МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Картбаева Сайран Максовна

СИСТЕМА НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТЕПНОМ КРАЕ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ И ИМПЕРСКИХ ПРАКТИКАХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Специальность 5.6.1. – Отечественная история (исторические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата исторических наук

Научный руководитель:
доктор ист. наук, профессор
Чуркин Михаил Константинович

Омск – 2025

Оглавление

Введение……..3

Глава I. Потенциал и перспективы национального образования в Степном крае в общественно-политическом дискурсе второй половины XIX – начала XX вв.

1.1.Национальное образование как фактор освоения / колонизации Степного края в репрезентациях российского консервативного и либерального дискурса……..33

1.2.Организация и функционирование национальных учебных заведений в Степном крае в представлениях российской власти……..55

1.3.Этноконфессиональные аспекты «инородческого» образования в Степном крае в рецепции национальной интеллигенции…….85

Глава II. Практики реализации имперской политики в сфере национального образования в Степном крае во второй половине XIX – начале XX вв.

2.1. Нормативно-правовое регулирование национального образования в Степном крае в пореформенный период……...112

2.2. Образовательные «площадки», содержание и модели преподавания в национальных учебных заведениях Степного края…….135

2.3. Подготовка кадров для национальных учебных заведений Степного края во второй половине XIX – начале XX вв……...165

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……195

Список использованных источников и литературы…….203

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы диссертационного исследования. Обращение к знаковым сюжетам исторического опыта российской колонизации восточных окраин, в числе которых дискурс и практики системной организации национального образования в периферийных регионах азиатской части империи, представляется актуальным для современного научного знания и востребованным в общественном отношении.

Проблемная область настоящей диссертации соответствует запросам исторической науки, переживающей состояние множественных «поворотов» (антропологического, культурного, лингвистического и др.): они ориентируют исследователей к переосмыслению предметной сферы истории от изучения событий к рефлексии и постижению их смысла, от описания исторической реальности к вслушиванию в дискурсы, репрезентируемые многочисленными акторами исторического процесса. В этой связи интенсивное движение Российской империи и народонаселения к восточным границам и их преодоление во второй половине XIX – начале XX вв. предполагало не только экономическое, но и культурное освоение новых территорий, что, в свою очередь, актуализировало интеллектуальный процесс конструирования образа регионов, входивших в состав Российской империи, изобретения инструментальных приёмов, направленных на интеграцию территорий и людей в общеимперское пространство. К числу таких важных инструментов российского культуртрегерства относилось образование, которое выполняло в исследуемый период функцию, обеспечивавшую легитимность российского влияния в инородческой среде Степного края, и позиционировалось в политике населения как средство преодоления культурных различий между переселенцами из Европейской России и многочисленным коренным населением отдалённого региона.

В научном плане представляется важным решение широкого круга вопросов, связанных с формированием представлений российской власти и

общества о потенциале и перспективах организации системы национального образования, формах и содержании трансляции российских образовательных практик в среде инородческих сообществ, балансе интересов оседлого и кочевого (номадического) населения региона в контексте российского культуртрегерства, включённости различных акторов в образовательный дискурс Степного края и практики его реализации в условиях хозяйственно-экономического освоения подвластных России территорий.

В общественном аспекте актуальным видится ретроспективный государственный опыт выстраивания сложных моделей межэтнических и межконфессиональных отношений в Степном крае с многочисленными народами в рамках имперского пространства; обсуждения, внедрения и распространения образовательных практик, способствовавших культурному сближению разных национальностей с учётом их хозяйственно-культурного типа, особенностей сознания и стереотипов поведения. Таким образом, обращение к конкретным сюжетам взаимодействия государства и общества в сфере национального образования в Степном крае открывает перспективы использования исторически апробированных алгоритмов в решении национального вопроса в современных условиях.

Степень изученности темы. Проблема становления и функционирования системы национального образования в Степном крае во второй половине XIX – начале XX вв. является одним из классических «кейсов» отечественной и зарубежной историографической традиции. В долгосрочной исследовательской ретроспективе авторы неоднократно обращались к сюжетам школьного строительства на восточных окраинах империи в контексте образовательной политики и непосредственно инородческого образования как инструмента русификации коренного населения и его культурной интеграции в формировавшийся в условиях азиатской периферии новый социум. Вместе с тем за пределами историографической «оптики» изучения образовательного пространства восточных окраин России, в том числе и Степного края,

сосредоточенной главным образом на вопросах нормативно-правового обеспечения и политических практик организации инородческого образования, остаётся широкий круг дискуссионных проблем, связанных с участием в этом процессе разнообразного круга участников – имперских экспертов: властной бюрократии, путешественников, публицистов, учёных, общественно-политических деятелей. Тексты делопроизводственного и личного характера репрезентировали представления о потенциале, перспективах, формах и способах культурной коммуникации с инородческим сегментом азиатского населения, культуртрегерских, в том числе образовательного характера, мероприятий с целью интеграции инокультурных групп в имперское социальное поле.

Ввиду того, что заявленная в диссертации проблема является инновационной, а тема конструирования представлений о культурном потенциале национального образования в Степном крае во второй половине XIX – начале XX вв. в российском общественно-политическом дискурсе и имперских практиках реализации образовательной политики являлась периферийной в исследовательской традиции, полагаем целесообразным избрать проблемно-хронологический подход в построении историографического поля диссертации. Отметим, что автору диссертации близка позиция специалиста в сфере национального образования в Степном крае Т.Ю. Плахотник, согласно выводам которой между дореволюционным и последующими периодами исследовательской традиции образовательной политики и практики отсутствует историографическая преемственность[1]. Очевидным является то, что имперские эксперты второй половины XIX – начала XX вв., будучи современниками процесса становления национального образования на восточных окраинах, транслировали в своих работах не столько историографическую рефлексию, сколько реакцию акторов исторического

[1] Плахотник Т.Ю. Деятельность администрации Степного края в сфере начального образования казахского населения в конце XIX - начале XX вв : специальность 07.00.02 "Отечественная история" : дисс. канд. ист. наук. Омск, 2007. 204 с.

процесса на текущую ситуацию имперской политики населения в Степном крае, важным элементом которой выступали вопросы национального образования, обсуждаемые в рамках решения инородческого вопроса.

Вместе с тем научные штудии российских учёных, публицистов, общественных деятелей пореформенного периода актуализировали важность инородческого вопроса в культурной политике Российской империи на восточных окраинах, значимость национального образования как инструмента интеграции индигенных сообществ в российский социум, что направляет автора диссертации к выделению данного комплекса трудов в *первую группу исследований*. Подчеркнём, что атмосферным фоном обсуждения инородческого вопроса выступало колонизационное дело, имевшее общемировой формат и широко развернувшийся просветительский дискурс о цивилизованных и нецивилизованных народах (имперских субалтернов), оказавшихся в спектре патерналистской опеки «человека власти и культуры». В основание историографического дискурса были положены труды чиновников, учёных, общественно-политических деятелей, непосредственно включённых в работу Министерства народного просвещения, местных органов власти, репрезентировавших представления об инородцах, законодательных и управленческих способах решения инородческого вопроса и формирования имперских подходов к организации образования и образовательной политики, объектом которой являлось коренное население восточных окраин в целом и Степного края в частности[2].

[2] См., об этом: Григорьев В.В. Об отношении России к Востоку: Речь, произнесённая исправляющим должность профессором В. Григорьевым. Одесса, 1840. 18 с.; Он же. Русская политика в отношении к Средней Азии. Исторический очерк. СПб.: 1874. 29 с.; Он же. Исторический очерк русской школы. М.: Тов-во тип. А.И. Мамонтова, 1900. 589 с.; Наливкин В.П. Туземцы раньше и теперь. Ташкент: Типо-лит.: Турк. Т-во печатного дела», 1913. 144 с.; Победоносцев К.П. Народное просвещение // Московский сборник. М.: Синодальная типография, 1901. С.80-90; Потанин Г.Н. Инородческий вопрос в Сибири // Избранное. Томск: Томская писательская организация, 2014; Ядринцев Н.М. Сибирские инородцы. Их быт и современное положение. Тюмень: Изд-во Ю. Мандрики, 2001. 336 с.; Владимирский-Буданов М.Ф. Государственное народное образование в России с XVII века до учреждения министерств. Ч.1. Ярославль: Тип. Г.Ф. Фалька, 1874. 325 с.; Куломзин, А.Н. Всеподданнейший доклад статс-секретаря Куломзина по поездкам в Сибирь (1896-1897 гг.). СПб: Гос. тип., 1896. 251 с. ; Роп А.Н. Что сделала для образования III Государственная Дума. СПб: Тип. Тов-ва А.С. Суворина, 1912. 255 с.

Посвятив значительное место в своих работах принципам образовательной политики Российской империи на востоке страны и их эволюции, сюжетам организации школьного дела в инородческой среде, подготовки педагогических кадров, трансляции русского влияния средствами образования, дореволюционные авторы сформулировали ряд принципиальных положений, определивших в будущем дискуссионность исследуемого вопроса и его историографическую витальность. К таковым следует отнести следующее:

Во-первых, в работах очевидцев и непосредственных участников образовательного дела в Степном крае инородцы определялись как «дети природы», а просветительство и образовательные практики рассматривались как исторически адекватные инструменты «взросления» индигенных народов, что оправдывало и актуализировало русификаторские проекты в сфере национального образования;

Во-вторых, признавая функциональность национального образования как эффективного способа культурной унификации населения степных областей и социальной интеграции инородцев, имперские эксперты вывели в дискуссионное поле вопрос об идентификации коренных народов как, с одной стороны, подчинённой группы (субалтернов империи), с другой – «своих инородцев», культурно формируемых в границах «собственного востока России»[3].

Работы советского этапа историографии вопроса, составившие *вторую группу исследований*, при всей их ментальной несовместимости с предшествующим периодом и идеологической ангажированностью так или

[3] Ильминский Н.И. Об образовании инородцев посредством книг, переведенных на родной язык// Православное обозрение. 1863. № 3. С. 136; Он же. Беседы о православной школе // Православный собеседник. 1888 № 1; Он же. Избранные места из педагогических сочинений. Казань, 1892; Он же. О системе просвещения инородцев и о Казанской крещено-татарской школе. Казань, 1913; 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.

иначе оказывались в предложенной учёными второй половины XIX – начала XX вв. системе координат осмысления исторических сюжетов национального образования в контексте имперского опыта российской колонизации и моделей политики населения в периферийных регионов. Рамки концепций «абсолютного» и «относительного» зла, идеологически сконструированные в советской историографии 1920-х – начало 1990-х гг., несмотря на объективные ограничения теоретико-методологического потенциала в исследовании национального образования и практик реализации имперских сценариев в данной сфере, не исключали возможности историков в области приращения фактического материала и обсуждения статуса сообществ индигенных народов в категориях «свои инородцы» / покорённые империей субалтерны.

На данном этапе исследования вопроса (1920-е – начало 1990-х гг.) обозначился значительный прирост фактического материала, охватившего сферу истории регионального образования, учреждений духовного типа, светских образовательных заведений в Западной Сибири и непосредственно в Степном крае[4]; произошло становление региональных и национальных научных школ в исследовании ключевых вопросов образования и культурной политики Российской империи[5]. Именно с советского периода общим местом в исследовательских подходах становится оценка деятельности имперских учреждений с точки зрения «покорённых», «субалтернов» государства, что рельефно отразилось в историографической рефлексии советскими историками

[4]Юрцовский Н.С. Очерки по истории просвещения в Сибири. Новониколаевск, 1923. 240 с.; Аполлова Н.Г. Присоединение Казахстана к России в 30 годах XVIII века. Алма-Ата: Тип. ЦК КП (б) К; тип №2 Ленгорисполкома. 1948. 256 с.; Вяткин М.П. Очерки по истории Каз ССР. Л.: Госполитиздат, 1941. 368 с.; Турсунбаева А.Б. Из истории переселения в Казахстан. Алма-Ата, 1950; Эфиров А.Ф. Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири. Исторический очерк.М.: Учпедгиз, Образцовая тип., 1948. 280 с..

[5] Шамахов Ф. Ф. Школа Западной Сибири в конце XIX - начале XX веков. Томск: изд-во ТГПИ, 1957. 272 с.; Тажибаев Т.Т. Просвещение и школа в казахской степи во второй пол. XIX века. Алма-Ата: Республика, 1962. 507 с. и др.; ; Бекмаханов Е.Б. Казахстан в 20 - 40 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.

образовательных практик российского государства в Степном крае и фрагментарно оказалось востребованным и в постсоветской историографии[6].

В рамках современного этапа осмысления обстоятельств становления и эволюции системы национального образования в Степном крае, представленного работами *третьей группы исследований*, происходит формирование новых подходов и иной «оптики» в рефлексии содержания, форм и практик образовательной политики Российского государства на восточных окраинах. Обращение к научно-исследовательским практикам «новой имперской истории»[7] позволяет обнаружить ранее не удостоенные внимания исследователей обстоятельства, связанные с деятельностью и взаимодействием различных акторов, разворачивавшиеся в границах инкорпорируемых территорий, в том числе и в сфере образования[8].

---

[6] Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй пол XIX в..М.: Учпедгиз, 1954. 304 с.; Константинов Н.А. Очерки по истории начального образования в России. М.: Учпедгиз, 1953. 272 с.; Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х гг. XIX в.. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. 312 с.; Суровов С.Б. Государственная политика России в сфере образования. М.: , 1995. 56 с.; 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.; Днепров Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. М.: ГЕО ТЭК, Т.1. 2006. 880 с.; Костикова М.Н. Вероисповедная политика министерства народного просвещения Российской империи в XIX веке: автореф. дис... докт. пед. наук. Курск. 2002. 42 с.; Черняк Э.И. Революция в Сибири: съезды, конференции и совещания общественных и политических объединений и организаций (март 1917- ноябрь 1918 гг.). Томск: Изд-во ТГУ, 2001. 238 с. и т.д.

[7] Эткинд А. Внутренняя колонизация. Имперский опыт России. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 448 с.; Сибирь в составе Российской империи // Отв. ред. Л.М. Дамешек, А.В. Ремнёв. М.: НЛО, 2007. 368 с.; Ремнёв А.В., Суворова, Н.Г. Колонизация Азиатской России: имперские и национальные сценарии второй половины XIX – начала XX века: монография / А. В. Ремнев, Н. Г. Суворова. Омск: Издательский дом «Наука», 2013. 248 с.

[8] Черказьянова И. В. Школьное образование российских немцев: проблема взаимодействия государства, церкви и общества (1830-е - 1917 гг.) : дис… док. ист. наук. СПб., 2009. 472 с.; Зверева К.Е., Зверев В.А. Как Сибирь училась читать: школа, грамотность и книга в русской деревне конца XIX – начала XX в.Новосибирск: НГПУ, 2013. 237 с. Дамешек И.Л. Окраинная политика России во второй половине XIX в.: автореф дис… канд. ист. наук. Иркутск. 1998. 26 с.; Ремнев, А.В. Россия Дальнего Востока. Имперская география власти XIX – начала XX веков. Омск: ОмГУ, 2004. 549 с.; Любичанковский, С. В. Русско-казахские школы Оренбургского края и их выпускники в условиях пореформенной трансформации (конец XIX в.) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Исторические науки. 2023. Т. 5, № 1(17). С. 47-53; Он же. Процессы модернизации в мусульманском сегменте системы образования Оренбургской губернии пореформенного периода // Этнопедагогика как ресурс воспитания и становления личности через приобщение к традиционной родной культуре (XIX Акмуллинские чтения): Материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 29 ноября 2024 года. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2024. С. 187-191; Он же. Русско-башкирские школы Оренбургской губернии в пореформенный период // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12, № 2. С. 168-173; Лысенко Ю. А. Подготовка нормативно-правового и организационно-методического обеспечения деятельности первой казахской учительской школы в Оренбургском генерал-губернаторстве (70-е - начало 80-х годов XIX века) / Ю. А. Лысенко, А. С. Жанбосинова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2023. Т. 22, № 1. С. 87-97; Чуркин М.К.Национальное образование как инструмент имперской колонизации Азиатской России в дискурсе отечественного востоковедения середины XIX - начала XX вв / С. Н. Апашева, С. М. Картбаева, Н. И. Чуркина //

Вместе с тем за границами исследовательского внимания располагается широкий спектр вопросов, связанных с дискурсивными практиками репрезентации акторами имперской власти и политически разнородного общества представлений о потенциале и перспективах организации системы национального образования в Степном крае в условиях колониальной экспансии и мозаичного в этнокультурном и конфессиональном отношении социума, раскрытием влияния образовательной политики и образовательных структур на идентичность коренного населения, регулируемую образовательными практиками, установлением влияния паттернов дискурса на принятие властью практических решений в сфере национального образования как инструмента политики населения в регионе.

Объектом исследования выступает образовательная политика Российской империи во второй половине XIX – начале XX вв.

Предмет исследования - система национального образования Степного края в российском общественно-политическом дискурсе и имперских практиках второй половины XIX – начала XX вв. Конструкт «национальное образование» имеет сложную и подвижную этимологию. В дореформенный период он использовался преимущественно в отношении русской школы центральной части империи (великороссийских губерний), где этнически русское население составляло абсолютное большинство. Для маркировки образования этнических меньшинств действовал термин «инородческая школа». С расширением ареала российской колонизации и включением в имперское пространство новых территорий на востоке страны пропорциональное соотношение русского и инородческого сегментов населения менялось. По данным, приводимым В.П. Семёновым, в Степном крае на рубеже XIX – XX вв. коренное население (казахи) составляло 74, 4 % всех

Былые годы. 2024. № 19(3). С. 1238-1248; Ищенко О. В. Подготовка учителей для работы в сельских школах Сибири в конце XIX - начале XX вв. // Омский научный вестник. Серия Общество. История. Современность. 2022. Т. 7, № 3. С. 85-91; Она же. Правовое регулирование постановки нравственного воспитания учащихся в учебных заведениях Российской империи второй половины XIX - начала XX века // Юридическая наука и практика. 2021. Т. 17, № 4. С. 5-14.

обитателей региона[9]. В связи с данным обстоятельством в научной и публицистической литературе понятие «национальная школа» адресовалось именно этой группе, что отражалось в дискурсе инородческого образования и реализации имперской властью практических решений в школьном деле.

Цель работы – раскрыть элементы системы и модели национального образования Степного края, конструируемые в российском общественно-политическом дискурсе и реализуемые в имперских практиках второй половины XIX – начала XX вв.

Задачи исследования:

1. Выявить представления о потенциале национального образования в контексте освоения / колонизации Степного края в репрезентациях российского консервативного и либерального дискурса;
2. Раскрыть содержание представлений российской власти о способах организации и сценариях функционирования национальных учебных заведений в Степном крае;
3. Выявить этноконфессиональные аспекты представлений национальной интеллигенции об организации инородческого образования в Степном крае;
4. Установить факторы и выделить этапы формирования нормативно-правового регулирования национального образования в Степном крае в пореформенный период;
5. Определить основные образовательные «площадки» региона, раскрыть содержание и модели преподавания в национальных учебных заведениях Степного края;
6. Охарактеризовать процесс подготовки кадров для национальных учебных заведений Степного края во второй половине XIX – начале XX вв.

Хронологические рамки диссертации охватывают временной промежуток второй половины XIX – начала XX вв., ознаменованный качественными

[9] Россия. Полное географическое описание нашего Отечества. Настольная и дорожная книга для русских людей. Т.18. Киргизский край // под ред. В.П. Семёнова. СПб.: Изд. А.Ф. Девриена, 1903. С.185.

сдвигами в социокультурной организации территорий восточных окраин России, в частности Степного края, активно интегрируемого в общеимперское пространство. Вопрос о встраивании азиатской периферии в систему координат империи был тесно связан с преодолением культурных различий между русским и инородческим элементами региона, а образование коренных народов рассматривалось в качестве основного инструмента культуртрегерства. В этой связи условной нижней хронологической границей диссертации является «Временное положение об управлении в областях Уральской, Тургайской, Акмолинской и Семипалатинской», утвержденное 21 октября 1868 г. В нём были сформулированы нормативно-правовые основания организации образовательного пространства региона, в том числе и в его национальном аспекте, отразившие общественную атмосферу либеральных реформ 1860-х гг. в России. В верхнем пределе строительство национального образования в Степном крае завершается в 1917 г., что было обусловлено сменой общественно-политического строя, идеологических установок и имперской системы управления образованием в России и её регионах.

Территориальные границы исследования охватывают пространства Степного края в динамично менявшейся ситуации административно-территориальной организации окраинных регионов на востоке империи во второй половине XIX – начала XX вв. Так, Акмолинская и Семипалатинская области, наиболее интенсивно вовлечённые в российский аграрно-колонизационный процесс, в 1882 г. были переведены из состава Западно-Сибирского генерал-губернаторства в Степное генерал-губернаторство с центром в Омске. Семиреченская область, являвшаяся частью данного военно-административного образования, в 1897 г. была возвращена в Туркестанский край, а Уральская и Тургайская области в 1882 г. выделились из упразднённого Оренбургского генерал-губернаторства. В «оптике» исследовательского сценария, презентуемого на страницах диссертации, опорными стали преимущественно Акмолинская и Семипалатинская области, являвшиеся

центрами реализации дискурсов и практик национального образования. Кроме того, они расположены в пределах траекторий переселенческого движения, что способствовало возникновению ситуации культурной коммуникации этно-локальных и этноконфессиональных сообществ и обеспечивало активную включённость власти и общественных сил в решение текущих и перспективных образовательных вопросов.

