девочек, ежегодно 4–6 выпускниц получали серебряные и золотые медали¹⁶. Преподавательский состав училища состоял в основном из преподавателей мужской гимназии, было всего несколько штатных педагогов.

Закрытый характер заведения не препятствовал участию училища в культурной жизни города. Кроме учебных занятий, в училище регулярно устраивались спектакли и вечера, на которые приглашались родители и гости. Судьба училища была типичной для учебных заведений данного ведомства в России и регионе: в 1913 г. училище было преобразовано в седьмую гимназию с 8-м дополнительным классом, она просуществовала до 1919 г.

Статус средних учебных заведений имели женские епархиальные училища. Срок обучения в них составлял 7 лет, это были полузакрытые учебные заведения, в них обучались в основном дети духовенства, со светских лиц плата была в 2 раза выше. Старейшим в Западной Сибири было Тобольское епархиальное училище, которое имело три отделения, общий срок обучения составлял 6 лет. В Тобольском епархиальном училище еще до открытия педагогических классов осуществлялась специальная подготовка учителей. В 1894 г. в новом здании училища была открыта образцовая школа для девочек. После изучения курса общей дидактики ученицы проводили самостоятельно по одному уроку в неделю. На итоговом экзамене по окончании курса наук ученицы, кроме изложения материала, демонстрировали урок на тему, предложенную учителем. После открытия специального педагогического класса в 1908 г. процесс подготовки учительниц для церковно-приходских школ стал совершеннее. Особое внимание уделялось в училищах нравственному, религиозному воспитанию. Воспитательное влияние на девочек осуществлялось в течение всего дня. Основная часть воспитанниц проживала в пансионе, но даже местные жительницы могли уходить домой только на выходные и праздничные дни. В духовных училищах был строгий распорядок дня: подъем в 7 часов утра, после утренней молитвы и чая занятия, обед, прогулки на свежем воздухе, далее приготовление уроков, ужин, время для личных

занятий, перед сном – вечерняя молитва. Для подготовки учительниц церковно-приходских школ создавались двухклассные приходские училища. В 1915 г. было открыто 2 женских приходских училища (в Березове и селе Введенском) и 5 совместных.

Данные типы женского образования нельзя считать вполне удачным вариантом профессионально-педагогической подготовки, т. к. они не давали достаточной практики в аутентичной среде (ученицы гимназий проходили практику в младших классах гимназии), имели ограниченный курс общего и специального образования (как в епархиальных училищах). Но в результате их деятельности произошел быстрый рост числа учительниц в составе педагогического контингента региона.

Для подготовки учительниц начальных школ, которые в значительном числе появляются в Западной Сибири на рубеже XIX–XX вв., заработали педагогические курсы при женских училищах. В 1900 г. были изданы правила одногодичных педагогических курсов, в которых указывалось, что «педагогические курсы имеют целью доставлять педагогическое образование ученицам, успешно окончившим 2-х классное женское по «Положению» 1872 г. училище, также и лицам, имеющим свидетельство за 5 класс женской гимназии»¹⁷. Накануне революции 1917 г. происходит изменение социального положения женщин. У значительной части женского общества появляется потребность в получении специальности. В 1914 г. в России было 57 специальных учебных заведений с количеством учащихся 6 тыс. человек, среди них 2 тыс. составляли женщины. В регионе профессиональное образование было представлено педагогическими и медицинскими учебными заведениями.

После выхода в 1916–1917 гг. ряда государственных документов по развитию высшего женского образования значимость педагогических классов снизилась, но именно педагогические классы стали прообразом современных педагогических учебных заведений. Большая часть учителей начальных школ получала образование в учительских семинариях. В 1907 г. попечитель учебного округа Маляревский выступил с ходатайством об открытии женской учительской семинарии. В своем докладе попечителю округа он привел некоторые цифры: в Тобольской губернии во всех низших училищах насчитывается 20 % учителей и 80 % учительниц. Такое преобладание учительниц над учителями заметно не только в училищах Министерства народного просвещения, но и в церковных школах. В городских приходских училищах дело обстоит лучше, но уровень профессионального образования очень низкий, в сельских училищах совсем плохо. Уровень подготовки учительниц значительно слабее, т. к. большая часть их оканчивает

прогимназии, не получая совсем никакой педагогической подготовки. Выход может быть в учреждении женской учительской семинарии. Наиболее удобным местом ее открытия Маляревский назвал город Ялуторовск, который находился в 80 верстах грунтового пути от Тюмени, где есть и железная дорога, и речной путь, жизнь в нем дешевая. Но главное, что Ялуторовск «город небольшой и не оживленный, жизнь в нем мало разнится с сельской»¹⁸.

Попечитель Западно-Сибирского учебного округа своим предписанием от 31.05.1910 № 4116 поручил Маляревскому сделать все необходимое для открытия семинарии в предстоящем учебном году. Как и во всех сибирских городах, общественность охотно откликнулась на призыв дирекции народных училищ о помощи. Был выделен бесплатный участок земли под постройку здания, но его строительство затянулось на несколько лет. Первые годы семинария помещалась в арендованном здании, на одной с ним территории находился интернат. Устройство интерната для женской семинарии считалось делом обязательным, т. к. жизнь на частной квартире для девушек недопустима в педагогическом отношении. Двухлетняя переписка с попечителем и Министерством привела к открытию Ялуторовской семинарии в 1912 г. На городские средства арендовали здание, через год была открыта образцовая школа. В учительскую семинарию принимали девочек не моложе 12 лет, преимущественно дочерей крестьян, мещан и прочих городских сословий. Срок обучения составлял 4 года. По сравнению с мужскими семинариями учебный план дополнялся домоводством и рукоделием. Количество учениц в 1913 г. составило 105 человек. Широкая популярность семинарии объяснялась отсутствием платы за обучение.

Другим способом подготовки женских учительских кадров стали педагогические курсы, которые проводились на базе высших начальных и сельских училищ. Деятельность педагогических курсов стала возможна при участии общественных просветительских организаций. Особенностью всех женских учебных заведений было ограничение курсов естественно-научной направленности. В начале века общественность вела дискуссии о том, могут ли девочки наравне с мальчиками изучать эти дисциплины. В этих учебных заведениях был сделан упор на предметы творческой направленности: музыку, живопись, танцы, рукоделие. При многих женских гимназиях создавались образцовые кухни и прачечные. Предметы, выполненные на уроках рукоделия, приносили дополнительный доход учебному заведению.

Воспитание было поставлено во всех женских школах на первое место. Главная надзирательница и штат помощников строго следили за

внешним видом воспитанниц, походкой, манерами. Большое влияние на эффективность воспитания оказывает личность учителя, поэтому при приеме на работу в женские учебные заведения происходил серьезный отбор: предпочтение отдавалось вдовам, девицам. Несмотря на всю строгость нравов, многие училища имели театры, девушки ставили спектакли, концерты. В перечне наказаний и поощрений запрещены были телесные наказания учениц.

Результатом развития сети женских учебных заведений в регионе стала не только трансформация отношения общества к профессии учителя как женской, но и то, что уже в конце XIX в. женщины стали составлять значительную часть контингента общественных организаций. В 1905 г. в новом парламенте Общества попечения о начальном образовании Томска 40 % составляли женщины. Многочисленным было представительство женщин в различных учительских организациях. Председателями региональных отделений педагогических обществ стали К. И. Томашинская, Н. П. Карпова, Е. И. Жемчужникова, В. П. Соболева, О. И. Замараева и др.

История становления и развития женского образования в регионе является частью истории педагогического образования России. Вовлечение в образование женщин-учителей привело к тому, что эта профессия стала массовой. Несмотря на то, что современные ученые видят в гендерном дисбалансе педагогического сообщества источник многих проблем, его прошлое показывает обратное. Именно женщины стали серьезно заниматься воспитанием подрастающего поколения в государственных школах, а участие женщин-педагогов в общественной жизни позволило эффективно заявить региональному социуму о правах женщин.

Примечания:

¹ Цит. по: *Груш М. Д.* Из опыта подготовки народных учительниц. Красноярск, 1968. С. 46.

² К 50-летию Омской первой женской гимназии почетных граждан Поповых. Омск, 1914. С. 20.

³ Исторический обзор правительственных распоряжений по вопросу о высшем врачебном образовании женщин. СПб., 1883. С. 25.

⁴ К 50-летию Омской первой женской гимназии почетных граждан Поповых. С. 23.

⁵ *Козин В. С.* Здание Омской первой женской гимназии // Памятники истории и культуры г. Омска. Омск, 1992. С. 32.

⁶ К 50-летию Омской первой женской гимназии почетных граждан Поповых. Омск, 1914. С. 32.

⁷ Шамахов Ф. Ф. Школа Западной Сибири в конце XIX – начале XX века. Томск, 1957. С. 57.

⁸ Медведицков А. П. Педагогические убеждения К. В. Ельницкого и его деятельность в Омске. Омск: ОМИПКРО, 1996. С. 40.

⁹ Там же. С. 42.

¹⁰ Ельницкий К. В. Очерки по истории Омской женской гимназии. СПб., 1888.

¹¹ Борзаковский П. О подготовке народных учительниц педагогическими классами женских гимназий // Русская школа. 1896. № 9–10. С. 108.

¹² ГАТО. Ф. 125. Оп. 1. Д. 596. Л. 70.

¹³ Скачкова Г. К. Образование и общественная деятельность женщин Тобольской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Тобольск, 1998. С. 43.

¹⁴ Дегальцева Е. А. Женское движение в дореволюционной Сибири // Сибирская заимка. URL: www/zaimka.ru.

¹⁵ ГАТО. Ф. 125. Оп. 1. Д. 553. Л. 5.

¹⁶ Скачкова Г. К. Образование и общественная деятельность женщин Тобольской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Тобольск, 1998. С. 35.

¹⁷ ГАТО. Ф. 100. Оп. 1. Д. 371.

¹⁸ Там же. Л. 5.

2.3.3. Развитие системы повышения квалификации в регионе

О необходимости постоянного самообразования учителей писали многие теоретики педагогического образования, и в практической деятельности проблема повышения квалификации учителей стала подниматься вместе с созданием первых учебных заведений профессионального образования. Учреждение семинарий и институтов, проведение курсов и съездов учителей начинается в 60–70-е гг. XIX в. Назначение курсов или съездов (эти понятия часто применялись как равнозначные), по мнению педагога Н. Бунакова, состояло в том, чтобы восполнить недостаток профессиональной подготовки к учительскому делу, которую дают учительские семинарии; привести в систему отрывочные педагогические знания, имеющиеся у учителей без специального образования и дать возможность сельскому учителю освободиться из-под влияния жизни, с ее неизбежной прозой, мелочными заботами и дразгами. Курсы служат обновлению, одушевлению учительских сил¹. Система повышения квалификации в России создавалась более 50 лет, в ее истории исследователи выделяли особые этапы: «В 70-х гг. темы курсов могли быть лишь специально педагогические. В 80-х гг., ввиду препятствий со стороны правительства, курсов почти не удава-

лось устраивать. С начала 90-х гг. занятия на курсах получили технический характер. В середине 90-х гг. курсы стали снова педагогическими, а с конца 90-х гг. приняли общеобразовательный характер»². Но в Западной Сибири становление системы повышения квалификации учителей происходило позже, чем в метрополии, на что повлияло значительное отставание окраины в развитии общего образования, более позднее создание общественно-педагогических организаций, но, прежде всего, общеполитические процессы (отсутствие земства и государственной программы колонизации).

В регионе сеть начальных школ и профессиональное учительское сообщество стало активно расти только к концу XIX в. Система образования была представлена учебными заведениями разного уровня и типа: начальные, низшие, средние и высшие учебные заведения. Соответственно, для повышения квалификации учителей отдельных видов школ должен был появиться свой сегмент системы. Еще одна классификация педагогических курсов может быть проведена по их тематике, например, в регионе функционировали педагогические и сельскохозяйственные курсы.

Первым звеном системы повышения квалификации стали летние краткосрочные курсы для учителей начальных училищ, действовавшие по «Правилам» 5 августа 1875 г. В статье 1 «Правил» формулировалась их цель – «ознакомить вызванных учащихся с лучшими способами преподавания в начальной школе». В соответствии с целью на курсы приглашались учителя или совсем не имеющие педагогического образования, или проработавшие в должности небольшой срок. «Правила» определяли основные параметры деятельности курсов: их жизнь и работа строилась с учетом православных норм (молебны перед началом, совместные утренние и вечерние молитвы, участие слушателей в праздничных и воскресных богослужениях). Программа профессионального образования соответствовала основным видам теоретических и практических занятий в учительских семинариях. При всех курсах учреждались временные образцовые школы с тремя отделениями (по типу начальных училищ). Курсисты присутствовали на наблюдательных и образцовых уроках, проводимых по всем предметам начального училища. Кроме практических занятий, проходили педагогические беседы по наиболее сложным и актуальным для учителей темам. Общее устройство курсов в «Положении» было обозначено, но распределение часов, соотношение теории и практики определяли их учредители и руководители, поэтому даже в отдельных районах Западной Сибири была своя специфика.

В «Правилах» 1875 г. в качестве источника финансирования курсов указывались земские органы, частные лица, общественные организации. Самыми активными учредителями курсов в России стали земства, но т. к. на территории Сибири земства не было, педагогические курсы впервые появились здесь только в начале XX в. На далекой окраине надежды учителей по созданию системы повышения квалификации могли быть связаны с государством. Катализатором становления системы повышения квалификации стало учреждение в 1900 г. дирекций народных училищ Томской, Тобольской губерний, Акмолинской и Семипалатинской областей. Но как показала история становления системы повышения квалификации в регионе, масштабы, стабильность, содержание такой деятельности зависели от позиции местной учебной администрации. Это заявление можно проиллюстрировать на примере двух крупнейших губерний Западно-Сибирского учебного округа – Тобольской и Томской.

Не имея собственных источников финансирования, учебная администрация первоначально проводила педагогические совещания, средства на которые инспекторы изыскивали самостоятельно (в некоторых районах деньги выделяли крестьянские начальники, в других – жертвовали частные лица). Педагогические совещания обходились минимальными суммами (100–200 руб.), основные расходы были связаны с приездом учащихся.

В Тобольской губернии в 1901 г. прошли совещания во всех районах: в Ялуторовске с 27 июля по 3 августа; в Кургане с 21 августа по 3 сентября; в Тюкалинске с 22 июля по 4 августа; в Тюмени с 22 по 30 августа, в Тобольске с 20 по 30 июля. Работа совещаний повторяла педагогические курсы в миниатюре: давались и анализировались пробные и образцовые уроки, проводились педагогические беседы по разным сторонам школьной жизни, устраивались выставки новых учебных пособий по предметам. Успешный первый опыт показал необходимость продолжения этой практики, в 1902 г. педагогические совещания по прежней схеме состоялись в Кургане, Ялуторовске, Ишиме, Таре. Совещания в целях экономии продолжались 5–10 дней, что ограничивало образовательные возможности данного вида повышения квалификации, снижало их привлекательность для учителей, администрации учебных заведений, частных жертвователей, в результате чего их регулярность и количество сократилось, в 1903/1904 уч. г. прошло только два совещания: в 1903 г. Тобольске совещание учителей-инспекторов городских училищ, поднявшее примерно 20 вопросов по учебной, воспитательной и административно-хозяйственной части; в 1904 г.

были устроены педагогические беседы в Кургане для учащихся района, обсуждалась проблема, касающаяся воспитательного дела школы.

Как мы отмечали, до принятия государственных решений по поддержке системы повышения квалификации учителей ее функционирование на местах полностью зависело от позиции директора народных училищ. В Томской губернии за период 1904–1911 гг. провели лишь два педагогических совещания. В 1904 г. с 20 по 31 мая в Барнауле под председательством инспектора народных училищ, в 1911 г. совещание учащихся начальных училищ Мариинского района.

Регулярными летние курсы становятся в западносибирских губерниях и областях только в 10-х гг. XX в. Характерно, что первые в регионе курсы провело Общество вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области. В 1897 г. оно ходатайствовало перед степным генерал-губернатором и попечителем Западно-Сибирского учебного округа об открытии краткосрочных педагогических курсов для учителей и учительниц станичных и поселковых школ. Генерал-губернатор выделил 250 руб. из войсковых сумм и льготные билеты для проезда курсистов, из средств общества было потрачено 67 руб. 90 коп. Курсы работали при Омской учительской семинарии с 20 июля по 15 августа. Комиссию педагогических курсов возглавил известный омский педагог К. В. Ельницкий. Организация курсов соответствовала «Правилам» 1875 г. и была достаточно традиционной³. Это был, пожалуй, единственный случай проведения курсов для учителей в Западной Сибири, инициированных благотворительной организацией.

Со временем необходимость организации летних курсов для учителей начальных училищ стала очевидна для местного самоуправления, которое начало отпускать на них средства по § 8 ст. 2 сметы земских повинностей. В Тобольской губернии на трехлетие 1909–1911 гг. выделили 10 800 руб., что позволяло проводить курсы регулярно. Сроки, место размещения, организация и предварительная смета обсуждались на собраниях Тобольского губернского училищного совета. Первые курсы прошли в Тобольске в июле-августе 1910 г. Торжественное открытие состоялось 14 июля, был отслужен молебен, на котором присутствовали губернатор и представители местной педагогической общественности⁴. Организация курсов стала образцом для других районов Тобольской губернии. На курсы были вызваны 101 учащихся, еще 5 человек участвовали добровольно. До начала курсов руководители провели анкетирование, позволившее выяснить интересующие учителей темы и трудности, с которыми они сталкиваются в работе. Несмотря на то, что в нормативных документах занятия на курсах подразделялись на теоретические и практические, в Тобольской губернии

приоритет отдавался практике. Утренние часы отводились на образцовые уроки, которые давали инспекторы районов, после обеда курсисты проводили пробные уроки. Только вечером организовывались беседы по обсуждению уроков и типичных трудностей. Для учителей курсы были совершенно бесплатными: приезжим оплачивали прогонные, суточные, обеспечивали питанием и жильем, канцелярскими принадлежностями, была составлена библиотека из 700 томов, в свободное время учащие осматрели Тобольские музеи. Большое значение придавалось религиозно-нравственной стороне, во время занятий проходили общие молитвы, а в воскресные и праздничные дни учащие посещали богослужение. На курсах зародилась еще одна традиция, Тобольским губернатором по просьбе слушателей была послана благодарственная телеграмма на Высочайшее имя, через несколько дней был получен благожелательный ответ от императора⁵.

По апробированной программе в 1911 г. прошли краткосрочные курсы в Ишиме и Тюмени. Проведение первых трех курсов позволило директору народных училищ внести в Министерство народного просвещения предложения о некоторых изменениях в их работе. В частности, он отмечал, что средств по смете земских повинностей хватает на организацию одних курсов в год, но, т. к. во всей губернии насчитывается 880 человек учителей, на курсы может быть вызвана только 1/8 часть всего состава. Кроме того, ежегодно примерно 120 человек меняет место работы, в школы приходит большое количество новичков. Еще одна проблема – массовость курсов, при количестве участников 100–120 человек невозможно проведение пробных уроков, что снижает их эффективность. Оптимально было бы организовывать курсы в двух местах, с количеством слушателей по 70–80 человек, но для этого нужны дополнительные средства Министерства просвещения. Пожелания директора народных училищ не были услышаны (прежде всего, из-за нехватки средств) и курсы в последствии проходили по обычному плану.

В 1912 г. кредит был открыт поздно и курсы в губернии не устраивались, а в 1913 г. прошли летние курсы для учителей в Ишиме (для Тюкалинского, Тарского, Тобольского уездов), в Кургане (для Ялуторовского, Тюменского, Туринского уездов). Количество слушателей везде составляло около 150 человек. Организатор курсов директор народных училищ Г. Маляревский в приветственной речи говорил о том, что «на курсах будут поднимать проблемы, которые пригодятся при работе с детьми и облегчат работу учителям»⁶. На Ишимских курсах за 23 учебных дня прошло 92 часа утренних занятий, было дано 96 уроков в образцовой школе. В течение 19 дней вечерних занятий было да-

но 10 уроков по пению, устроено 44 беседы и один вечер слушатели были заняты письменной работой⁷. Особенно примечательными были педагогические беседы, проводимые инспекторами и приглашенными специалистами. Темы бесед: по психологии «Механизм человеческих действий и задачи воспитания воли»; педагогике «Важность религиозного воспитания», «Школьная дисциплина и способы ее поддержания»; дидактике «О последовательности при переходе от легкого к трудному» – вызывали бурное обсуждение слушателей.

Положительная оценка курсов, которую давали участники в итоговых анкетах, не совпадала с неофициальной критикой, попавшей на страницы печати. В газете «Сибирская жизнь» указывалось, что в отличие от земских курсов, где лекции читают приглашенные профессора, в Сибири краткосрочные курсы проводят собственными силами (дирекции народных училищ), поэтому уклон на курсах сугубо практический. «Учительство – народ все забытый, приниженный и урок инспектора критиковать не решаются». Вообще на курсах пренебрегают теорией, даже по пению не дают основ нотной грамоты и теории музыки. Главный вывод автора статьи состоял в том, что курсы не поощряют учителей заниматься самообразованием.