Методологическая база диссертационного исследования построена с опорой на теоретические подходы и исследовательские инструменты «новой исторической науки», для которой свойственна переориентация от изучения событий к рефлексии состояний, от стремления постичь природу массовых социальных явлений и процессов к прочтению индивидуального, личностного в моделях поведения человека как участника исторического процесса. В данной связи значимым видится учёт политико-культурного контекста деятельности людей и локальных сообществ как акторов исторической реальности, влияния государственной составляющей на выбор стратегий и практик социального поведения людей, обусловленных наличием конвенций, разрабатываемых и навязываемых властью обществу. Обращение в диссертации к широкому кругу вопросов организации системы национального образования на восточных окраинах России (Степной край) предполагает вовлечение в канву исследования категории «империя» и её многочисленных коннотаций («имперская ситуация», «имперские эксперты», «имперская колонизация»), ставших предметом отечественных и зарубежных исследовательских штудий на рубеже XX – XXI вв.

В рамках направления *«новая история империи»* как проекта, разработанного коллективом авторов журнала «Ab Imperio», посвящённого изучению национализма и имперской истории постсоветского пространства с опорой на длительный в западной историографии опыт исследования истории организации мировых политий, был сформулирован ряд положений,

позволяющих отказаться от позитивистской модели описания имперскости[10]. Выводы таких исследователей, как С. Беккер, Р. Суни, М. фон Хаген[11] и др., способствовали утверждению тезиса о малой продуктивности тривиальных характеристик империи («доминирование», «принуждение», «господство») и продвижению подхода, в рамках которого империя рассматривается как необходимый гарант политической стабильности в условиях культурного разнообразия и аналитическая категория, позволяющая объяснять имперские практики управления культурными различиями, обнаружить ранее не удостоенные внимания исследователей обстоятельства, связанные с деятельностью и взаимодействием различных акторов, разворачивавшиеся в границах инкорпорируемых территорий, в том числе и в сфере образования. Автору диссертации близка позиция американского историка Александра Дж. Мотыля, считающего определяющим признаком империи фактор культурной дифференциации между элитарными группами и остальным населением периферийных регионов, преодоление которой приводит к исчезновению империи как формы политии[12]. Принятие положения А. Дж. Мотыля открывает видимые перспективы в осмыслении системных элементов организации и функционирования национального образования Степного края в контексте культурных практик, инициируемых империей, что потребовало обращение к спектру работ, осваивающих феноменологию внутренней российской колонизации в широком хронологическом диапазоне.

А. М. Эткинд, отталкиваясь от критики ориентализма в фундаментальной монографии Э.Саида, характеризует российский вариант

[10] Новая имперская история постсоветского пространства: Сб. статей (Библиотека журнала «Ab imperio») / Под ред. И.В. Герасимова, А.П. Каплуновского, М.Б. Могильнер, А.М. Семёнова. Казань, 2004.

[11] См., например: Беккер С. Россия и концепт империи // Новая имперская история постсоветского пространства: Сб. статей (Библиотека журнала «Ab imperio») / Под ред. И.В. Герасимова, А.П. Каплуновского, М.Б. Могильнер, А.М. Семёнова. Казань, 2004. С.67-81; Суни Р. Диалектика империи: Россия и Советский Союз // Там же. С. 163-199; Хаген М. Империя, окраины и диаспоры: Евразия как антипарадигма для постсоветского периода // Там же. С.127-163.

[12] Alexander J. Motyl. Thinking About Empire // Karen Barkey and Mark von Hagen (Eds.). After Empire: Multiethnic Societies and Nation-Building. Boulder CO, 1997. Pp. 20-21, 26-27.

колонизации «собственных окраин» как процесс перманентного конструирования культурной дистанции между элитарными сообществами и остальным населением, в том числе – русским. Образовательное пространство азиатских окраин, в том числе и Степного края, представляло собой «площадку» реализации противоречивых имперских функций: освоения территорий и аккультурации населения. Российская империя, осуществляя акты территориальной экспансии, стремилось рельефно обозначить культурную чужеродность инородцев, транслируя сообществам индигенных народов практики российского образования. В данном отношении логика строительства дискурса национального образования, формирования образовательной политики на окраинах империи, институционализации образовательных учреждений и практической деятельности имперской бюрократии являлись надёжным инструментом фиксации культурной дистанции между властью и субалтернами колонизации.

Важным инструментом при решении поставленных в диссертации задач стали подходы, разработанные в рамках исследовательского направления *«новая культурно-интеллектуальная история»* как проекта переформатированной в результате лингвистического и культурологического поворотов истории идей и движения интеллектуальной мысли. Как утверждает Л.П. Репина, «в настоящее время принципиальным становится учет взаимодействия, которое существует между движением идей и теми социальными, политическими, религиозными, культурными контекстами, в которых идеи возникают, распространяются и трансформируются»[13], что ориентирует историков к фиксации «…внимания на мифах, символах и статичных языках, в которых люди осмысляют свою жизнь или отдельные ее аспекты», т.е. текстах и дискурсах, отражавших интеллектуальную рецепцию современниками социальных и культурных процессов. В данном плане

[13] Репина Л.П. Л. Интеллектуальная история на рубеже XX - XXI веков // Астана: Цифровая библиотека Казахстана (BIBLIO.KZ). Дата обновления: 23.07.2021. URL: https://biblio.kz/m/articles/view/ (дата обращения: 16.05.2025).

осмысление культурно-образовательных практик Российской империи в Степном крае во второй половине XIX – начале XX вв. реализуется в работе посредством обращения к текстам имперских экспертов, в силу своей профессиональной принадлежности и общественной активности вовлечённых в просветительскую и культуртрегерскую деятельность и, как следствие, интеллектуальную коммуникацию, в результате которой конструировался дискурс национального образования в регионе. Представления о Степном крае и сценариях инкорпорации территорий в общеимперское пространство, а культурно чуждого автохтонного населения - в российский социум, репрезентируемые в дискурсе, становились источником для формирования динамичного образа региона, включённого в систему координат государственной политики, в которой образовательные проекты и практики выполняли важные задачи империостроительства на востоке страны.

Обращение к теории *дискурса*[14] и исследовательским моделям анализа дискурсивных практик[15] перенаправило автора диссертации от фокусирования на хорошо освоенных сюжетах и общеизвестных выводах, относящихся к обстоятельствам становления и последующей эволюции системы национального образования в Степном крае во второй половине XIX – начале XX вв., к раскрытию содержания дискурса акторов культурно-образовательной политики в регионе в контексте внутренней колонизации мозаичных в этническом отношении азиатских окраин империи, выявлению тенденций и сценариев практической деятельности империи в сфере инородческого образования.

Фундаментальными методологическими принципами диссертации, скрепляющими её теоретический ландшафт стали принципы историзма и системности.

---

[14] Фуко М. Безопасность, территория, население. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1977-1988 учебном году. СПб.: Наука, 2011. 544 с.

[15] Филлипс Н., Йоргенсен М. Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 2008. 352 с.

Принцип историзма, трактуемый в позитивистской философии истории и историографии как организующий способ познания исторического явления в его развитии: зарождении, становлении и отмирании, в обстоятельствах переопределения предметной сферы исторической науки и движения от каузальности к контекстуальной детерминированности исторической реальности, от создания гранд-нарратива к вариативности интерпретации прошлого, приобрёл ярко выраженную антропологическую направленность, характеризующуюся признанием первенствующей функции человеческого измерения исторического процесса. Соглашаясь с формулой М.Блока, сообразно с которой человек выступает одновременно как объектом, так и субъектом исторического исследования, являясь «великой переменной величиной в истории»[16], отметим, что задачи нашей диссертации, посвящённой дискурсу и практикам организации системы национального образования в Степном крае во второй половине XIX – начале XX вв., не реализуемы без воссоздания коммуникации множественных акторов колонизационного процесса, признания и продвижения идеи о значимости множественных контекстов - идеологических, социальных, политических - в формировании и реализации представлений людей о способах организации культурного пространства.

В соответствии с *принципом системности* в исследовании общественно-политического дискурса и имперских практик национального образования в Степном крае принималось во внимание, что представления о моделях, формах, инструментальных методах создания системы образования в инородческой среде складывались в рамках имперской организации политического пространства и соответствующих ей установок имперского сознания, транслирующего идеал конструирования «большой русской нации», стирания культурных различий / сохранения культурной дистанции в диапазоне от

[16] Блок М. Апология истории. М.: АСТ, 2020, С.111.

силового доминирования и принуждения к медленной русификации коренного населения средствами просвещения и образования.

Достижение поставленной цели и решение задач диссертации осуществлялось с опорой на инновационные и традиционные методы исторического исследования, предполагающие обращение к дискурс-анализу, инструментальному потенциалу историко-системной и историко-типологической процедур.

Метод *дискурс-анализа*, активно используемый в первой главе диссертации, призван продемонстрировать, что представления о культурно-просветительском аспекте колонизации Степного края, прежде всего в части национального образования как одного из инструментов культурной экспансии Российской империи, не являлся нейтральным отражением данного процесса в текстах имперских экспертов различной общественно-политической ориентации, а выполнял активную функцию конструирования окружающего мира, вырабатывал интеллектуальные основания для реализации формулируемых конвенций в условиях социокультурного, политического, идеологического контекстов эпохи. Общественно-политический дискурс национального образования Степного края осваивался в исследовании с опорой на принципы социального конструкционизма[17] и теорию конкуренции (борьбы) дискурсов Эрнесто Лаклау и Шанталя Муфф, согласно которой дискурсы не являются автономными и завершёнными, постоянно изменяясь в ходе взаимной коммуникации[18], что позволило проследить динамику и эволюцию представлений консервативных и либеральных акторов дискурса о перспективах и моделях организации национального образования в Степном крае, сходстве и оппозициях в рецепции имперскими экспертами и национальными интеллектуалами основ и принципов имперской

[17] Филлипс Н., Йоргенсен М. Указ. соч. С.22-23.

[18] Лакло Э., Муфф Ш. К радикальной демократической политике: предисловие ко второму изданию «Гегемонии и социалистической стратегии». Политиздат. 2004/http://www. politizdat.ru/outgoung/15/ (Дата обращения: 13.05.2024)

просветительской политики практик образовательного культуртрегерства в колонизуемом регионе.

Историко-системный метод сориентировал автора в установлении системных связей между отдельными элементами объекта исследования: общественно-политическим дискурсом национального образования в колонизуемом регионе и имперскими практиками, направленными на реализацию образовательных проектов в инородческой среде в широких хронологических границах второй половины XIX – начала XX вв.

Историко-типологический метод позволил выделить типические характеристики организации системы национального образования в окраинных регионах Российской империи, отдельные совпадения в представлениях общественных сил и власти по поводу методов просветительской и образовательной деятельности, адресованных сообществам индигенных народов в контексте отечественного опыта внутренней колонизации в исследуемом временном диапазоне.

Источниковая база диссертации. Достижение цели исследования, направленной на раскрытие элементов системы и модели национального образования Степного края, конструируемых в российском общественно-политическом дискурсе и реализуемых в имперских практиках второй половины XIX – начала XX вв., поставило диссертанта перед необходимостью выстраивания авторской структуры и иерархии источников. При этом учитывалось, что организация системы национального образования в исследуемом регионе во второй половине XIX – начале XX вв. являлась результатом долгосрочного дискурса, акторы которого – власть (светская, церковная) и общество (лидеры либерального и консервативного дискурсов, национальная интеллигенция) транслировали свои представления о культурно-просветительской деятельности в инородческой среде, используя различные жанры («площадки репрезентации»): научные и научно-популярные статьи,

отчёты, речи, очерки, записки по результатам путешествий, экспедиций и рабочих поездок, воспоминания, дневники, письма.

Таким образом, паттерны дискурса национального образования, формулируемые имперскими экспертами, составили ***первую группу источников,*** в границах которой нами выделены следующие подгруппы:

К первой подгруппе следует отнести тексты учёных-востоковедов, публицистов, писателей, путешественников, отразившие представления акторов российского общественно-политического движения второй половины XX – начала XX вв. о потенциале и перспективах организации социокультурной среды в осваиваемых регионах восточной периферии империи, разработке принципов политики населения в азиатской части империи, реализация которой виделась интеллектуалам невозможной без культурно-просветительских акций по отношению к инородческому населению, в том числе и средствами образования[19]. Ценность данного вида источника для диссертационного сочинения заключалась в возможности выявить сходства и оппозиции в рецепции отечественными национал-консерваторами и либералами функции образования как средства культурной

[19] Григорьев В.В. Об отношении России к Востоку: Речь, произнесённая исправляющим должность профессором В. Григорьевым. Одесса, 1840; Катков М.Н. Идеология охранительства. М.: Ин-т русской цивилизации, 2009. 800 с.; Путинцев М. Из Киргизской миссии Омской Епархии // Тобольские епархиальные ведомости. 1896. № 4. С. 2.; Извлечение из отчёта Киргизской миссии за 1897 г. // Омские епархиальные ведомости. 1898. № 8. С.6.; Наливкин В.П. Туземцы раньше и теперь. Ташкент: Электрич. типо-лит. Турк. т-ва печатного дела, 1913. С.102-103; Ильминский Н.И. Беседы о народной школе. СПб.: Синодальная типография, 1889.40 с.; Он же. Избранные места из педагогических сочинений. Казань, 1892; Он же. О системе просвещения инородцев и о Казанской крещено-татарской школе. Казань, 1913.; Миссионерские записки и дневники сотрудников Алтайской духовной миссии: Сборник архивных документов. Барнаул: Барнаульский дом печати, 2016. С.167-168; Греховодов М.Н. Народное образование среди киргизского населения Петропавловского уезда Акмолинской области. Казань: Центральная типография, 1913; Победоносцев К.П. Народное просвещение // Московский сборник. М.: Синодальная типография, 1901. С.84; Чичерина С.В. Положение просвещения у Приволжских инородцев // Известия ИРГО. 1906. Т.XLII. Вып.1. С.595; Бартольд, В. В. История культурной жизни Туркестана. Л.: Изд-во Ака-демии Наук СССР, 1927. С.173; Бартольд В.В. Киргизы (исторический очерк). Фрунзе: Киргизское государственное издательство, 1927. 57 с.; Потанин Г.Н. Инородческий вопрос в Сибири // Избранное. Томск: Томская писательская организация, 2014. С.67; Потанин Г.Н. Завоевание и колонизация Сибири // Живописная Россия. 1884. Т. 11. С. 31–48; Ядринцев Н. М. Сельско-народное образование в Сибири // Сибирский сборник. 1891. Вып. 1. С. 112; Клеменц Д.Н. Местные музеи: Их значение в провинциальной жизни // Сибирский сборник. Вып.2. Иркутск: Типография К.И. Витковской, 1893. С.22.

интеграции инородцев в российский социум, обнаружить векторы влияния дискурсивных практик рецепции национального образования общественными силами на формулирование принципов имперской образовательной политики в Степном крае во второй половине XIX – начале XX вв.

Вторая подгруппа аккомодируемых в исследование материалов представлена текстами акторов российской власти – светской и церковной, отразившими включённость данных институтов в обсуждение культурно-просветительских и образовательных проблем окраин и склонных к коллаборации в своих предположениях и выводах. Рецепция властными структурами широкого спектра проблем, связанных с выработкой принципов образовательной политики, средств и моделей организации инородческого образования, транслировалась в сборниках документов и статей, посвящённых обсуждению инородческого вопроса, материалах Трудов особых совещаний, официальном делопроизводстве, программных публикациях чиновничества, отчётах духовных миссий, записках и дневниках служащих-миссионеров[20]. Привлечённые к исследованию материалы, фиксирующие государственную «оптику» видения потенциала и перспектив строительства национального

[20] Владимирский-Буданов М.Ф. Государственное народное образование в России с XVII века до учреждения министерств. Ч.1. Ярославль: Тип. Г.Ф. Фалька, 1874. 325 с.; Куломзин А.Н. Всеподданнейший доклад статс-секретаря Куломзина по поездкам в Сибирь (1896-1897 гг.). СПб: Гос. тип., 1896. 251 с.; Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев. СПб.: Тип. Т-ва «Общественная польза», 1869. 522 с.; Труды Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев. СПб.: Тип. Э. Пороховщиковой, 1905. 366 с.; ГИАОО, Ф.3., Оп.8. Д.13315. Л.558-561; ЦГА РК, Ф.64. Оп.1. Д.395. Л.242; Елисеев Е. Записки миссионера Буконского стана Киргизской миссии за 1892-1899 гг. СПб.: Акционерное об-во печатных дел Е. Евдокимова, 1900; РГИА. Ф. 796. Оп. 442. Д. 1965. Л. 1об–25; Трегубов А. Колонизация Сибири и миссия среди инородцев // Омские епархиальные ведомости. 1909. № 24. С.29; ЦГА РК. Ф. 78. Оп. 2. Д. 108. Л.1.; Отчёт об Алтайской и Киргизской миссиях за 1883 г. Томск: Типолитография Михайлова и Макушина, 1883. С.20; Отчёт о состоянии Киргизской миссии Омской епархии ха 1898 г. // Омские епархиальные ведомости. 1899. № 18. С. 8.; Записки миссионера Татарского стана Киргизской миссии о 1909 годе // Омские епархиальные ведомости. 1910. № 9. С.36; Иеромонах Сергий Значение Киргиской мисси в ряду других сибирских миссий // Православный благовестник. 1895. № 1. С.90-91; Ястребов И. Вопрос об устройстве и организации образовательных заведений для приготовления православных благовестников (миссионеров // Православный благовестник. 1895. № 13. С.209; Церкви-школы в районе сибирской железной дороги // Православный благовестник. 1895. № 13. С. 251-252; Н.К. Содействие наших миссий к устройству оседлого быта кочевников // Православный благовестник. 1896. № 4. С.155

образования, обеспечили возможность научной рефлексии представлений власти и института церкви с точки зрения принятия практических решений с учётом репрезентируемых в общественно-политическом дискурсе паттернов организации образования в инокультурной среде.

Третья подгруппа источников объединяет тексты, репрезентирующие представления национальной казахской интеллигенции о факторах, условиях, перспективах и следствиях конструируемой в дискурсе власти и российского общества системе национального образования и средствах её практической реализации. Вышедшие из среды титулованной аристократии инородцы, образованные по европейским стандартам и маркируемые имперской властью и политическими элитами в качестве колониальных посредников, обладали дуальной идентичностью (российской / национальной), артикулируя свои представления о культурно-просветительской политике и образовательной практике Российской империи в отношении самих себя и соплеменников. Их видение образовательных проблем в Степном крае исследуемого периода фиксировалось как в личных текстах, так и в материалах, исходивших от персонажей российского общественно-политического спектра, с которыми лидеры казахской интеллигенции находились в тесной коммуникации[21].

Значимость обращения к обозначенным в разделе материалам, обуславливается важной коммуникативной функцией лидеров казахского

[21] Заметка Н.И. Веселовского // Сочинения Чокана Чингисовича Валиханова. СПб.: Тип. Главного управления уделов, 1904; Ядринцев Н.М. Сибирские инородцы, их быт и современное положение. Тюмень: Изд-во Ю. Мандрики, 2000; Ядринцев Н.М. Биографические сведения о Ч. Валиханове // Сочинения Чокана Чингизовича Валиханова. СПб.: Типография Главного управления уделов, 1904; Потанин Г.Н. Наши мечты // Ч.Ч. Валиханов. Собрание сочинений в 5 т. Т. IV. Алма-Ата: Изд-во «Наука» Казахской ССР, 1968; Ильминский Н.И. Воспоминания об И.А. Алтынсарине. Казань: Типо-литография В.М. Ключникова, 1891. 396 с.; Сулейменов Б.С. жизнь и деятельность Ибрагима Алтынсарина (1841-1889) // Алтынсарин И. Собрание сочинений в 3-х т. Т.1. Алма-Ата: Наука, 1975. С. 7-51; Букейхан С.Р. Жизнь Алеке // Дневники. Нельзя о прошлом позабыть. Алматы, 2016; Капустин С.Я. О Чокане Валиханове // Ч.Ч. Валиханов. Собрание сочинений в 5 т. Т. IV. Алма-Ата: Изд-во «Наука» Казахской ССР, 1968; ЦГА РК. Ф.273. Оп.2. Д.56. Валихан Гази Булатович. Биография. Л.3; Аккулы Султан-Хан. Алихан Букейхан. Т. 1. Творец истории. Т. 2. Завещание. Шымкент, 2016; Букейханов А.Н. Русские поселения в глубине Степного края // Сибирские вопросы. 1908. № 33-34. С.29-45; Букейханов А.Н. Сведения о киргизском хозяйстве Степного края к 15 января 1902 года. Омск, 1902. 27 с; Их черновых бумаг Чокана Валиханова. Записка № 2 // Сочинения Ч.Ч. Валиханова. СПб.: Тип. Главного управления уделов, 1904; Букейханов А. Киргизы. В кн.: Казахи о русских до 1917 года. Общество исследования Средней Азии. Оксфорд,1985; Алтынсарин И. Собрание сочинений в 3 т. Том 3. Алма-Ата, «Наука» КазССР, 1978.

общества, связывающей русское и инородческое население региона, их включённостью в общественно-политические процессы в Степном крае и возможностью корректировать представления об имперских задачах образовательной политики и практиках их реализации.

Вторая группа источников охватывает сферу практик реализации имперской политики в сфере национального образования в Степном крае во второй половине XIX – начале XX вв., включая в свой состав следующие подгруппы:

Первая подгруппа объединяет нормативно-правовую документацию, регулирующую национальное образование в Степном крае в пореформенный период, что обусловило привлечение к исследованию широкого круга законодательных актов, связанных с нормативным обеспечением образования в Российской империи и её окраинных регионов[22]. Привлечённые нормативно-правовые материала и комментарии к ним позволили проследить логику и динамику создания законодательных основ организации системы национального образования в Степном крае в контексте имперской культурной политики на восточных окраинах страны; выявить связь изменений образовательной политики и содержания общественно-политического и научного дискурса об инородческой школе; установить нелинейность процесса

[22] См., например: Свод законов Российской империи / под ред. И. Д. Мордухай-Болтовского; сост.: Н. П. Балканов, С. С. Войт, В. Э. Герценберг. Изд. неофиц. СПб.: [Б. и.], 1912. Т. 3. Свод уставов о службе гражданской. 417 с: Труды Частного совещания, созванного 20-го мая 1907 г. Степным генерал-губернатором по вопросам о нуждах киргизов Степного края. Омск, 1908; Сборник узаконений и правительственных распоряжений, касающихся домашних наставников, наставниц, учителей и учительниц. М.: Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1912. 53 с.; Доклад министра Народного Просвещения Д.А. Толстого «О мерах с образованием населяющих Россию инородцев» (1870). [Электронный ресурс]: http://inpo-rus.ru/14/ (дата обращения 9.04.25); Пругавин А.С. Законы и справочные сведения по начальному среднему образованию. СПб, 1898. 785 с.; Труды Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев/ Под ред. А.С. Будиловича . С.-Петербург : Тип. Э.Л. Пороховщиковой , 1905 .LIII, С. 5; Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России, утвержденныя Министерством народного просвещения 31 марта 1906 г. с изменениями, последовавшими 2 января 1907 г. - [Казань : б. и., 1907]. 6 с; Всеобщее обучение. Сборник законов и правительственных распоряжений/ Сост. К. Денисов. Вып.1. 1907-1913 гг. СПб, 1914. С.72.

нормативного оформления национальной школы в зависимости от общественной активности, внешних факторов, приоритетов государства; обнаружить несовпадения между регламентируемыми нормативно принципами организационных и педагогических основ инородческой школы и практиками в сфере национального образования.

Выделение *второй подгруппы источников* объясняется необходимостью проследить процессы внутренней организации образовательных учреждений, содержания и методики преподавания в национальных учебных заведениях Степного края в исследуемый период, что востребовало привлечение материалов делопроизводственного, справочно-статистического характера, а также текстов, отразивших публицистическую реакцию деятелей образования на ситуацию в национальном образовании[23]. Аналитические процедуры, произведённые с привлечёнными документами, позволили выделить и типологизировать национальные учебные заведения Степного края, функционировавшие во второй половине XIX – начале XX вв.; классифицировать их как светские и религиозные; государственные и негосударственные, а по уровню образования - начальные и повышенного уровня, что способствовало уточнению проблемных «зон» в организации национального образования в регионе.

[23] К вопросу об устройстве училищ для инородческих детей Казанского учебного округа // Журнал Министерства народного просвещения. 1867. № CXXXIV; Алекторов А.Е. Из истории развития образования среди киргизов Акмолинской и Семипалатинской областей/\ Журнал министерства народного просвещения. 1905; ЦГА РК. Ф.64. Оп.1 Д.338, 339, 395, 3475; Ф.142. Оп.1 Д.1117; Алекторов А.Е. Новые течения в жизни магометанских школ // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1909. №10. С.166-177; Труды частного совещания, созванного 20-го мая 1907 г. Степным генерал-губернатором по вопросам о нуждах киргизов Степного края. Омск, 1908; ЦГА РК. Ф.25. Оп.1. Д.3804. Л.39-42; ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2131 а. Л.3-4; РГИА. Ф. 796. Оп. 442. Д. 1965. Л. 2.; Об устройстве училищной части в Акмолинской и Семипалатинской областях Западной Сибири // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 7. Царствование императора Александра II. 1877-1881. СПб.: Тип. М-ва внутр. дел, 1883. С. 2204; Учебные заведения ведомства Министерства народного просвещения (справочная книга, составленная по официальным сведениям к 1-му января 1895 г.). СПб, 1895. С.454-455; ИсАОО. Ф. 8. Оп. 1. Д. 6; ГАТО. Ф. 126. Оп. 2 Д. 2508.

Формирование *третьей подгруппы источников* производилось в связи с необходимостью осмысления процедур кадрового обеспечения национальных учебных заведений Степного края во второй половине XIX – начале XX вв., ставших предметом коллегиального обсуждения власти и общества и последующего принятия практических решений, что оказалось запечатлено в официальном делопроизводстве, включавшем переписку чиновников регионального уровня по разным поводам, отчётах учебных ведомств, рефлексии сюжетов, затрагивавших кадровые проблемы в публикациях периодической печати[24]. Использование данного массива источников позволило соотнести потребности национального образования в Степном крае с образовательно-педагогическими возможностями системы подготовки кадров и запросами власти и общества в этой сфере; выявить этноконфессиональный состав учащихся заведений, ориентированных на подготовку учителей в области инородческого образования; выяснить уровни заинтересованности различных групп социума Степного края, включая инородческое население, в получении специального педагогического образования.

Таким образом, привлечённые к работе над диссертацией источники создали необходимую основу для раскрытия элементов системы и модели национального образования Степного края, представленные в дискурсе власти и общества и осуществляемые посредством имперских практик культурно-просветительской политики в области образования инородцев во второй половине XIX – начале XX вв. Обращение к материалам, транслировавшим

[24] ЦГАРК. Ф.64. Д.594. Л.24 (об) – 25; Греховодов М.Н. Народное образование среди киргизского населения Петропавловского уезда Акмолинской области. Казань: Центральная тип., 1913. 32 с.; Ильминский Н.И. Переписка о трех школах Уфимской губернии. К характеристике инородческих миссионерских школ. Казань, тип. Ключникова, 1885. 415 с. с. 16; ИсАОО. Ф.115. Оп.1. Д. 58. Л. 26, 54.; Всеобщее обучение. Сборник законов и правительственных распоряжений/ Сост. К. Денисов. Вып. 1. 1907-1913 гг. СПб, 1914. С.66.; Письма Николая Ивановича Ильминского. Казань: Тип. Казанского Императорского университета, 1895. 414 с.; Начальное образование киргизов Кустанайского уезда Тургайской области // Киргизская Степная газета. 1901. 4 февраля; ГАТО. Ф. 126. Оп. 2 Д. 1754, 1822, 1989, 2117, 2401, 2428, 2530, 2943, 2987, 3041, 3086, 3117; Отчет общества взаимного вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области за 1897 год. Омск, 1898. 87с.

основные паттерны властного и общественного дискурса национального образования, обеспечили связь с практикой через нормативно-правовое регулирование просветительско-образовательной деятельности в инородческой среде и принятие конкретных решений, фиксируемых в официальном делопроизводстве и ставших важным сюжетом публицистической и статистической рефлексии империи в реализации проекта национального образования в Степном крае.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Представления об организации национального образования и придании ему системных характеристик в областях Степного края во второй половине XIX – начале XX вв. конструировались в общественно-политическом дискурсе и транслировались в текстах имперских экспертов, отражавших национал-консервативный и либеральный подходы к колонизации региона. Несходство позиций «охранителей» и либералов в определении Степного края соответственно как «собственного Востока России» и имперской колонии не являлось препятствием для формирования коммуникативного согласия в вопросе об особой цивилизаторской миссии русского народа, что становилось основанием для продвижения русификаторских проектов в образовании инородцев. Однако в условиях модернизации и либеральных реформ 1860-х-1870-х гг. в общественно-политическом дискурсе национального образования в Степном крае сложилась отчётливая тенденция к постепенному «дрейфу» от агрессивных русификаторских установок к признанию продуктивности «мягкого пути» интеграции инородцев в российский социум с учётом этнокультурной и языковой специфики коренных групп населения.
2. Во второй половине XIX – начале XX вв. в условиях роста аграрных переселений в Степной край властный дискурс национального образования конструировался в двух форматах: дискредитационном, направленном на сдерживание исламского религиозного влияния в сфере образования инородцев, и русификаторском, ориентированном на реализацию масштабных

колонизационных задач формирования в регионе «большой русской нации» и культурного встраивания коренного населения в российский социум. Преобладание в Степном крае автохтонного населения, оказавшегося в сфере влияния мусульманских проповедников, а также ограниченный культуртрегерский потенциал российских переселенцев существенным образом скорректировали представления власти о формах и содержании образовательных практик в инородческой среде, актуализировав «мягкий» вариант преодоления культурного разнообразия с опорой на педагогическую систему Н.И. Ильминского, рассматривавшую использование родных языков в обучении в качестве эффективного инструмента инкультурации инородцев. Данный вектор был зафиксирован и активно продвигался в дискурсе РПЦ и деятелей православных духовных миссий, не только соединивших решение задачи религиозного просветительства инородцев с организацией образовательных практик в их среде, но и продвигавших идею о регулярных контактах с инородческими сообществами как потенциальной паствой.

3. Представления российских общественных деятелей и бюрократии об организации системы национального образования в Степном крае строились в тесном соприкосновении с рефлексией культурно-просветительской инкорпорации инородцев в дискурсе казахской интеллигенции, маркируемой имперской властью в качестве колониальных посредников между государством и основной массой коренного населения региона. Потомки титулованной степной аристократии, являясь носителями дуальной идентичности, с одной стороны, декларировали согласие с властью и гарантировали поддержку в вопросах распространения элементов русской культуры средствами образования в инородческой среде, с другой - тесные связи с казахскими родами и активные коммуникации с российско-сибирской либеральной и радикальной интеллигенцией способствовали актуализации национального чувства казахских интеллектуалов и артикуляции критических оценок по поводу имперских образовательных практик в Степном крае. Подобные

настроения вызывали опасения властей, но вместе с тем лимитировали возможность грубого администрирования и разработки радикальных русификаторских проектов в области национального образования.

4. Нормативно-правовой регламент становления и функционирования инородческих школ как фундамента национального образования в Степном крае в хронологических границах второй половины XIX – начала XX вв. отражал зависимость образовательной политики Российской империи на восточных окраинах от доминирующих установок в отношении национального образования, репрезентируемых в консервативном и либеральном дискурсах. Наличие такой корреляции определило изменения нормативной базы национальной школы. В рамках первого этапа (1822-1868 гг.) нормативно-правовые документы опирались на паттерны консервативного дискурса, декларировавшего необходимость национально-культурной унификации населения Степного края, распространения среди них русского языка, культуры и «истиной веры. На втором этапе (1868-1901 гг.) сохранявшаяся линия консерваторов на преодоление культурных различий и создание единой русской нации конкурирует с либеральными установками, в системе координат которых получают распространение идеи инкультурации инородцев средствами образования на родном языке и учёта этнокультурной специфики индигенных сообществ. На третьем этапе (1901-1917 гг.) паттерны либерального дискурса тотально доминировали, что выразилось в издании нормативных актов, закреплявших право инородцев на развитие национальной модели образования (религиозных школ), но с обязательным изучением русского (государственного) языка.
5. Выстраивание образовательных практик в отношении инородческого населения Степного края во второй половине XIX – начала XX вв. происходило в сцеплении с изменениями в содержании дискурса инородческой школы и определялось подвижностью представлений имперской власти о целях и задачах колонизации региона в контексте массового переселенческого

движения, притока крестьянства из европейской части страны, административного обустройства региона. Если на первом этапе (до 1868 г.) Российская империя игнорировала национальную специфику в деле организации образования на восточных окраинах империи, демонстрируя индифферентное отношение к функционированию мусульманских школ в Степном крае, то в период второй половины XIX – начала XX вв., осознав важность культурной коммуникации с местными сообществами и испытывая необходимость в инородческих кадрах, был взят курс на создание условий для автономного (интернаты и пансионы) или совместного, русско-казахского, обучения. В границах третьего периода (1901-1917 гг.) происходило сближение моделей национального образования, конструируемых в дискурсе российских консерваторов и либералов, что объяснялось ситуацией общественной либерализации 1905-1907 гг. и утверждением принципа веротерпимости, амортизировавшего последствия роста религиозной идентичности мусульманского населения Степного края. Распространение новометодных школ и терпимость имперской власти к инородческому образованию знаменовали консенсус в восприятии мусульманской и государственной школ в Степном крае как равнозначных акторов образовательного процесса.

6. Подготовка кадров для инородческих учебных заведений Степного края до начала XX века не являлась предметом государственной заботы и отставала от потребностей образовательной практики. Кадровое обеспечение школ региона располагалось в зоне компетенций отдельных институтов (православная церковь, мусульманские общины), а в создаваемых государством учебных заведениях для инородцев учителями работали выпускники двухклассных русско-киргизских училищ, гимназий, Омской учительской семинарии. С развитием сети национальных школ в Степном крае в начале XX в., организованных по системе Н.И. Ильминского, обеспечившей рост интереса инородцев к получению начального образования, возникла потребность в создании специализированных педагогических учебных заведений по

подготовке кадров для национальной школы, в том числе из представителей коренного населения. Однако попытки власти стимулировать интерес инородцев к педагогическому образованию (введение киргизских стипендий и сокращённых сроков обучения, изучение казахского языка и религиозного вероучения, создание пансионов и др.) не дали ожидаемых результатов: основной контингент обучающихся этих учебных заведений составляли представители русского населения. Именно они становились учителями аульных и сельскохозяйственных школ.

Научная новизна диссертации заключается в исследовательской рефлексии системы национального образования Степного края во второй половине XIX – начале XX вв. как интеллектуального конструкта, синтеза представлений акторов дискурса освоения региона о моделях культурной унификации в обстоятельствах полиэтничности и поликонфессиональности средствами российского просветительского культуртрегерства в инородческой среде. Выдвинута и обоснована гипотеза, сообразно с которой русификаторские принципы, определившие логику организации и функционирования национального образования в Степном крае, несмотря на тенденцию к смягчению и поиску компромиссов с инородческими сообществами, не способствовали преодолению культурных различий с последующей интеграцией коренного населения в социальную ткань российского общества. Малая эффективность методов политического давления империи в организации образования инородцев и ограничения влияние ислама и мусульманских проповедников в среде казахов-кочевников, слабость культурного потенциала русского переселенческого сегмента внутренней колонизации ориентировали государство к культурному дистанцированию от инородцев и усилению автономизации национального образования, что обеспечивало возможность осуществления имперского контроля и управления.

Теоретическая значимость исследования определяется разработкой и продвижением модели исследования системы национального образования в

Степном крае во второй половине XIX – начале XX вв. как культурной практики Российской империи, позиционируемой в качестве инструмента унификации мозаичного в этноконфессиональном отношении и обширного периферийного региона, социальной интеграции индигенных народов в общеимперское пространство. Представленная двухуровневая (дискурс и практики) модель может рассматриваться как исследовательский алгоритм при изучении факторов формирования и репрезентации образовательной политики на окраинах России, интеллектуального конструирования властью и обществом подходов к системной организации образовательных практик в социально-турбулентных фронтирных регионах империи.

Практическая значимость исследования. Результаты диссертации могут быть востребованы при подготовке и написании научных работ (статей, монографий, грантовых заявок) в системе координат проектов «новой истории империи» и «новой культурно-интеллектуальной истории», предполагающих описания дискурсов и практик российской власти и общества в образовательной сфере окраинного мультикультурализма на разных стадиях отечественного исторического процесса, учебных пособий по истории образования в России и её регионах, истории России и Сибири второй половины XIX – начала XX вв., подготовке спецсеминаров и спецкурсов по отечественной истории.

Апробация результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования были обсуждены на кафедре отечественной истории Омского государственного педагогического университета и представлены на региональных, всероссийских и международных научных конференциях: «Кирилло-Мефодьевские чтения» (Омск, 2024 г.), «Фундаментальная наука и приоритеты XXI века» (Астана, 2024), «Актуальные проблемы социальных и гуманитарных наук в развитии современной науки» (Барнаул, Ургенч, 2024), «Абуевские чтения – I» (Кокшетау, 2024).

Основные результаты диссертационного исследования нашли отражение в 8 публикациях, 4 из которых представлены в ведущих рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК.

Структура исследования включает в себя введение, две главы, шесть параграфов, заключение, список использованных источников и литературы. В первой главе раскрывается содержание дискурса национального (инородческого) образования, репрезентируемого в текстах российской и казахской интеллигенции, что позволило выявить основные паттерны общественных представлений о подходах к организации образования коренного населения как инструменте преодолении культурных различий на восточных окраинах империи. Установлено, что дискурсивные общественно-политические практики в разные периоды и в различных комбинациях оказывали влияние на понимание властью ценностных составляющих организации образования коренного населения в Степном крае, что реализовывалось в конкретных практиках имперской политики в сфере национального образования в исследуемом регионе во второй половине XIX – начале XX вв., детально охарактеризованных во второй главе диссертации.

Глава I. Потенциал и перспективы национального образования в Степном крае в общественно-политическом дискурсе второй половины XIX – начала XX вв.

1.1. Национальное образование как фактор колонизации / освоения Степного края в репрезентациях российского консервативного и либерального дискурса

Расширение территориальных границ Российской империи, переселения значительных масс людей на окраины страны, в том числе во второй половине XIX – начале XX вв. в районы её восточной периферии, включавшей пространства Степного края, ставили перед властью, политическими элитами и общественными силами вопрос об универсализации имперского административного управления, разработке сценариев и практик встраивания колонизуемых земель и человеческих сообществ в общеимперское поле. Рецепция отечественного колонизационного процесса в постколониальных штудиях[25] позволяет констатировать коммуникативное согласие учёных в отношении ряда специфических факторов, сопутствовавших продвижению русской оседлости в регионы Сибири и Степного края, что проявилось в признании их выраженной лимитирующей функции, а именно: отдалённости ареалов водворения мигрантов от Европейской России; дискретности территорий на восточных окраинах, с разной степенью интенсивности досягаемых имперской властью; этнической мозаичности населения и пестроты его конфессионального состава, что в условиях географического соседства с государствами Центральной Азии как создавало угрозу исламизации местных

[25] См. например: Джераси Р. Окно на Восток: Империя, ориентализм, нация и религии в России. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 548 с.; Сартори П., Шаблей П. Эксперименты империи. Адат, шариат и производство знаний в казахской степи. М.: Новое литературное обозрение, 2019.280 с.; Тольц В. «Собственный восток России»: Политика идентичности и востоковедение в позднеимперский период. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 336 с.; Ходарковский М. Степные рубежи России: как создавалась колониальная империя. 1500-1800. М.: Новое литературное обозрение, 2019. 352 с.

номадов, так и способствовало усилению политического влияния в районах, входивших в сферу политических интересов России, крупнейших европейских держав.

В продолжении XIX столетия российская колонизация как главный сюжет отечественного исторического процесса[26] обретает свой окончательный «восточный» вектор, а расположенные за Уралом земли начинают маркироваться имперской властью как «собственный восток» России[27], окончательное обретение которого становилось возможным только при условии преодоление его отдельности, что могло быть обеспечено системными действиями, направленными на культурную инкорпорацию отдалённых пространств и населения.

Важно отметить, что процесс юридического оформления административного доминирования Российской империи в степных областях, начавшийся включением казахов Среднего и фрагментов Старшего жузов в состав Западно-Сибирского генерал-губернаторства по результатам реформы М.М. Сперанского в 1822 г. и в основном завершившийся в ходе преобразований 1868 г., сопровождался значимыми трансформациями в религиозной политике в отношении локально-конфессиональных сообществ Степного края, что неизбежно актуализировало обсуждение вопроса интеграции коренного населения в российский социум. Справедливым представляется утверждение исследователей, сообразно с которым Российская империя, распространяя своё влияние на Казахскую степь, сталкивалась с серьёзными проблемами в сфере контроля и управления[28]. Интеграция казахов в общеимперское пространство существенно сдерживалась влиянием волжских татар, переживавших период национально-религиозного возрождения, а неудачи восточных кампаний (Крымская война) инициировали резкий прирост

[26] Ключевский В.О. Курс русской истории. Соч. в 9 т. Т.1. Ч.1. М.: Мысль, 1987. С. 49-50

[27] Тольц В. «Собственный восток России»: Политика идентичности и востоковедение в позднеимперский период…430 с.

[28] Сартори П., Шаблей П. Эксперименты империи. Адат, шариат и производство знаний в казахской степи…С.35.

антиисламских настроений не только в правительственных сферах, но и в российском обществе. В этом плане разделение в масштабах Степного края мусульман-казахов и мусульман-татар в 1868 г. стало важной организационной мерой, определившей векторы общественно-политического дискурса национального образования во второй половине XIX – начале XX вв., в котором русификаторская составляющая выполняла решающую функцию.

Таким образом, имперские проекты в образовательной сфере были адресованы непосредственно коренным народам Азиатской России и её отдельных регионов, являясь составной частью дискурса национального и имперского строительства в России второй половины XIX – начала XX вв., а обсуждение задач национального образования и технологий их реализации во многом определялось ситуативным общественно-политическим и социокультурным контекстом, в рамках которого происходили важные коррективы в представлениях российского общества и имперской власти о задачах, принципах и практиках колонизации пространств, входивших в ареал геополитических интересов России.

В этой связи необходимо отметить ряд важных обстоятельств, сопутствующих формированию основных сюжетов, содержания и специфики общественно-политического дискурса национального образования, ставшего продуктом научного знания эпохи.