Укреплению позиции курсов способствовало государство. Начиная с 1914 г. оно стало выделять средства на проведение курсов в тех губерниях, где местное самоуправление не имело достаточно средств. В ходатайстве попечителя учебного округа от 31 января 1914 г. в Департамент народного просвещения отмечалось, что на устройство краткосрочных педагогических курсов по «Правилам» 5 августа 1875 г. требуется 11 147 руб., в том числе 10 470 руб. для Тобольской губернии, 1 000 руб. для Томской, где основные суммы поступили из земских сборов⁸. Критика местной печати не была услышана организаторами, и летом 1914 г. курсы функционировали в Кургане и Тобольске по-прежнему под руководством инспекторов и учителей городских училищ в обычном практикоориентированном ключе. На проведение курсов в Тобольской губернии оказал непосредственное влияние директор народных училищ – Г. Маляревский, являвшийся руководителем большинства из них. В его обязанности входило: общая организация занятий и наблюдение за ними, разбор уроков, данных в образцовой школе, беседы по педагогике, дидактике и методике чистописания. Кроме того, на Тобольских курсах им были прочитаны шесть лекций, в том числе «Об алкоголе и алкоголизме» с демонстрацией моделей, картин и диаграмм. Отдельными предметами руководили инспекторы районов и учителя городских училищ.

Начиная с самых первых курсов основной контингент слушателей составляли учительницы (на Курганских курсах было 17 учителей и 99 учительниц), большая часть учительниц окончили четырехклассную прогимназию (65 человек). По продолжительности службы 68 человек работали один год и менее, до 4 лет – 27 человек. На Тобольских курсах присутствовало 111 человек: учителей – 13, учительниц – 98. По образовательному цензу 56 человек окончили прогимназию, 90 учителей имели стаж работы до 5 лет⁹. Данный состав курсов соответствовал соотношению по полу и стажу работы в педагогическом сообществе района.

Семь краткосрочных курсов, которые были устроены в Тобольской губернии, сохраняя общие принципы деятельности (сочетание теоретической и практической подготовки, организацию образцовой школы, общее руководство Дирекции народных училищ) менялись. В таблице 7 проанализированы основные трансформации учебного процесса курсов за 5 лет (представлено соотношение практических и теоретических занятий, общее количество часов), что позволяет сделать несколько выводов:

1. За время проведения курсов наблюдается рост количества часов, отклонение от общей тенденции на курсах 1913 г. в Ишиме и в 1914 г. в Тобольске является в первом случае незначительным, а во втором объясняется тем, что по приказу губернатора курсы были закрыты на три дня раньше срока в связи с началом войны.

2. Соотношение теории и практики на курсах было 1/3, на последних трех курсах практики стало еще больше.

Таблица 7

Соотношение теории и практики в программе краткосрочных курсов*

Параметр	1910 Тобольск		1911 Тюмень		1911 Ишим		1913 Курган		1913 Ишим		1914 Курган		1914 Тобольск	
	ч	%	ч	%	ч	%	ч	%	ч	%	ч	%	ч	%
теории	33	29	36	28	44	28	46	29	64	45	26	15	32	21
практики	81	71	98	72	96	72	119	71	84	55	175	85	117	79
всего	114		132		140		165		148		201		149	

* Подсчитано автором по материалам ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2530.

Первые курсы 1910–1913 гг. проходили по обычной программе с незначительным изменением общего количества часов. На третьих –

четвертых курсах происходил поиск новых форм занятий (большее значение стали уделять пению и гимнастике). В 1914 г. впервые кроме образцовых и практических уроков проводились опыты по естествознанию, стали разделять слушателей на более мелкие группы для лабораторных занятий и гимнастики. Еще одним новшеством курсов стало проведение отдельных бесед по разделам педагогической науки (методике, дидактике, педагогике). Как положительную тенденцию можно отметить увеличение количества руководителей и наблюдателей курсов, а также начало их специализации по областям знаний, которая осуществлялась за счет приглашения крупных ученых для проведения занятий.

В Томской губернии активность местной учебной администрации была значительно ниже. В 1881 г. в среде педагогического сообщества губернии возникла мысль об устройстве учительского съезда для народных учителей в Томске. Но когда решение было принято, многие учителя испугались, и инспектор за три недели смог собрать только 20 человек. Для изменения ситуации администрация решила придать съезду вид педагогических курсов, на первое собрание 26 июля явилось 30 человек, на второе – 50, занятия проходили с 6 до 9 вечера, основная часть – теоретическая, т. к. учителя не были готовы выступать перед большой аудиторией. Программа лекций была сведена к следующим вопросам:

1. О способах обучения грамоте, употребляемых в начальном училище.
2. Об объяснительном чтении.
3. О наглядном обучении и наглядных пособиях.
4. О книгах для чтения и других руководствах, употребляемых в школах.
5. О числе учебных часов и распределении уроков между группами и отделениями.
6. О занятиях в школе со второй половины апреля и до января и о том, как вести занятия при неаккуратном посещении уроков.
7. О возвращении безграмотности и мерах ее предупреждения.
8. О введении преподавания ремесла и рукоделия.
9. О более рациональном употреблении вакационного времени учителями.
10. О школьной дисциплине.
11. О мерах взыскания с учащихся.
12. О положении учителя в селе и его отношении к законоучителю и крестьянам.

После первых курсов почти 30 лет повышение квалификации не осуществлялось. В Томской губернии в 1910–1912 гг. развернулось широкое школьное строительство, которое стало частью государственной политики переселения крестьян. За это время из средств Министерства на строительство новых школ было выделено 270 тыс. 536 руб. и из средств переселенческого управления 182 тыс. 636 руб.¹⁰ В новые училища требовались квалифицированные кадры, выпускников существующих педагогических учебных заведений для них не хватало, в результате чего в школах большинство учителей не имело специальной подготовки. Несмотря на такое бедственное положение, Томская дирекция народных училищ провела первые летние курсы только в 1913 г. Кроме традиционной программы занятий, состоящей из лекций, бесед, образцовых и пробных уроков, сами курсисты читали лекции для своих товарищей¹¹. В 1914 г. курсы были организованы в Барнауле и Бийске, на каждом участвовало примерно по 80 человек, заведование на курсах было поручено инспекторам районов.

Министерство образования, выделяя средства на курсы, вводило строгую отчетность руководителей. Специальный отдел Ученого комитета Министерства народного просвещения, рассмотрев в 1915 г. отчет о курсах в Тобольске для учащихся вторых классов двухклассных училищ, вынес серьезные замечания, в частности за отсутствие внимания к расширению научного образования курсистов, перевес теоретической подготовки на занятиях гимнастикой. Еще одним объектом критики стали многочисленные экскурсии, не имеющие явной образовательной направленности. Делался вывод: на курсах не произошло расширения теоретической и общенаучной базы учителей, в том числе и потому, что преподаватели курсов не имели необходимого образования¹². Так, отмечалось, что преподаватель естественно-научного цикла и сельского хозяйства Торпаков не имел высшего образования, а только учительский институт.

Серьезные новшества в работе курсов вводились Предложением Министерства от 17 мая 1916 г. № 8462, которым разрешалось приглашать на курсы профессоров университетов для чтения лекций. Еще одним циркулярным предложением Министерства народного просвещения от 29 апреля 1916 г. в целях экономии настойчиво рекомендовалось открывать летом 1916 г. курсы на местные средства.

Результаты внедрения данных актов появились очень быстро. На Тобольские курсы, проходившие в мае-июне 1916 г., специалистов пригласить не успели, а в Курган был вызван ассистент Психологического института при Московском университете Корнилов, который дал согласие участвовать и в работе Омских курсов, где читал лекции по

практической психологии¹³. На проведение курсов в Омске из средств Министерства народного просвещения запрашивалось 11 308 руб. Но приглашение иногородних специалистов стало возможно только в результате поддержки местного самоуправления. Городская училищная исполнительная комиссия постановлением № 66 от 23 апреля 1916 г. информировала директора народных училищ, что городская дума постановила принять участие в расходах по приглашению столичных лекторов на предполагаемые к открытию краткосрочные педагогические курсы, ассигновав на этот предмет 1 500 руб.¹⁴

В Томской губернии, где повышением квалификации не очень занимались и в мирное время, с началом войны курсы для учителей начальных училищ не проводились, хотя специальный кредит по земской смете на трехлетие 1915–17 гг. был выделен в размере 10 000 руб. В такой ситуации об открытии курсов заявила общественность. В мае 1916 г. Томское общество попечения о народном образовании обратилось к руководителю округа с прошением об открытии летом текущего года курсов для учителей начальных училищ. Отмечалось, что потребность в летних курсах в военное время еще острее, т. к. часть правопривлеченных учителей призвана на фронт, их место заняли малоопытные наставники. Плату за слушание лекций предлагалось взимать в размере 1 руб. Планировали проводить лекции по предметам: гистология, анатомия, физиология, гигиена, психология, новые течения в педагогике, методика русского языка, методика арифметики, политическое состояние Европы перед войной, естествоведение, очерки по истории русской литературы. Занятия должны были проходить в здании Императорского Томского университета, преподавать на курсах дали согласие профессора университета и работники учительского института¹⁵. В ответ на это предложение директор народных училищ Томской губернии указывал, что в военное время учителя должны помочь летом в сельскохозяйственных работах и обучении групп беспризорников и беженцев, попечитель поддержал это мнение, и курсы не состоялись.

В Акмолинской губернии средства на курсы по смете земских повинностей не выделялись, поэтому по инициативе Дирекции народных училищ стали проводить дешевые порайонные съезды учителей. В своем ходатайстве директор отмечал: поселки в Сибири разбросаны на значительном расстоянии, в результате чего учащие поставлены в условия культурного одиночества, порайонные съезды помогут учителям решить некоторые методические и личностные проблемы. В 1916 г. инспектор народных училищ первого района во время объезда своей территории устроил два съезда. Первый прошел 19–20 февраля в Горищенском двухклассном сельском училище, второй – в Полтав-

ском двухклассном русско-«киргизском» училище. На каждом съезде присутствовало по 20–25 учителей, на съездах инспектором проводились беседы по училищеведению, о методах преподавания, общей постановке учебного дела. Кроме того, учащие были ознакомлены с устройством кинематографа, посмотрели художественный фильм и демонстрационные картины. На Полтавском съезде преподавателями двухклассного училища были даны примерные уроки, которые разбирались на конференции. Порайонные съезды прошли также в Петропавловском уезде. На проезд учащим выделялись деньги из средств кредита на нужды народного образования.

Особым типом начальных школ в Западно-Сибирском регионе были аульные школы. Они учреждались по правилам, утвержденным 11 октября 1901 г.¹⁶ Специфика работы таких школ обуславливалась особенностями жизни инородцев. Аульные школы часто располагались в землянках, вместе с жителями поселков учителям приходилось вести кочевую жизнь. Как писал попечитель в ходатайстве Министерству народного просвещения, на такие условия идут работать учителя не только без специального образования, но и с низким общеобразовательным цензом, главным критерием для них являлось знание «киргизского» языка. Единственной возможностью для повышения квалификации учителей аульных школ могли стать летние курсы, которые предлагалось проводить ежегодно в Омске. В полном объеме планы попечителя реализовать не удалось, на курсы по смете Министерства народного просвещения выделили только 2 000 руб., поэтому вызвали учителей аульных школ Акмолинской и Семипалатинской областей в среднем по 5 человек, всего 28 человек приезжих. Курсы открылись 10 августа 1911 г.¹⁷ Для образцовой аульной школы, состоящей из трех отделений, привезли учеников из пригородных сел. Образцовые уроки давали трое заведывающих двухклассными русско-«киргизскими» училищами из Акмолинской и Семипалатинской областей: Григорьев, Сиротенко, Котельников, – наблюдение за курсами было возложено на директора народных училищ. Занятия на курсах в основном состояли в присутствии на образцовых уроках в аульной школе (с 9 до 12 часов), во второй половине дня устраивались педагогические беседы, на которых происходил разбор уроков и выступления руководителей на различные темы: «О методах преподавания русской разговорной речи в аульных школах», «О воспитательной стороне в аульных школах», «О письменных работах». Кроме того, доктором Клячкиным было прочитано несколько лекций о школьной гигиене и различных болезнях¹⁸. При курсах был составлен музей учебников и учебных пособий, руководств по методике, дидактике, всего свыше 140 книг.

После успешно проведенных курсов для учителей аульных школ директор народных училищ Акмолинской области ходатайствовал об открытии курсов для учителей сельских училищ, отмечая, что в настоящее время в дирекции имеется 433 сельских училища, в том числе 102 аульных русско-«киргизских» школы на 1 000 поселков, в них 75 % учителей не имеют качественного педагогического образования. Тратя силы на обучения учителя, совершенно забывают о воспитании, процесс обучения превращается в механизм. Выход, по мнению директора, может быть в устройстве краткосрочных курсов для учителей аульных школ. Местом проведения курсов предлагался Петропавловск, где курсы состоялись летом 1914 г., их характер был преимущественно практический. Особенностью курсов являлось приглашение в качестве наставника пения педагога Омского учительского института Никифорова-Гурьянова, игре на скрипке курсистов обучал преподаватель Томского музыкального училища Буздыханов. На курсах была организована выставка учебных пособий и производство опытов по физике. В том же году курсы для учителей сельских и аульных школ прошли в Акмолинске. В Акмолинской и Семипалатинской области средств на устройство курсов из земских сборов не имелось, в связи с чем их проведение являлось делом случайным и не постоянным, в 1911 и 1914 г. курсы стали возможны только при поддержке казны.

В отличие от курсов Тобольской губернии, в Амолинской области соотношение теории и практики было одинаково, с небольшим перевесом практики. Причем, если в Тобольской губернии пробных уроков почти не проводили, то на Омских и Петропавловских курсах их было большинство. На Омских курсах – 64 пробных и 13 образцовых, в том же 1911 г. в Тобольской губернии в Тюмени – 14 пробных и 52 образцовых, в Ишиме – 25 пробных и 71 образцовых, т. е. обратные пропорции. Объяснить это можно тем, что на курсах Акмолинской области принимало участие меньшее количество слушателей.

Следующим типом учебных заведений, для которых стали создаваться особые звенья системы повышения квалификации, были городские и высшие начальные училища, получившие распространение в Западной Сибири в начале XX в. По «Положению о городских училищах» 1872 г. преподавать в них могли выпускники учительских институтов, но т. к. первый институт был открыт в Томске только в 1902 г., то 30 лет после выхода «Положения» в городских училищах региона работали выпускники Омской учительской семинарии. К 1903–1905 гг. сеть низших и высших начальных училищ в регионе стала значительно отставать от масштабов переселенческого потока, в 1909 г. в Западной

Сибири насчитывалось только 35 городских училищ, при общем количестве населения 6 млн человек.

Попечитель поддержал идеи организации краткосрочных курсов по новой программе, высказанные директором народных училищ Акмолинской и Семипалатинской областей¹⁹. В письме министру народного просвещения зимой 1914 г. он отмечал: «в городском училище очень часто учитель преподает предмет, совсем не относящийся к его специальности... можно встретить такие случаи, когда учитель, спрашивая урок, следит по книге, опасаясь, как бы ученик не переврал, потому, что и сам знает не больше ученика»²⁰. По мнению попечителя, учителя городских училищ нуждаются не столько в педагогической, сколько в общеобразовательной подготовке, т. к. «по своей воле самообразованием не каждый займется, то нужно употребить принуждение». Попечитель предлагал новый учебный план курсов: разбить учителей на группы: русский язык, математика, история и география, естествознание и физика. Теоретические и практические занятия для групп планировались по общим и специальным предметам, за время курсов учителя должны были освоить по 100 часов теории и 40 часов практики.

Согласование возможности устройства курсов по новому плану происходило на уровне министра народного просвещения. Кредит на устройство краткосрочных педагогических курсов для учащихся городских и высших начальных училищ Томской губернии летом 1914 г. отпущен Министерством народного просвещения в размере 5 715 руб.²¹ Курсы были открыты при Томском учительском институте в июле 1914 г., но деньги на курсы не поступали. Попечитель был вынужден выслать четыре телеграммы в министерство о том, что курсисты голодают. По приказу губернатора курсы были закрыты с 23 июля, т. к. здание учительского института стали использовать для сбора запасных.

В Дирекции Тобольских народных училищ состав учителей городских и высших начальных училищ был примерно такой же: из 45 учителей городских училищ – 31 допущенных временно, из платы по найму – 14²². При подготовке к курсам было проведено анкетирование учащихся городских училищ, более половины высказались за придание курсам методического характера. Г. Маляревский считал, что устройство общеобразовательных курсов для повышения квалификации учителей не эффективно. Таким образом, вопрос о типе, содержании образования курсов учителей городских и высших начальных училищ вызвал дискуссию в педагогическом сообществе, которая к началу революционных потрясений не была завершена.

После окончания поиска оптимальных форм педагогического образования для педагогов средних учебных заведений в первой половине XIX в. в гимназиях и реальных училищах России работали выпускники университетов. Несмотря на отсутствие у данной категории педагогических знаний, курсы повышения квалификации для педагогов средних учебных заведений в Западной Сибири не были организованы. По закону от 3 июня 1911 г. «О временном учреждении одногодичных и краткосрочных курсов для подготовки учителей и учительниц средних учебных заведений» в городах, где есть вузы, предписывалось устраивать такие курсы. В 1912 г. Министерство предложило Западно-Сибирскому учебному округу провести летние краткосрочные курсы для учителей и учительниц средних учебных заведений²³. Профессором технологического института Ф. Молиным был разработан проект правил о курсах в Томске, в которых отмечалось, что «задачей курсов является изучение педагогики в связи с логикой и психологией и историей педагогических учений, школьная гигиена, расширение и углубление знаний слушателей в тех отделах науки, которые имеют непосредственное соприкосновение с курсом средней школы, или где за последнее время появились новые точки зрения»²⁴. К проекту прилагался проект устройства Томского окружного педагогического музея, в составе библиотеки, математического, физического кабинетов, химической лаборатории и музея зоологического, ботанического, минералогического. На курсы из Министерства народного просвещения были отпущены средства в размере не более 1 000 руб. в год. Но, т. к. в Томске не нашлось профессоров по логике, педагогике и психологии, от курсов отказались. Еще одна попытка была предпринята в 1914 г. вследствие отношения от 11 января № 1222 по вопросу об устройстве летних курсов для преподавателей гимнастики средних учебных заведений. Гимнастику в средних учебных заведениях вели офицеры, которые не могли быть командированы на курсы по причине военного времени²⁵. Даже отпущенные 3 000 руб. не спасли курсы, т. к. желающих на них обучаться оказалось всего 12 человек.

После почти 50-летней истории становления системы повышения квалификации учителей, Министерство народного просвещения в 1915 г. обратилось к администрации учебного округа с просьбой высказать пожелания по поводу изменений нормативных документов о краткосрочных курсах и съездах учителей. В ответ на эту просьбу из всех дирекций народных училищ Западной Сибири пришли предложения и замечания, в которых можно увидеть не только позицию руководителя, но и отражение судьбы этих структур в регионе. Дирек-

тор народных училищ Томской губернии отмечал: «Начальная школа самобытна, своеобразна, оригинальна; она требует от всех деятелей, прикасающихся с нею, и особенно от лиц, претендующих на обучение в школе, тщательного, старательного и непосредственного знакомства с собою, требует считаться не только с ее особенностями как общей сельской начальной школы, но и как школы часто местной, областной, захолустной»²⁶. Все предложения, поступившие от дирекций, можно свести к нескольким пунктам:

1. При организации курсов исходить из местных условий (в сроках проведения, особенностях занятий сельского населения, специфике организации начальной школы).

2. Ограничить максимальное количество участников курсов.

3. Желательно сделать их местными, порайонными, упростить процедуру открытия, больше прав дать руководителю, одновременно сократив отчетность. Кроме летних курсов, желательно во время рождественских и пасхальных каникул проводить местные съезды учителей.

Таким образом, организаторы не высказывали серьезных претензий к содержанию образования курсов, сосредоточив внимание на организационных моментах. Система повышения квалификации учителей региона не ограничивалась только педагогическими курсами, совещаниями и съездами. Этим же целям служили создаваемые в этот период педагогические музеи при различных учебных заведениях и дирекциях народных училищ, педагогические библиотеки. В регионе в это время сложилось три основных вида педагогических музеев: стационарные, имеющие постоянное помещение, экспозицию, штат работников; музеи, создаваемые на определенное время (например, на период деятельности педагогических курсов), и педагогические отделы, учреждаемые при краеведческих музеях. Если в Европейской России держателями педагогических музеев становилось земства, то в Сибири данную роль в сфере образования взяли на себя просветительские и благотворительные организации. Общество вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области в 1897 г. на краткосрочных педагогических курсах для учителей и учительниц станичных и поселковых школ второго отделения Сибирского казачьего войска организовало временный педагогический музей, в котором собрали все учебные пособия, необходимые учителю для его педагогического самоусовершенствования и для успешного ведения обучения. Основой музея стали фонды Омской учительской семинарии, на базе которой проводились курсы²⁷. С 1899 по 1904 г. количество книг в библиотеке музея выросло до 1 044 штук, а учебных пособий – до 305²⁸. Успешно работали в Томске педагогический музей при Александровском женском

приходском училище и музей с педагогической библиотекой при Бийском Пушкинском трехклассном городском училище²⁹. Фонды музеев использовались учителями, слушателями педагогических курсов и учащимися других учреждений педагогического образования для знакомства с новыми учебными пособиями, наглядными материалами, периодическими изданиями.