Во-первых, в XIX веке такие категории, как «нация», «национальное самосознание», «империя», «региональная интеграция», определяли мировоззрение людей. Мир в их представлениях состоял из наций, что давало политическим элитам метрополий моральное право разрабатывать и внедрять различные стратегии строительства национальных государств, распространяя логику преимуществ доминирующей национальной группы при выстраивании отношений с территориями, обладавшими колониальным статусом.

Во-вторых, апологии нациостроительства как правомерного варианта внутренней политики государств соответствовали и европоцентристские

формулы середины XIX столетия, легитимировавшие преимущества так называемых цивилизованных народов над «взрослеющими» представителями архаических культур. Уже в 1840-х гг. идея русской цивилизационной миссии на Востоке становится неотъемлемым элементом идеологии русского национализма, при этом риторика и практики мессианства, характерные для всего колониального мира, именно в России приобретают особый резонанс[29]. Актуализация мессианской идеологии контекстно обеспечивалась состоянием общеевропейского дискурса о цивилизованных и нецивилизованных народах, основные позиции которого в духе теории эволюционизма были представлены в работах Ф. Энгельса, Г. Гегеля, К. Маркса и др. Так, Ф. Энгельс в работе «Революция и контрреволюция в Германии», опубликованной в 1852 г., определил славянское население Европы как «жалкие, вымирающие нации, обречённые на уничтожение, не давшие ни одного доказательства своей способности выйти из состояния феодализма, основанного на закрепощении»[30]. Таким образом, тезис о невключённости России в европейскую систему культурно-политических координат нуждался в толковании и опровержении, что становилось возможным через переопределение части Азии как фрагмента политического тела России, в отношении которого империя осуществляет цивилизаторские практики.

В-третьих, начиная с 1860-х гг. атмосферный фон обсуждения культуртрегерства по отношению к инородческому населению «собственного востока» характеризовался крайней напряжённостью и агрессивностью. Это во многом определило тот факт, что в нём, начиная с 1860-х гг., «солировали» национал-консервативные деятели. Сепаратистские «фобии», вызванные событиями в Царстве Польском в 1863 г., стали отчетливо проявляться на фоне

[29] Тольц В. «Собственный восток России»: Политика идентичности и востоковедение в позднеимперский период…С.52.
[30] Энгельс Ф. Революция и контрреволюция в Германии / Ф. Энгельс // К. Маркс, Ф. Энгельс. Избранные произведения. В 3-х т. Т.3. М.: Политиздат, 1986. С.357.

активизации переселенческого движения на имперские окраины, в частности — восточные. Уже с середины XIX в., российские власти, определяя основные задачи империостроительства, требовали «русификации» окраин и распространения там русско-православного населения. Вопрос, касавшийся организации образовательного пространства на окраинах империи, репрезентируемый в изданиях национал-консервативного толка, обсуждался исключительно в системе координат имперской безопасности. В обстоятельствах усиления русского национализма в консервативном сегменте российского общества формировалось опасение роста национальной и региональной идентичности, представлявших опасность для единой и неделимой империи. В результате все отклонения от курса имперской безопасности представлялись лидеру российских ультра-патриотов М. Н. Каткову недопустимыми. Он полагал, что главным источником имперской нестабильности являлись западные окраины, однако наряду с польской угрозой и украинофильством его беспокоило сибирское областничество как возможная эманация сепаратистской идеи. Показательно, что сам факт распространения образовательных практик на восточных окраинах расценивался идеологами консерватизма как потенциальная угроза государственному единству: «Когда общественные и экономические интересы различных частей государства весьма ещё слабы и не развиты, тогда единство областей может достаточно сдерживаться силою административной централизации…Но с распространением образования, с развитием потребностей начинают в общей среде государственной жизни выступать областные особенности…Являются попытки к разным автономиям, развивается наклонность к сепаратизму. При таком порядке вещей одна внешняя сила административной централизации может оказаться недостаточной…»[31].

Основным доводом в «охранительном» дискурсе образовательной

[31] В. Н. Интересы русской народности в Западном крае // Русский вестник. 1863. Т. 47. С. 435.

политики в Степном крае являлся мотив «морального превосходства», что нашло отражение в следующих сентенциях: «…только путём последовательного проведения начал образования, путём упорных методических усилий…можно достигнуть того, что киргизы с доверием отнесутся к русской школе, единственному источнику истинного просвещения среди мусульманских народов России» [11: 155]; «Если крестьянская колонизация повсеместно действует в таком направлении (архаическая форма хозяйства заменяется новой, более интенсивной), то сознательные элементы киргизского народа должны быть благодарны колонизации потому, что собственно их история не выдвинула более влиятельного культурного фактора, способного поднять народное благосостояние» [12: 80].

Основные положения консервативного дискурса национального образования в Азиатской России, ставшие базисом представлений российских «охранителей» о потенциале и перспективах организации социокультурной среды в осваиваемых регионах восточной периферии империи, были сформулированы в трудах российских учёных-востоковедов в середине XIX – начале XX вв. Имперские учёные артикулировали свою цивилизаторскую миссию в Азии, сообразно с устоявшейся европейской формулой: власть над Востоком заключается в обладании научным знанием. Однако в дискурсе отечественного востоковедения, институциональные основы которого уходят корнями в 1840-е-1850-е гг., миссия России в Азии определялась не только как просветительская, но и как организаторская, что рельефно свидетельствовало о репрезентации азиатских пространств как собственных территорий, а не колоний в традиционном смысле данного понятия: «Сибирь не колония только, не окраина, не придаток - она есть существенная часть России, и таковою ей следует быть во всем ее гражданском устройстве»[32]. Один из основоположников российского востоковедения В.В. Григорьев, предсказывая блистательную будущность России и её азиатской политики, констатировал,

[32] Там же. С.996.

что в отношениях с Востоком необходимо сохранить многочисленные его народы и устроить их, «научив грубых детей лесов и степей признавать благотворную власть закона, ценить гражданственность выше приманок своевольной свободы»[33].

Следует заметить, что в трудах ранних российских востоковедов 1840-х - 1850-х гг. зеркально были отражены широко распространённые в тот период представления и стереотипы о Востоке и народах Азии как «блуждающих во мраке невежества и суеверий», нуждавшихся в просвещении религией и наукой, что влекло за собой естественную необходимость «…воспитать или перевоспитать, возродить или переродить большую часть народов этой стороны света…, возвысить их до себя, уподобить себе и слить в одно великое, святое семейство»[34]. Логика подобных рассуждений в полной мере соответствовала имперским представлениям о России, не имевшей колоний за океаном, как едином географическом и территориальном пространстве, оформление которого достижимо только средствами политической воли, реализуемой в регулярных интеграционных мероприятиях.

В этой неоформленной программе просматривались некоторые перспективы определения принципов образовательной политики в Азиатской России как инструмента инкорпорации собственных территорий на восточных окраинах империи, в том числе и в сфере национального образования. Необходимо отметить, что задачи вовлечения азиатской периферии в общеимперское пространство располагались в эпицентре дискурса учёных-востоковедов, общественно-политических деятелей и представителей политических элит, позиционирующих себя как «охранителей», отстаивающих безопасность империи. Поражение России в Крымской войне (1853-1856 гг.), стимулировавшее резкий прирост антизападных настроений, а также прецеденты сепаратизма в Царстве Польском и в Сибири в начале 1860-х гг.

[33] Григорьев В.В. Об отношении России к Востоку: Речь, произнесённая исправляющим должность профессором В. Григорьевым. Одесса, 1840. С.7
[34] Там же. С.7-8.

вызвали к жизни идеи откровенно националистического толка. Призывы «Русского вестника» и «Московских ведомостей», редактируемых лидером национал-консерваторов М.Н. Катковым, к созданию «большой русской нации» путём распространения на окраинах русского помещичьего землевладения и землепашества воплощались в формулу стирания культурных различий как наиболее эффективном способе создания единой и неделимой России[35].

В национальном сегменте образовательной политики преодоление культурных различий и формирование однородного в административном, социальном, этноконфессиональном отношении пространства коммуникации власти и общества в Азиатской России способствовало рождению серии проектов, зафиксированных в консервативном дискурсе. Нельзя не отметить, что исследователи обладают склонностью извлекать из этой дискурсивной канвы преимущественно очевидные сюжеты, связанные исключительно с христианизацией коренных народов и широко растиражированной в среде индигенного населения практикой русификации. Действительно, культурная и административная русификация инородцев Западной Сибири, Степного края, Туркестана являлась одним из инструментов национального строительства на окраинах, а христианизация, отданная фактически до начала XX в. на откуп миссионерам - способом инкорпорации пространств и людей в общеимперское поле. Концептуально национал-консервативный дискурс русификации как метода инкорпорации коренных народов с предельной откровенностью был запечатлён в позиции миссионера Вениамина – главы Забайкальской миссии: «…даём (инородцам) русское имя с русским прозванием, отрезываем косу и, если есть средства, одеваем в русскую одежду, …учим его по-русски молитвам»[36]. Однако с течением времени столь примитивные инструменты колонизации продемонстрировали свою низкую эффективность. Так, по констатации миссионера М. Путинцева, в первый год работы Киргизской

[35] Катков М.Н. Идеология охранительства. М.: Ин-т русской цивилизации, 2009. 800 с.
[36] Цит. по: Джераси Р. Окно на Восток: Империя, ориентализм, нация и религии в России…С.99.

миссии в уездах Степного края крестившихся по православному обряду инородцев насчитывалось 5 человек[37]. В последующие годы статистика крещений, в том числе как следствие перехода в православие из ислама в Степном крае, оставалась неустойчивой: в 1897 г., по заверению миссионеров, было «приобретено для Христовой церкви 46 человек из магометанства: 30 мужского и 16 женского пола»[38]; в 1902, 1906, 1910, 1911 гг. – 42, 8, 5, 10 душ соответственно. В.Н. Наливкин в своих рассуждениях о положении инородческого населения Азиатской России отмечал, что долгое время большинство русских интеллигентных людей повторяли слова Министра просвещения графа Д. Толстого о важности распространения государственного языка на окраинах. Однако, писал Наливкин, когда в 1884 г. генерал Розенбах собрал в Ташкенте особую секретную комиссию по вопросу интеллектуальной жизни туземного населения, он получил ответ, что до тех пор, пока сарты и киргизы остаются мусульманами, надеяться на успехи распространения в их среде русского языка не приходится[39].

Во многом неэффективность прямой христианизации и русификации скорректировали представление в консервативном лагере как о моделях взаимоотношений с коренными народами, так и практиках их аккультурации. На новом уровне рецепции инородческого вопроса, дискурс национального образования сопрягался с общим вектором позиционирования азиатской периферии как «собственного востока» России, а аборигенные народы интерпретировались в качестве «своих инородцев». Данная концепция получила обоснование в трудах и деятельности учёного-востоковеда, миссионера Н.И. Ильминского[40], система которого была апробирована в Поволжье и в дальнейшем получила распространение на восточных окраинах Российской империи. В исследовательской рецепции Ильминского именно

[37] Путинцев М. Из Киргизской миссии Омской Епархии // Тобольские епархиальные ведомости. 1896. № 4. С. 2.
[38] Извлечение из отчёта Киргизской миссии за 1897 г. // Омские епархиальные ведомости. 1898. № 8. С.6.
[39] Наливкин В.П. Туземцы раньше и теперь. Ташкент: Электрич. типо-лит. Турк. т-ва печатного дела, 1913. С.102-103.
[40] Ильминский Н.И. Беседы о народной школе. СПб.: Синодальная типография, 1889.40 с.

школа давала возможность мирно продвигать среди инородцев «русский язык, русскую народность, русскую образованность». При этом такие элементы культуры народов, включаемых в орбиту колонизационных действий империи на её восточных окраинах, в том числе Степном крае, как арабская азбука и татарская письменность, рассматривались просветителем как чуждые и несвойственные культурному коду инородческого населения. Труды ученого, содержащие эти идеи, в целом доказывали необходимость русского-православного направления в образовании казахов[41].

Понимание Н.И. Ильминским общей стратегии культурной интеграции инородцев определялось несколькими принципами. Учёный полагал, что необходимо обеспечить комфортные условия для «взросления» «своих инородцев», которое является значимым элементом строительства империи. В логике рассуждений Ильминского православие – высшая религиозная форма. Поэтому использование родного языка в отправлении обрядово-ритуальных действий выступает как вариант гибкой христианизации, а по сути - русификации язычников. Н.И. Ильминский и его сторонники позиционировали себя как противники интенсивной ассимиляции коренных народов в русскую среду, делая акцент на сохранении местных этнических сообществ как коммуникативного пространства распространения православия и естественного препятствия влиянию других религий (ислам, буддизм). Ильминский писал: «Учась наравне с русскими крестьянскими малъчиками исключительно по русским книгам, инородец хотя и получает общее православное направление, но многого не понимает или понимает неправильно, и главное - не может приобретенных им сведений облечь в живую форму своего языка и убедительно предложить их в своей семье. Такое образование, без всякого

[41] Он же. Избранные места из педагогических сочинений. Казань, 1892; Он же. О системе просвещения инородцев и о Казанской крещено-татарской школе. Казань, 1913.

перехода, резко отрывает получивших его от понятий инородческой массы и ставит их к ней враждебно»[42].

Подход Н.И. Ильминского в контексте обсуждения перспектив и возможностей подготовки почвы для становления национального образования в период 1880-1905 гг. пользовался безоговорочной поддержкой со стороны Святейшего Синода (К.П. Победоносцев) и Министерства просвещения (Д.А. Толстой) и воплощался практически, что было зафиксировано в «Правилах о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» от 26 марта 1870 г.[43]. Сформулированная Ильминским идея использования местных языков в организации богослужения в широком смысле предполагала подготовку кадров не только для церковных и миссионерских целей, но и образовательной сферы, в которую в качестве учителей привлекались наиболее способные автохтоны[44]. В отдалённых епархиях и миссионерских станах Западной Сибири и Степного края обращение к опыту привлечения выходцев из местной среды было широко распространено, что подтверждается статистикой: из 93 сотрудников, упомянутых в дневниках и записках Алтайской духовной миссии конца XIX в., 47 являлись инородцами по рождению[45]. В отчётах Киргизской духовной миссии начала XX в. общим местом являлось упоминание о частых прецедентах отправки новокрещённых инородцев для продолжения образования в семинариях, а также назначении выходцев из коренного населения на должности миссионеров и псаломщиков[46].

Восприятию и продвижению идей и образовательных практик Н.И. Ильминского (создание аульных, миссионерских школ) во второй половине XIX в. активно способствовали научные представления эпохи, в том числе

---

[42] Ильминский Н.И. Беседы о народной школе. СПб.: Синодальная типография, 1889. С.36.

[43] Свод главнейших законоположений и распоряжений о начальных народных училищах и учительских семинариях. Ч.1. СПб: Типография Глазунова, 1882. С.42-45.

[44] Джераси Р. Окно на Восток: Империя, ориентализм, нация и религии в России…С.69.

[45] Миссионерские записки и дневники сотрудников Алтайской духовной миссии: Сборник архивных документов. Барнаул: Барнаульский дом печати, 2016. С.167-168.

[46] Отчёт о Киргизской миссии за 1899 г. // Омские епархиальные ведомости. 1900. № 13. С. 4-12.

убежденность в детерминированности культуры географией. В образованной среде России и в сообществах политической элиты доминировала уверенность в том, что цивилизация непременно фланирует с запада на восток, неся с собой не только благо для новых, обойдённых культурой, народов, но и вредоносное влияние. Пример западных окраин Российской империи с характерными для этого региона сепаратистскими настроениями и националистическими эксцессами актуализировали стремление учёных, общественных деятелей, имперского чиновничества к поддержке этнических меньшинств, принявших христианство, а также малых этнических групп, потенциально готовых войти в семью православных народов, что являлось условием успешного противостояния воздействию татар-мусульман как главному источнику нестабильности на отсталом Востоке.

В значительной мере система Н.И. Ильминского, основанием которой стали европоцентристские представления и идеи о взрослении примитивных народов, репрезентируемые в дискурсе отечественного востоковедения и реализуемые в рамках имперской образовательной политики, привела к результатам, определившим значительные сдвиги в понимании как задач нациостроительства в Азиатской России, так и коррекций в образовательных практиках.

Современники событий, на практике соприкоснувшиеся с системой Н.И. Ильминского, согласно отмечали, что такая модель народного образования «…дала хорошие результаты: многие из окончивших курс в двухклассных русско-киргизских училищах киргизские ученики выходили хорошими учителями, фельдшерами и с успехом работали и работают на избранном поприще среди своего народа…»[47]. Вместе с тем на рубеже XIX – XX вв. частыми становятся и критические высказывания по поводу организации и функционирования национальных школ в Азиатской России, что особенно

[47] Греховодов М.Н. Народное образование среди киргизского населения Петропавловского уезда Акмолинской области / М.Н. Греховодов. – Казань: Центральная типография, 1913. С.15.

заметно проявлялось в областях, активно включаемых в орбиту русской аграрной колонизации (Степной край), где имперская административно-управленческая система находились в фазе становления, а коренное население (киргизы) чаще всего оказывалось в сфере влияния странствующих мулл и учителей из татар. Кроме того, в условиях активизации аграрных переселений и водворения крестьянства губерний Европейской России в непосредственном соседстве с кочевьями номадов, в центре колонизационной повестки имперской власти оказывалась политика седентаризации, что влекло за собой видоизменения в отлаженном механизме национального образования, сопровождалось расширением спектра образовательных услуг за счёт низших сельскохозяйственных школ, назначение которых инородцам было не понятно и воспринималось как культурное насилие[48].

Важно отметить, что новые обстоятельства экономической жизни и общественного устройства азиатских окраин, вызванные массовыми миграциями из европейской части страны и естественным распространением русской оседлости и русского языка, значительно снизили напряжение образовательного дискурса, во всяком случае, в сообществе высшей чиновной бюрократии. Известный афоризм российского министра финансов эпохи Николая I Е. Канкрина «образование надобно давать дозировано, как соль» преобразовался в высказывании обер-прокурора Святейшего Синода К.П. Победоносцева следующим образом: «Мало кто думает, что отрывая детей от домашнего очага на школьную скамью с такими мудрёными целями, мы лишаем родителей и семьи рабочей силы, которая необходима для поддержания домашнего хозяйства, а детей развращаем, наводя на них мираж мнимого или фальшивого и отрешённого от жизни знания, подвергая их соблазну мелькающих перед глазами образов суеты и тщеславия»[49].

[48] Там же. С.9.
[49] Победоносцев К.П. Народное просвещение // Московский сборник. М.: Синодальная типография, 1901. С.84.

Не менее существенным фактором, повлиявшим на эволюцию представлений о национальной школе и национальном образовании в научном дискурсе конца XIX – начала XX вв. стал рельефно выраженный конфликт между целью стирания культурных различий и логикой конструирования «большой русской нации» с универсальной социокультурной идентичностью и результатами реализации имперской политики в образовательной сфере по лекалам системы Н.И. Ильминского. Не вызывает сомнений, что в теории Ильминского, равно как и в рассуждениях его современников учёных-востоковедов, обретение «собственного востока» в Азии означало прирост русского национально-культурного чувства во многом за счёт лишения признаков национальной идентичности коренных народов региона. Однако в практической плоскости формат национального образования де-юре и де-факто предоставил возможность индигенному населению, особенно представителям номадической аристократии, выйти за установленные образовательной системой рамки христианизации и русификации, сохранить острое ощущение принадлежности к своей национальной культуре. В ситуации становления и распространения государственной системы просвещения местная молодежь получила возможность обучения не только в официальных учебных заведениях уровня городских школ и училищ, но и в университетах, что значительно расширило пространство культурной и интеллектуальной коммуникации отдельных представителей коренных групп, в результате чего сформировалось локальное сообщество людей, образованных по европейским университетским стандартам. Возвращение в родные места по окончанию университетского курса сопровождалось для данной группы лиц и изменением социального статуса. Приобретая статус служащих, представители национальной интеллектуальной элиты вербовались в ряды имперских экспертов, включались в деятельность общественных организаций, не рассматривая факт перехода в православие в качестве социального лифта. Напротив, коренная аристократия, переживая имущественное разорение, стремилась к сохранению своего статуса

путём контактов и слияния с имперской бюрократией и государственной властью. В результате представления национальной интеллигенции, с одной стороны, оформлялись в обстоятельствах влияния русской культуры, что материализовалось в вовлечении национальных кадров в государственную деятельность, с другой – испытывали воздействие со стороны теоретиков и практиков исламизма, что способствовало распространению антиколониальных, отчасти антирусских настроений, усилению национальной идентичности.

В осмыслении эволюции дискурса национального образования в трудах российских востоковедов невозможно игнорировать изменения общего интеллектуального фона пореформенной эпохи, ознаменованного формированием новой генерации российских общественно-политических деятелей и чиновничества. На рубеже XIX – XX вв. на авансцену отечественной политической жизни вышло поколение, этос которого складывался под влиянием либеральных идей и либеральных преобразований 1860-х-1870-х гг., что не могло не оказать влияния на представления учёных-востоковедов о «собственном востоке» и механизмах, в том числе образовательных, встраивания Азиатской России в имперское поле.