Изучение истории создания системы повышения квалификации учителей в Западной Сибири позволяет сделать вывод о том, что до 1917 г. она находилось на этапе становления. За короткий период функционирования летних педагогических курсов, совещаний, съездов, педагогических музеев и библиотек был накоплен серьезный методический, научный и статистический материал, дальнейшему использованию и преломлению которого помешали военные и революционные годы.

Система повышения квалификации учителей в последнее время является объектом критики со стороны ученых и практиков, казалось бы, достигнуто то, к чему стремилось учительство на протяжении XIX–XX вв.: создана самостоятельная структура, ответственная за данный элемент системы педагогического образования, имеются стационарные помещения курсов, квалифицированные кадры, стабильное финансирование, в законодательном порядке закреплена обязательность и регулярность ее прохождения, с сохранением заработной платы на время обучения. Но многое из опыта прошлого не используется: не создаются образцовые школы, а значит, нет сочетания теоретической и практической подготовки, редко на курсы приглашаются специалисты со стороны. Еще больше претензий к системе повышения квалификации с позиции сегодняшнего дня: ее критикуют за монополизм, отсутствие конкуренции, возможности выбора вариантов прохождения и тематики курсов и т. д. Перспективы системы повышения квалификации нам видятся в оптимальном сочетании опыта собственного прошлого и успешной практики других стран.

Примечания:

¹ Бунаков Н. Русская народная школа, воскресные повторительные уроки и учительские съезды. СПб., 1883. С. 75.

² Милоков П. Н. Очерки по истории русской культуры. М.: Прогресс. 1994. Т. II. Ч. 2. С. 244.

³ Отчет Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области за 1897 год. Омск, 1898.

⁴ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2530. Л. 10.

⁵ Там же. Л. 15.

⁶ Отчет о краткосрочных педагогических курсах, бывших в г. Кургане Тобольской губернии с 1–28 июня 1913 года. Тобольск, 1914. С. 4.

⁷ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2530. Л. 168.

⁸ Там же. Л. 398.

⁹ Там же. Л. 402–426.

¹⁰ *Карпанец А. Ю.* Распространение православия и просвещения в переселенческих поселках Западной Сибири в конце XIX – начале XX вв. // Актуальные проблемы отечественной истории XX века. Кемерово, 2005. С. 66–70.

¹¹ Отчет о краткосрочных педагогических курсах, бывших в г. Томске с 15.05–20.06 1913 г. Томск, 1914. С. 3–5.

¹² Отчет Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области за 1897 год. С. 701.

¹³ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2530. Л. 597.

¹⁴ Отчет Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области за 1897 год. С. 587.

¹⁵ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2530. Л. 698.

¹⁶ Там же. Л. 26.

¹⁷ Отчет Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области за 1897 год. С. 74.

¹⁸ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2530. Л. 466.

¹⁹ Там же. Д. 2999. Л. 8.

²⁰ Там же. Ф. 100. Оп. 1. Д. 407. Л. 6.

²¹ Там же. Л. 1.

²² Там же. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2999. Л. 7.

²³ Там же. Д. 2608. Л. 55.

²⁴ Там же. Д. 2530. Л. 85.

²⁵ Там же. Д. 3013. Л. 3.

²⁶ Там же. Д. 2530. Л. 512.

²⁷ Хроника школьной жизни // Русская школа. 1898. № 1. С. 313.

²⁸ *Фураев Г.* К пятилетнему юбилею Союза работников просвещения Омского губотдела, 1895–1924. Омск, 1924. С. 10.

²⁹ ГАТО. Ф. 100. Оп. 1. Д. 97. Л. 1.

Глава 3

ПУТИ ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ НА СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ РЕГИОНА

3.1. Направления и механизмы влияния педагогического образования на трансформацию регионального сообщества

Региональное сообщество как группа людей, принадлежащих к одному географическому региону, объединенных сходством таких социальных признаков, как менталитет, культура, образ жизни, историческая память, является главным элементом социокультурного образовательного пространства¹. Необходимость проведения генетического исследования процесса формирования регионального сообщества, таким образом, детерминируется его исторической природой. Уже со второй половины XIX – начала XX в. были сделаны попытки вписать историю образования в «культурную жизнь народов», рассмотреть ее в широком социокультурном контексте (Э. Дюркгейм, Г. Компейре, П. Монро, К. Шмидт).

Рассматривая педагогическое образование как социокультурный феномен, мы определили, что оно выступает как результат исторического развития социокультурного процесса, механизм сохранения и трансляции социокультурного педагогического опыта (посредством профессионального педагогического сообщества) и процесс становления человека через специальную систему непрерывного профессионального педагогического образования, направленный на достижение личностью новых социокультурных, образовательных, профессионально-педагогических статусов. Такое толкование педагогического образования задает помимо традиционных задач подготовки квалифицированных педагогических кадров социокультурные функции, которые мы разделили на: культурные (усвоение, переработка

и трансляция культуры); социально-исторические (сохранение и развитие национальной системы воспитания и обучения); идентификационные (социальная и профессиональная селекция, адекватная социально-политическому устройству общества); просветительские (развитие и научно-обоснованная модернизация образа детства и основных принципов воспитания и обучения).

Особая роль в истории России педагогического образования во многом была обусловлена ее природно-географическими условиями, как отмечает А. П. Валицкая: «Территориальная протяженность российского государства, неравномерность расселения многонационального народа, малое число культурных центров, тонкая прослойка носителей духовной культуры сделали учителя в России главным образователем»².

Эти слова имеют еще большее значение в условиях Западной Сибири, где, как мы уже отмечали, города находились на большом расстоянии друг от друга, коммуникация между ними была затруднена, а связь с метрополией до строительства железной дороги носила сезонный характер.

Попытаемся определить какие из перечисленных функций были характерны для педагогического образования Западной Сибири во второй половине XIX в. – 1920 г., и как они могли повлиять на развитие социокультурного пространства.

Идентификационная функция педагогического образования в условиях региона приобретала особое значение. Исследователи указывают, что социальная структура Российской империи этого периода представляла собой весьма сложный и неоднозначный объект изучения. Официальная стратификация была связана с разделением общества на группы, закрепляя их юридический статус. Кроме того, в исследуемый период характерная для России устойчивость социальных страт изменилась в связи с началом модернизационных процессов, зарождением признаков индустриального общества. Э. Виртшафтер указывает, что на появление новых социальных групп (например, разночинцев) влияли не только правовые и экономические факторы. По ее мнению, это была «частично субъективная конструкция», т. к. сами группы определяли свою специфику через одежду, речь, образ жизни³. В сибирском обществе, помимо традиционных страт российского общества, на оформление общественной структуры влияли региональные особенности, обозначенные выше (деление общества на старожилов и переселенцев, ограниченное количество городов, большие расстояния между ними). Сибирское общество, с точки зрения социальной страти-

фикации, современные ученые характеризуют как «гибридное», в котором социальные группы были не только подвижны, но и размыты. В условиях региона повышение социальной мобильности было связано с колониационным процессом, который также стимулировал динамичность населения, что приводило к реальной обособленности основных групп – инородцев, старожилов, переселенцев и ссыльных.

В официальной структуре российского общества не было понятия «интеллигенция». Исследователи указывают на особую роль в «процессе формирования идентичности социальных групп символической маркировки социального пространства»⁴. Интеллигенция всегда подчеркивала свою оппозицию власти и одновременно объективно выделялась из народа. Учительство традиционно относят к классу интеллигенции, хотя в официальных данных дореволюционной статистики они входили в категорию «служащие». В советской историографии педагогических работников и студенчество относили вслед за В. И. Лениным к «городской демократии».

По нашему мнению, учительство во второй половине XIX в. взяло на себя роль культурного образца, просветителя народа. Так как в качестве некоторой общности можно говорить только о городской интеллигенции (на селе встречались отдельные ее представители), то показателем ее роста является характерная тенденция увеличения численности городского сословия с начала XX в. во всей России. По данным В. П. Булдакова, Н. А. Иванова, В. В. Шелохаева, численность средних городских слоев в России в 1913 г. составляла 12 млн человек, (примерно 37 % городского и 8 % всего населения страны)⁵. Через два года по подсчетам других исследователей она выросла на 2 млн человек. Учителя в этом общественном сегменте составляли группу примерно в 106 тыс. человек, уступая по численности только чиновникам, количество которых исследователи определяют в 2 млн. В регионе интеллигенция также была сосредоточена в городах, где учительство составляло примерно от 10 %. Если к 1917 г. в крупных городах проживало: в Тобольске – 1,5 тыс., в Омске – 11,5 тыс., в Барнауле – 5,5 тыс., в Томске – 12,5 тыс., то, соответственно, из 31 тыс. жителей крупных западносибирских городов учительство составляло примерно 3 тыс.⁶ С 1905 по 1917 г. происходил рост численности начального учительства в Сибири, данная категория педагогических работников опережала аналогичные группы по России. В 1905 г. учителей начальных школ насчитывалось – 5 217 человек, в 1914 г. – 9 700, 1915 г. – 10 000, 1917 г. – 12 000⁷. Произошел рост численности учительства не только в городах, но и в сельской местности. С 1897 по

1914 г. он составил: в Тобольской губернии с 1 132 до 3 144 человек; в Томской губернии с 1 433 до 4 252 человека; в Акмолинской области – с 624 до 1 744⁸. Такая многочисленная группа выступала как самостоятельная сила и носитель определенных взглядов.

П. Сорокин писал, что человек в обществе принадлежит к определенной социальной группе и выступает носителем ее ценностей и норм. В ходе жизни люди перемещаются из одной социальной группы в другую. Социальная мобильность обуславливает смену старого образа жизни, ценностей, норм и стиля поведения, моды, языкового кода на принятые в новой социальной группе. Исследователи выделяют три вида идентичности: персональную, или индивидуальную, социальную и коллективную. Причем все они тесно взаимосвязаны.

Влияние педагогического образования на трансформацию социальной идентичности регионального сообщества шло по нескольким линиям: через участие субъектов педагогического образования в формировании образовательной политики государства (региона); через привлечение широкого круга социальных партнеров и трансляции им ценностей современного общества и образования; через содействие формированию нового культурного типа личности; через развитие людских ресурсов, увеличение человеческого капитала; через производство рабочей силы; через создание социальных функций и статуса (учитель как помощник в процессе адаптации ребенка в обществе); через объединение всего общества вокруг общей системы образования, воплощающей общественный идеал, транслируемый педагогическим образованием. В обозначенный период ситуация в общественной жизни региона активизировала только некоторые из них.

Участие педагогического образования в изменении социальной структуры сибирского общества проявлялось в ориентации всего учебно-воспитательного процесса на потребности сельского населения региона. В 1868 г. автор статьи в журнале Министерства народного просвещения отмечал: «В учительской семинарии по всем предметам ее учебного курса, должно быть преподано только самое необходимое для того, чтобы ее воспитанники могли быть впоследствии, с одной стороны, хорошими сельскими учителями, в с другой – передовыми людьми в среде крестьянства. Они должны знать не много, но знать твердо. Осмысленная грамотность, любовь к труду, сознание важности своего долга и сверх того искреннее, сознательное благочестие и благонаравие – вот что для него необходимо»⁹.

Эти идеи были закреплены уже в первых нормативных документах по учительским семинариям и институтам, что проявлялось

в содержании образования, организации учебной и воспитательной работы в педагогических учебных заведениях в соответствии с тезисом, что «уточнить социальный контекст, значит уточнить те социальные группы, которые в наибольшей степени заинтересованы в таком содержании образования»¹⁰.

Включение сельского хозяйства, садоводства, ручного труда в содержание образования учительских семинарий и институтов также было детерминировано необходимостью готовить учеников к сельской жизни, а с другой стороны, дать будущим учителям дополнительный заработок, научив их переплетному, сапожному, слесарному делу. На это были направлены уроки ремесла: «занятия ремеслом, садоводством и огородничеством кроме собственно педагогического значения послужат отличным средством занять свободное время, которого так много у начального учителя, чем и будет предотвращена праздность и безделье»¹¹. С этой же целью в Омской учительской семинарии стали проводить воскресные чтения, а также занятия музыкой (игра на скрипке), литературно-музыкальные вечера¹².

Педагогическое образование являлось не только механизмом социальной стратификации, но и одновременно служило средством смягчения социальных противоречий, особенно в периоды, когда, как писал П. Сорокин, происходил переход от одной формы культуры к другой, когда социокультурные ценности были почти полностью атомизированы, конфликт между ценностями отдельных людей или групп становился особенно непримиримым, как результат – дезинтеграция и дезорганизация. Педагогические учебные заведения не только подстраивались под крестьянскую культуру, готовя воспитанников к скромной жизни сельского учителя, но и окультуривали их. Как отмечали наставники Новониколаевской семинарии в 1913 г., т. к. семинаристы выходили из малокультурной среды, первые усилия педагогического персонала были направлены на то, чтобы сделать из них благовоспитанных людей (приучить к опрятности постели, платья, пристойному поведению). Кроме того, замечалось у воспитанников отсутствие навыка к систематическому труду и неаккуратное посещение богослужения¹³.

Педагогическое образование участвовало в объединении регионального крестьянского сословия, т. к. особенность сибирского крестьянского общества состояла в разделении не по сословиям, а по группам населения, которые имели одинаковый правовой статус, но отличались в образе жизни, языке, вероисповедании, уровне благосостояния. Именно в начальном училище в рамках единой школы подрастающее поколение могло усвоить единые нормы поведения, ценности, язык,

культуру. Кроме того, педагогическое образование было средством консолидации славянского населения в «большую русскую нацию». Украинцы и белорусы в условиях Сибири оказывались рассеянными среди выходцев великорусских губерний, сибиряков. В результате чего они были более восприимчивы к русской культуре, проявляли высокий уровень этнической и конфессиональной толерантности. Здесь не было националистических движений, постепенно все славянские народы сливались в единую русскую нацию.

К концу империи русские, украинцы и белорусы составляли 80 % населения Сибири. Помимо этнического различия, переселенцы некоторое время сохраняли связь с регионом и соответственно назывались – «курщина», «тамбовщина» и т. п. Принцип рускости стоял в регионе выше церковного единства, поэтому власть и население были терпимее к старообрядцам, сектантам и представителям других религий. Несмотря на категоричность первых нормативных документов по педагогическим учебным заведениям, в условиях поликультурного региона процент иноверцев и инородцев по сравнению с Европейской Россией среди воспитанников семинарий и институтов был выше.

Просветительскую функцию педагогическое образование реализовывало не только в профессиональной деятельности, необходимость просвещения народа осознавалась педагогическими работниками как представителями русской интеллигенции. Если до середины XIX в. элитной группой в России были дворяне, которые ассоциировались с понятием «культурный, образованный человек», то после отмены крепостного права дворянство постепенно избавилось от групповой ответственности за просвещение народа. На место дворянства встала интеллигенция, представленная в регионе педагогической интеллигенцией. Задача «служения» народу, его просвещение постепенно стала профессиональным атрибутом российского учительства. В условиях регионального общества она приобретала еще большее значение. По результатам Первой Всеобщей переписи населения 1897 г., в Омске грамотность населения составляла только 42 %, в Томске – 48,7 %, в Тобольске – 45,2 %. Эти данные указывают на отсталость региона даже в сравнении с Европейской Россией (где 1 грамотный приходился на 235 человек, в Сибири – на 735 человек), что ставило проблему распространения грамотности в регионе в разряд наиболее важных. Она решалась за счет: развития сети начальных училищ, широкого участия всех субъектов педагогического образования в просветительской деятельности (в работе просветительских обществ, организации народных чтений, воскресных школ и школ грамоты).

В Омской учительской семинарии в начале декабря 1879 г. было решено хлопотать перед высшим начальством об открытии с января 1880 г. воскресной школы, «ввиду того, что в школу при семинарии вместо 20 ходит 40 мальчиков, а занятий в начальной школе не вполне достаточно для практики семинаристов. Обучение в ней предоставлено было ученикам III класса семинарии под руководством директора и учителя начального училища»¹⁴. Это решение было поддержано высшим начальством: постановлением главного инспектора народных училищ Западной Сибири от 4 января 1879 № 19 разрешено открытие воскресной школы при Омской учительской семинарии¹⁵. Воскресная школа просуществовала до 1889 г. и была закрыта, в связи с сокращением учащихся, перешедших в начальные училища Омска. Еще одной формой просвещения были народные чтения, которые в Омской учительской семинарии начались с октября 1886 г. Они проходили 2 раза в месяц, на эти цели омский городской голова из средств думы разрешил отпускать по 50 руб. ежегодно¹⁶. Как коммерческое предприятие устройство чтений не приносило дохода. После проведения первых четырех было подсчитано, что выручили 9 руб., после уплаты всех расходов осталось еще 4 руб. долга в типографию за объявления. Но с другой стороны, отмечалось, что чтения пользовались успехом, т. к. количество слушателей постоянно увеличивалось. В других учебных заведениях региона также использовались подобные формы распространения грамоты и просвещения. Просветительская функция реализовывалась в педагогических учебных заведениях и за счет деятельности образцовых начальных училищ, открываемых при всех стационарных семинариях, институтах, курсах. Это являлось важным стимулом для местной власти при лоббировании вопроса об открытии педагогических учебных заведений в городах региона, между которыми в начале XX в. развернулась серьезная конкуренция.

Культурная функция, включающая в себя усвоение, переработку и трансляцию культуры в широкие слои населения. Одним из наиболее эффективных способов культурного развития личности и общества является образование, которое способствует повышению социального статуса личности и группы и даже смене социального кода. Важным фактором изменения социального статуса является «личностный образец», на который ориентируется человек. В процессе образования создается «образ-цель» (по Б. Ф. Ломову), в формировании которого значимая роль принадлежит учителю. От того, какие ценности, нормы поведения демонстрирует учитель, зависит определение «образа-цели» ученика. Осознание государственной значимости учителя в оформле-

нии регионального сообщества приводило к тому, что в педагогическом процессе учительских семинарий с первых лет существования большое внимание уделялось воспитанию. Главным средством воспитания в учительских семинариях являлась религия. Ее место в учебно-воспитательном процессе педагогических учебных заведений изменялось вслед за вероисповедной политикой государства. Так, М. Н. Костикова указывает, что вероисповедная политика России трансформировалась: если в первой половине XIX в. религия носила скорее воспитательный характер, то во второй половине века – идеологический. Рекомендация выполнения религиозных обязанностей в документах первой половины века имела характер методических указаний учителям по организации их выполнения, во второй половине века требования адресуются ученикам и носят характер дисциплинарных предписаний. Окраинные региональные образовательные системы первоначально регулировались отдельными законодательными актами, впоследствии за счет внесения в общие законодательные акты изменений, учитывающих вероисповедную специфику региона¹⁷. Эта направленность закреплялась «Инструкцией об учительских семинариях» 1875 г., и вышедшим через несколько лет циркулярным предложением Министерства народного просвещения от 14 мая 1877 г. № 84 «Относительно преимущественного развития в учительских семинариях религиозно-нравственного и патриотического воспитания»¹⁸. При большинстве семинарий открывались домовые церкви или учебное заведение прикреплялось к действующему храму. В Семипалатинской семинарии уже в 1909 г. была открыта церковь. Преосвященный Гавриил, Епископ Омский и Семипалатинский разрешил позаимствовать для семинарии походные иконостасы, которые были установлены в ее актовом зале¹⁹. В Омской учительской семинарии домовый храм появился после строительства нового здания в 1903 г. В Ялуторовской семинарии не было своего храма, но накануне воскресных и праздничных дней законоучитель служил в семинарии всенощную, а после в Воскресенской церкви проходила ранняя обедня²⁰.

Еще одной формой реализации культурной функции становились литературно-музыкальные вечера, проводимые в педагогических учебных заведениях, на которые приглашались педагоги и воспитанники других учебных заведений, а также родители и общественность (такие вечера проводились в ознаменование различных памятных дат: 300-летия дома Романовых, юбилея Н. В. Гоголя, дня рождения А. С. Пушкина и др.).

Помимо этого, повышение культурного уровня населения было связано с деятельностью учительства в разных сферах общественной жизни: прежде всего в распространении сельскохозяйственных знаний. В регионе эта политика стала активно реализовываться в начале XX в. По предложению директора народных училищ Г. Я. Маляревского, при сельских школах открывались учебно-практические хозяйства, пасеки, огороды, для чего нужны были подготовленные учителя. Распространением сельскохозяйственных знаний занимались летние краткосрочные курсы, которые регулярно проводились в Тобольской губернии в 1907–1911 гг. В результате чего в 1907 г. сельским хозяйством занимались в 47 школах Тобольской губернии²¹. Учительство активно участвовало в проведении антиалкогольной пропаганды: начиная с 1912 г. и особенно в период Первой мировой войны как в своей профессиональной деятельности, так и через народные лекции, пропагандировало здоровый образ жизни. В условиях региона эта проблема стояла очень остро, исследователи приводят данные, что ежегодно в Сибири в начале XX в. выпивалось 6,5 млн ведер водки²².

Социально-историческая функция (сохранение и развитие национальной системы воспитания и обучения) в условиях Западной Сибири была связана с оптимизацией процесса включения детей в региональную культуру. Если исходить из теории Н. Б. Крыловой, то включение ребенка в культуру происходит на трех уровнях: макроуровень (широкое социокультурное пространство, создаваемое различными национальными и региональными культурами), мезоуровень (непосредственная культурная среда общения и поведения) и микроуровень (культурное пространство душевной жизни)²³. Включение детей в региональную культуру относится к макроуровню и подразумевает участие педагогов в организации и координации всех его составляющих, т. е. педагогизации социокультурного образовательного пространства. Это происходит через подготовку учителей, знакомых с местной культурой (этнической, социальной, региональной, конфессиональной), осуществляющих воспитание в образовательных учреждениях; через участие педагогов в оформлении детских общностей. В динамике этот процесс был связан с постепенным развитием сети педагогических учебных заведений по всей территории Западной Сибири. К 1920 г. крупные города региона имели свои педагогические учебные заведения, только такой подход позволил обеспечить систему образования местными кадрами, знакомыми с культурными традициями региона. Данная логика организации педагогического образования соответствует концепции социокультурной трансформации школы, автор которой А. М. Ци-

рульников называет основными социокультурными характеристиками школы культуросообразность и укладосообразность²⁴. В соответствии с ней учителя нужно готовить под особый уклад (сельский, малого города, национальный, культурный и др.).

Реализация **социально-исторической функции** не возможна без природосообразности образования в ее широком толковании. Е. П. Белозерцев указывает на «дух ландшафта, не будь которого, все люди одного времени имели бы одинаковые свойства, если бы не было духа времени – люди одинакового ландшафта были бы сходны по своей сути»²⁵. Продолжая эту мысль, можно сказать, что культура, социум и природа интегрируются в целостное, сложноорганизованное пространство человеческого бытия, скрепленное многообразными и непрерывными процессами образования человека²⁶.

Таким образом, изучение истории становления и развития педагогического образования Западно-Сибирского региона подтверждает, что основными условиями реализации обозначенных социокультурных функций выступает расширение социальных связей, демократизация всей образовательной системы педагогических учебных заведений, а главным средством – региональное педагогическое сообщество.

Влияние педагогических учебных заведений на социокультурное развитие региона стало отчетливее во время подъема социально-политической активности. В трудный период учебная администрация обратилась за поддержкой к родителям, русская школа впервые реально взаимодействовала с семьей. Учительские семинарии, являясь закрытыми учебными заведениями, до 1905–1907 гг. не были связаны с родителями учащихся, ставя задачу снизить их «негативное влияние».

Только в условиях угрозы беспорядков на политической почве с января 1905 г. стали регулярно организовываться беседы с родителями учащихся двухклассного училища при Омской учительской семинарии. Как отмечалось в постановлении педагогического совета, беседы проводились и раньше, но индивидуально и по поводу каких-то проступков воспитанников. Встречи с родителями должны были помочь предотвратить нарушение дисциплины и минимизировать проблемы в обучении. Педагогический совет семинарии утвердил следующие темы бесед с родителями: «Об установлении единения между школой и семьей», «О содействии и развитию в детях чистоплотности», «О помощи родителей в деле развития любви к чтению книг и т. д.». Педагоги сошлись на мнении, что беседы должны быть не формальны, носить дружественный, семейный характер, происходить под руководством учителей училища, стараться сблизить родителей со школой

на почве оберегания детей от вредных «уличных» влияний и опасностей»²⁷. Кроме проведения бесед, было принято решение просить Общество вспомоществования начальному образованию разрешить учащимся семинарии пользоваться катком бесплатно (семинария внесла за это 15 руб.), и раздавать книги из библиотеки для семейного чтения. В беседах с родителями принимали участие семинаристы третьего класса. Это новшество было воспринято родителями сочувственно, на первое собрание пришли 40 родителей²⁸. В этот же период начался контакт с родителями учащихся семинарии. Решено было завести сношение с родителями о поведении и успехах, для чего была создана специальная книга для записи адресов родителей²⁹.

Демократизация образования в педагогических учебных заведениях начинается в период 1905–1907 гг. Это выразилось как в смягчении режима жизни воспитанников семинарий и институтов (закрытии интернатов при институтах, ограничении контроля со стороны наставников, отмены наиболее тенденциозных правил), так и в содержании образования и изменении методов обучения. В этот период стали применяться современные приемы обучения – кроме традиционных занятий, на которых происходил опрос и изучение нового материала, стали использоваться лекции, вместо догматического катехизического метод, предполагающий ответы на вопросы. В учебных планах семинарий и институтов появились предметы – физика, химия, в виде факультативных курсов – латинский и новые языки. Воспитанники стали активнее заявлять свои претензии к качеству учебно-воспитательного процесса отдельным преподавателям, причем в таких случаях мнения педагогического персонала часто было на стороне учащихся. Например, в 1906 г. в Омской учительской семинарии воспитанники заявили протест против деятельности нового наставника, который поддержала часть педагогического совета, в результате чего неугодный педагог был удален.

Эффективным средством реализации социокультурных функций педагогического образования было региональное педагогическое сообщество. В силу того, что на регион не были распространены земские органы, широкие просветительские задачи решали общественные организации, прежде всего различные педагогические общества. Именно они стали основным каналом влияния педагогического образования на социокультурное пространство региона. Все общественные организации, действовавшие в Западной Сибири, исследователи делят на шесть групп, взяв в качестве исходного критерия ту или иную сферу деятельности их членов³⁰.

Первую группу составляли просветительные общества. В 1882 г. создается Томское общество попечения о народном образовании по инициативе известного общественного деятеля П. И. Макушина. При его активном участии в Томске были открыты многие благотворительные организации, библиотека, Народный дом, начальные училища³¹. Общество доставало средства на свою деятельность через распространение информации, сбор пожертвований, подписные листы. Число его членов очень быстро достигло 1 000 человек. Общество помогало бедным ученикам, основывало различные школы «для детей и взрослых: постоянные начальные, женские – рисовальную, кулинарную, рукодельную; устраивались народные чтения, курсы ручного труда, вечерние повторительные курсы»³². Была создана бесплатная библиотека на 2 000 томов.

Устав Новониколаевского общества попечения о народном образовании предоставлял членам общества право «оказывать необходимые учащимся пособия – от взноса платы за обучение, приобретения книг и одежды, до приискания нуждающимся занятий, а равно предоставления им средств для продолжения образования и оказания материальной помощи учащим и учившим и их семьям»³³. Барнаульское общество начало свое существование в 1885 г. и в первый же год открыло школу, затем в следующем году устроило бесплатную публичную библиотеку и принялось за открытие ремесленного училища. Омское общество попечения о начальном образовании было создано в 1884 г. Членские взносы составляли 1 руб. в год, к 1888 г. приход общества составлял 320 руб., а расход – 95 руб. К началу XX в. в Сибири действовало 15 подобных обществ (в Иркутске, Бийске, Каинске, Колывани и т. д.). Во всех городах Западной Сибири общества начинали с создания бесплатной библиотеки. На основании правительственного постановления от 15 июня 1890 г. началось строительство общедоступных библиотек и читален в уездах и волостях, призванных содействовать развитию грамотности, распространению знаний. В Тобольской губернии в 1893 г. было 3 библиотеки, в 1897 г. уже 89 библиотек-читален. Такой рост стал возможен только в виду активного участия общественных организаций. Сходные данные были и в других сибирских губерниях³⁴. Общества попечения о начальном образовании содержали начальные и вечерние школы (Томское, Барнаульское, Новониколаевское и др.). Новониколаевское общество к 1916 г. объединяло 285 членов и содержало 3 воскресные школы и две библиотеки-читальни³⁵. Несколько начальных школ находилось в ведении иркутского общества «Просвещение». Барнаульское обще-

ство попечения о народном образовании к 1916 г. имело на попечении 6 школ с 800 учащимися и 29 преподавателями³⁶.

Просветительской деятельностью занимались общества по устройству народных чтений. В столицах чтения организовывали специальные комиссии, поэтому они носили официальный характер, в провинциальных городах держались почти исключительно на частной инициативе. В селах чтения проводились в основном по инициативе общественных организаций и дирекции народных училищ. Организация народных чтений наталкивалась на множество препятствий, особенно в период реакции: для их устройства требовалось помещение, разрешение на организацию чтений от местной администрации. Тематика народных чтений зависела от интересов и специальности организаторов, потребностей публики и местной специфики. Перечень книг и брошюр, разрешенных к чтению, состоял из 132 названий, «помимо произведений духовно-нравственных и беллетристических, здесь есть брошюры географического, исторического и естественно-научного характера»³⁷.

Во время первой русской революции тематика народных чтений была расширена: в 1906 г. лекторам разрешалось читать аудитории все изданные книги³⁸. Состав участников народных чтений и вечеров был разнородным и зависел от их направленности. Так, прочитанные в декабре-январе 1910 г. Томским отделом Общества изучения Сибири и улучшения ее быта этнографические и «практическо-хозяйственные» лекции собирали каждый раз более 300 человек: учителей, купцов, приказчиков, мелких служащих³⁹. Большое внимание общества уделяли культурно-просветительным мероприятиям.

В период после революции 1905–1907 гг. государство ограничивает деятельность обществ в открытии школ для детей и взрослых, поэтому акцент в работе был сделан на организации народных чтений и курсов. Лекции проводились на научно-просветительские и общественно-политические темы, первые охватывали многие отрасли естественных и гуманитарных наук. Весной 1910 г. лекционные курсы были прочитаны в Барнауле, Омске, Томске – в общей сложности более 100 лекций по физике, биологии, физиологии, химии, географии, литературе, праву. Благодаря рекламе, которую помещали сибирские газеты, и бесплатной раздаче билетов, количество слушателей было стабильно большим. Лекторами выступали педагоги Томского университета, местных гимназий. Кроме этого, действовали общества распространения народного образования, общества народных развлечений, общества устройства общедоступных курсов, общества народных чтений,

комитеты грамотности, занимающиеся изданием дешевых книг, созданием народных библиотек, рассылкой книг.

Вторую группу составляли научные и краеведческие общества, которые решали просветительские задачи наряду с научно-исследовательскими. Так, Томский отдел Общества изучения Сибири и улучшения ее быта ставил перед собой цель «посильно способствовать культурному развитию обширной, но далекой окраины». Активно работали и другие отделы этого общества в Омске, Тобольске, Новониколаевске, Бийске и др. Просветительское направление существовало в Западно-Сибирском отделе Императорского Русского географического общества. Научные общества ограничивали свою просветительскую деятельность научно-популярными лекциями и докладами. Основная часть членов данных обществ были педагогами различных типов учебных заведений. Причем в начале XX в. государство стало стимулировать учителей начальных училищ к занятию научными изысканиями, развивая этот интерес уже в период обучения в учительских семинариях и институтах. Широкую известность приобрели в регионе экспедиции, проводимые наставником Омской учительской семинарии А. Н. Седельниковым, автором первого учебника по краеведению «Акмолинская область».

Третья группа включала художественно-литературные и музыкально-драматические общества. Это общества любителей художеств в Томске, Томский литературно-музыкальный кружок, драматические общества в Омске и Боготоле Томской губернии, отделения Императорского Русского музыкального общества, общества любителей пения, общества любителей хорового пения. Почти во всех сибирских городах действовали общества творческой направленности. Общества участвовали в работе музеев, часто инициировали их создание. Тобольский краеведческий музей объединял вокруг себя энергичных талантливых исследователей края. В музее регулярно проводились публичные лекции по темам: «Об экономических условиях маслодельной промышленности в Сибири», «О зимних промыслах по р. Оби», «О проекте введения земства в Сибири», «Какие продукты можно приготовить из кости» и т. д. За 8 лет (1908–1915) состоялось 52 публичных выступления, которые привлекли 2500 слушателей – предпринимателей, ремесленников, крестьян, учащихся⁴⁰.

К четвертой группе относят общества людей, имевших общие профессиональные интересы: Томское общество пчеловодства, Минусинское фотографическое общество, Томское и Омское общество правильной охоты, Омское общество поощрения конезаводства, Степное общество любителей садоводства и т. д. Эти общества не только обме-

нивались знаниями и опытом между специалистами, но и распространяли полезные сведения для населения. Одной из форм деятельности этих обществ стали съезды. Например, на первом губернском сельскохозяйственном съезде в Тобольске живо обсуждался вопрос о пользе чтений на сельскохозяйственные темы для крестьян и методике их проведения. Общества пчеловодства западносибирских губерний регулярно проводили летние курсы для учителей начальных училищ, цель которых состояла в распространении через педагогических работников навыков пчеловодства среди населения региона.

В пятую группу входили благотворительные организации, решавшие узкоспециальные задачи и одновременно выполнявшие просветительские функции. Активно работали общества помощи студентам и учащимся. В 1909 г. в Омске насчитывалось 4 таких общества (вспомоществования недостаточным ученикам Омской мужской гимназии, вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области, вспомоществования недостаточным ученицам Омской женской гимназии, вспомоществования недостаточным ученицам 2-й женской гимназии). Эти учреждения не только оказывали денежную помощь, но и покупали литературу, облегчали бытовые условия, организовывали специальные отделения в музеях, библиотеках. Национальные благотворительные общества также внесли свой вклад в дело просвещения.

Шестую группу составляли общества трезвости и попечительства о народной трезвости, которые распространяли в народе сведения о вреде неумеренного потребления спиртных напитков. Функционирование этих обществ началось с 1880-х гг. XIX в.

На протяжении первого десятилетия XX в. число просветительных обществ возросло в 5 раз: если в 1887 г. в Омске действовало 8 обществ, то в 1909 г. уже 44⁴¹. В 1912 г. в Томске, по данным Г. Н. Потанина, было не менее 80 общественных организаций, из них обществ, осуществляющих просветительную деятельность – 41. Пик создания общественных учреждений приходится на периоды социального подъема (1905–1907, 1910–1914 гг.). Кроме того, быстрое развитие в этот период экономики, строительство в Сибири железной дороги и промышленных предприятий, эволюция крестьянского хозяйства требовали грамотных работников, что также способствовало росту просветительских организаций и заинтересованности населения в них.

Общественная активность региональной педагогической ответственности привела к тому, что даже отсутствие земства не повлияло на количественный рост учебных заведений. К 1914 г. число начальных школ в Западной Сибири возросло в 3,93 раза, в то время как в земской России только в 2,5 раза⁴².

Виднейшие представители сибирской педагогической интеллигенции участвовали в работе общественных организаций. Известный педагог К. В. Ельницкий был одним из учредителей Омского общества попечения о начальном образовании и Общества вспомоществования учащим и учившим в Акмолинской области, состоял действительным членом Западно-Сибирского географического общества. Ельницкий выступал с публичными лекциями, руководил деятельностью летних педагогических курсов⁴³. Наставники Омской учительской семинарии (Лебединский, Усольцев, Водяников), участвовали в деятельности омских обществ. Педагогический состав учительских институтов также занимался не только профессиональной деятельностью. Так, директор Омского учительского института Ф. Г. Шубин являлся постоянным членом Географического общества, участвовал в заседаниях Комитета начальников средних учебных заведений. Во время войны Шубин состоял членом Комитета начальников местного отдела Комитета по сбору пожертвований на воздушный флот, заведовал школой беженцев, где преподавали учащиеся института⁴⁴. Директор Томского учительского института И. А. Успенский являлся членом губернского училищного совета, входил в совет при попечителе Западно-Сибирского учебного округа.

Социальная активность педагогической общественности и воспитанников различных учебных заведений проявилась в период Первой мировой войны. Педагоги всех звеньев российского образования уже с августа 1914 г. стали перечислять часть заработной платы в благотворительные фонды. В Омской учительской семинарии на заседании педагогического совета было принято решение отчислять до окончания войны ежемесячно 2 % заработка, половину суммы в Красный крест, другую половину – в Фонд помощи семьям запасных Акмолинской области, призванных на войну⁴⁵. 2 апреля 1915 г. министр народного просвещения П. Н. Игнатьев обратился к царю с просьбой поддержать предложение об организации в лазаретах чтений и бесед на общеобразовательные и религиозно-нравственные темы, а также занятий по кустарным ремеслам при помощи учебного начальства на местах. Министерство народного просвещения в Циркуляре от 19 января 1916 г. училищным советам предлагало незамедлительно организовать народные чтения о войне, ее причинах, союзниках, так педагоги стали носителями государственной идеологии в народ. С теми же целями учителей привлекали участвовать в кампании для информирования населения о двухмиллиардном военном займе.

В октябре 1915 г. Общество взаимного вспомоществования учащим и учившим учебных заведений Тобольской губернии обратилось к учителям с призывом поддержать инициативу Всероссийского педагогического общества о создании Всероссийского фонда помощи раненым и больным учителям, пришедшим с войны, учителям-беженцам, находящимся в плену, семьям таких учителей, погибших за родину. Сбор однодневного заработка учителей должен был послужить основой нового фонда, для этого 20 ноября намечался Всероссийский учительский день помощи жертвам войны.

Повсеместным явлением в военное время, стали благотворительные концерты, в пользу раненных и семей погибших. Например, в Омске ряд вечеров был организован учащимися и преподавателями Омского кадетского корпуса. Кроме того, кадеты издавали журнал «Кадет-сибиряк», средства, от продажи которого направлялись для помощи раненым и больным. На протяжении 1915–1916 гг. на ипподроме кадетского корпуса проводились благотворительные бега и скачки лошадей. В Первой Омской женской гимназии в 1915 г. состоялись Рождественские вечера, сборы от которых пошли на закупку материала для изготовления белья воинам. 26 января 1915 г. в Общественном собрании акмолинским губернатором и начальниками средних и специальных учебных заведений устроен патриотический концерт в пользу раненных воинов⁴⁶. 27 марта 1915 г. в Барнаульской мужской гимназии прошел «Вечер народной поэзии», собранные 735 руб. были перечислены Сибирскому обществу помощи раненым воинам.

Кроме того, учащиеся Западно-Сибирских учебных заведений принимали участие в мероприятиях, проводимых общественными организациями. С 26 октября по 2 ноября 1914 г. проходил сбор денег и вещей, организованный в Омске Акмолинским отделением Комитета Великой княгини Елизаветы Федоровны. Каждый день «на улицы выезжало по 15 фур в сопровождении двух сборщиков, в числе которых были воспитанники учительской семинарии, учительского института и других учебных заведений»⁴⁷. Активность в сборе средств, вещей для фронта проявили воспитанницы и персонал Тарской женской прогимназии. Уже в октябре 1914 г. несколько девочек участвовали в однодневном кружечном сборе для Тарского отделения Российского Красного Креста и на протяжении всех лет войны благотворительные акции этой организации были поддержаны коллективом прогимназии. Как и многие сверстники, тарские ученицы отправляли подарки на фронт, шили белье для бойцов, участвовали во всех об-

щероссийских мероприятиях – подписных листах, займах, покупке портретов царствующих особ⁴⁸.

Помимо существующих организаций в период войны стали создаваться новые общества. В 1915 г. в Томске был образован «Кружок дам учебного ведомства при Императорском Томском университете» по оказанию помощи воинам действующей армии. В его состав входили жены профессоров и служащие университета. Кружок занимался сбором посылок, подарков для сибиряков, находящихся в действующей армии. Средства на свою деятельность они изыскивали через организацию концертов, спектаклей, кружечных сборов. Исследователь А. В. Полуаршинов подсчитал, что с 25.01.1915 по 1.05.1916 г. кружок собрал деньгами 10 тыс. 176 руб. 93 коп. Из этой суммы 3 309 руб. 59 коп. составили ежемесячные отчисления из жалования работников Томского университета, второго реального училища, частных лиц, остальные средства получены от проведенных благотворительных мероприятий⁴⁹. Белье для отправки на фронт шили члены кружка, а также ученицы Томской Мариинской женской гимназии, учащиеся высших начальных училищ, профессиональных школ и приютов. В том же 1915 г. подобный кружок был открыт в Барнауле, он получил название «Дамский комитет по оказанию помощи больным и раненым воинам». Это объединение сделало упор на оказание врачебной помощи, была открыта лечебница и врачебно-продовольственный пункт. В состав комитета входили и дамы учебного ведомства, которые помогали в уходе за ранеными, собирали посылки на фронт, шили белье.