Наиболее предметно новое видение «восточной» ситуации оказалось запечатлено в рецепции последователей востоковедческой школы барона В.Р. Розена, полагавших, что «принцип уважения к племенным особенностям инородцев усиливает Россию, а не ослабляет её»[50]. Научно-интеллектуальное становление таких ярких представителей российского востоковедения, как В.В. Бартольд, Н.Я. Марр, С.Ф. Ольденбург, Ф.И. Щербатский, пришлось на начальный период кризиса романтического консерватизма и европоцентристских теорий. Общеевропейская ревизионистская тенденция, в поле влияния которой не успели попасть родоначальники отечественных

[50] Чичерина С.В. Положение просвещения у Приволжских инородцев // Известия ИРГО. 1906. Т.XLII. Вып.1. С.595.

востоковедческих исследований (В.В. Григорьев, Н.И. Ильминский, В.В. Радлов), направила исследователей Востока и азиатской части России в русло этнического плюрализма, что усиливалось их сомнениями в продуктивности идеи европейского превосходства. Тем не менее нужно отметить эволюционный и достаточно извилистый характер перемен в востоковедческих теориях и подходах на рубеже XX в., что в значительной степени амортизировало модернизацию практик в сфере национального образования. В дискурсивный корпус новых востоковедов вошло и утвердилось понятие о знании не как источнике завоевания Востока, а как инструменте влияния на самосознание азиатских инородцев. Критически оценивая результаты образовательной политики в инородческой среде, один из ярких представителей школы Розена В.В. Бартольд, констатировал, что «…успехи русской школы и вообще русской культуры затруднялись опасением, как бы не сообщить туземцам слишком много сведений на их языке и не содействовать этим упрочению местной литературы и местных культурных особенностей, в ущерб обрусению. В русско-туземных училищах во второе десятилетие их существования твёрдо проводился принцип, по которому занятия в русском классе должны были вестись исключительно на русском языке»[51]. Во вступительном слове к защите своей диссертации он писал: «…восточные народы вернее всего поверят в превосходство нашей культуры, когда убедятся в том, что мы знаем их лучше, чем они сами себя знают…»[52]. С точки зрения коллег В.В. Бартольда (С.Ф. Ольденбург, Н.Я. Марр), это особое знание сформировалось в результате длительного сосуществования с народами азиатской периферии и патерналистские амбиции России по отношению к «собственному востоку» являются морально оправданными и придают особую легитимность соучастию российского государства в обустройстве всех сфер

[51] Бартольд, В. В. История культурной жизни Туркестана. Л.: Изд-во Ака-демии Наук СССР, 1927. С.173.
[52] Там же. С.610.

жизни коренных народов, входивших в ареал геополитических интересов империи.

Устойчивость имперской риторики в суждениях либеральных востоковедов, в отличие от их предшественников «охранителей», оттенялась признанием как несомненного факта великой истории азиатских народов, которые нуждаются в обучении особой европейской методологии познания собственного прошлого. «Площадкой» репрезентации такого знания выступали пространные историко-этнографические очерки лидеров востоковедения, в которых значительное место отводилось сведениям об истории того или иного азиатского народа, начинавшейся с древнейших времён[53].

Симптоматично, что признание давности и величия прошлого азиатских народов в дискурсе либерального востоковедения вполне вписывалось в возникавшие на рубеже XIX – XX вв. проекты интеграции национальных меньшинств в общеимперское этнокультурное пространство. К этому времени в сознании российских политических и общественных элит сложилось достаточно ясное понимание категории «русская нация», охватывавшая народы евроазиатской Российской империи, включая пространства Поволжья и Западной Сибири. Интеграция этнических групп Сибири заенисейской, Степного края, Туркестана, представлялась как отдалённая, но вполне ожидаемая перспектива, инструментом реализации которой рассматривалось сотрудничество, совместная деятельность с целью политического и духовного слияния инородцев с доминирующей группой – русскими. Главным актором политики сотрудничества русского и инородческого населения стала степная аристократия, активно интегрируемая в российский социум через служебные функции и участие в деятельности общественных организаций, аффилированных с государством (филиалы ИРГО, этнографические общества и объединения и т.д.).

[53] Бартольд В.В. Киргизы (исторический очерк). Фрунзе: Киргизское государственное издательство, 1927. 57 с.

В дальнейшем, когда в России широкое распространение получила идеология движения «малой родины», вынесшая на первый план принадлежность к «месту» в противовес этнической и конфессиональной маркировке, круг лиц, вовлечённых в коммуникацию, существенно раздвинулся. В значительной степени продвижению идеи «малой родины» способствовало перерождение концепции сибирского областничества, фронтмены которой – Н.М. Ядринцев, Г.Н. Потанин, С.С. Шашков и др., пережив «травму» репрессий по подозрению в сепаратизме, сосредоточились на экономических и социальных нуждах азиатской окраины, обращаясь к инородческому вопросу, связывая его решение с созданием такой образовательной системы, в пределах которой представители коренного населения будут получать «…те же знания, которые считается необходимым иметь русскому чиновнику»[54].

Дискурс национального образования в трудах теоретиков сибирского областничества, несмотря на либеральный подтекст и ориентированность на нужды и чаяния коренного населения, не был свободен от европоцентристских оснований и патерналистских принципов, характеризовался оценочными выводами, идеологической окраской и противоречивостью. Отказываясь от признания Азиатской России естественным продолжением российских пространств («собственным востоком»), областники отстаивали идею маркировки восточной периферии как колонии Российской империи, требуя от власти решений, адекватных этому статусу. По констатации Г.Н. Потанина, «установление единства в системе управления обеими этими русскими территориями – это первое, что необходимо для того, чтобы сделать Сибирь не только окончательно русскою страною, но и органическою частью государственного нашего организма – в сознании как европейско-русского, так и сибирского населения. Затем необходимо окончательно закрепить связь

[54] Потанин Г.Н. Инородческий вопрос в Сибири // Избранное. Томск: Томская писательская организация, 2014. С.67.

Сибири с европейской частью России железнодорожным путем, пролегающим через всю сибирскую территорию. Тогда совершенно естественно установится должный прилив населения из Европейской России в Сибирь, и обилие естественных богатств сибирских получит соответствующий сбыт на русском и западноевропейском рынках. Только при этом условии и может явиться для Сибири возможность оправдать свою старинную репутацию «золотого дна»[55].

В данном контексте вопрос национального образования в представлениях областников, являясь эффективным инструментом культурной интеграции коренного населения, с одной стороны, предполагал дифференцированный подход к возможностям индигенных народов «в виду крайне жалкого быта и бедности большинства, находящегося в положении дикарей»[56], что вполне соответствовало логике «охранителей», с другой – призывы дать автохтонам описание их жизни, кочевья, племени, нравов и истории, «чтобы инородцы начали понимать те идеи о будущем, какие волнуют образованного европейского человека»[57], соответствовали алгоритму рассуждений востоковедческой науки в её поздней либеральной инкарнации. Имперская модель русификации индигенных народов средствами образования, пропагандируемая консерваторами, не вызывала у российских либералов устойчивого отторжения, но предполагала принятие разумных практических решений. По логике Н.М. Ядринцева, обучение на русском языке обоснованно тогда, когда уже произошло культурное сближение русского и инородческого элементов. Для племён, не подвергшихся русской аккультурации или не способных к таковой, «склонных удерживать свою национальность, свой язык, свои верования…, полезнее привитие знания на природном языке и перевод учебников как самого священного писания на инородческом языке»[58].

[55] Потанин Г.Н. Завоевание и колонизация Сибири // Живописная Россия. 1884. Т. 11. С. 31–48.
[56] Там же. С.35
[57] Там же.
[58] Ядринцев Н. М. Сельско-народное образование в Сибири // Сибирский сборник. 1891. Вып. 1. С. 112.

В целом, конвергенция проектов «малой родины» и областничества, репрезентировавших идею отечественных востоковедов о совместной деятельности русского и инородческого населения как условии интеграции «с тяготением к России…»[59], обозначили тенденцию к вытеснению национальной школы сценариями совместного обучения русских и инородцев посредством создания пансионов, которые позволили бы преодолеть разбросанность инородцев по территориям проживания, создать условия для усвоения русского языка и взаимопроникновения культур.

Не последнюю роль в этой переориентации сыграли политические события начала XX в. (русско-японская война и революция) и сопутствовавшие им важные правительственные решения в религиозной сфере. Принятие в 1905 г. Указа о веротерпимости, легитимировавшего возможность подданным исповедовать любое вероучение, выбирать религию и способы отправления обрядов, в известной степени способствовало активизации дискурса национального образования и объединению его векторов – консервативного и либерального в рамках имперского видения организации образовательного пространства на восточных окраинах империи. Инкапсуляция дискурса с возобладанием в нём «охранительных» интонаций явилась ответной реакцией на рост религиозной идентичности коренного населения и стремление национальных лидеров к сохранению и широкому распространению традиционного уклада в конфессиональной сфере. Так, в ходе Частного совещания, созванного 20 мая 1907 г. Степным генерал-губернатором, киргизскими представителями был озвучен ряд требований, касавшихся языковых практик духовных лиц, деятельности православных миссионеров и организации образования, вызвавших резкую отповедь властей. Представителям в достаточно категоричной форме было разъяснено, что знание русского языка для лиц духовного звания является обязательным, «так как

[59] Клеменц Д.Н. Местные музеи: Их значение в провинциальной жизни // Сибирский сборник. Вып.2. Иркутск: Типография К.И. Витковской, 1893. С.22.

русский язык – Государственный, на котором делаются все сношения с различными учреждениями…», «прекращение миссионерства недопустимо»[60], «необходимо удержать в киргизских школах…преподавание на русском языке…, поскольку изъятие русского языка имеет целью прекратить пробуждающееся среди киргизского народа стремление к русскому образованию и сближению с русским народом через школу»[61]. Характерно, что, отстаивая приоритет русского языка в национальной школе, имперские власти демонстрировали логику здравого смысла и пользы, ставшие точкой соприкосновения консервативного и либерального дискурсов, стремились подчеркнуть очевидное, часто заручаясь поддержкой степной аристократии. На заседании совещания по вопросу о преподавании в киргизских школах на родном языке, было отмечено, что «киргизский язык, подобно всем другим некультурным языкам, служит только для сношений в обыденной жизни. Когда же переходят к преподаванию наук, этот язык становится недостаточным и является необходимость обратиться к другому языку…»[62]. При этом в материалах совещания практически целиком был привёден фрагмент письма хана Джангера, составленного ещё в 1841 г., о пользе и необходимости обучения киргизов русскому языку, «без познания которого невозможно быть хорошим должностным чиновником в орде…»[63].

Подводя общий итог, можно констатировать, что процесс внутренней колонизации окраин в России реализовывался как проект инкорпорации территорий и людей, маркируемых в категориях «собственные земли», «собственный восток», «Азиатская Россия». Примечательно, что интеллектуальный дискурс «собственного востока» выстраивался парадоксально. С одной стороны, носители знания о Востоке, заметное место в ряду которых занимали российские учёные-востоковеды, продуктивность

[60] Труды Частного Совещания, созванного 20 мая 1907 г. Степным генерал-губернатором по вопросам о нуждах киргизов Степного края. Омск: Тип. Акмолинского областного правления, 1908. С.62-63
[61] Там же. С.82.
[62] Там же. С.81.
[63] Там же. С.75.

результатов интеграции иноэтничных сообществ связывали с преодолением культурных различий и формированием на азиатской периферии «большой русской нации». С другой – европоцентристские установки и положения, сложившиеся в интеллектуальной среде эпохи позднего Просвещения, продуцировали такие представления о возможностях инкорпорации окраин, в которых мотив культурной дистанции между человеком знания и культуры и колониальным субалтерном оставался неизменным.

Дискурс национального образования, являвшийся одним из сюжетов рефлексии Азиатской России как «собственного востока», в трудах отечественных востоковедов органично вплетался в канву имперской политики, формулируя для власти сообразные текущей ситуации алгоритмы практической деятельности, направленные на встраивание инородческого населения в общероссийский социум. Несмотря на существенную эволюцию ориенталистских представлений российских учёных-востоковедов на рубеже XIX – XX вв., что выразилось в критическом отношении к европоцентристским установкам, любым проявлениям культурного насилия по адресу коренных народов, имперское понимание образовательной политики и практик как инструмента интеграции индигенных народов осталось устойчивым. Проекты национального образования, представленные в консервативном и либеральном сегментах дискурса и реализуемые имперскими структурами на восточных окраинах империи, при всей вариативности средств их воплощения в своей субстанциональной основе оставались русификаторскими, что являлось фактором постоянной этно-конфессиональной конфликтности на окраинах, поддерживало ситуацию отдельности и отдалённости восточной периферии и во многом формального статуса конструкта «Азиатская Россия».

1.2. Организация и функционирование национальных учебных заведений в Степном крае в представлениях российской власти

По утверждению Роберта Джераси, одним из ключевых измерений в истории России позднеимперского периода является осознание этнической разнородности и попытки эту разнородность преуменьшить, чтобы создать единую русскую нацию[64]. В этой связи актуальность заявленной в параграфе проблемы определяется тем, что подобного рода стремление было неосуществимо без создания определённой модели культурной политики в окраинных регионах, в которой образованию, в том числе и образовательным практикам, адресованным инородческому населению, отводилось заметное место. Существенным видится раскрытие содержания дискурса инородческого образования как инструмента колонизации Степного края во второй половине XIX – начале XX вв., репрезентируемого в текстах имперских экспертов. В основание историографии проблемы организации инородческого образования положены труды чиновников и общественно-политических деятелей, непосредственно включённых в работу Министерства народного просвещения, местных органов власти, отразивших преимущественно законодательные и управленческие аспекты внедрения имперских подходов к организации образовательной политики на окраинах страны[65]. В последующие годы (советский и постсоветский период) произошёл заметный сдвиг от характеристики организационных аспектов инородческого образования к оценке имперских практик образовательной политики с позиций

[64] Джераси Р. Окно на Восток: Империя, ориентализм, нация и религии в России…С.5.

[65] Владимирский-Буданов М.Ф. Государственное народное образование в России с XVII века до учреждения министерств. Ч.1. Ярославль: Тип. Г.Ф. Фалька, 1874. 325 с.; Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы. М.: Тов-во тип. А.И. Мамонтова, 1900. 589 с.; Куломзин А.Н. Всеподданнейший доклад статс-секретаря Куломзина по поездкам в Сибирь (1896-1897 гг.). СПб: Гос. тип., 1896. 251 с.

колонизуемых, «субалтернов»[66], что стало основанием для рефлексии на современном этапе исторического знания дискурсивных практик инородческого образования как инструмента колонизации восточных окраин империи[67].

Источниковую базу раздела составили материалы официального делопроизводства, в которых фиксировались представления имперской бюрократии о принципах культурной и образовательной политики как инструменте внутренней колонизации[68], происходило осмысление имперскими экспертами содержания образовательной политики и потенциала образовательных практик как алгоритма культурного выравнивания в Степном крае в условиях внутренней колонизации[69]. Не менее важную функцию выполнили делопроизводственные материалы, личные тексты, свидетельства периодической печати, отразившие включённость Русской православной церкви и находившегося в её юрисдикции миссионерства в конструирование представлений о национальном образовании.

Достижение поставленной в преамбуле раздела цели может быть обеспечено обращением к подходам «новой интеллектуальной истории», поскольку образовательная политика и практика являются интеллектуальным конструктом, предполагающим признание решающей роли языка, текста и нарративных структур в построении исторической реальности и использование анализа существующих дискурсивных практик (Р. Барт, М. Фуко).

---

[66] Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй пол XIX в. М.: Учпедгиз, 1954. 304 с.; Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х гг. XIX в. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. 312 с.

[67] Сибирь в составе Российской империи // Отв. ред. Л.М. Дамешек, А.В. Ремнёв. М.: Новое литературное обозрение, 2007. 368 с.; Эткинд А. Внутренняя колонизация. Имперский опыт России. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 448 с.; Чуркин М. К. Репрезентации стратегий и практик образовательной политики России на восточных окраинах империи в национал-консервативных и либеральных периодических изданиях второй половины XIX - начала XX вв. // Электронный научно-образовательный журнал "История". 2019. Т. 10. № 8(82). С. 29.

[68] ГИАОО, Ф.3., Оп. 7-8; ЦГАРК, Ф.64, Оп.1.

[69] Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев. СПб.: Тип. Т-ва «Общественная польза», 1869. 522 с.; Труды Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев. СПб.: Тип. Э. Пороховщиковой, 1905. 366 с.

К середине XIX столетия имперская политика России в отношении азиатской периферии трансформировалась от практик защиты фронтирных территорий к завоеванию приграничных земель с последующими действиями, направленными на организацию системы административно-территориального управления и культурную интеграцию коренных народов в общеимперское пространство и социум. Произошедший в 1860-х-1870-х гг. в политике России поворот от военно-политических акций к аграрному освоению территорий казахской степи неизбежно влёк за собой становление и развитие властного дискурса инкорпорации Степного края, в котором образовательное культуртрегерство позиционировалось как важная составляющая часть колонизационного проекта[70].

Соглашаясь с утверждением специалистов, сообразно с которым «империя, включая в свой состав ту или иную территорию на востоке, начинала, прежде всего, её властное освоение, интеграцию в имперское политико-административное пространство, последовательно используя окраины как военно-экономический плацдарм для дальнейшего имперского расширения…»[71], нельзя не обратить внимание на то, как в дискурсе российской бюрократии определялись центральные сюжеты «присвоения» степной периферии в связи с переселенческим процессом, во многом определившим логику распространения русского влияния и практики интеграции коренного населения в социальную ткань российского общества.

Так, западно-сибирский генерал-губернатор Н.Г. Казнаков во Всеподданейшем отчёте за 1876 г. фиксировал, что «положение степных областей требует особого внимания. Со времени принятия киргизами

[70] Дамешек Л.М. «Сибирские инородцы» в имперской стратегии власти XVIII – начала XX вв. // Сибирь на этапе становления индустриального общества: мат-лы международной науч. конференции к 75-летию Л.М. Горюшкина. Новосибирск: Ин-т истории СО РАН, 2002. С.105-108; *Ремнёв, А.В.* Сибирь в имперской географии власти XIX – начала XX веков (под общей редакцией Н.Г. Суворовой). Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2015. 580 с.; Чуркин М. К. Репрезентации стратегий и практик образовательной политики России на восточных окраинах империи в национал-консервативных и либеральных периодических изданиях второй половины XIX - начала XX вв…С.29.

[71] Сибирь в составе Российской империи…С.14.

русского подданства успехи, сделанные ими в гражданственности, ничтожны... Доколе киргизы будут одиноко совершать в пустынных пространствах огромные орбиты своих кочёвок, вдали от русского населения, они останутся верноподданными лишь по названию...»[72].

Чиновник особых поручений Н.Н. Балакшин писал: «Особенно выгодно было бы водворить русских поселенцев на северном склоне Акмолинской и Семипалатинской областей. Эта обширная местность, заключая в себе много удобств для хлебопашества при том без орошения полей, представляет вместе с северного частью Оренбургского края естественное продолжение сибирской земледельческой полосы. Осторожное водворение русских в означенной местности с течением времени уравновесило бы преобладающий в ней киргизско-мусульманский элемент и не только не вызывало бы никакого кризиса в пастушьем быту киргизов, напротив, послужило бы, по мнению моему, к их же обеспечению в экономическом отношении»[73].

С эскалацией переселенческого движения в степные области и признанием имперскими экспертами эффективности аграрной колонизации формировалось убеждение, что государство, не допуская в степь русских переселенцев и стимулируя процессы седентаризации кочевников, фактически открывает шлюзы для создания «заповедного для русских киргизско-мусульманского государства»[74], «ради защиты Христа от мусульманского изуверства», «водворение русских поселенцев в степных областях… уравновесило бы в степях мусульманский элемент русскою народностью»[75].

Акмолинский губернатор М.А. Ливенцов был уверен, что «между киргизами южных уездов издавна ведется хлебопашество примитивным способом, с водворением же крестьян из южных губернии Европейской России,

[72] Бюджетное учреждение «Исторический архив Омской области» Ф.3., Оп.8. Д.13315. Л.558-561.
[73] Там же.
[74] Там же. Д.11587, Л.38.
[75] Там же. Д.13315, Л.652.

хорошо знакомых с ведением степного земледельческого хозяйства, киргизы начали усваивать лучшие способы земледелия и увеличивать свои запашки»[76].

Риторика привлечения коренного населения к оседлости средствами распространения земледелия соседствовала с соображениями сдержанной репрессивной политики в отношении кочевников: «Что полезнее: или киргизы, которые снабжают не только свои местные, но и русские рынки предметами несомненно полезными и даже более - необходимыми?.. Если возможно было собрать статистические данные о том, сколько доставляется киргизами на рынки, за пределы местного края, предметов необходимости и пользы, если бы можно было вычислить, насколько такая доставка удешевляет предметы фабричной обработки, потребляемые всей Россией, тогда бы читатель увидел, что так называемые "дикари" - киргизы далеко не бесполезны для нас… Будет время, когда киргизы обрусеют сами собой, путем воспитания и постепенного развития»[77].

Тема аграрной колонизации Степного края как инструмента культурной инкорпорации населения и административного «оцентровывания» территорий распространения казачьей и крестьянской оседлости неизбежно сосуществовала с обсуждением инородческого вопроса в религиозном его аспекте, что инициировало дискурс культурной политики империи в новых условиях. По мнению Р. Круза, «инкорпорация казахов в империю заставила заново провести границы религиозной терпимости»[78]. Проблема заключается в том, что ещё в эпоху Екатерины II деятельность империи на восточных окраинах: в Поволжье, Приуралье, Сибири, Центральной Азии - строилась на основании твёрдого убеждения в цивилизаторской миссии ислама, влияние которого как монотеистической религии признавалось продуктивным с точки зрения предотвращения подвижности кочевников и постепенного перехода к

[76] Центральный государственный архив Республики Казахстан, И-64. Оп.1. Д.395. Л.242.
[77] Очевидец. Переселенческий вопрос в Западной Сибири // Наблюдатель. СПб, 1891. № 8. С. 136.
[78] Круз Р. За пророка и царя. Ислам и империя в России и Центральной Азии. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 408 с.