Особую заботу проявляли общественные организации к семьям призванных на фронт. Масштабы необходимой помощи можно оценить по количеству семей фронтовиков. Исследователи подсчитали, что если в 1914 г. только в Омске было 1 500 таких семей, то уже в 1916 г. 4 028 семей⁵⁰.

Омское общество «Просвещение» организовало на свои средства швейную мастерскую, 150 работниц которой были членами семей запасных⁵¹. При Томском обществе содействия физическому развитию создали городскую колонию, летнюю загородную колонию и школу-колонию для солдатских детей. Все эти заведения только в 1914 г. дали приют и помощь 73 детям из семей призванных. В результате деятельности нескольких общественных организаций и педагогической общественности Томска в 1915–1916 гг. функционировал детский очаг.

Но и сами жены мобилизованных учителей находили возможности для заработка. Распространенным явлением стали ходатайства

жен к местной учебной администрации с просьбой оставить за ними место мужа. Например, Лидия Попова, жена заведующего Покровским приходским училищем, просила инспектора народных училищ 1 района Тобольской губернии назначить ее на место мужа⁵². На заседании Тобольской городской думы 3 марта 1915 г. заслушивалось отношение инспектора народных училищ 1-го района губернии о назначении жалования учительнице гимнастики Артамоновой 40 руб. в месяц, из этой суммы 20 руб. отчислялось ушедшему на фронт учителю.

Деятельность педагогического сообщества привела к изменению общественной ценности образования. Как отметил А. П. Булкин, вопреки российской традиции воспитательные функции школы понижаются: с первого плана в XVIII в., со второго в первой половине XIX в., на третий во второй половине XIX в. Изменения внутри сферы образования отражали изменения приоритетов в жизни общества, задачи образования стали все более совпадать с задачами общества. Иначе говоря, в иерархии сфер общественной жизни образование вышло из разряда периферийных и переместилось к основанию социальной пирамиды⁵³. Принимая во внимание, что ценности – это феномены, значение которых состоит в стоимости, а не в фактичности, и соглашаясь со словами Г. Риккерта, что «только исследуя исторический материал, философия может подойти к миру ценностей»⁵⁴. Можно сделать вывод: в региональной истории данный процесс прошел с некоторым замедлением, только в начале XX в. под влиянием деятельности педагогического сообщества, значительного роста количества учителей в составе населения городов и сел региона, демократизации всех сторон жизни педагогических учебных заведений произошло осознание ценности образования в регионе. Оно не только становится важной частью общественного организма, но и средством оформления региональной идентичности, которая соединяла самобытность региональной культуры и одновременно стирала отличия, присущие архаичному сибирскому обществу; окультуривала все население региона и отдельные социальные группы, способствовала модернизации социокультурного пространства.

Примечания:

¹ *Иванов С. В.* Социальное взаимодействие университета с региональным сообществом (на примере Новгородской области): дис. ... канд. социол. наук. Великий Новгород, 2001.

² *Вашицкая А. П.* Образование в России: стратегия выбора. СПб.: РГПУ, 1998. С. 17.

³ *Виртуафтер Э.* Социальные структуры: разночинцы в Российской империи. М., 2002. С. 189.

⁴ *Сабурова Т. А.* Конструирование идентичности в социально-культурные практики интеллигенции в Сибири в конце XIX – начале XX вв. // Сибирское общество в условиях трансформаций конца XIX – начала XX вв.: идентичность и стратегии поведения / под ред. Т. А. Сабуровой. Омск.: Амфора, 2009. С. 219.

⁵ *Порхунов Г. А.* Городские демократические слои населения Сибири в общественно-политическом движении (1905–1914 гг.). Омск: ОмГПУ, 1993. С. 31.

⁶ *Красильников С. А., Соскин В. Л.* Интеллигенция Сибири в период борьбы за победу и утверждение Советской власти (1917 – лето 1918). Новосибирск, 1985. С. 61.

⁷ *Порхунов Г. А.* Указ. соч. С. 31.

⁸ *Мезенцева В. В.* Профессиональная и общественная деятельность интеллигенции в Западной Сибири (конец XIX – начало XX вв.): дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2001. С. 97.

⁹ *Ивановский М.* По поводу статьи Г. Забелина: «Опыт учительской семинарии в Северо-Западной России» // Журнал МНП январь 1868 г. Ч. СХХХVII. С. 165.

¹⁰ *Башиев В. В., Фрумин И. Д.* Проблемно-рефлексивный подход в общезнании. М.: МИРОС, 2002. С. 8.

¹¹ *Григорьев В. Д.* Исторический очерк русской школы. М., 1900. С. 451.

¹² ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 5. Л. 43.

¹³ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2987. Л. 220.

¹⁴ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 12. Л. 19.

¹⁵ Там же. Д. 14. Л. 32.

¹⁶ Там же. Д. 31. Л. 34.

¹⁷ *Костикова М. Н.* Вероисповедная политика Министерства народного просвещения российской империи в XIX веке: автореф. ... д-ра пед. наук. Курск, 2002. С. 10.

¹⁸ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 9. Л. 3.

¹⁹ ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2401.

²⁰ Там же. Оп. 1. Д. 2987. Л. 38.

²¹ *Сулимов В. С.* Чувства добрые пробуждать. Светская школа Тобольской губернии в конце XIX – начале XX вв. Тюмень: Изд-во «Виктор Бук», 2004. С. 30.

²² Там же. С. 52.

²³ *Крылова Н. Б.* Ребенок в пространстве культуры. М.: Институт инноваций РАО, 1994.

²⁴ *Цирульников А. М.* Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. СПб.: «Агентство по образованию», 2007.

²⁵ *Белозерцев Е. П.* Образование: Историко-культурный феномен СПб.: Юридический центр Пресс, 2004.

²⁶ *Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.: Педагогика, 2006. С. 37.

²⁷ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 70. Л. 34–35.

²⁸ Там же. Л. 38.

²⁹ Там же. Д. 74. Л. 39.

³⁰ *Попов Д. И.* Культурно-просветительские общества как объект организационной и пропагандистской работы партийно-политических сил Сибири (1907–1914 гг.): дис. ... д-ра ист. наук. Омск, 2000.

³¹ *Горелова Ю. Р.* Проблема просвещения народа в духовно-нравственных исканиях и внепрофессиональной деятельности интеллигенции Западной Сибири (1880–1904 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2001. С. 155.

³² Общественное движение в области самообразования и народного образования // Северный вестник. СПб., 1892. № 10. С. 40.

³³ Там же. С. 41.

³⁴ *Федорова М. И.* Народное просвещение Тобольской губернии на рубеже XIX–XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Омск, 1998. С. 133.

³⁵ *Попов Д. И.* Культурно-просветительские организации и либерально-оппозиционное движение в Сибири в 1907–1914 гг. // Исторический ежегодник ОмГУ. 1999. С. 57–67.

³⁶ *Шамахов Ф. Ф.* Школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907–1917 гг.). Томск: ТГПИ, 1966. С. 70.

³⁷ Общественное движение в области самообразования и народного образования. С. 42.

³⁸ *Медведицков А. П.* Педагогические убеждения К. В. Ельницкого и его деятельность в Омске. Омск: ОмИПКРО. 1996. С. 63.

³⁹ ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 42.

⁴⁰ *Федорова М. И.* Указ. соч. С. 124.

⁴¹ *Попов Д. И.* Культурно-просветительские организации...

⁴² *Шамахов Ф. Ф.* Указ. соч. С. 88.

⁴³ *Медведицков А. П.* Указ. соч. С. 13.

⁴⁴ ГАОО. Ф. 94. Оп. 1. Д. 42. Л. 5–8.

⁴⁵ Там же. Ф. 115. Оп. 1. Д. 93. Л. 68.

⁴⁶ Омский телеграф. 1915. январь.

⁴⁷ *Полуаршинов А. В.* Помощь общественных организаций и населения Западной Сибири фронту и пострадавшим от войны (июль 1914 – февраль 1917 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2005. С. 77.

⁴⁸ *Меньщиков В. Н.* К вопросу о патриотическом воспитании учащихся в годы Первой мировой войны (на примере Тарской женской прогимназии) // История развития Омской школы. Омск, 2000. С. 70–74.

⁴⁹ *Полуаршинов А. В.* Указ. соч. С. 85.

⁵⁰ *Толочко А. П., Коновалов И. А., Меренкова Е. Ю.* Городское самоуправление в Западной Сибири в дореволюционный период. Омск, 1998. С. 101.

⁵¹ Вестник Омского городского общественного управления. 1914. № 22. С. 81.

⁵² ГУТО ГАТ. Ф. 483. Оп. 1. Д. 142. Л. 2.

⁵³ Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна: Феникс+, 2001. С. 86.

⁵⁴ Риккерт Г. Философия истории // Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М.: Республика, 1998. С. 202–203.

3.2. Участие педагогического образования в адаптации инородцев к российской культуре

Колонизационный процесс для России – это перманентное состояние, находясь в котором, государство подстраивало под него остальные сферы жизни, в том числе и образование, но именно в регионе государство долгое время не могло выработать стратегию колонизации, осознать ее глобальную цель. Место образования в освоении новой территории и формировании региональной общности в полной мере было осознано только в XX в. Образование должно было объединить духовную жизнь центральных губерний России и сибирской окраины через укрепление православия, русской народности, гражданственности. Наиболее сложной задачей в процессе оформления региональной идентичности было окультуривание сибирских инородцев. В официальной российской, а позже советской историографии проводилась идея о мирной колонизации Сибири. Вообще, в процессе колонизации территорий выделяют три основных периода взаимоотношений с коренными народами: сотрудничества, доминирования и ассимиляции, формирование отношений партнерства. В соответствии с ними должна осуществляться определенная образовательная политика.

Образовательная политика – совокупность идеологических, законодательных, административных и педагогических акций в области школьного дела, которые проводятся государством, различными классами, политическими партиями и соответствующими социальными институтами для достижения определенных социально-экономических, политических, культурных и педагогических целей¹. Э. Днепров выделил в структуре образовательной политики цели и задачи, выбор средств и методов, их практическую реализацию. Современные исследователи колонизации Сибири определяют в процессе колонизации четыре периода в зависимости от трансформации основной цели государства в регионе. В таблице 8 мы попытались соотнести цели государственной колонизационной политики, цели образовательной политики, тип взаимодействия с инородческим населением и цели педагогического образования.

**Цели колонизационной политики Российского государства
в Сибири**

<i>Период</i>	<i>Цель колонизационной политики в Сибири</i>	<i>Тип взаимоотношений с коренными народами</i>	<i>Цель российской образовательной политики</i>	<i>Цель педагогического образования в регионе</i>
XVI – XVII вв.	Пополнение казны за счет ясака с инородцев	Сотрудничество	Подготовка грамотных чиновников	–
XVIII – первая половина XIX в.	Поиск новых источников сырья, ссылка нежелательных элементов	Доминирование и ассимиляция	Подготовка профессионалов	Отсутствие педагогических учебных заведений, первые учителя – священники, осуществляющие христианизацию инородцев и поддерживающие единство служилых людей
первая половина XIX – середина XIX в.	Административное закрепление Сибири, создание особой системы управления	Доминирование и ассимиляция	Распространение образования повышенного уровня среди дворянства	Подготовка учителей для школ повышенного уровня (в Казанском университете, и других высших учебных заведениях)
конец XIX – первая четверть XX в.	Хозяйственное закрепление региона (массовое крестьянское переселение)	Доминирование и ассимиляция	Создание национальной системы образования, доступной для всех категорий населения	Подготовка учителей, осуществляющих государственную колонизационную политику для массовых (в том числе и инородческих) школ

Анализ таблицы 8 показывает, что цели государства в регионе менялись – от сугубо экономических на первых этапах, к политическим и, наконец, комплексным, в которых нашли отражение экономические, политические и геополитические интересы. «Все мероприятия государства в Сибири оценивались с точки зрения политических и экономических интересов Европейской России, но носили разобщенный характер... Нет четкого курса по отношению к Сибири. Отсутствие теоретически осмысленной региональной политики приводило к непоследовательности действий»². Согласование целей образовательной политики с задачами колонизации в регионе началось только с конца XIX в., что сразу отразилось на результативности действий государства в других сферах жизни. Особенно заметен положительный результат образовательной политики в отношении государственной задачи адаптации инородцев к российской культуре. Она начала осуществляться с середины XIX в., основным средством реализации стала система образования.

Кого же в то время относили к инородцам? На отдельных этапах истории Российской империи термин «инородцы» применялся в нескольких значениях. В формальном, официальном контексте он использовался для обозначения ряда этнических меньшинств, которые в период с 1822 по 1917 г. составляли определенную юридическую категорию, в 1822 г. он впервые получил строгое правовое определение с введением Устава об управлении инородцев. К категории «инородцев» устав относил различные «восточные» народы, в основном кочевые и полукочевые коренные народы Сибири, чей образ жизни базировался на скотоводстве, охоте и рыболовстве³.

Юридически инородцы представляли собой четко обозначенную и ограниченную группу народов, которые не подчинялись общим законам империи, сохраняли свои местные обычаи и традиционное управление и обладали определенными привилегиями, самой значительной из которых было освобождение от воинской повинности. Постепенно первоначальное значение термина размывалось, особенно в области образовательной политики, и часто применялось по отношению к группам, которые не имели юридического статуса «инородцев».

В конце XIX – начале XX в. слово «инородцы» – в его неформальном использовании – приобрело значение «национальные меньшинства», т. е. нерусские национальности, группы, определявшиеся, прежде всего, по их языковой идентичности⁴. В составе Западно-Сибирского учебного округа инородческое население составляло 27,32 %⁵. Основной частью западносибирских инородцев были «киргизы» (казахи), за ними шли татары, чуваша, народы Севера.

Вопрос просвещения инородческого населения Западной Сибири давно попал в сферу научных и государственных интересов, но непосредственно подготовка учительских кадров для инородческих школ Сибири не являлась областью специального исследования. Среди опубликованных материалов выделяются работы, подготовленные в Министерстве народного просвещения, местных органах власти. Их особенностью была насыщенность фактическим материалом, изложением законодательных актов и мероприятий правительства. Основное внимание в них сосредотачивалось на деятельности учебной администрации по расширению сети образовательных учреждений в казахской степи, управлении учебно-воспитательным процессом⁶. Дореволюционные авторы являлись в основном чиновниками, служившими в региональном аппарате управления, в связи с чем они идеализировали государственную политику, делали акцент на цивилизаторской миссии русского языка и культуры. Идеи культурной ассимиляции, русификации казахского народа, необходимости миссионерства в «киргизской» степи стали основными в трудах А. В. Васильева, С. М. Граменицкого, В. В. Григорьева и других авторов. Они получили развитие и в статьях А. Е. Алекторова, который с 1902 по 1908 г. работал директором народных училищ Акмолинской и Семипалатинской областей, а в 1908 г. был назначен инспектором Западно-Сибирского учебного округа⁷.

Крупным специалистом по вопросам образования в Казахстане и ключевой фигурой в новой языковой политике был казанский профессор-востоковед, миссионер-просветитель, автор педагогической системы Н. И. Ильминский. Он настаивал на использовании родного языка в образовании и богослужении, что должно было привлечь инородцев в школу, а через нее позволило бы им полюбить «русский язык, русскую народность, русскую образованность». Причем такие элементы инородческой культуры, как арабская азбука и татарская письменность, рассматривались просветителем как атрибуты чуждой культуры⁸.

Следующий этап изучения заявленной проблемы представлен работами советских историков, в трудах которых отсутствует историографическая преемственность с исследованиями их дооктябрьских предшественников, что стало результатом политических установок, в разные периоды исходящих от советской власти. Если в 20–30-х гг. исследователи подвергали критике всю политику самодержавия, то уже в 30-х гг. XX в. изменился ракурс рассмотрения советскими исследователями истории Российской империи, наметилась тенденция к реабилитации политики метрополии на окраинах⁹.

В 1940–1950-х гг. появились первые специальные исследования, посвященные национальной проблематике отечественного народного

образования, также не лишённые обозначенных недостатков. Вышли немногочисленные труды по истории конфессиональных школ. Среди них особняком стоит работа А. Ф. Эфирова, который не только описал историю «магометанских» школ, но и дал социально-экономический и политический анализ исторической ситуации¹⁰. В обозначенный период свой вклад в изучение истории регионального образования внесли историки Сибири. Ф. Ф. Шамахов в статье «Динамика развития общеобразовательной школы в Западной Сибири в конце XIX – начале XX вв.» впервые в отечественной историографии вопроса сделал вывод о значительном росте числа начальных школ в регионе, опережающем темпы соответствующего процесса даже в наиболее развитых районах империи. При этом Ф. Ф. Шамахова интересовала не столько характеристики самих школ и учебного процесса, сколько унификация и централизация в области административного подчинения школ в центральной части России и сохранение в Западной Сибири большого разнообразия типов начальной школы. Официальные идеологические установки этого времени не акцентировали внимание историков на вопросе русификаторской политики имперских властей. В 40–50-х гг. XX в. следует выделить основную тенденцию, характерную почти для всех опубликованных работ: произошел переход от концепции «абсолютного зла» к концепции «наименьшего зла» (И. Ерофеева) в оценках колониальной политики Российской империи.

60–80-е гг. XX в. стали самыми значимыми в изучении региональной истории русифицированного образования. Сразу несколько историков определили характер имперской политики в сфере образования казахского населения как русификаторский (Б. Нурлыбеков, С. М. Машимбаев, А. И. Сембаев, Т. М. Храпченков). Вся советская историография заявленной темы характеризуется общими чертами: выявлением основных закономерностей становления и развития системы образования инородцев и отдельных ее звеньев; привлечением к исследованию значительного объема фактического материала и его обобщением; обозначением проблемы русификации; исследованием унификации и централизации в области административного подчинения учебных заведений, в том числе и конфессиональных.

В первые годы своего развития современная российская историография вопроса пошла по пути, уже проложенному советскими историками. По мнению одного из ведущих специалистов по истории империй А. Миллера, «ни в историографии, ни в преподавании имперскому измерению у нас никогда не уделялось должного внимания. Имперский нарратив, который в значительной степени унаследован современной русской историографией..., неизменно фокусировался на центре, на государстве, на власти»¹¹.

Новая история рассматривает проблемы многообразия населения империи, разбирается в сложных взаимоотношениях центра и окраин, ассиметричности административно-политических и правовых структур, способности империи стабилизировать гетерогенное в этноконфессиональном и социокультурном отношении общество. Еще одна проблема заключается в поиске механизмов скрепления самых разнообразных сообществ и территорий, на что должен быть направлен исторический анализ. В таком контексте очень важно переосмыслить культурную и религиозную политику имперских властей, а также политику в сфере образования вообще и педагогического образования в частности.

Среди историков, занимающихся регионально-имперской проблематикой, следует отметить И. Л. Дамешек, В. С. Дякина, С. И. Каспэ, А. В. Ремнева и др.¹² Анализ современных научных исследований позволяет сделать вывод о пересмотре традиционных советских концепций, формировании новых представлений об имперском пространстве, переосмыслении истории региона и специфики образовательной политики по отношению к инородцам.

Одной из главных задач параграфа является оценка политики культурной унификации и русификации в условиях многонациональной империи и роли в этом процессе педагогического образования. Под русификацией сегодня понимается государственная политика языковой и административной ассимиляции населения как средства укрепления имперского государства, проводимая со второй половины XIX в. Такое представление о русификации сформулировано А. И. Миллером на основе наблюдений Э. Хобсбаума¹³.

В отношении образовательной политики в регионе под русификацией в области образования мы понимаем: создание условий для распространения русского языка и православия среди коренного населения Западной Сибири. В качестве необходимых факторов русификации выступает создание системы учебных заведений для инородцев, подготовка учителей для инородческих школ, установление государственного контроля над деятельностью мусульманских школ.

Сильным внешним фактором подъема интереса государства к образованию инородцев было построение в регионе индустриального общества в конце XIX – начале XX в., которое предъявляло еще более жесткие требования к культурной однородности населения. Для перехода от традиционного общества к индустриальному необходима модернизация всех сторон жизни. Это комплекс социальных, политических, культурных и интеллектуальных трансформаций традиционного общества, происходивших в мире с XVI в. и достигших своего апогея в XX в. в облике современности (modernity).

Особую роль в модернизации играет духовный аспект, предполагающий дифференциацию культурных систем и ценностных ориентаций, секуляризацию образования и распространение грамотности, рационализацию сознания на основе научных знаний с отказом от поведения в соответствии с традициями¹⁴. В отношении колонизируемых территорий и аборигенного населения российская власть создала «имперскую модель» модернизации, предполагающую их внутреннюю перестройку в соответствии с имманентно присущими патриархальным социумам законами. В результате постепенной трансформации традиционное общество приобретало общеимперские черты при сохранении собственной национальной идентичности, тем самым вносило свою лепту в оформление региональной идентичности. Пример Российской империи доказывает, что империя и модернизация сосуществовали в многофакторной взаимосвязанной динамике, нередко придавая друг другу мощные импульсы для дальнейшего обоюдного развития. В условиях многоукладного, многонационального и поликонфессионального общества империя находилась в постоянном поиске новых форм управления, соответствовавших местной специфике и отвечавших своевременным имперским потребностям.

Ключевой проблемой для имперской верхушки во второй половине XIX – начале XX в. являлся вопрос о способах интеграции этноконфессионального многообразия государства. Представители власти были солидарны в главном: путь такого единения лежал через развитие системы «правильного» образования – светского, европейского, основанного на базовом знании русского языка.

В Западной Сибири по отношению к образованию инородцев правительство меняло свою политику: на первых этапах стояла главная задача подготовки толмачей из среды инородцев. В дальнейшем речь шла о контроле над религиозными школами, только на третьем этапе государство одновременно ужесточало контроль над существующими религиозными школами и пыталось создать параллельную сеть инородческих училищ.

Целью инородческих школ в первый период существования была подготовка толмачей и мелких чиновников из местного населения. Для этого в 1789 г. при гарнизонной школе Омска было создано училище азиатских языков. В училище принимали детей казаков, солдат и чиновников, служивших в пограничном штате, а также детей инородцев. Кроме основ грамоты, изучали татарский, маньчжурский, монгольский языки. В первое время штат училища состоял из 3 учителей на 25 учащихся. В списках учащихся школы в 1790 г. значились 12 казачьих детей, 6 солдатских и 7 инородцев. Ученики выпускались по ме-

ре приобретения достаточных знаний и потребности государства в переводчиках. Сходные задачи решали миссионерские школы, открытые в начале XIX в. в различных областях Западной Сибири. Задачу подготовки педагогических кадров в этот период государство еще не ставило.

Осуществляя в регионе образовательную политику, русская администрация пыталась противодействовать нескольким обстоятельствам, влиявшим на мировоззрение коренного населения. Большую роль в сохранении самобытности инородческой культуры играл ислам, распространившийся в регионе еще в VIII в. Именно муллы занимались распространением грамотности, помимо своих непосредственных религиозных зачастую выполняли обязанности учителей, переводчиков и писарей при создаваемых империей управленческих структурах.

Большое значение имели также остатки патриархально-родовых отношений среди инородцев. Родовая община с ее установлениями и регламентацией всех сторон жизни коллектива и личности консервировала этнические и нравственные традиции многих инородцев. Ислам своим авторитетом освящал эти традиции, являясь основой правовых отношений. Мусульманские священнослужители явочным порядком создавали религиозные школы и пользовались огромным авторитетом в вопросах воспитания и образования.

Контрреформа образования 1870–1880-х гг. затронула и мусульманские школы. В правительственном решении от 26 марта 1870 г. «Об особых правилах относительно инородцев-христиан и татар-магометан» предписывалось в каждой мектебе, наряду с муллой, не знающим русского языка, иметь русского преподавателя, знающего «татарский язык»; обеспечить детям мусульман поступление в школу с единственной целью обучения русскому разговорному языку. Кроме того, согласно предписанию, рекомендовалось религиозным обществам учредить на собственные средства специальные классы русского языка при мектебах с тем, чтобы при помощи русских педагогов подготовить в них учителей из числа мусульман. Обучение в дальнейшем предполагалось вести на русском языке, с тем, чтобы казахи, выпускники религиозных школ, в будущем заняли выборные должности в казахском общественном управлении¹⁵. Особенно болезненно инородцы воспринимали введение преподавания в мектебах русского языка, считая это посягательством на их веру и национальные устои. Сопrotивление было настолько велико, что администрации пришлось оставить мектебы в прежнем виде. Непременным условием открытия новых мектебов было допущение к преподаванию в них исключительно «киргизов». Еще одно ограничительное требование гласило: «Все лица, желающие

заниматься обучением детей в мектебах... должны иметь для сего разрешение от учебного начальства в форме установленного для сего свидетельства»¹⁶.

Таким образом, отношение российских властей к мектебам было резко отрицательным. Но сложившаяся в степи ситуация требовала более гибкого отношения к мусульманскому образованию. Широкое распространение мусульманских школ в регионе и их конкуренция с открываемыми государственными училищами требовали изменений в инородческом начальном образовании. Большое внимание администрация Западно-Сибирского учебного округа уделяла вопросам подготовки кадров для мусульманского образования. Как отмечал инспектор народных училищ Акмолинской области, «чтобы правильно понять характер школы, чтобы выяснить себе, чего можно от нее желать и добиваться, нужно, прежде всего, ближе ознакомиться с контингентом работающих в ней лиц; чтобы поднять уровень школы, нужно, прежде всего, поднять уровень обучающихся»¹⁷. В 1906 г. Министерством народного просвещения были разработаны «Правила об инородческих школах», в которых отмечалось:

Ст. 25. Учителями для образования инородцев могли быть как инородцы соответствующих исповеданий, хорошо знающие русский язык, так и русские, хорошо знающие местные «инородческие наречия», причем и те, и другие должны иметь соответствующую подготовку.

Ст. 33. Заведующее мектебом лицо должно состоять в русском подданстве и иметь образование не ниже курса одноклассного училища Министерства народного просвещения¹⁸.

«Правила» вызвали очередную волну протеста среди мусульманского населения и по предложению попечителя в марте 1907 г. были отменены, но наступление на религиозные инородческие школы только начиналось. По решению государственного совещания 1907 г. учителями в мектебах могли быть как «киргизы», освоившие русский язык, так и русские подданные. Выделение государственных средств на подготовку педагогических кадров, как и на содержание мектебов, где эти кадры должны были работать, не предполагалось. Такое решение проблемы педагогических кадров для мусульманского конфессионального образования означало начало реформирования его высшей ступени – медресе, а также подчинение всей мусульманской школы целям государственной образовательной политики.

Но главным средством русификации инородцев в регионе должны были стать специальные учебные заведения. Первое решение о создании русско-«киргизских» учебных заведений было принято властями в 1872 г. на основании Высочайше утвержденного 31 мая 1872 г. «По-

ложения о городских училищах». В основу всех нормативных актов в отношении инородческих школ Российской империи, вышедших в 70–80-х гг. XIX в., была положена педагогическая система Н. И. Ильминского, развивая которую министр просвещения Д. А. Толстой писал: «Конечной целью образования всех инородцев, живущих в пределах России, бесспорно, должно быть их обрусение и слияние с русским народом»¹⁹.

В данном контексте были составлены и Высочайше утверждены «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» 1874 г., которые разделялись на две части: для инородцев-христиан и инородцев-мусульман. Если для первой категории главной задачей объявлялось религиозно-нравственное воспитание, то для второй группы занятия должны были вестись на родном языке, знакомство с русской культурой происходило через изучение русского языка и общее образование. Первое в регионе русско-татарское училище для мальчиков было открыто в Томске 1875–1876 гг. Это училище не сразу завоевало признание местного населения, к обучению в нем приступило только 5–6 человек. В Семипалатинской области (где большая часть населения принадлежала к инородцам) были открыты четыре городских училища: пятиклассное в Семипалатинске, трехклассные – в Усть-Каменогорске, Павлодаре и Каркалинском городском поселении²⁰. Содержались они за счет казны, работали на постоянной основе. В 90-х XIX в. русско-казахских школ даже в местах с преобладанием инородческого населения в регионе было немного: в Акмолинской области – 3 городских начальных училища и 1 уездное; в Семипалатинской области – 4 городских и ни одного уездного училища; в Семиреченской области – 5 городских училищ и также ни одного уездного.

С середины 80-х гг. XIX в. учебная администрация округа занималась обустройством в степи сельскохозяйственных школ, созданием технических училищ и ремесленных классов. Но этот тип образования, при всей важности задачи приобщения инородцев к оседлым занятиям, не пользовался среди них популярностью. Сельскохозяйственных школ в начале 90-х гг. было по 1 в каждом уезде: Акмолинская область – 5 школ (Омская, Петропавловская, Кокчетавская, Атбасарская, Акмолинская); Семипалатинская область – 4 школы (Павлодарская, Усть-Каменогорская, Каркалинская, Зайсанская); Семиреченская область – 5 школ (Пигипекская, Джаркентская, Пржевальская, Копальская, Верненская)²⁰.

Массовое развитие государственных инородческих школ началось в Западной Сибири только через тридцать лет после выхода по-

становлений по инородческому образованию. В 1896 г. администрацией Западной Сибири были проведены совещания по вопросу о развитии образования среди «киргизов», на которые пригласили представителей учебного ведомства. Было предложено открыть два типа школ – аульные подвижные, соответствующие программе сельских училищ, и двухклассные русско-«киргизские» училища. Аульными школами предполагали охватить самые глухие и отдаленные местности, преподавание в них должно было вестись на «киргизском», но главным предметом объявлялся русский язык.

После утверждения в 1901 г. правил для аульных школ Акмолинской и Семипалатинской областей они стали создаваться в наиболее населенных районах, к 1906 г. в Западной Сибири насчитывалось 4 волостных «киргизских» училища и 40 аульных школ.

Еще одной категорией инородческого населения региона были народы, проживающие на севере Томской и Тобольской губернии. Обучение этих народов было еще менее развито. По свидетельству А. Алекторов, дети остяков, вогулов, самоедов, зырян учились в русских училищах, но в незначительном количестве. В селе Мало-Отлымском Березовского уезда Тобольской губернии было устроено общежитие для детей остяков. Миссионерские и церковно-приходские школы для алтайцев, бурят, якутов, хакасов устраивались на тех же основаниях, что и русские училища.

В 1907 г. произошло важное событие – был опубликован проект о введении всеобщего образования в Российской империи, который предусматривал создание сети начальных школ повсеместно. По проекту предусматривалось, что образованием должны были быть охвачены дети в возрасте от 7 до 11 лет. Введение начального образования было рассчитано на 10 лет²². Внедрение данного проекта изменило карту регионального образования: если в 1902 г. в Акмолинской области было открыто всего 6 школ со 122 учащимися, то к 1912 г. общее число школ составило уже 53 с числом учащихся 870. В 1914 г. в одной только Омской волости работало 8 аульных школ, в Курганской – 5, Николаевской – 3, Текинской – 6, Покровской – 2²³. Всего в волостях Омского уезда Акмолинской области в 1914 г. действовало 24 школы, в 1915 г. – 84 аульные школы обучали 1273 инородца²⁴. Преподавание в аульных школах сначала велось на казахском языке с постепенным переходом к русскому.

В связи с планами введения всеобщего образования требовалась подготовка учителей для инородческих школ. Именно отсутствие педагогических кадров было главным препятствием к развитию сети училищ, одним из требований, предъявляемых к учителям, было

знание «киргизского» языка. Если же в какой-либо школе все-таки работал учитель без знания национального языка, то в первое время посредниками между ним и учащимися были ученики II отделения, уже владевшие русской разговорной речью, но для дальнейшей работы в такой школе учитель был обязан овладеть казахским языком, для чего ему выдавались «киргизско»-русский словарь и учебник по арабской грамматике.

По мнению известного педагога Н. Х. Веселя, главными проблемами инородческих училищ были: «неимение значительных денежных средств и неимение достаточного числа соответствующих учителей». По мнению историка и педагога Ф. Ф. Шамахова, отсутствие квалифицированных педагогических кадров было «наиболее слабым местом» Западно-Сибирского учебного округа: «Издавна здесь чувствовался огромный разрыв между потребностью в педагогических кадрах и их количеством»²⁵.

В инородческих училищах работали обычно русскоязычные учителя, не знакомые с языком местных народов, а т. к. дети приходили в школу без знания русского языка, то процесс обучения не мог быть успешным. Причиной, препятствующей подбору квалифицированных учителей, были условия работы большинства аульных школ, непривычные для русского человека: школа размещалась в землянке, кочевала вместе с селением, рацион питания состоял в основном из конины и верблюжьего мяса. Планировалось, что выпускники «киргизских» волостных училищ станут наставниками аульных школ, но их количество было ограничено, поэтому при найме учителя главным требованием было знание инородческого языка и наличие минимального общего образования.

Осознание государством в этот период важности инородческого образования для колонизации региона подтверждается повышением внимания власти к подбору учителей для аульных школ. При назначении на должность учителю выдавалось рекомендательное письмо за подписью директора народных училищ А. Е. Алекторова; гарантировалось пенсионное обеспечение; учитель становился посредником между массой аульных казахов и администрацией. Кандидатура аульного учителя должна была устраивать и инородцев и власть. Не случайно во многих прошениях «киргизов» об открытии школы в конкретном ауле высказываются пожелания, касавшиеся учителей: «...Имеем ввиду вполне благонадежного человека, который может быть учителем...» В первые годы деятельности аульных школ весьма ощутимой была нехватка педагогических кадров, поэтому учителями назначались не только казахи, но и русские.

Попытки развития особых учреждений для подготовки учителей для инородческих школ предпринимались в регионе с середины XIX в. В малочисленных двухклассных русско-«киргизских» училищах учителями в 80–90-е гг. XIX в. работали выпускники Омской учительской семинарии, с начала деятельности которой представители инородческого населения всегда присутствовали в составе ее воспитанников, но их количество не превышало 2–3 человек в год. «Киргизские» стипендиаты первоначально обучались в семинарии на правах своекоштных, а позже в Омской учительской семинарии были учреждены стипендии акмолинского генерал-губернатора²⁶. За историю существования Омской учительской семинарии еще несколько раз предпринимались попытки увеличить количество «киргизских» стипендиатов, например, в 1889 г. на запрос акмолинского генерал-губернатора сколько «киргиз» может принять семинария, члены педагогического совета указали на то, что по самой инструкции семинария есть заведение только для молодых людей православного вероисповедания, если в Омской семинарии сейчас учатся 5 «киргиз», то только по особому разрешению учебной администрации округа, увеличить их количество нельзя, не ограничивая поступление молодых людей православного исповедования²⁷.

Еще одной формой подготовки учителей для инородческих училищ стали педагогические классы. С 1901 г. педклассы стали открываться в степных областях «с целью приготовления учителей аульных школ». В соответствии с «Особыми правилами...» 1900 г. в педклассы принимались выпускники двухклассных училищ «при отличных способностях и поведении...»²⁸. Допускались в эти классы по 10 «киргизских» юношей полными пансионерами и 10 русских юношей в качестве приходящих учащихся. Окончив педагогический класс, казахские пансионеры обязаны были за 1 год казенного содержания отслужить два года в должности учителя аульной школы, либо возратить в Казенную палату деньги, затраченные на их профессиональную подготовку. Педагогические классы были лишь временной мерой, позволившей смягчить кадровую проблему. Следует согласиться с редактором сборника статей «Всеобщее образование в России» Д. Шаховским в том, что учителя, получившие образование в низших учебных заведениях, «учащимся у них детям в состоянии передать только голую грамотность; их собственный кругозор так не широк, что от них нельзя ждать настоящих услуг делу народного просвещения, хотя бы и в скромных размерах»²⁹. Краины империи не меньше центральных губерний нуждались в учителях с хорошим образованием.

С конца XIX в. попечителем Западно-Сибирского учебного округа был поднят вопрос об учреждении Семипалатинской учительской семинарии, в которой предполагалось открыть свободный доступ детям кочевых народов. Курс обучения в ней сразу определялся четырехлетний, для лучшего освоения «киргизами» учебной программы. Семинария начала работу только в 1903 г. и с первых лет существования ориентировалась исключительно на потребности Акмолинской и Семипалатинской областей (примерно 80 % учащихся были выходцами из этих районов), главной особенностью семинарии было преподавание «киргизского» языка. Еще одна семинария, нацеленная на обслуживание потребностей инородческих школ (Акмолинская), была открыта только в 1916 г.

В свою очередь, уполномоченные от казахского населения Акмолинской и Семипалатинской областей ходатайствовали об открытии мусульманских духовно-учительских семинарий, так называемых «Дарульмухгаллемин», т. е. медресе, где преподавались бы и духовные, и светские науки «с целью дать народу хороших учителей веры и наук»³⁰.

Совещание, созванное в 1907 г. в Омске Степным генерал-губернатором, признало возможным допустить открытие в Акмолинской и Семипалатинской областях мусульманских учительских семинарий на следующих условиях:

1. Обязательное изучение в них русского языка, русской истории и географии.
2. Подчинение их Министерству народного просвещения.
3. Содержание на средства «киргизских» обществ и частных пожертвований³¹.

Но планы открытия мусульманских семинарий после снижения политической активности были отложены на неопределенное время.

Недостаток специальных учительских кадров для инородческих школ и ограниченное финансирование данного сегмента системы образования вынуждали региональную администрацию искать новые типы быстрого и необременительного для бюджета типа педагогического образования. В 1910 г. попечитель Западно-Сибирского учебного округа поддержал директора народных училищ Акмолинской и Семипалатинской областей в вопросе открытия двухгодичных педагогических курсов при Атбасарском двухклассном русско-казахском училище. На курсы принимались как казахи, окончившие городские училища, так и русские, знающие казахский язык, а также учителя аульных школ, не имеющие специального образования, при курсах был открыт интернат.

Несмотря на деятельность семинарий, русско-«киргизского» пансиона, педагогических курсов, учителей для инородческих школ по-прежнему не хватало. В 1912 г. в Акмолинской и Семипалатинской областях имелось 233 сельских училища, в том числе 102 аульных русско-«киргизских» школы на 1000 поселков. Ежегодно открывалось 40–50 училищ. За нехваткой правопривычных учителей основной контингент учителей составляли воспитанники, выбывшие по разным причинам из 5–6 классов гимназии или закончившие прогимназию. Таким образом, если в это время на рынке учительского труда в сибирских городах уже развернулась конкуренция среди выпускников учительских семинарий и институтов, то, по данным дирекции народных училищ, в Акмолинской области только 30 %, а в Семипалатинской области 63 % учителей имели специальное образование³².

Особым типом начальных школ в Западно-Сибирском регионе были аульные школы. Для повышения квалификации учителей аульных школ, большая часть которых имела начальное общее образование, попечитель округа в записке министру народного просвещения предложил ежегодно проводить краткосрочные курсы в Омске. Недостаток средств не позволил полностью реализовать эти планы, был ограничен состав участников. Летние краткосрочные курсы не могли решить все проблемы подготовки и повышения квалификации учителей, но данный тип педагогического образования давал возможность познакомить учителей аульных школ с новыми методиками обучения, приемами преподавания и учебными пособиями, что, несомненно, положительно повлияло на результативность работы инородческих школ.

Таким образом, исследование проблемы участия педагогического образования в процессе адаптации инородцев к российской культуре позволило выделить этапы деятельности власти в отношении подготовки учителей для инородческих школ:

– 60–70-е гг. XIX в. – власть не создает условия для развития специального педагогического образования инородцев, осуществляя контроль за деятельностью мусульманских школ;

– 80–90-е гг. XIX в. – начата работа особых комиссий по изучению потребностей местного населения в образовательных учреждениях и подготовка к открытию специальных учебных заведений для подготовки учителей;

– начало XX в. – 1920-е гг. – развитие системы низшего инородческого образования, рост сети педагогических учебных заведений, нацеленных на подготовку кадров для аульных, сельскохозяйственных и других школ.

Особое место в начальном образовании инородческого населения отводилось русскому языку, который должен был стать инструментом приобщения инородцев к русскому образованию, облегчить интеграцию бывших кочевников в общегосударственную систему. Региональные чиновники, работавшие в сфере образования, неоднократно подчеркивали особое значение русского языка как общегосударственного. Региональная администрация была достаточно самостоятельна в своей деятельности в сфере образования. При реализации основных задач образовательной политики империи местная администрация не всегда выполняла конкретные «Положения» и «Правила», исходящие из центра, что диктовалось необходимостью учитывать специфику региона. В частности, это касалось приема на работу учителей, создания интернатов специально для инородцев, введения квот для «киргизских» детей, желавших получить техническое образование, размещения сельскохозяйственных школ. Но местные чиновники использовали не все возможности для более быстрой социокультурной интеграции инородческого населения в российское многонациональное общество.

В решении инородческого вопроса правительство было непоследовательно: с одной стороны, проводились меры по модернизации и унификации жизни народов Сибири в русле построения индустриального общества, с другой стороны, опасаясь роста национализма и объединения мусульманского мира, поддерживалось консервативное направление в исламе и сдерживалось распространение инородческих частных школ. Тем не менее, деятельность выпускников педагогические учебные заведения Западной Сибири к 1920 г. привела к тому, что в районах компактного проживания аборигенного населения существенно изменился не только процент грамотных, но и стала развиваться национальная культура. Именно выпускники западносибирских учительских семинарий стали первыми казахскими поэтами и учеными (С. Сакенов, С. Сейфулин и др.).

Примечания:

¹ Днепров Э. Д. Школьная политика: содержание понятия и основа изучения // Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг. М., 1985. С. 26.

² Сибирь в составе Российской империи / отв. ред Л. М. Демешек, А. В. Ремнев. М.: Изд-во «Новое литературное обозрение», 2007. С. 57.