оседлому образу жизни. Однако подобная стратегия исламизации имела свою оборотную сторону, что выразилось в активности мусульманских миссионеров из Поволжья и Оренбургского края, выполнявших миссионерские функции среди казахского населения.

Последствия подобной политики, продолжавшейся в течение первой половины XIX в. и в отдельных проявлениях сохранившей свои позиции в 1860-х-начале 1880-х гг., фиксировали представители науки, государственные чиновники, видные миссионеры. Известный востоковед М.А. Миропиев отмечал: «Будучи еще недавно язычниками, киргизы, с легкой руки Императрицы Екатерины II, усердно заботившейся о распространении между ними ислама, в котором она стремилась видеть переходящую ступень от язычества к христианству, делаются все более и более мусульманами, чему особенно способствуют рьяные пропагандисты ислама – татары с севера и сарты с юга, а также и наша православная Казань, которая посредством своих типографий – университетской и частных, с большой энергией распространяет мусульманские издания по всей России, в том числе между киргизами. Грустно и больно видеть, как под русским знаменем и даже при помощи его, в Киргизской языческой степи насаждается ислам, а не православное христианство»[79]. Миссионер Буконского стана Киргизской миссии Ефрем Елисеев в преамбуле к своим запискам о деятельности учреждения в 1892-1899 гг. с негодованием писал, что становление миссии пришлось на 1881 г., «…когда магометантство, как чёрная туча сплошь покрывала киргизскую степь, а выходцы из Казани – татары, бухарские сарты, персиане и арабы, как хищные коршуны, терзали степных киргиз и злоупотребляли их религиозным чувством…»[80]. Решающее влияние татарско-исламского элемента на степных кочевников отмечал в 1887 году военный губернатор Семипалатинской области: «Как ни незначительно число киргизских мальчиков, обучающихся в

[79] Цит. по: Батунский М.А. Россия и ислам. В 3 т. Т.3. М.: Прогресс-Традиция, 2003. С.366.
[80] Елисеев Е. Записки миссионера Буконского стана Киргизской миссии за 1892-1899 гг. СПб.: Акционерное об-во печатных дел Е. Евдокимова, 1900. С.1.

татарских мектебах, татарский элемент, более сильный духовно, несомненно, влияет на умственное развитие степняков, у которых с каждым годом усиливается потребность давать своим детям образование. К сожалению, в настоящее время школьное влияние татар, в этом отношении, следует признать более сильным, чем влияние русское»[81].

Выскажем предположение, что для дискурса национального образования в Азиатской России вообще и в Степном крае в частности, репрезентируемого в представлениях высшей бюрократии, было характерно два направления: дискредитационное, адресованное исламскому доминированию, сложившемуся в силу историко-политических обстоятельств и русификаторское, констатирующее перемены, вызванные формулированием колонизационной программы Российской империи в границах «собственного востока».

Концептуально взаимообусловленность этих направлений была сформулирована ещё в 1860-х гг. в отдельных высказываниях и публикациях, посвящённых проблеме народного образования, Туркестанским генерал-губернатором К.П. фон Кауфманом[82], находившимся в сфере идейного влияния российских востоковедов В.В. Григорьева и Н.И. Ильминского. Следует отметить, что высшей российской бюрократии, исполнявшей свои функции в отдалённых регионах, недавно вошедших в состав империи, как правило, приходилось действовать по прецеденту, поскольку в правительственных кругах отсутствовали ясные представления и тем более правовые нормы, регулировавшие принятие практических решений. Образование в периферийных, полиэтничных и поликонфессиональных регионах являлось одной из таких отраслей. По свидетельству биографа Кауфмана Н. Остроумова, «…в министерстве народного просвещения к 1876 г. не было определенных и устойчивых взглядов на образование инородцев в России. В Казани в это время

[81] ЦГА РК И -64., Оп.1, Д.395, Л.242.

[82] Остроумов Н.П. Константин Петрович фон-Кауфман, устроитель Туркестанского края. Ташкент: Типо-литография Бр. Каминских, 1899. 286 с.

только начали пробовать систему (В.В.Радлов) подготовления учителей для татарских (мусульманских) школ, но и к этой пробе относились неуверенно, а скоро и совсем разочаровались в ней. Что же касается христианской системы школьного образования среди крещенных инородцев, руководителем которой был Н.И. Ильминский, то она вызвала горячую полемику среди местных деятелей»[83]. Остроумов, оценивая ситуацию, резюмировал, что генерал-губернатору, озабоченному многочисленными проблемами обустройства завоёванного края, некогда было в деталях изучить вопрос инородческого образования в России и решение относительно организации русских школ для детей киргизов принимались спонтанно[84]. В основе этих решений лежали представления российских политических элит о мусульманской культуре как «отжившей свой век и неспособной к пробуждению и дальнейшему прогрессу», «косности мусульманского образования»[85], а опыт военно-административной деятельности на других окраинах империи (Северо-Западный край, Малороссия, Дальний Восток), где чиновникам приходилась отстаивать русские интересы, в том числе в школьном деле, ориентировал их «держаться обрусительной политики при посредстве русской школы»[86].

Главными «площадками» трансляции представлений российской власти об организации инородческого образования и его практиках во второй половине XIX – начале XX вв. выступали Особые совещания по вопросам образования инородцев, ставшие основанием для разработки законодательно утверждённых правил и рекомендаций в образовательной сфере на восточных окраинах империи. С конца 1860-х гг. и до начала XX в. дискурс инородческого образования фиксировался в сборниках документов и статей, издаваемых под эгидой Министерства просвещения. Они были посвящены широкому спектру

[83] Остроумов Н.П. Колебания во взглядах на образование туземцев в Туркестанском крае // Кауфманский сборник, изданный в память 25 лет, истекших со дня смерти покорителя и устроителя Туркестанского края генерал-адъютанта К.П. фон-Кауфмана. М.: Типо-литография И.Н. Кушнерёва, 1910. С.140.
[84] Там же. С.141-142.
[85] Там же. С.142.
[86] Там же. С.140.

вопросов образовательной политики в отношении инородческого населения. В подготовке и издании этих сборников деятельное участие принимали имперские эксперты – лица, для которых научно-исследовательская деятельность была неразрывно связана с исполнением бюрократических функций, что объясняло участие в работе Совещаний инспекторов русско-инородческих школ и училищ, делопроизводителей, священников, миссионеров и т.д. С точки зрения редакционного совета Сборника трудов Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев, изданного в 1905 г. под редакцией члена совета министров, тайного советника А.С. Будиловича, к числу основных задач участников относилось практическое знакомство с организацией образования для коренных народов империи с целью разработки «общей эффективной системы начального образования российских инородцев»[87].

Симптоматично, что издание сборника предварялось докладом С.В. Будиловича, адресованного непосредственно министру просвещения; в нём подводились общие итоги работы за период между созывом двух Особых совещаний (1869 и 1905 гг.), объяснялся принцип комплектования публикуемых материалов, классифицировались основные тематические блоки, предлагаемые к обсуждению. В докладе указывалось на необходимость обмена мнениями между участниками совещания, «возможность поделиться своими знаниями и опытностью и таким образом повлиять на решение соответственных вопросов»[88].

В целом, программа совещания предполагала обсуждение широкого спектра вопросов инородческого образования, в числе которых оценка эффективности школьной системы Н.И. Ильминского, перспектив организации начальной русской школы для христиан и язычников, учительских школ для инородцев и иноверцев (мусульман, ламаитов), задач управления школами,

[87] Труды Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев…С.II.
[88] Там же.

ведения издательской деятельности, а также изучения восточных языков и народностей имперских окраин[89].

Важно отметить, что за период между Особыми совещаниями 1869 и 1905 гг. существенно изменились территориальные параметры государственной политики в сфере инородческого образования, обусловленные колонизационными приобретениями России: в конце 1860-х гг. дискурс инородческого образования на восточных окраинах, репрезентируемый в текстах имперских экспертов охватывал только европейскую часть страны, тогда как в отчётах, записках, докладах и сообщениях, опубликованных в сборнике начала XX вв., акценты были смещены к дискутированию образовательных практик в губерниях Западной Сибири, Степного края и Туркестана. Значительной коррекции подверглись и ключевые сюжеты дискурса инородческого образования. Так, участниками Особого совещания 1869 г. практически не обсуждался вопрос об эффективности системы Н.И. Ильминского, составившей в последующие годы основу организации и функционирования инородческого образования в восточных губерниях империи. Главным объектом реализации практик преподавания с использованием инородческих языков являлся тюрко-татарский сегмент инородческого населения в Казанской, Симбирской, Таврической губерниях, Оренбургском крае и в Крыму. Центральной темой дискуссий выступал вопрос о соотношении в образовательных практиках языка (русского и инородческих) как инструмента имперского культуртрегерства на востоке империи[90]. В большинстве публикаций по результатам деятельности Особого совещания 1869 г. отчётливо прослеживалась антимусульманская риторика, дезавуировавшая планы будущей колонизации азиатской периферии с отчётливо выраженным аграрным оттенком. Так, председатель Буинского училищного совета, благочинный священник А. Баратынский, настаивал на

[89] Там же. С.V.
[90] Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев…

обязательном введении русского языка и русской грамоты в татарских школах и училищах, объясняя свои убеждения тем, что «татары – народ, большей частью, смышленый, торговый и предприимчивый, а эти качества…дают им видимый перевес даже над русским крестьянством, не говоря об инородцах…, и могут быть вредны для государства»[91]. Сюжет о негативном влиянии татар-мусульман на языческую массу и недостаточности государственных усилий, направленных на внедрение русского языка в образовательные практики на востоке страны, являлся широко растиражированным в сборнике Трудов Особого совещания 1869 г.[92].

Характерной чертой дискурса имперских экспертов конца 1860-х гг. можно назвать интуитивность представлений об организации инородческого образования, что косвенно подтверждается публикацией материалов, посвящённых опыту крупнейших колониальных держав (Англии, Франции) в деле организации образования для туземного населения Британской Индии и Алжира. Знакомство российских имперских экспертов с европейскими моделями организации туземного образования в заморских колониях во многом способствовало утверждению системы Н.И. Ильминского и её дальнейшему продвижению. Так, в очерке о постановке народного образования в Британской Индии, автор, А. Кочетов, подверг детальному анализу программу английского миссионера Э. Адама, сочтя некоторые её положения продуктивными для внедрения на восточных окраинах России. К числу таковых относилась подготовка специальных учебников на местных языках, адресованных не только ученикам, но и учителям, которые должны были сдать специальный экзамен на знание местных обычаев и традиций, получив впоследствии солидное финансовое вознаграждение; учреждение строгой государственной ревизии за деятельностью школ, предполагающей создание должности окружных инспекторов, обязанных «…следить за общим применением

[91] Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев…С.175.
[92] Там же. С.97-463.

системы, поддерживать рвение экзаменаторов, служить им своими советами и сообщать высшему училищному комитету донесения со своими собственными заметками…»[93].

Дискурс инородческого образования в периферийных регионах, представленный в трудах Особого совещания 1905 г., разворачивался в несколько ином территориальном и образовательно-культурном контексте. Включение в состав Российской империи Степного края и Туркестана, активизация аграрных переселений на окраин требовали уже не проектов в сфере инородческого образования, а создания чёткой программы, соответствовавшей общему вектору внутренней колонизации земель и населения, инкорпорируемого в социальное поле империи. Во многом поэтому дискурс власти, озвученный в выступлениях имперских экспертов, включал в себя такие интонации и умозаключения, которые должны были продемонстрировать успехи имперской культурной политики России в системе координат колонизационного дела и обозначить главенство государства в её реализации.

Уже во вступительном слове имперского чиновника, члена совета министров С.А. Будиловича был дан сигнал к идеализации и, в некотором смысле, фетишизации системы инородческих школ, разработанной и апробированной Н.И. Ильминским в поволжском регионе. Будилович в своих предварительных размышлениях об образовательных практиках в рамках системы Ильминского подчеркивал прочную связь между идеями педагога-востоковеда и правительственной деятельностью в организации инородческого образования, отметив, что «…его указаниями и примером постепенно воспользовались как ведомство Святейшего Синода, так и Министерство народного просвещения, которое в 1860-х гг. образовало по этому вопросу Особые совещания в Казани и Санкт-Петербурге, …а собранные материалы

[93] Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев…С. 481.

послужили основанием для выработки Высочайше утверждённых Правил 1870 г., которые легли в основу организации инородческого образования на русском Востоке»[94].

Не отрицая продуктивности системы Н.И. Ильминского в части перевода учебных текстов на инородческие языки и её широкого территориального распространения, отметим, что сам факт активной включённости административного ресурса в обсуждение вопросов инородческого образования на восточных окраинах опосредованно свидетельствовал о смене вектора в образовательной политике в периферийных регионах и готовности государства не только содействовать инородческому образованию, но и выступать в качестве главного его организатора.

В этой связи важными инструментами властного дискурса инородческого образования становились два риторических конструкта: консолидации педагогов – сторонников и последователей Н.И. Ильминского, учёных-востоковедов и имперского чиновничества и вытеснения на периферию дискурса противников или критиков функционировавшей системы инородческого образования. С этой целью С.А. Будилович в докладе министру народного просвещения подробно объяснял принципы комплектования Особого совещания 1905 г., формулируя сколь длинный, столь и логически выстроенный ряд его участников, который составили ученики Н.И. Ильминского (Н.А. Бобровников, И.Я. Яковлев, А.А. Воскресенский, Н.А. Миропиев), ориенталисты (Н.Ф. Катанов, М.А. Машанов, В.Р. Розен), члены совета министров (А.М. Позднеев), образовательные чиновники (С.В. Чичерина, А.Г. Баранов, И.Т. Назарьевский)[95]. Вся эта публика, объединённая коммуникативным согласием по вопросам реализации принципов образовательной системы Н.И. Ильминского, мобилизовывалась из разных

[94] Труды Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев…С. I.
[95] Там же. С. III-IV

восточных регионов Российской империи – Казани, Симбирска, областей Кавказа, Степного края и Туркестана.

В плане общей оценки системы Н.И. Ильминского в докладе Будиловича и других участников отмечался её повсеместный успех: «Куда бы не проникала школа Ильминского, хотя и обставленная нищенскими средствами, - она быстро завоёвывала себе сочувствие инородческих населений своею близостью к языку и быту, уважением к чужой личности, глубоким воспитательным воздействием на душу учащихся, а через них и на настроение окружающего населения»[96]. Отталкиваясь от данного тезиса, организаторы совещания и публикаторы его материалов старались максимально купировать пространство для критики. Так, попытки обозначить слабые места системы Н.И. Ильминского, предпринятые в докладе Н.П. Миропиева, заявившего о непригодности её к школам иностранным и иноверным, были встречены резкими возражениями (Бобровников, Воскресенский, Машанов), в которых отчётливо были слышны имперские интонации о широком размахе образовательного дела, инициированного выдающимся педагогом, и перспективах магометанских школ «развивать общечеловеческие понятия и русские симпатии»[97].

В результате под давлением оппонентов Н.П. Миропиев изменил свою точку зрения, признав достаточным потенциал развития системы Н.И. Ильминского не только в православной, но и в инородческой и инославной средах.

Организаторская функция государства в деле инородческого образования в восточных губерниях и областях России, в том числе и в Степном крае, рассматривалась акторами властного дискурса как обязательное условие культурной инкорпорации инородцев, что изначально было зафиксировано в делопроизводственных документах Особого совещания. В сообщении министра

[96] Труды Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев…С. VIII.
[97] Там же. С. VII.

народного просвещения генерал-лейтенанта В.Г. Глазова подчёркивалось, что истинное попечение о благе инородцев неразрывно связано с общегосударственными задачами школьного дела, которое нужно организовать так, «чтобы им достигалось внутреннее, а не только внешнее приобщение инородцев к элементам русской культуры»[98].

Доминанта государственной составляющей в разработке и совершенствовании образовательного процесса в инородческой среде проявлялась не только в программных заявлениях чиновничества, но и в попытке создания системы управления инородческим образованием, в рамках которой акторы властного дискурса будут принимать непосредственное участие в выработке практических решений на законодательном уровне. Так, на одном из заседаний участниками совещания были обсуждены действующие Правила о мерах к образованию инородцев (от 26 марта 1870 г.), намечены изменения и дополнения к ним, а подготовка окончательной редакции была поручена С.В. Чичериной (инспектору инородческих училищ), Н.Ф. Катанову (учёному-востоковеду), а также Н.А. Бобровникову и А.А. Воскресенскому (педагогам – ученикам Н.И. Ильминского). В Правила была внесена существенная поправка, согласно которой общий надзор и руководство всеми инородческими образовательными учреждениями, как государственными, так и частными, возлагались на инспекторов инородческих училищ, в обязанности которых входил также контроль над местными органами министерства народного просвещения[99].

Вопрос об усилении статуса и роли инспекторов инородческих учебных заведений позиционировался участниками совещания как один из определяющих в постановке образовательного дела на восточных окраинах. Беспокойство центральной власти было связано с организацией контроля над традиционными учебными заведениями татарского сегмента инородческого

[98] Труды Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев…С. 2.
[99] Там же. С.347.

населения – медресе и мектебе. В докладе А.А. Воскресенского отмечалось, что сведения об этих учебных заведениях, получивших широкое распространение в зауральской части России, формируются на основании статистических отчётов, предоставляемых администрациями школ и училищ, тогда как к государственным инспекторам учащиеся и педагоги из среды мусульман относились крайне настороженно. Также участники совещания настоятельно требовали издания специальных инструкций, в которых будут указаны все подобные образовательные учреждения, что упростит контроль над ними в условиях территориальной протяжённости Степного края[100].

Указывалось и на дефицит кадров – малое число инспекторов, что в условиях степных областей существенно ограничивало образовательных чиновников в осуществлении их ревизионных предначертаний. По мнению А.А. Воскресенского, одним из эффективных способов осуществления государственного надзора над русско-киргизскими образовательными заведениями в Букеевской Орде и включаемых в ареал российской колонизации степных областях является активное внедрение преподавательской системы Н.И. Ильминского в части использования местных наречий и основного принципа инородческого образования, пропагандируемого выдающимся педагогом и его учениками: «учить для умственного и нравственного образования, а не из видов утилитарных»[101]. В общем плане усиление государственного участия, как полагал А.А. Воскресенский, осуществимо только при условии активного вовлечения самих киргиз в образовательную и просветительскую деятельность, создания Центрального училища для подготовки учителей из местной среды, что по сути означало государственную централизацию образования в обширном и мультикультурном регионе.

Во второй половине XIX – начале XX вв. представления власти об организации и функционировании национальных учебных заведений

[100] Труды Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев…С. 309.
[101] Там же. С.21.

дополнялись и корректировались в связи с активным включением в колонизационный процесс и эскалацией влияния на социум азиатской периферии Русской православной церкви и миссионерского сообщества. В этой связи необходимо отметить, что в сегменте современной отечественной историографии, рефлексирующей потенциал и практики влияния РПЦ в ситуации освоения окраин, наблюдается согласие исследователей в маркировке церковной организации как активного актора колонизации. Позиция специалистов в данном вопросе кумулятивно сводится к нескольким принципиальным тезисам.

Во-первых, в условиях либеральных реформ, экономической и социокультурной модернизации второй половины XIX – начала XX вв. православная церковь в центральных регионах страны утрачивала влияние на паству, а религиозный индифферентизм населения создавал предпосылки для социальной турбулентности и эскалации протестного напряжения в обществе. Массовое переселенческое движение на окраины империи, в том числе и земледельческие области Степного края, перенаправили деятельность РПЦ от традиционной благотворительности и выполнения привычных служебных обязанностей к реализации широкого круга задач, связанных с моральной поддержкой населения периферии, оказавшегося в трудных жизненных обстоятельствах[102]. М.К. Чуркин утверждает: «Если распространение в азиатской части России земледельческих практик может быть описано в формулах российского присутствия в производственной сфере, то миссионерская работа, направленная на распространение и утверждение православного христианства в народной среде, являлась аргументом духовного воздействия на сибирское общество. Миссионерские дружины, будучи агентом РПЦ и неизменным союзником имперской власти и проводником её идей,

[102] Балин М.А. Русская православная церковь как актор политики внутренней колонизации Российской империи в Западной Сибири и Степном крае (вторая половина XIX – начало XX вв.): Автореф. дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2023. 22 с.; Ефимов, А.Б. Очерки по истории миссионерства Русской православной церкви. М.: ПСТГУ, 2007. 683 с.; Лысенко, Ю.А. Миссионерская деятельность Русской Православной Церкви в Казахстане (вторая половина XIX – начало XX в.: Автореф. дис. ... д-ра. ист. наук. Барнаул, 2011. 51 с.

смогли вписаться в процесс колонизации восточных окраин, опираясь не столько на практики грубого администрирования и принуждения, сколько выстраивая долгосрочные модели тесной культурной коммуникации между представителями церкви и местными сообществами»[103].