³ Устав об управлении инородцев // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 1. Т. 38. № 29126.

⁴ *Слокум Д.* Кто и когда были «инородцами»? Эволюция категории «чужих» в Российской империи // *Российская империя в зарубежной литературе последних лет: антология* / сост. П. Верг, П. С. Кабытов, А. И. Миллер. М., 2005. С. 373.

⁵ *Нам И. В., Наумова Н. И.* Национальная (инородческая) школа Сибири в образовательной политике власти (конец XIX – 1919 г.) // *Национально-культурная политика и практика ее реализации в Сибирском регионе в первой трети XX века: коллективная монография.* Новосибирск, 2005. С. 175–307.

⁶ *Васильев А. В.* Исторический очерк русского образования в Тургайской области и современное его состояние. Оренбург, 1896; *Граменицкий С. М.* К вопросу об инородческом образовании в России. Ташкент, 1908; *Григорьев В. В.* О передаче звуков киргизского языка буквами русской азбуки. Казань, 1862; *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности народного просвещения. СПб., 1902.

⁷ *Алекторов А. Е.* Из истории образования среди киргизов Акмолинской и Семипалатинской областей // *Журнал Министерства народного просвещения.* 1905. № 12; *Он же.* Материалы для истории изучения быта и истории киргизов. Оренбург, 1892; *Он же.* Очерки из истории инородческого образования в России // *Журнал Министерства народного просвещения.* 1904. № 7.

⁸ *Ильминский Н. И.* Об образовании инородцев посредством книг, переведенных на родной язык // *Православное обозрение.* 1863. № 3. С. 136.

⁹ *Аполлова Н. Г.* Присоединение Казахстана к России. Алма-Ата, 1949; *Бекмаханов Е. Б.* Казахстан в 20–40-е гг. XIX в. Алма-Ата, 1947; *Вяткин М. П.* Очерки по истории КазССР. Л., 1941; *Турсунбаева А. Б.* Из истории переселения в Казахстан. Алма-Ата, 1950.

¹⁰ *Эфиров А. Ф.* Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири. Исторический очерк. М., 1948.

¹¹ *Миллер А.* Империя Романовых и национализм: эссе по методологии исторического исследования. М.: Новое литературное обозрение, 2006. С. 6.

¹² *Дамешек И. Л.* Окраинная политика России во второй половине XIX в.: автореф дис. ... канд. ист. наук. Иркутск, 1998; *Дякин В. С.* Национальный вопрос во внутренней политике царизма (XIX в.) // *Вопросы истории.* 1995. № 9; *Каспэ С. И.* Империя и модернизация. Общая модель и российская специфика. М., 2001; *Ремнев А. В.* Россия Дальнего Востока. Имперская география власти XIX – начала XX веков. Омск, 2004; *Он же.* Генерал-губернаторская власть в XIX столетии. К проблеме организации регионального управления Российской империи // *Вестник Омского отделения Академии гуманитарных наук.* 1997. № 2 и др.

¹³ *Бахтурина А. Ю.* Историкографические интерпретации российской политики конца XIX – начала XX вв. URL: <http://www.igh.ru>.

¹⁴ *Красильчиков В. А., Гутник В. П., Кузнецов В. И.* Модернизация: зарубежный опыт и Россия. М., 1994. С. 7–9.

¹⁵ *Тажисбаев Т.* Просвещение и школы Казахстана во второй половине XIX в. Алма-Ата, 1962. С. 58.

¹⁶ Центральный государственный архив Республики Казахстан (ЦГАРК). Ф. 25. Оп. 1. Д. 3804. Л. 39.

¹⁷ *Блинов Л. Н.* Начальная школа // Всеобщее образование в России. М., 1902. Вып. 1. С. 63.

¹⁸ Всеобщее обучение: сборник законов и правительственных распоряжений / сост. К. Денисов. Вып. 1. 1907–1913 гг. СПб., 1914. С. 72.

¹⁹ Цит. по: *Андреев В. И.* История бурятской школы (1804–1962). Улан-Удэ, 1964. С. 127.

²⁰ ЦГАРК. Ф. 64. Оп. 1. Д. 395. Л. 194.

²¹ Обзор Акмолинской области за 1892 г. Омск, 1893. С. 20; ЦГАРК. Ф. 64. Оп. 1. Д. 594. Л. 20 (об); Там же. Ф. 132. Оп. 1. Д. 36. Л. 1.; Обзор Акмолинской области за 1894 г. Омск, 1894.

²² ЦГАРК. Ф. 27. Оп. 1. Д. 35. Л. 220.

²³ ГАОО. Ф. 8. Оп. 1. Д. 6. Л. 7.

²⁴ Обзор Акмолинской области за 1915 г. Омск, 1916. Л. 69.

²⁵ *Шамахов Ф. Ф.* Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти // Научные труды. Новосибирск, 1970. Вып. 55. С. 32.

²⁶ ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 58. Л. 54.

²⁷ Там же. Д. 33. Л. 34.

²⁸ Начальное образование киргизов Кустанайского уезда Тургайской области // Киргизская Степная газета. 1901. 4 февраля.

²⁹ Всеобщее образование в России. М., 1902. Вып. 1. С. 66.

³⁰ Всеобщее обучение: сборник законов и правительственных распоряжений. Вып. 1. 1907–1913 гг. С. 66.

³¹ Труды Частного Сопещения, созванного 20-го мая 1907 г. Степным генерал-губернатором по вопросам о нуждах киргизов Степного края. Омск, 1908. С. 67.

³² ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2350. Л. 212–213.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исторический и логический анализ становления теории и практики педагогического образования в Западной Сибири подтвердил социокультурную сущность педагогического образования, т. е. обусловленность особенностей развития состоянием общества и культуры, что позволило выделить его этапы и сущностные черты в России и регионе на протяжении длительного отрезка времени (XVIII–XXI вв.). Развитие педагогического образования эволюционировало от «подготовки учителей» к его современному пониманию в качестве социокультурного феномена. Таким образом, педагогическое образование сегодня выступает как результат исторического развития общества и культуры, механизм сохранения и трансляции социокультурного педагогического опыта с целью адаптации ценностных оснований (общества, личности) к социокультурным изменениям (посредством профессионального педагогического сообщества) и процесс становления педагога через специальную систему непрерывного профессионально-педагогического образования. В данной работе изучение истории педагогического образования происходило в рамках заявленных смыслов и характеристики, что позволило определить социокультурные функции, осуществляя которые педагогическое образование участвует в модернизации социокультурного пространства региона.

Его роль в развитии всех процессов общественной и культурной жизни обусловлена его социокультурной природой, но именно региональный уровень является оптимальным масштабом реализации функций педагогического образования. Еще одним фактором в пользу определения именно регионального уровня в качестве масштаба реализации социокультурных функций является возможность создания, организации и координации действий педагогического сообщества, которое является основным механизмом, посредством которого педагогическое образование региона реализует социокультурные функции.

Изучение истории учительских семинарий, институтов и школ Западно-Сибирского региона показало, что педагогическое сообщество региона выступает как консолидированная часть общества, реализующее социокультурные функции через профессиональную деятельность (осуществление целенаправленной системы обучения и воспита-

ния учащихся), участие в педагогическом и культурном просвещении регионального сообщества, что оказывает значительное влияние на социальный состав и культурное развитие населения региона вообще и социальной идентификации отдельной личности, формирование региональной общности и его инкорпорации в общероссийское пространство.

История становления и развития педагогического образования позволила выявить некоторые закономерности, специфические механизмы и каналы его влияния на развитие социокультурного пространства Западно-Сибирского региона, которые в частности показали, что факторы исторического, геополитического, экономического, социокультурного порядка (военно-стратегические цели градосибирского строительства, особая система административного управления территорией, неразвитость коммуникационных линий, трансформация целей переселенческой политики, отсутствие земских органов в регионе и др.) оказали решающее влияние на оформление регионального образовательного пространства, что проявилось в особой логике развития учреждений педагогического образования в регионе (появление первых семинарий вблизи мест компактного проживания инородческих племен, поддержка старых политических центров региона и т. д.); в специфике социального состава воспитанников и наставников педагогических учебных заведений (значительная доля в нем детей дворян и чиновников в первые годы существования семинарии, стабильный процент инородцев и практически полное отсутствие иноверцев, большое количество среди воспитанников семинарий и институтов, выходцев из Европейской России, невысокий процент лиц с университетским образованием среди наставников западносибирских семинарий и институтов и т. д.); в слабой материальной базе педагогических учебных заведений региона (отсутствие серьезной финансовой поддержки со стороны местных властей и частных лиц, земских органов).

Педагогическое образование Западной Сибири стало системообразующим фактором развития социокультурной среды региона в конце XIX – начале XX в. за счет внешних (повышенное внимание государства к региону, начало массового переселения, массивированные финансовые потоки, активизация общества) и внутренних факторов (организационное оформление педагогического сообщества (через развитие значительного числа организаций, фондов, обществ), ставшего основным механизмом трансформации социальной и культурной жизни), подтверждением чего является:

- изменение социального состава населения, увеличение не только количественно, но и качественно прослойки интеллигенции, в которой учительство стало ведущей силой и эталонной группой, что происходило за счет мировоззренческого и профессионального единства,

заложенного в педагогических учебных заведениях, активного участия в общественной жизни, высокого статуса в обществе;

- повышение социальной активности всего регионального общества за счет привлечения к деятельности в общественных организациях и обществах, народных чтениях и клубях, иницируемых педагогической общественностью;

- постепенное изменение негативного образа региона в сознании россиян и местных жителей, которое происходило за счет широкого просвещения народа, под влиянием средств массовой информации, проведения благотворительных вечеров, концертов, мероприятий силами субъектов педагогического образования;

- повышение образовательного и общекультурного уровня инородческого населения региона за счет нарастающей просветительской деятельности русских учителей и развития специальных учебных заведений для подготовки педагогических кадров из числа инородцев, что способствовало оптимизации процесса его адаптации к новым условиям жизни.

Все это доказывает не только социокультурный характер педагогического образования, но и подтверждает его историческую обусловленность, а также потенциальную возможность влияния педагогического образования на социокультурные процессы, в том числе в формировании региональной общности и его инкорпорации в общероссийское пространство.

ИЗБРАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования / под ред. З. И. Равкина. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 279 с.
2. *Алекторов А. Е.* Из истории образования среди киргизов Асмолинской и Семипалатинской областей // Журнал Министерства народного просвещения. – 1905. – № 12.
3. *Алекторов А. Е.* Очерки из истории инородческого образования в России // Журнал Министерства народного просвещения. – 1904. – № 7.
4. *Андерсон Б.* Воображаемые сообщества: Размышления об истоках и распространении национализма / пер. с англ. В. Г. Николаева. – М.: Канон-Пресс-Ц: Кучково поле, 2001. – 288 с.
5. *Асадулина И. Г.* Система управления социальным качеством образования как фактор социокультурной динамики региона: дис. ... д-ра соц. наук. – Кострома, 2004. – 440 с.
6. *Ахизер А. С.* Социокультурная методология развития российского общества // Рубежи. – 2001. – № 5. – С. 15–20.
7. *Бажина И. А.* Регионализация как социально-педагогический феномен. – Казань: Изд-во КГУ, 2002. – 200 с.
8. *Барбер Б.* Структура социальной стратификации и тенденции социальной мобильности // Американская социология. – М.: Прогресс, 1972. – С. 235–247.
9. *Бахтурина А. Ю.* Историографические интерпретации российской политики конца XIX – начала XX в. – URL: <http://www.igh.ru>.
10. *Беленький И. Л.* Роль географического фактора в отечественном историческом процессе. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – 110 с.
11. *Белозерцев Е. П.* Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя: дис. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада. – Л., 1990. – 50 с.
12. *Белозерцев Е. П.* Образование: Историко-культурный феномен. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 704 с.
13. *Болдырев В. А.* Теория и практика реформирования педобразования в России в условиях социальных перемен: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2003.

14. *Болотов В. А.* Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен. – Волгоград: Перемена, 2001. – 290 с.
15. *Бондаревская Е. В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
16. *Бордовский В. А.* Организационно-управленческие инновации в системе высшего педагогического образования. – СПб.: РГПУ, 1998. – 179 с.
17. *Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. – М.: Педагогика, 2006. – 464 с.
18. *Борисова И. В.* Подготовка педагогических кадров в Западной Сибири в 20–30-е гг. XX века // Социальная политика и местное развитие: тезисы международной научно-практической конференции. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. – С. 174–178.
19. *Бражник Е. И.* Интеграционные процессы в современном российском образовании. – СПб.: БАН, 2001. – 199 с.
20. *Булкин А. П.* Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: Феникс+, 2001. – 208 с.
21. *Бунаков Н. Ф.* Русская подвижная школа, воскресные повторительные уроки и учительские съезды. – СПб., 1883. – 114 с.
22. *Буторина Т. С.* Педагогическая регионология: учебное пособие. – Архангельск: АГТУ, 2004. – 100 с.
23. *Валицкая А. П.* Образование в России: стратегия выбора. – СПб.: РГПУ, 1998. – 128 с.
24. *Валицкая А. П.* Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. – 1997. – № 3.
25. *Видт И. Е.* Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2003.
26. *Виртшафтер Э.* Социальные структуры: разночинцы в Российской империи. – М.: Логос, 2002. – 272 с.
27. *Владимирова С. В.* Сравнительный анализ подготовки педагогических кадров во Франции и России: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2001.
28. *Волгин И. В.* Оценка американскими и британскими авторами уровня народного просвещения в России и Сибири в конце XIX – начале XX вв. // Сибирь на этапе становления индустриального общества (XIX – начало XX вв.). – Новосибирск: НГПУ, 2002. – С. 165–168.
29. *Воронцова В. Г.* Гуманитарные основания исследования образовательной среды // Культурно-исторические основания создания и развития образовательной среды. – СПб.: СПб ГУПМ, 2001. – 184 с.

30. Всеобщее обучение: сборник законов и правительственных распоряжений. 1907–1913 гг. / сост. К. Денисов. – СПб., 1914. – Вып. 1.
31. Всеподданнейший доклад статс-секретаря Куломзина А. Н. по поездкам в Сибирь в 1896–1897 гг. – СПб., 1899. – 61 с.
32. *Газман О. О., Вейс Р. М., Крылова Н. Б.* Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995. – 103 с.
33. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
34. *Горшков М. К.* Российский менталитет в социологическом измерении // Социс. – 2008. – № 6. – С. 100–110.
35. *Грачев В. Д., Гребеньков В. Н., Черкасова М. А.* Эволюция роли личности учителя в культуре России XX века. – Ростов н/Д: Аркол, 2007. – 171 с.
36. *Григорьев В. В.* Исторический очерк русской школы. – М., 1900. – 770 с.
37. *Дамешек И. Л.* Крайняя политика России во второй половине XIX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Иркутск, 1998.
38. *Даниленко А. В.* Правительственная политика при проведении буржуазных реформ 60–70-х гг. XIX века в Сибири и ее оценка демократической общественностью края // Политика царизма в Сибири в XIX – начале XX в. – Иркутск, 1987. – 218 с.
39. *Дегусарова В. С., Литвинова Н. П., Строев В. В.* Развитие образования в России: региональный контекст. – Гатчина: ЛОИЭФ, 2006. – 117 с.
40. *Дискин И.* Российская модель социальной трансформации // Pro et Contra. – 1999. – № 2. – С. 5–41.
41. *Долженко О. В.* Образование в условиях кризисного социума // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности / сост. О. Н. Астафьева. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 546–560.
42. *Дроненко О. А.* Социокультурная составляющая гуманитарно-го образования // Современное образовательное пространство: единство, региональность, непрерывность / под ред. проф. Ю. Г. Голуча. – Саратов: Научная книга, 2005. – 190 с.
43. *Ельницкий К. В.* Организация занятий в педагогическом классе Омской женской гимназии // Избранные педагогические статьи. – 1896. – 320 с.
44. *Ельницкий К. В.* Организация учебных занятий на краткосрочных педагогических курсах для учащихся в начальных школах и условия успешности этих занятий. – М., 1904. – 11 с.

45. *Ельницкий К. В.* Очерк по истории Омской женской гимназии (1858–1888). – СПб., 1888.
46. *Еремина Е. В.* Образовательное пространство России: проблемы регионализации // Социология образования. – 2009. – № 1. – С. 55–60.
47. *Желваков Н. А.* Начало строительства советского педагогического образования 1917–1920 гг. // Советская педагогика. – 1947. – № 10. – С. 73.
48. *Замятин Д. Н.* Географические образы в гуманитарных науках // Социс. – 2004. – № 5. – С. 37–48.
49. *Замятин Д. Н.* Гуманитарная география: Пространство и язык географических образов. – СПб.: Алетей, 2003. – 331 с.
50. *Замятина Н. Ю.* Зона освоения (фронтир) и ее образ в американской и русской культурах // Общественные науки и современность. – 1998. – № 5.
51. *Замятина Н. Ю., Белаиш Е. Ю.* Особенности географической репрезентации социокультурных регионов России в характеристиках субъектов РФ // Социс. – 2006. – № 9. – С. 63–72.
52. *Запесоцкий А. С.* Дети эпохи перемен: их ценности и выбор // Социс. – 2006. – № 12. – С. 98–110.
53. *Запесоцкий А. С.* Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
54. *Запесоцкий А. С., Марков А. П.* Становление культурологической парадигмы. – СПб.: СПб ГУП, 2007. – 65 с.
55. *Зверев В. А.* Природные факторы воспроизводства сельского населения Сибири во второй половине XIX – начале XX вв. // Влияние переселений на социально-экономическое развитие Сибири в эпоху капитализма. – Новосибирск: Наука, 1991. – С. 63–81.
56. *Зверев В. А.* Современный этап изучения социально-демографического развития Сибири во второй половине XIX – начале XX вв. // История и культура Сибири в исследовательском и образовательном пространстве: материалы региональной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2004. – 346 с.
57. *Зверева К. Е., Зверев В. А.* Вклад русского крестьянства в развитие образовательного потенциала Сибири (1861–1914) // Культурный потенциал Сибири в досоветский период. – Новосибирск: Наука, 1992. – С. 85–105.
58. *Зиятдинова Ф. Г.* Социальные проблемы образования. – М.: РГГУ, 1999. – 282 с.
59. *Иванов С. В.* Социальное взаимодействие университета с региональным сообществом (на примере Новгородской области): дис. ... канд. социол. наук. – Великий Новгород, 2001.

60. Из истории Омска (1716–1917). – Омск: Омская правда, 1967. – 223 с.
61. *Ильминский Н. И.* Об образовании инородцев посредством книг, переведенных на родной язык // Православное обозрение. – 1863. – № 3.
62. Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики / ред. Э. Д. Днепров. – М., 1989. – 215 с.
63. *Исхакова Ф. Р.* Педагогическое образование в Казанской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2002.
64. *Казанский В.* Центр – Провинция – Периферия – Граница // Русский журнал. 2004. 26 окт. – URL: www.russ.ru/culture/20041026_kag.html.
65. *Кантерев П. Ф.* История педагогики: курс лекций / предисл. Н. В. Бордовской, послесл. В. П. Борисенкова. – СПб.: Алетейя, 2004. – 560 с.
66. *Карпанец А. Ю.* Распространение православия и просвещения в переселенческих поселках Западной Сибири в конце XIX – начале XX вв. // Актуальные проблемы отечественной истории XX века. – Кемерово: КГУ, 2005. – С. 66–70.
67. *Кастэ С. И.* Империя и модернизация. Общая модель и российская специфика. – М.: РОССПЭН, 2001. – 255 с.
68. *Клюжес Д. И.* О реформе учительских институтов // Русская школа. – 1912. – № 3. – С. 99–110.
69. *Князев Е. А.* Развитие высшего педагогического образования в России второй половины XVIII – начала XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 315 с.
70. *Ковальчук А. С.* Педагогические ресурсы образования в социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 45 с.
71. *Козырев В. А.* Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: монография. – СПб.: РГПУ, 1999. – 276 с.
72. *Колесников И. А.* Аксиологическая функция историко-педагогического знания и ее значение для обоснования стратегии развития современного образования // Современные проблемы истории образования и педагогической науки / под ред. З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1994. – С. 11–15.
73. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 288 с.