Во-вторых, в отличие от губерний Западной Сибири, которые приобрели на рубеже XIX - XX вв. статус «внутренних», в Степном крае иначе было организовано этническое пространство: значительную массу населения составляли кочующие инородцы-язычники. Имперская политика культурного выравнивания, ставшая базисом государственной программы освоения степных областей, предполагала не только интенсивную деятельность по распространению православия среди автохтонов, но и организацию последовательного сопротивления адептам ислама. Как пишет Р. Круз, «приверженность государства царей к правлению посредством религиозных практик и институтов и управление ортодоксией – конфессионализация населения империи – позволяла государству управлять, реже применяя насилие и добиваясь консенсуса…»[104]. В этом смысле вовлечение церковных институций в реализацию имперской политики населения в Степном крае придавало священникам РПЦ и миссионерам особый статус, соразмерный с правами и полномочиями светской власти.

Представления деятелей РПЦ и миссионеров о национальном образовании в Степном крае репрезентировались в широком спектре материалов: отчётах о состоянии епархий региона, делопроизводстве епархиальных миссионерских и образовательных структур Русской православной церкви в Степном крае, личных текстах служителей РПЦ, записках и дневниках миссионеров, публикациях епархиальной периодической печати.

---

[103] Чуркин М.К. Русская православная церковь как инструмент имперской колонизации Азиатской России в дискурсе дневников и записок миссионеров Алтайской духовной миссии (конец XIX – начало XX вв.) // Культурный код. 2023. № 3.

[104] Круз Р. За пророка и царя. Ислам и империя в России и Центральной Азии…. С.14-15.

Рецепция национального образования священнослужителями и миссионерами определялась такими факторами, как государственная политика в отношении инородцев и законные практики культурного воздействия на автохтонное население. Основная проблема, на наш взгляд, заключалась в том, что в отличие от Западной Сибири, являвшейся долгосрочным проектом русской колонизации и пространством со сложившейся системой административного управления, этнически и конфессионально однородным населением, Степной край представлял собой абсолютно новую сферу приложения усилий как государства, так и церкви. Практики христианизации и русификации коренного населения, реализуемые посредством миссионерской деятельности в губерниях Западной Сибири с преобладающим русским населением, не могли дать аналогичного эффекта, тем более, что уже в 1870-х гг. имперские эксперты констатировали активизацию российских татар, рост их национальной идентичности и политической активности, что явилось следствием реформ и расширения прав и свобод иноэтничного населения. В результате деятельности исламских проповедников на восточных окраинах происходила постепенная автономизация мусульманских учебных заведений, внедрение «новометодных» мектебе, учреждаемых без разрешения администраций и существовавших вне учебного инспекторского надзора, что имело не образовательный, а политический, часто панисламистский эффект[105].

Не менее существенным фактором, оказавшим влияние на представления клира о формате и содержании национального образования, являлась своеобразная трактовка образовательной политики идеологами РПЦ, чья позиция во многом принималась и разделялась духовенством. Деконструкция дискурса речей и статей обер-прокурора Святейшего Синода К.П. Победоносцева свидетельствует о том, что высшее церковное чиновничество видело образование как один из инструментов сословной организации

[105] Остроумов Н.П. Колебания во взглядах на образование туземцев в Туркестанском крае…С.148-149.

общества, в котором знание необходимо привилегированным группам, а удел простонародья – приобретение необходимых производственных навыков. Победоносцев в одной из статей, посвящённых народному просвещению, писал: «…Мало кто думает, что отрывая детей от домашнего очага на школьную скамью с такими мудрёными целями, мы лишаем родителей и семьи рабочей силы, которая необходима для поддержания домашнего хозяйства, а детей развращаем, наводя на них мираж…отрешенного от жизни знания, подвергая их соблазну мелькающих перед глазами образов суеты и тщеславия»[106]. Очевидно, что в системе координат сословного мышления признаками «субалтернов» наделялись не только представители низших сословий, но и коренные народы окраин империи, чьё культурное взросление предполагало лишь минимум просветительских усилий. При этом необходимо отметить, что официальная позиция высшего церковного начальства становилась непременным ориентиром для низового священства, в том числе и вследствие невысокого образовательного уровня окраинного духовенства. В отчёте о состоянии Омской епархии за 1901-1902 гг. прямо говорилось об отсутствии достаточного образовательного ценза как низших чинов клира, так и настоятелей сельских церквей, что было связано с отсутствием Духовной семинарии, постоянной постройкой новых церквей и организацией приходов, отсутствием конкуренции среди кандидатов на служебные места[107].

Рецепция представителями РПЦ в Степном крае вопросов организации национального образования во многом определялась и правительственным взглядом на методы колонизации региона. Фактически до конца 1880-х гг. (выделение Киргизской миссии как отдельного учреждения) органичной частью проектов имперской администрации являлось убеждение в том, что земледельческая оседлость казачества и переселявшихся в регион крестьян из Европейской России станет объективным поводом для седентаризации

[106] Победоносцев К.П. Народное просвещение // Московский сборник. М.: Синодальная тип. 1901. С.84.
[107] Российский государственный исторический архив. Ф. 796. Оп. 442. Д. 1965. Л. 1об–25.

кочевников-инородцев, которые будут мирно интегрированы в сельские общества. Подобная политика рассматривалась и как способ защитить коренное население от влияния ислама, которое со временем потеряет свою силу. Примечательно, что в 1870-х-начале 1880-х гг. представление о мусульманской культуре как отжившей свой век и неспособной к прогрессу [108] было широко распространено среди высшего регионального чиновничества и по инерции принималось деятелями Русской православной церкви на рубеже XIX – XX вв. В начале XX столетия ситуация изменилась лишь частично, о чём красноречиво свидетельствуют публикации корреспондентов РПЦ. Так, Член Государственной Думы священник А. Трегубов, оценивая роль ислама в российской колонизации Центральной Азии, отмечал особое влияние переселений на кочевников региона: «Наши крестьяне-переселенцы, заселяя пустующие пространства Сибири и Средней Азии, не только несут с собой благосостояние колонизируемого края, но и являются проводниками света веры Христовой в иноверную среду полудиких кочевников. Добрососедское и христианское отношение переселенцев к инородцам заставляет последних с уважением относиться к русскому имени и православной вере»[109]. Вместе с тем он с негодованием констатировал «грех небрежения нашего правительства, благодаря которому мусульманство приобрело 5 миллионов киргиз-кочевников…, чьё вступление в русское подданство сопровождалось клятвой на коране…»[110].

Нельзя не заметить, что политика «приласкания»[111] по отношению к исламу, объясняемая поздним включением киргиз-кайсацких территорий в имперское поле, имела и свою контрверсию, реализация которой постепенно осуществлялась в сфере национального образования при активном участии

[108] Остроумов Н.П. Колебания во взглядах на образование туземцев в Туркестанском крае…С.148.
[109] Трегубов А. Колонизация Сибири и миссия среди инородцев // Омские епархиальные ведомости. 1909. № 24. С.29
[110] Там же. С.29-30.
[111] Каппелер А. Две традиции в отношениях России к мусульманским народам Российской империи // Отечественная история. 2003. № 2. С.15.

деятелей церкви и миссионеров. В проектах Степной комиссии для подготовки проекта положения об управлении Казахской степью 1865 г. народное просвещение рассматривалось как действующий инструмент цивилизации и «осторожного» распространения христианства, в том числе средствами национального образования с использованием казахского языка. В отношении ислама проговаривалась необходимость отказа от изучения мусульманского вероучения, что должно было способствовать «парализованию ислама» [112]. С учреждением самостоятельной Киргизской духовной миссии в 1889 г. данный проект стал внедряться, в том числе и силами православных миссионеров, получивших возможность вести преподавательскую деятельность в начальных русско-казахских школах, оказывая тем самым непосредственное влияние на образовательный процесс.

Представление миссионеров о национальном образовании как инструменте культурной интеграции инородцев конструировалось по нескольким параметрам.

В первую очередь миссионеры оценивали общекультурный потенциал аборигенного населения Степного края как необходимое условие трансляции образовательных практик. В отчётах Киргизской духовной миссии второй половины XIX – начала XX вв. миссионеры согласованно отмечали «смышленость киргиз, их доверчивое отношение к русским, в том числе к миссионерам, восприимчивость к цивилизации, способность к изучению русского языка, трудолюбие, воздержанность», что рассматривалось как качества необходимые для принятия православия и последующего получения начального образования[113].

Отмечая способность инородцев к восприятию русской культуры средствами образования и возможность аккультурации данного сегмента

[112] ЦГА РК. И- 78. Оп. 2. Д. 108. Л.1.
[113] Отчёт об Алтайской и Киргизской миссиях за 1883 г. Томск: Типолитография Михайлова и Макушина, 1883. С.20; Отчёт о состоянии Киргизской миссии Омской епархии ха 1898 г. // Омские епархиальные ведомости. 1899. № 18. С. 8.

населения Степного края, миссионеры признавали и наличие объективных препятствий к реализации проекта национального образования в регионе. К тому моменту, когда Киргизская духовная миссия выделилась из Алтайской, (1895 г.) стало очевидным, что значительная масса инородческого населения попала под мощное влияние мусульманских проповедников и была обращена в ислам. Священник И. Трегубов, указывая на правительственные ошибки, вылившиеся в присоединение к мусульманству 5 млн. душ коренного населения Степного края и Туркестана, призывал к правильной организации землеустройства инородческого населения: «Необходимо не выделять киргиз в отдельные кишлаки, а водворять вместе с русскими крестьянами на переселенческих участках. Совместная жизнь киргиз с православными крестьянами является вернейшим средством к тому, чтобы киргизы были просвещены светом православной веры»[114]. Однако, как отмечали многие миссионеры, им было необыкновенно трудно выстраивать взаимоотношения со значительной частью инородческого населения, поскольку в зоне контактов с миссиями находилась лишь малая доля кишлаков, а значительная часть аулов «откочевали далеко, в виду того, что прежние летние стойбища их заняты переселенцами»[115]. Более того, новокрещённые инородцы, живущие в стане или в незначительном удалении от него, как правило, влачат жалкое существование: нанимаются в работники к казакам или ищут промысла в русских посёлках. По констатации одного из служащих миссии, принявшие крещение киргизы «выпали» из своего общества, но не включились в новое, православное. Они крайне разобщены, поэтому религиозное просвещение и школьное образование в отношении этих лиц невозможно[116]. Общим местом в отчётах миссий за разные годы являлось заключение о том, что среди новокрещённых инородцев многие живут по разным селениям, а потерявшихся

[114] Трегубов А. Колонизация Сибири и миссия среди инородцев // Омские епархиальные ведомости. 1909. № 24. С.30.
[115] Записки миссионера Татарского стана Киргизской миссии о 1909 годе // Омские епархиальные ведомости. 1910. № 9. С.36.
[116] Там же. С.37.

из виду миссионеров несколько сотен душ[117]. По свидетельству М.Н. Греховодова, представившего полновесную картину развития народного образования в отношении киргизского населения в Петропавловском уезде Степного края на рубеже XIX – XX вв., обучение инородцев могло осуществляться по преимуществу в зимнее время, когда снижалась хозяйственная активность номадов: «Киргизы, как народ полукочевой, большую часть года, начиная с весенней оттепели и до глубокой осени, проводят в открытой степи,…перекочёвывая со своими стадами с одного места на другое»[118]

В сложившейся ситуации РПЦ и миссионерство рассматривали в качестве одного из сценариев организации национального образования в Степном крае учреждение миссионерских школ. Проект создания миссионерских школ в контексте планов государства и церкви в сфере национального образования представляет особый интерес как опыт преодоления культурных различий коренного и пришлого населения региона, так как он предполагал совместное обучение новокрещённых инородцев, детей переселенцев и казаков, а также возможность освоения школьных курсов на родном языке.

Основными каналами трансляции представлений служителей церкви о значимости национального образования в условиях функционирования миссионерских станов выступали съезды миссионеров, в ходе которых принимались важные стратегические решения в области работы с прозелитами, а также центральные и региональные миссионерские и епархиальные издания («Православный благовестник», «Омские епархиальные ведомости»), репрезентировавшие понимание клиром значимости задач национального образования силами института православной церкви.

Миссионерские съезды (1887 – 1917 гг.) определяли общий вектор деятельности миссий в границах Российской империи, в том числе и принципы

[117] См. например: Отчёты о состоянии Киргизской миссии Омской епархии за 1900-1911 гг.
[118] Греховодов М.Н. Народное образование среди киргизского населения Петропавловского уезда Акмолинской области. Казань: Центральная типография, 1913. С.6.

реализации образовательно-культурных задач РПЦ в отношении инородческого населения. В решениях миссионерских съездов обращалось особое внимание на совместную деятельность местных священников и миссионеров, подчёркивалось, что «миссионеры и священники должны быть едины в действиях и оказывать друг другу братскую помощь, предупреждать любые личные и общие недоразумения[119]. По мнению церковных иерархов, союз священников и миссионеров должен был стать основанием для общего успеха просветительской деятельности среди реальной и потенциальной паствы. При этом миссионерские школы рассматривались как важный аргумент в противодействии расколу и сектантству, принявшим на рубеже XIX – XX вв. широкий масштаб[120].

Приближённость решений съездов к проблемам этноконфессиональной политики и образования во многом зависела от места их проведения. Так, III Всероссийский миссионерский съезд, состоявшийся в 1897 г. в Казани, определяемом организаторами в качестве главного просветительного центра для нехристиан восточной части Российской империи, подчеркнул в своих решениях важность расширения сети миссионерских школ и необходимость учреждения специальных миссионерских школ для подготовки начётников (наставников) из народа, призвав всемерно расширять этот опыт[121].

К разряду активно обсуждаемых тем в контексте образовательной политики империи на восточных окраинах относился вопрос о противодействии мусульманскому влиянию в Средней Азии. В резюмирующем разделе V Всероссийского миссионерского съезда обращалось внимание на противоречивость и обострённость тенденции усиления влияния на коренное население исламских мулл, которые «пестовали антирусские и антироссийские, промусульманские направления, пытающиеся опорочить Русскую

[119] Смулов А.М. Миссионерские и монашеские съезды 1887-1917 гг.. Поместный собор 1917-1918тгг. и их значение для миссии РПЦ. М.: Изд-во «Перо», 2021. С.105.
[120] Там же. С.27.
[121] Там же. С.89.

Православную Церковь, разрушить мирные отношения эмиратов Средней Азии с Российской Империей, отторгнуть Азию из состава России[122]. Участники съезда приходили к неутешительным выводам: «Мусульмане, в вопросах исламской миссии, собрали в единый «кулак» основные ресурсы исламского общества (как финансовые, так и материальные), что позволило им значительно усилить мусульманское влияние в целом ряде регионов Российской империи. Это влияние привело не только к массовому отпадению инородцев от православия, но и к «отатариванию» значительной части чувашей, марийцев, башкир, удмуртов и ряда других народностей[123]. Один из выводов, озвученных делегатами съезда, непосредственно отражал признание актуальности миссионерской работы в сфере национального образования и активной организации миссионерских школ с целью амортизации татарского влияния через государственную систему инородческого образования, стремительно терявшую свою прежнюю эффективность. В выступлениях участников съезда повсеместно встречались алармистские интонации, связанные с тем, что педагогическая система Н.И. Ильминского, принятая на вооружение в русско-инородческих школах, имеет и отрицательные стороны. Так, докладчиками отмечалось, что в ходе III Всероссийского мусульманского съезда 1906 г. было принято решение о создании программы обучения в мусульманских школах на основе исламской «адаптации» подхода Н.И. Ильминского, которая предусматривала исключение изучения в начальных классах русского языка, изучение татарского языка на арабском шрифте, а также освоение литературного турецкого языка[124].

Что касается репрезентации представлений РПЦ и миссионерства о национальном образовании средствами миссионерских школ в церковной периодической печати, то следует отметить, что «Омские епархиальные ведомости» в основном ограничивались публикацией отчётов Алтайской и

[122] Смулов А.М. Указ. соч. С.90.
[123] Там же. С.48.
[124] Там же. С.348.

Киргизской духовных миссий, в которых содержались в основном статистические сведения о количестве миссионерских школ и учащихся в них с редкими и краткими комментариями составителей. В данном аспекте «Православный благовестник» как официальный орган Православного миссионерского общества являлся специализированным журналом, акцентируя особое внимание на мнении корреспондентов-миссионеров по широкому кругу вопросов миссионерской деятельности, в том числе и в образовательной сфере.

Примечательно, что дискурс национального образования на страницах издания актуализировался с 1895 г., когда Киргизская миссия приобрела самостоятельные полномочия. Уже в первом номере журнала за 1895 г. иеромонахом Сергием, начальником Киргизской миссии, была опубликована программная статья об особом значении Киргизской духовной миссии в общесибирском миссионерском движении, где автор определил текущие проблемы миссионерского дела и пути к их разрешению. По убеждению автора, одной из главных причин слабой вовлечённости киргизского населения в образовательный процесс, которая лишь частично может быть устранена средствами миссионерского образования, являлись колебания власти в вопросе об официальной организации миссионерской работы с коренным населением в 1870-е гг.[125]. За продолжительный период отсутствия активного участия православной церкви в просветительской и образовательной деятельности инородцы, ранее имевшие слабое представление об исламе и его обрядах, сумели освоить многие содержательные и формальные стороны мусульманской религии, что стало следствием влияния «туземной» администрации и приходящих мусульманских проповедников на беднейшие слои коренного населения[126].

Один из путей частичного решения сложившихся проблем служащие миссии обнаруживали в подготовке крещёных инородцев к дальнейшему

[125]Иеромонах Сергий Значение Киргиской мисси в ряду других сибирских миссий // Православный благовестник. 1895. № 1. С.90-91.
[126] Там же. С.91.

церковному служению и совместной с русскими просветительской деятельности. По мнению митрополита Макария (Глухарёва), которое разделял Н.И. Ильминский, русские миссионеры не могут обойтись без инородцев, которые служили бы при них в качестве толмачей, псаломщиков, учителей[127]. По мнению миссионеров, необходимую эффективность такой вариант национального образования приобрёл бы при условии соблюдения последовательной схемы: миссионерская школа – катехизаторское училище – инородческая учительская семинария[128]. Симптоматично, что руководители миссионерского движения полагали невозможным подготовку инородческих кадров для учительской и священнической деятельности через систему Духовных семинарий, считая, что обучение в них среди русских сокурсников окончательно отдалит автохтонов от своей среды[129] Кроме всего прочего, миссионеры большие надежды возлагали на модернизационные процессы на окраинах, в частности возведение транссибирской магистрали и правительственные распоряжения, исходившие от Комитета сибирской железной дороги, принявшего в 1895 г. постановление об интенсивном строительстве церквей и школ вдоль линии железных дорог[130].

В миссионерском дискурсе однозначно признавалось, что главным средством христианского просвещения и воспитания инородцев в духе православной церкви служат школы. При этом отмечалось, что с приобретением элементарного образования неизбежно происходят изменения в бытовых аспектах жизни коренных обитателей. Однако миссионеры были склонны осторожно оценивать бытовые изменения в жизни коренного населения, имея тем самым возможность сформулировать широкую программу своей деятельности в сфере образования: «С увеличением школ увеличивается русский склад жизни и стремление к обрусению. Нередки попытки инородцев

[127]Ястребов И. Вопрос об устройстве и организации образовательных заведений для приготовления православных благовестников (миссионеров // Православный благовестник. 1895. № 13. С.209.
[128] Там же.
[129] Ястребов И. Указ. соч. // Православный благовестник. 1895. № 16. С. 379
[130] Церкви-школы в районе сибирской железной дороги // Православный благовестник. 1895. № 13. С. 251-252.

родниться с русским населением, но попытки эти мало достигаются вследствие того, что русские избегают сами, чуждаясь этих предложений; особенным препятствием к тому служит незнание женщинами-инородками русского языка[131]. В публикациях миссионеров отчётливо слышится мотив предрешённости судьбы киргизского народа, «обреченного» стать оседлым, но этот процесс, по их мнению, должен идти постепенно и неспешно, что придаёт особый статус миссионерам и миссионерским учреждениям[132]. Позиция миссионеров заключалась в том, что селения инородцев должны находиться в максимальной близости к миссионерским станам и переселенческим посёлкам. В такой рекогносцировке «заботы миссионеров будут направлены на новокрещенных, и они употребят все усилия к тому, чтобы образовать из них правильные поселки, а в последних поскорее устроить церковь, или, по крайней мере, на первое время молитвенный дом и школу»[133].

Подводя промежуточный итог, отметим, что расширение фронтирной зоны колонизации и рост аграрных переселений в Западную Сибирь и Степной край существенно видоизменили модели культурной и образовательной политики Российской империи на её восточной периферии. Непосредственно в Степном крае государство столкнулось с рядом сложных задач, требовавших принятия оперативных решений: преобладающим в регионе являлось автохтонное население – киргизы (казахи), оказавшиеся под мощным тюрко-татарским (исламским) культурно-религиозным влиянием; русское крестьянство, переселявшееся в регион, не обладало достаточным культуртрегерским потенциалом для реализации политики прямой русификации. Во многом поэтому в представлениях имперских экспертов, отстаивавших в Степном крае государственное видение организации

[131] Ястребов И. Указ. соч. // Православный благовестник. 1895. № 16. С. 58.
[132] Н.К. Содействие наших миссий к устройству оседлого быта кочевников // Православный благовестник. 1896. № 4. С.154.
[133] Н.К. Содействие наших миссий к устройству оседлого быта кочевников // Православный благовестник. 1896. № 4. С.155

национального образования, постепенно вырабатывался и предлагался власти «мягкий» вариант стирания культурных различий с использованием педагогической системы Н.И. Ильминского, реализуемой в условиях тотального государственного патернализма, что нашло детальное отражение в эволюции содержания дискурса русско-инородческого образования, представленного в трудах Особых совещаний 1869 и 1905 гг.