74. *Колычева З. И.* Социальное развитие личности будущего учителя в свете ноосферных идей. – СПб.: ИОВ РАО, 2005. – 206 с.
75. *Кондратьев С. В.* Развитие народного образования в Каинском округе (уезде) Томской губернии во второй половине XIX в // История и культура Сибири в исследовательском и образовательном пространстве. – Новосибирск: НГПУ, 2004. – С. 206–210.
76. *Копылов А. Н.* Очерки культурной жизни Сибири XVII – начала XIX в. – Новосибирск: Наука, 1974. – 366 с.
77. *Корнюшкин Н. П.* Регионализация образования: методологические и технологические аспекты. – Саратов: Водолей, 1996. – 156 с.
78. *Костикова М. Н.* Вероисповедная политика Министерства народного просвещения российской империи в XIX веке: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2002.
79. *Кочурина С. А.* Учительские институты Западной Сибири и их роль в подготовке педагогических кадров (1902–1920 гг.): дис. ... канд. ист. наук. – Томск, 2005.
80. *Крылова Н. Б.* Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
81. *Крылова Н. Б.* Ребенок в пространстве культуры. – М.: Ин-т инноваций РАО, 1994. – 98 с.
82. *Кузнецова А. Г.* Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике. – Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
83. *Кузьменко И. А.* Воспитательная система учительских семинарий России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2005.
84. *Кузьмин Н. Н.* Учительские институты в России. – Челябинск: Челяб. пед. ин-т, 1975. – 40 с.
85. *Кузьмин Н. Н.* Учительские семинарии и их место в подготовке учителей начальных школ. – Курган, 1970. – 102 с.
86. *Лельчицкий И. Д.* Проблемы образа учителя как фактора государственной безопасности в отечественной педагогической науке начала XX века // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 2. – С. 3–12.
87. *Лопаткин В. М.* Особенности интеграции региональных образовательных систем России в мировое образовательное пространство. – Барнаул: БГПУ, 2004. – 150 с.
88. *Лурье Л. И.* Моделирование региональных образовательных систем. – М.: Гардарики, 2006. – 287 с.
89. *Маврина И. А.* Социальность как сущностная характеристика современного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2000.

90. *Майер В. В.* Региональные особенности вузовского образования // Социс. – 2007. – № 6. – С. 109–113.

91. *Макареня А. А., Суртаева Н. Н.* Региональная специфика интеграционных процессов развития государственно-общественного управления образованием взрослых // Развитие государственно-общественного управления образованием взрослых / под общ. ред. В. И. Подобеда. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2004. – 236 с.

92. *Малыревский Г.* Очерк истории и современного состояния народного образования в Сибири // Народное образование. – 1896. – № 4–9.

93. *Медведицков А. П.* Педагогические убеждения К. В. Ельницкого и его деятельность в Омске. – Омск: ОМИПКРО, 1996. – 65 с.

94. *Мезенцева В. В.* Профессиональная и общественная деятельность интеллигенции в Западной Сибири (конец XIX – начало XX вв.): дис. ... канд. ист. наук. – Омск, 2001. – 310 с.

95. *Миллер А. И.* Тема Центральной Европы: история, современные дискурсы и место в них России // Регионализация посткоммунистической Европы. – М.: ИНИОН, 2001. – С. 25–62.

96. *Мисюров А. А.* Столетие Томского уездного училища (историческая записка). – Томск, 1889. – 110 с.

97. *Михайлова М. В.* Общественные педагогические и просветительские организации дореволюционной России. – М.: Наука, 1993. – 286 с.

98. *Михалин В. А., Михалина О. А.* Актуальные проблемы реформирования отечественного образования. – Новосибирск: НГАУ, 2006. – 168 с.

99. *Нам И. В., Наумова Н. И.* Национальная (инородческая) школа Сибири в образовательной политике власти (конец XIX – 1919 г.) // Национально-культурная политика и практика ее реализации в Сибирском регионе в первой трети XX века: коллективная монография. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – 350 с.

100. *Никитина Н. Н.* Региональное образовательное пространство как фактор становления культуры профессионально-личностного самоопределения учителя // Качество образования: концепции, проблемы / под общ. ред. А. С. Вострикова. – Новосибирск: НГТУ, 2000. – 350 с.

101. *Огурицов А. П., Платонов В. В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.

102. *Палопеженцев Н. И.* Народное образование в г. Ялуторовске, Ялуторовском округе и Тобольской губернии. – Тобольск, 1895. – 220 с.

103. *Пальянов М. П., Копытов А. Д.* Образование и общество // Профессиональное образование в России и зарубежных странах: коллективная монография. – Томск: STT, 2008. – 340 с.

104. *Паначин Ф. Г.* Учительство и революционное движение в России (конец XIX – начало XX века). – М.: Педагогика, 1986. – 312 с.

105. *Певзнер М. Н.* Педагогическое образование в Германии: перспективы реформ // Педагогическое образование: история, проблемы, перспективы: тезисы докладов и выступлений. – Великий Новгород: НРЦРО, 1998. – 112 с.

106. *Петровичев В. М.* Региональное образование: организация, управление развитием. – Тула: Приокское, 1994. – 288 с.

107. *Пискунова Е. В.* Исследование социокультурной обусловленности изменения деятельности учителя современной школы: научно-методические материалы. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 296 с.

108. *Пискунова Е. В.* Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. – СПб.: РГПУ, 2005. – 324 с.

109. *Плетнева И. Ф.* Становление и развитие высшего педагогического образования в России XIX в.: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997.

110. *Полуаршинов А. В.* Помощь общественных организаций и населения Западной Сибири фронту и пострадавшим от войны (июль 1914 – февраль 1917 гг.): дис. ... канд. истор. наук. – Омск, 2005.

111. *Порхунов Г. А.* Городские демократические слои населения Сибири в общественно-политическом движении (1905–1914 гг.). – Омск: ОмГПУ, 1993. – 190 с.

112. *Равкин З. И.* Актуальные проблемы методологии истории образования. – М.: Педагогика, 1994. – 380 с.

113. *Радионова Н. Ф.* Теоретико-методологические основы развития педагогического образования // Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2006. – С. 281–290.

114. *Родигина Н. Н.* «Другая Россия»: образ Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начала XX века. – Новосибирск: НГПУ, 2006. – 343 с.

115. *Розанов В. В.* Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1999. – 622 с.

116. *Розин В. М.* Философия образования: этюды-исследования. – М.: МПСИ, 2007. – 576 с.

117. *Розов Н. С.* Философия гуманитарного образования (Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе). – М.: Исслед. центр, 1993. – 193 с.
118. *Рубинштейн М. М.* Проблема учителя / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 176 с.
119. Руководство учителям первого и второго разряда народных училищ Российской империи. – СПб., 1818. – 110 с.
120. *Руткевич М. Н.* Динамика образованности населения России в XX в // Социс. – 2007. – № 10. – С. 5–12.
121. *Руткевич М. Н.* Образованность в постсоветской России: противоречивость процесса // Социс. – 2007. – № 12. – С. 3–10.
122. *Рутц М. Г.* Изменение численности городского населения Западной Сибири в первой половине XIX века: сборник материалов областной научно-практической конференции, посвященной 275-летию города Омска. – Омск: Омскбланкиздат, 1991. – С. 25–28.
123. *Сабурова Т. А.* Интеллигенция Омска на рубеже XIX–XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. – Омск, 1995.
124. *Савченко Е. А.* Образовательная деятельность как социокультурный феномен. – Брянск: БГУ, 2005. – 216 с.
125. *Саутиева Ф. Б.* Особенности подготовки учителей для начальной народной школы на педагогических курсах в России во второй половине XIX – начале XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.
126. *Сиволапов А. А.* Образование и наука. – 2004. – № 4. – URL: www.ugoga.ru.
127. *Сиволапов А. В.* К новой модели обучения: социокультурный подход // Социологические исследования. – 1994. – № 3. – С. 90–110.
128. *Сиземская И. Н., Новикова Л. И.* Идеи воспитания в русской философии XIX – начала XX вв. – М.: Русская полит. энциклопедия, 2004. – 271 с.
129. *Словцов П. А.* Историческое описание Сибири. – Новосибирск: Наука, 1995. – 673 с.
130. *Слокум Д.* Кто и когда были «инородцами»? Эволюция категории «чужих» в Российской империи // Российская империя в зарубежной литературе последних лет: антология / сост. П. Верт, П. С. Кабытов, А. И. Миллер. – М., 2005.
131. Современное образовательное пространство: единство, региональность, непрерывность / под ред. проф. Ю. Г. Голуча. – Саратов: Научная книга, 2005. – 190 с.
132. Современные проблемы истории образования и педагогической науки // под ред. З. И. Равкина. – М., 1994. – Т. II. – 139 с.

133. *Соловьева Е. И., Зверева К. Е.* Образовательный уровень крестьянства в Сибири (конец XIX – начало XX вв.) // Социально-демографическое развитие сибирской деревни в досоветский период. – Новосибирск: НГПИ, 1987. – С. 78–90.
134. *Сорокин П. А.* Главные тенденции нашего времени. – М.: Наука, 1997. – 352 с.
135. Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования / Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Дымарская О. Я. и др. – М.: ЦСП, 2006. – 264 с.
136. *Степин В. С.* Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. – М.: Прогресс-традиция, 2000. – 744 с.
137. *Сулимов В. С.* Чувства добрые пробуждать. Светская школа Тобольской губернии в конце XIX – начале XX вв. – Тюмень: Виктор Бук, 2004. – 152 с.
138. *Тарасов С. В.* Образовательная среда и развитие школьника. – СПб.: ЛОИРО, 2003. – 139 с.
139. *Тарасов С. В., Лисицын С. А., Урсу И. С.* Единое образовательное пространство городской и сельской школы / под ред. С. В. Тарасова. – СПб.: ЛОИРО, 2004. – 125 с.
140. *Тебиев Б. Х.* На рубеже веков. Правительственная политика в области образования и ОПД в России конца XIX – начала XX вв. – М.: Интеллект, 1996. – 220 с.
141. *Тойнби А. Дж.* Постигание истории. – М.: Изд-во Рольф, 2001. – 640 с.
142. *Тойнби А. Дж.* Цивилизации перед судом истории. – М.: Изд-во Рольф, 2002. – 592 с.
143. Труды Частного Совещания, созванного 20-го мая 1907 г. Степным генерал-губернатором по вопросам о нуждах киргизов Степного края. – Омск, 1908.
144. *Тряпицына А. П.* Инновационные процессы в образовании // Интеграция российского и западноевропейского опыта. – СПб.: РПГУ, 1997. – С. 3–27.
145. *Тряпицына А. П., Пискунова Е. В., Писарева С. А.* Кафедра педагогики как центр инновационной деятельности педагогического университета // Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России. – СПб.: РГПУ, 2006. – С. 7–23.
146. *Тумалев В. В.* Учительство в ситуации социально-политических перемен // Учительство как социально-профессиональная стра-та. – СПб.: СПУЭиФ, 1995. – 42 с.

147. *Турченко В. Г., Шафранов-Куцев Г. Ф.* Россия: от экстремальности к устойчивости. – Тюмень: ТюмГУ, 2000. – 178 с.
148. *Тхагапсоев Х. Г.* Проективно-эстетическая парадигма образования: региональный подход: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 1997.
149. *Тыщенко В. П.* Философия культуры диалога. – Новосибирск: НГУ, 1993. – 180 с.
150. *Филиппов Ф. Р.* Школа и социальное развитие общества. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
151. *Фрумин И. Д.* Введение в теорию и практику демократизации образования. – Красноярск: КГУ, 1998. – 320 с.
152. *Фрумин И. Д.* Вызов критической педагогики // Вопросы философии. – 1998. – № 12. – С. 52–62.
153. *Харисов Ф. Ф.* Этно-региональное образование: теория и практика. – М.: ООТИД – «Русское слово-РС», 2007. – 264 с.
154. *Цирульников А. М.* Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. – СПб.: Агентство по образованию, 2007. – 288 с.
155. *Чаплыгин А. А.* Регионализм и глобализм: две грани современных социальных процессов // Социология образования. – 2007. – № 7. – С. 57–63.
156. *Чарнолуский В. И.* Итоги общественной мысли в области образования. – СПб.: Тип. И. Н. Скороходова, 1906. – 78 с.
157. *Чарнолуский В. И.* Съезды по народному образованию. Пг.: Тип. Б. Вольфа. – М., 1915. – 346 с.
158. Человеческий капитал для информационного общества: материалы выездного семинара // Экономика и жизнь. – 2004. – № 22.
159. Человеческий потенциал России: интеллектуальное, социальное, культурное измерение. – М.: ИЧ РАН, 2002. – 119 с.
160. *Шамахов Ф. Ф.* Учительские институты дореволюционной Западной Сибири // Ученые записки Томского государственного педагогического института. – Томск, 1952. – Т. IX. – С. 3–30.
161. *Шамахов Ф. Ф.* Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти // Научные труды. – Новосибирск: НГПИ, 1970. – Вып. 55.
162. *Шамахов Ф. Ф.* Школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907–1917 гг.). – Томск: ТГПИ, 1966. – 180 с.
163. *Шафранов-Куцев Г. Ф.* Университет в региональном сообществе: монография. – М.: Высшая школа, 2003. – 224 с.
164. *Шевелев А. Н.* Общественно-педагогическое движение как фактор формирования государственной образовательной политики

России 60–80-х годов XIX века (на материалах начального и среднего общего образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1996.

165. *Шевелев А. Н.* Петербургская школа как историко-образовательный феномен: XIX – начало XX вв.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2007.

166. *Шилов А. И.* Развитие общего и педагогического образования Восточной Сибири конца XIX – начала XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. – Красноярск, 2005.

167. *Широкова М. П.* Из истории педагогического образования в Сибири (конец XIX – начало XX вв.) // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 30–41.

168. *Шиянов Е. Н.* Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. – М.; Ставрополь: СГПИ, 1991. – 206 с.

169. Школа и педагогика России накануне и в период первой русской революции (1905–07 гг.). – М.: Педагогика, 1985. – 312 с.

170. Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций / ред. Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1984. – 245 с.

171. Школа и педагогическая мысль Сибири. – Новосибирск: Наука, 1977. – 87 с.

172. *Шогенов А. А.* Феномен регионально-культурного образовательного пространства. – М.; Пятигорск: Пятигорский линг. ун-т, 2006. – 44 с.

173. *Шпак Л. Л.* Журнал МНП – источник по исторической социологии образования // Социс. – 2008. – № 3. – С. 126–137.

174. *Шутенко Н. Д.* Феномен миссии в стратегическом целеполагании российских организаций // Социс. – 2008. – № 5. – С. 84–88.

175. *Щевелева Г. М.* Образовательное пространство. Современный взгляд: подходы к формированию. – Воронеж: ВГТА, 2001. – 104 с.

176. *Эфендиев А. Г.* Московский учитель: штрихи социологического портрета. – М.: Диалог-МГУ, 1997. – 197 с.

177. *Эфиоров А. Ф.* Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири. Исторический очерк. – М.: Педагогика, 1948. – 180 с.

178. *Юрцовский Н. С.* Очерки по истории просвещения в Сибири. Вып. 1. Общий ход развития школьного дела в Сибири 1703–1917 гг. – Новониколаевск: Сибоблиздат, 1923. – 246 с.

179. *Ядринцев Н. М.* Сибирь 1 января 1865 года // Томские губернские ведомости. – 1865. – 8 января.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение I

**Социальный состав учащихся
западносибирских семинарий
(Омской, Семипалатинской, Новониколаевской,
Ялуторовской) в 1913 г., %***

<i>Сословие</i>	<i>Воспитанников семинарий</i>
дворяне	4,6
духовное	2,5
почетные граждане и купцы	1,5
мещане	16,5
крестьяне	56,3
казаки	10,8
прочие	7,4

* ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2987. Л. 315.

Приложение 2

**Состав воспитанников
Томского учительского института 1903–1904 гг.***

Класс	Состояние на 1.01.03	Состояние на 1.01.04	По вероис- поведованию		По сословиям		
			православ- ные	лютеране	дворяне	городское	сельское
1-й	22	24	23	1	1	5	17
2-й		20	20		5	5	10
всего	22	44	43	1	6 (14 %)	10 (23 %)	27 (61 %)

* ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1754.

Содержание западносибирских семинарий
в 1913 г.*

<i>Семинария</i>	<i>Из казначейства</i>	<i>Городские суммы</i>	<i>Земства</i>	<i>Разных источников</i>	<i>Всего</i>
Омская	33511 р. 73 к.	180 р.	2633 р. 33 к.	1500 р.	37825 р. 6 к.
Семипалатинская	30349 р. 88 к.	499 р. 30 к.	4170 р.	877 р.	35896 р. 38 к.
Новониколаевская	31348 р. 72 к.	4000 р.	2366 р. 67 к.	2000 р.	39715 р. 42 к.
Ялуторовская	35825 р. 81 к.	—	7800 р.	—	43625 р. 81 к.
Всего	131035 р. 36 к.	4679 р. 50 к.	16970 р.	4377 р.	157061 р. 86 к.

* ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2987. Л. 322.

Библиотеки западносибирских семинарий
в 1913 г.*

Семинария	Фундаментальная					Ученическая				
	Состояло в 1913 г.		Приобретено			Состояло в 1913 г.		Приобретено		
	названий	томов	названий	томов	сумма	названий	томов	названий	томов	сумма
Омская	2565	4729	60	113	168 р. 25 к.	1079	2772	99	183	90 р. 75 к.
Семипала-тинская	1446	2349	102	205	323 р. 29 к.	630	4504	162	906	695 р. 78 к.
Новонико-лаевская	1150	2163	86	150	183 р. 50 к.	845	1070	12	17	20 р.
Ялуторов-ская	422	864	33	174	215 р. 30 к.	289	2733	89	772	527 р. 95 к.
Итого	5583	10105	281	642	890 р. 34 к.	2843	11079	362	1878	1334 р. 46 к.

* ГАТО. Ф. 126. Оп. 1. Д. 2987

Приложение 5

Оборудование физических, естественно-научных
и других кабинетов*

Семинария	Физический кабинет			Естественно-исторический			Лексиконы, карты, атласы		
	1913	приобретено		1913	приобретено		1913	приобретено	
		шт.	сумма		шт.	сумма		шт.	сумма
Омская	165	4	170 р. 12 к.	763	7	43 р. 90 к.	565	44	43 р. 60 к.
Семипалатинская	148	—	—	48	7	27 р. 55 к.	41	59	340 р. 16 к.
Новониколаевская	188	—	—	234	36	31 р. 15 к.	703	9	53 р. 70 к.
Ялуторовская	63	62	2234 р. 55 к.	230	—	—	455	63	190 р. 75 к.
Итого	564	66	2413 р. 55 к.	1275	49	102 р. 50 к.	1764	175	630 р. 21 к.

*ГАТО. Ф. 126. Оп. 1. Д. 2987.

Приложение 6

Учебные планы Омской учительской семинарии
за 1873/1874 и 1901/1902 уч. гг.*

Класс	Приг.	1		2		3	Всего	
		73	01	73	01	01	73	01
Закон Божий	4	4	4	4	2	2	8	12
Русский и славянский яз.	5	8	5	7	4	3	15	17
Педагогика	—	—	—	2	3	3	2	6
Арифметика	3	2	3	2	3	2	4	11
Геометрия	2	3	2	3	2	1	6	7
История	2	1	2	1	2	2	2	8
География	2	2	2	2	2	1	4	7
Элементарное объяснение явлений природы 1873 / Естествоведение 1901	2	3	3	2	3	2	5	10
Физика	2	—	2	—	2	—	—	6
Чистописание	2	2	2	1	2	—	3	6
Рисование и черчение	4	1	3	2	3	2	3	12
Пение	2	2	2	2	2	2	4	8
Гимнастика	2	2	2	2	2	2	4	8
Практические занятия	—	—	—	—	—	12	—	12
Ручной труд	4	—	4	—	4	3	—	14
Итого:	36	30	36	30	36	36	60	144

* ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 41. Л. 252.

**Отчетная документация по практике
Омской учительской семинарии***

План отзыва об уроке

1. Замечания относительно материала, излагаемого на уроке.
2. Имеет ли он связь.
3. Выполнена ли программа урока.
4. Замечания относительно приемов учителя при сообщении этого материала.
5. Соответствовали ли приемы, употребляемые практикантом, правилам дидактики и методики.
6. Правильно ли велась катехизация при объяснительном чтении и при решении арифметических задач.
7. Какой характер имели наводящие вопросы и приводили ли они учеников к узнаванию новой истины.
8. Прибегал ли к наглядным пособиям.
9. Замечания относительно дисциплины.
10. Замечания относительно отношения практиканта к своему делу вообще и общее впечатление от урока.

План характеристики на учеников начальной школы

1. Первое впечатление, произведенное учеником.
2. Изучение физической стороны ученика.
3. Сила внешних чувств (зрение, слух). Средства к улучшению.
4. Исследование умственных сил ученика (память, фантазия, воображение, сила мышления, рассудочная деятельность (пример).
5. Нравственная сторона ребенка.
6. Темперамент.
7. Характер.
8. Средства к развитию хороших качеств и уничтожение дурных.

* ГАОО. Ф. 115. Оп. 1. Д. 31. Л. 42 об.

Научное издание

Чуркина Наталья Ивановна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОГО
РАЗВИТИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ
(XVIII–XX ВЕКА)**

Монография

Редактор *Н. А. Машина*
Технический редактор *Д. В. Пискарев*
Дизайн обложки *О. Ю. Макарова*

Подписано в печать 30.12.2010. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Печ. л. 14,7. Уч.-изд. л. 15,5.

Тираж 100 экз. Заказ П-630.

Издательство ОмГПУ.

Отпечатано в типографии ОмГПУ,

Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс (3812) 23-57-93