Избранный государством вектор оказался близок Русской православной церкви и миссионерскому сообществу, являвшихся в конце XIX – начале XX вв. реально действующими акторами политики колонизации на восточных окраинах империи, в частности в Степном крае. В представлениях наиболее радикальной части РПЦ – служащих православных миссий –государство в своей законодательной и практической работе в регионе допустило ряд серьёзных просчётов, не ограничив возможности влияния на кочевых инородцев мусульманских проповедников, что в значительной степени лимитировало результативность просветительской активности священнослужителей и миссионеров. Вместе с тем представители православной церкви в Степном крае, особенно в связи с автономизацией Киргизской духовной миссии в 1895 г., получили реальный шанс для распространения своего влияния на инородческое население посредством участия в работе русско-туземных школ и организации церковно-приходского образования непосредственно в миссионерских станах. Очевидно также и то, что дискурс национального образования, конструируемый в церковном делопроизводстве и периодике, вносил коррективы в рецепцию имперской властью инструментальных методов национального образования, которые постепенно смещались от активного администрирования к осознанию продуктивности регулярных контактов с потенциальной паствой.

1.3. Этноконфессиональные аспекты инородческого образования в Степном крае в рецепции национальной интеллигенции

Процесс колонизации степных областей Зауралья, позиционируемый в российском имперском дискурсе XIX – начала XX вв как освоение «собственного востока», реализовывался не только в практиках трансляции представлений власти об административно-территориальном «оцентровывании» и организации эффективной системы управления окраинными землями. В числе главных задач российской бюрократии в условиях периферии актуальным являлся вопрос, касавшийся культурной интеграции этнолокальных и этноконфессиональных сообществ индигенного населения в социокультурное пространство Российской империи.

В колонизационном поле важная функция принадлежала казахской национальной интеллигенции, мобилизуемой преимущественно из когорты степной аристократии. Во второй половине XIX – начале XX вв. активными темпами развивался процесс формирования этнического самосознания и национально-культурной идентичности элитарных групп казахского общества, что было обусловлено, по крайней мере, двумя обстоятельствами. С одной стороны, продвижение Российской империи в степные регионы являлось фактором колониального присутствия, сопровождаемого доминированием и принуждением, что наиболее наглядно было выражено в практиках русификации коренных народов и их насильственной седентаризации, вызывавших крайне негативную и часто протестную реакцию образованной части казахского общества. С другой стороны, во второй половине XIX столетия местная аристократия, столкнувшись с проблемой имущественного разорения, пыталась сохранить свой статус посредством продуктивных контактов и коммуникации с имперской бюрократией и российскими государственными структурами.

Образованные по российско-европейским стандартам казахские интеллектуалы (Ч. Валиханов, И. Алтынсарин, А. Букейханов, А. Байтурсынов,

М. Дулатов, Г. Валиханов и др.), позиционировали себя одновременно в качестве трансляторов культуры метрополии и защитников интересов собственного народа. Выдающийся исследователь Сибири и Степного края Н.И. Веселовский во вступительной статье, предварявшей публикацию сочинений Ч.Ч. Валиханова в 1904 г., эмоционально и вместе с тем предельно точно «определил» своего персонажа: «Как блестящий метеор, промелькнул над нивой востоковедения потомок киргизских ханов и в то же время офицер русской армии Чокан Чингисович Валиханов…»[134]. Данная цитата в полной мере соотносится и с современным историографическим дискурсом, в котором наблюдается определённое коммуникативное согласие: представители казахской интеллигенции, как локальное сообщество, формировавшееся в русле российской образовательной традиции, испытывали культурное давление со стороны имперских структур, что выражалось в обязанностях «перевода» политических инноваций на местный язык. По большому счету перед интеллектуалами стояла задача преодоления «колониальной мимикрии», постоянной раздвоенности и становления в качестве «органических» интеллектуалов, которые связаны больше с собственным народом, чем с колониальной системой.

Очевидно, что в системе координат российской колониальной экспансии и продвижения русской оседлости в степные области статус местных политических элит претерпевал некоторые изменения, что было обусловлено стремлением имперской власти в обстоятельствах формирования государства полиэтнического типа опираться в своей деятельности на видных представителей региональной аристократии, пользовавшихся непререкаемым авторитетом среди соплеменников. Военная и дипломатическая служба стали «местом» воспитания и демонстрации лояльности власти со стороны национальных элит. В данном отношении многие деятели казахского

[134] Заметка Н.И. Веселовского // Сочинения Чокана Чингисовича Валиханова. СПб.: Тип. Главного управления уделов, 1904. С.1.

национального бомонда, прошедшие через российские образовательные институции, были инкорпорированы в систему имперской военной и государственной службы, проявив на этих поприщах свои выдающиеся способности. В то же время вынужденный разрыв с традицией, утрата властных перспектив становились для степных аристократов глубокой моральной травмой, следствием которой было социальное «отчуждение» группы и её отдельных персон, соответствующим образом воспринимаемых в поле российской политической коммуникации.

Идентификационный дуализм национальной интеллигенции рельефно фиксировался в дискурсивных практиках, запечатлевших представления сообщества о потенциале и перспективах организации образовательного пространства в Степном крае в середине XIX – начале XX вв.

В качестве общей преамбулы необходимо отметить, что рецепция идейных составляющих и практик инородческого образования выдающимися фигурами казахской национальной интеллигенции может быть освоена посредством привлечения принципа классификации исторического дискурса как первичного, включающего первоисточники (непосредственно авторские тексты и высказывания), отражающие культурные смыслы эпохи, так и вторичного, фиксирующего коммуникативную активность субъектов дискурса, модели их взаимодействия с социумом, что выражалось в оценке их деятельности, обстоятельств формирования личной и политической биографии, репрезентируемых в свидетельствах лиц, составляющих окружение национальных элит[135].

В связи с этим следует обратить внимание, что во властном и общественно-политическом сегментах имперского дискурса политики населения на восточных окраинах, в том числе в Степном крае, наблюдалось

[135] Миньяр-Белоручева А.П. Типология исторического дискурса // Язык и текст langpsy.ru. 2015. Т. 2. №2. URL: http://psyjournals.ru/langpsy/2015/n2/Minyar-Beloroucheva.shtml (дата обращения: 18.11.2024).

определённое согласие в представлениях об инородцах, которое в известной мере распространялось и на прямых потомков титулованной знати, воспринимаемой образованной частью российского общества как потенциальные колониальные посредникии в реализации имперских программ по строительству культурно однородного общества в условиях освоения окраин. Универсальная формула коммуникации с инородцами, включая наиболее способных их представителей, сводилась к культуртрегерским практикам, направленным на «взросление» индигенных сообществ имперских окраин и формирования «своих» инородцев, что репрезентировалось российскими учёными-востоковедами и общественными деятелями: «…воспитать или перевоспитать, возродить или переродить большую часть народов этой стороны света, возвысить их до себя…и слить в одно великое, святое семейство»[136]. А при необходимости рассказать инородцам о них самих, поскольку «…восточные народы вернее всего поверят в превосходство нашей культуры, когда убедятся в том, что мы знаем их лучше, чем они сами себя знают…»[137]. Максимально точно идея культурного встраивания инородцев в российский социум была определена Н.М. Ядринцевым: «Дайте ему, прежде всего, описание его жизни, его кочевья, описание его племени, его нравов и его истории, пусть он увидит описанным самого себя и то, что к нему ближе, пусть он узнает, что его племя совершило, и что ему следует совершить»[138].

Важно также учитывать, что по мере расширения территориальных параметров российской экспансии в направлении восточной периферии фактор соприкосновения с консолидированными инокультурными сообществами определял острую необходимость установления контактов с туземными элитами, являвшимися агентами влияния в инородческой среде. В этой

[136] Григорьев В.В. Об отношении России к Востоку: Речь, произнесённая исправляющим должность профессором В. Григорьевым. Одесса, 1840. С.7-8.
[137] Бартольд В.В. Речь перед защитой диссертации / Сочинения: в 9 т. Т. 1. Туркестан в эпоху монгольского нашествия. М.: Издательство восточной литературы, 1963. С.610.
[138] Ядринцев Н.М. Сибирские инородцы, их быт и современное положение. Тюмень: Изд-во Ю. Мандрики, 2000.С.242.

ситуации дети казахских ханов, султанов, биев рассматривались в качестве своеобразной «площадки» трансляции русского культурного влияния среди массы инородцев в недалёком будущем, а ответственность за их адаптацию в новой культурной среде возлагалась последовательно на высшую региональную бюрократию, создававшую протекцию молодым аристократам, с организацией в дальнейшем ситуации опеки и наставничества со стороны крупных научных и общественно-политических деятелей.

Таким образом, представления об инородческом образовании в среде формировавшейся в середине XIX – начале XX вв. национальной интеллигенции определялись сочетанием и взаимовлиянием нескольких факторов:

Во-первых, политической лояльностью того или иного кочевого рода российской имперской власти, что обеспечивало молодым аристократам перспективы строительства различных вариантов профессиональной карьеры: в военной, административно-управленческой, общественно-педагогической, культурной сферах. В данном плане показательным является сходство стартовых позиций карьерного роста наиболее ярких представителей казахской степной аристократии. Биографы Ч.Ч. Валиханова (1835-1865 гг.) повсеместно обращали внимание на то, что его предок – хан Вали – одним из первых принял русское подданство, а после смерти главы рода юный Чингис долгое время находился под покровительством своей бабки Айганым[139], которая, со слов П.П. Семёнова-Тян-Шанского, стремилась к укреплению дружественных отношений между русскими и казахами, поддерживала материально учёных и инженеров, занимавшихся геодезическими исследованиями в степных районах[140]. По утверждению Н.И. Веселовского, что, по нашему мнению, стало результатом признания легитимности имперской власти на родовом уровне, выдающиеся способности Чокана Валиханова не остались без внимания

[139] См. об этом: Маргулан А.Х. Очерк жизни и деятельности Ч.Ч. Валиханова // Ч.Ч. Валиханов. Собрание сочинений в 5 т. Т.IV. Алма-Ата: Наука, 1968. С 10-11.
[140] Семёнов-Тян- Шанский П.П. Встречи в Западной Сибири и Семиреченском крае // Там же. с.582.

западно-сибирского генерал-губернатора Г.Х. Гасфорта, при активном участии и покровительстве которого Ч. Валиханов начал обучение в Сибирском кадетском корпусе, считавшимся лучшим образовательным учреждением Азиатской России[141]. Заметим при этом, что Ч. Валиханов приехал в Омск в сопровождении переводчика с киргизского языка В.И. Дабшинского, состоявшего при пограничном начальнике Сибирского ведомства[142].

Не менее интересным сюжетом, встречающимся в биографических описаниях, являются отсылки авторов к раннему периоду жизни персонажа в условиях кочевого быта и родовой среды, повлиявшей на формирование мировоззрения будущего казахского интеллигента. До поездки в Омск Валиханов учился в частной инородческой школе Кушмуруна, где овладел основами арабского письма и навыками рисования карандашом. В свободное время Ч. Валиханов увлекался соколиной охотой, хорошо ориентируясь в степи, и прекрасно знал местную природу и общество. Г.Н. Потанин в своих воспоминаниях о знакомстве и дружбе с Ч.Ч. Валихановым отмечал, что на первых порах молодой интеллигент ещё плохо владел русским языком, но прекрасно и с явным удовольствием рассказывал о быте своего народа[143].

В профанном дискурсе Ч.Ч. Валиханова, штрихи которого фиксируются биографами, присутствовало ощущение близости к собственному народу, не исчезавшее в результате русского культурного влияния. Г.Н. Потанин вспоминал об одной из частных бесед со своим товарищем, в ходе которой тот полушутя-полусерьёзно сказал: «…я не могу жениться на русской девушке, потому что хочу служить своему киргизскому народу, а для этого должен

[141] Веселовской Н.И. Заметка // Сочинения Чокана Чингизовича Валиханова. СПб.: Типография Главного управления уделов, 1904. С. I – III.
[142] Ядринцев Н.М. Биографические сведения о Ч. Валиханове // Сочинения Чокана Чингизовича Валиханова. СПб.: Типография Главного управления уделов, 1904. С. VI
[143] Потанин Г.Н. Наши мечты // Ч.Ч. Валиханов. Собрание сочинений в 5 т. Т. IV. Алма-Ата: Изд-во «Наука» Казахской ССР, 1968. С.543.

остаться мусульманином…», - и добавил, - «прежде всего, я люблю свой киргизский народ, потом Сибирь, потом Россию, потом всё человечество…»[144].

Схожие ситуации включения в российский образовательный континуум и структуры социализации родовой аристократии прослеживаются в биографиях других представителей первого поколения казахской интеллигенции. Потомок хана Вали по линии султана Губайдуллы, не признанного российской властью, Гази Булатович Валиханов (1842-1909 гг.), руководствуясь волей своего отца, принявшего русское подданство, по настоянию Г.Х. Гасфорта был отдан в 1853 г. в Сибирский кадетский корпус[145]. К сожалению, биографическая информация о детстве Г. Валиханова практически отсутствует, однако собранные исследователями буквально по крупицам сведения о жизни и деятельности этого персонажа позволяют предположить, что формирование его личности и мировоззрения начиналось в условиях родового сообщества и было типичным для представителей людей его круга[146]. В отличие от своего троюродного брата, Чокана, детство Гази было связано с серьёзными потрясениями в виду нелояльности деда, родового аристократа Губайдуллы, по отношению к российской имперской власти, что вылилось в арест и ссылку строптивого хана в Берёзов в 1839 г. Соответственно, первые годы жизни Г. Валиханова так или иначе были связаны с переживанием данной травмы, и в отличие от своего более известного родственника первоначальное образование он получил только в условиях семьи.

---

[144] Потанин Г.Н. Биографические сведения о Ч. Валиханове // Сочинения Чокана Чингизовича Валиханова. СПб.: Типография Главного управления уделов, 1904. С. XXXI – XXXIII.

[145] Дмитриев С.В. Член Русского географического общества генерал султан Гази Валиханов // Страны и народы Востока. № 34. 2013. С.311-323; Абуев К.К. Султан-Газы Валиханов // Степной край Евразии: Историко-культурные взаимодействия и современность. Тезисы докладов и сообщений IV международной научной конференции, посвященной 170-летию Г.Н. Потанина и Ч.Ч. Валиханова / Под ред. А.П. Толочко. Омск: Издательство ОмГУ, 2005. С.139-144.

[146] Удербаева С.К. Казахские чиновники Туркестанского края. Алматы: Қазақ университеті, 2020. 200 с.; Абуев К.К., Нуркина Ж.Б. Чокан Валиханов и Гази Валиханов // Наследие Чокана Валиханова: синтез евразийских культур. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 185-летию со дня рождения Чокана Валиханова/ Мос. гос. ун-т имени М. В. Ломоносова, Ин-т стран Азии и Африки/ отв. ред. Е.А. Абиль, О. П. Кобзева, Ж. С. Сыздыкова. М.: Издательство Московского гумани-тарного университета, 2021. С. 33-42.

Киргиз чёрной кости, внук войскового старшины и бия Средней орды Балгоджи Джанбурчина, активно сотрудничавшего с российской властью, И.А. Алтынсарин (1841-1889 гг.) по протекции председателя Оренбургской Пограничной комиссии генерал-майора М.В. Ладыженского был зачислен в 1846 г. в специальную школу для обучения казахских детей, готовившую писарей и переводчиков[147]. Сюжеты об открытии школы в 1850 г. и дальнейшем её функционировании, включённые в материалы биографии И.А. Алтынсарина, дают возможность реконструировать первичные условия формирования его мировоззрения и взглядов на образование соплеменников. Так, Б.С. Сулейманов отмечал, что имперские власти в лице Оренбургской колониальной администрации стремились к консервации в процессе обучения инородческих мальчиков их национальных обычаев и порядков, что выражалось в сохранении условий кочевого быта: «В течение двух месяцев воспитанники проходили обучение в степи в окрестностях Оренбурга, …питались по рациону, максимально приближенному к казахской кухне, …тренировались в верховой езде»[148]. Важную роль в становлении личности и продвижении по ступеням профессиональной карьеры И.А. Алтынсарина сыграл известный российский учёный и правительственный чиновник В.В. Григорьев, занимавший в 1851-1862 гг. должности начальника Оренбургской пограничной экспедиции и управляющего областью Оренбургских киргизов, регулируя дела по сношению с местными ханствами и сообществами коренного населения. По свидетельству Н.И. Ильминского, Григорьев «высоко ценил Балгоджу и ради него любил Алтынсарина, который, впрочем, и своими личными качествами и дарованиями вполне заслужил расположение Генерала»[149].

[147] Ильминский Н.И. Воспоминания об И.А. Алтынсарине. Казань: Типо-литография В.М. Ключникова, 1891. 396 с.; Сулейменов Б.С. жизнь и деятельность Ибрагима Алтынсарина (1841-1889) // Алтынсарин И. Собрание сочинений в 3-х т. Т.1. Алма-Ата: Наука, 1975. С. 7-51.
[148] Сулейменов Б.С. Указ. соч. С. 12.
[149] Ильминский Н.И. Воспоминания об И.А. Алтынсарине….С.19.

Род Букейхана, выходцем из которого был один из ярких фигурантов казахского просветительского бомонда Алихан Букейханов (1866-1937 гг.), имел большое влияние и авторитет в кочевой среде в начале XIX в. Чингизид А. Букейханов, как констатируют его биографы, «до семи лет прожил по традиции со «старшими родителями» - дедушкой и бабушкой – в ауле, постигая премудрости жизни степняков»[150]. С 1877 по 1866 гг. отец А. Букейханова – Нурмухамед – хорошо знавший русскую грамоту и культуру, увёз своего сына в г. Каркаралинск – один из окружных центров Степного края, где тот жил в интернате и последовательно обучался в русско-киргизской школе и трехклассном городском училище[151], постигая нюансы мусульманской веры и русского языка. В период с 1877 по 1886 гг., через учителей-наставников (Д.М. Вяткин, П.И. Серебрянский), входивших в состав Западно-сибирского отдела Русского географического общества, А. Букейханов познакомился с другими членами этой общественной организации, которые сыграли знаковую роль в его личностном и профессиональном образовании, косвенно повлияв и на образовательные воззрения. При поддержке уездного начальника Д.А. Вараксина и генерал-губернатора Степного края Г.А. Колпаковского Букейханов получил широкие возможности для продолжения образования, закончив впоследствии Омское техническое училище (1890 г.) и экономический факультет Петербургского лесного института (1894 г.).

Во-вторых, коммуникативной средой, в которой агентами интеллектуального влияния выступали соученики молодых аристократов, старшие товарищи, представители интеллигенции: видные деятели общественно-политического движения, научные работники, журналисты изданий российского и регионального уровней. Современники и товарищи по учёбе Ч.Ч. Валиханова (Г.Н., Потанин, Н.М. Ядринцев) согласованно писали в

[150] Букейхан С.Р. Жизнь Алеке // Дневники. Нельзя о прошлом позабыть. Алматы, 2016. С.237; Аманжолова Д. Уроки от Алихана Букейханова // Прикаспийская коммуна. 22 сентября 2011 г.
[151] Козодой В.И. Алихан Букейханов. Человек-эпоха. Новосибирск, 2021. С.35.

своих воспоминаниях об особом духе Омского кадетского корпуса в середине 1840-х-начале 1850-х гг., акцентируя внимание на том факте, что поступление в корпус Ч. Валиханова счастливо совпало с преобразованием данного учреждения из «казачьей бурсы» (Войскового училища) в учебное заведение широкого профиля, что изменило кадровый состав преподавателей и офицерского состава, вовлечённого в воспитательную работу учащихся, но, главным образом, демократизировало атмосферу личного становления воспитанников[152]. Мировоззрение и культурные ориентиры Ч.Ч. Валиханова в период обучения складывались под влиянием выдающихся педагогов и наставников, таких как инспектор классов Сибирского кадетского корпуса И.В. Ждан-Пушкин, учитель русского языка и словесности И.Ф. Костылецкий, имевший широкий круг знакомых в среде учёных-востоковедов, учитель географии Е.И. Старков, протоиерей и настоятель корпусной церкви А.И. Сулоцкий и др.[153]. Заметим, что формирование Ч. Валиханова происходило в достаточно широком поле коммуникации, в том числе и за пределами образовательного учреждения, что во многом было обусловлено его этно-социальным статусом. С точки зрения круга образованных людей г. Омска, способный молодой инородец, выходец из титулованной аристократии, не имевший в городе родственников и знакомых, с одной стороны, должен был непременно быть включён в местное интеллектуальное сообщество и получить требуемую поддержку и покровительство. С другой стороны, такие персоны, как Ч. Валиханов, стандартно, в соответствии с конвенциями времени становились объектом экзотизации со стороны «цивилизованного» русского человека, что наглядно артикулировали в своих мемуарных текстах Г.Н. Потанин и С.Я. Капустин: «…им (Ч. Валихановым – С.К.) интересовались многие – киргизский мальчик, и притом такой способный, уже рисует, прежде

[152] Потанин Г.Н. Биографические сведения о Ч. Валиханове // Сочинения Чокана Чингизовича Валиханова. СПб.: Типография Главного управления уделов, 1904. С. IV – V; Ядринцев Н.М. Биографические сведения о Ч. Валиханове // Сочинения Чокана Чингизовича Валиханова. СПб.: Типография Главного управления уделов, 1904. С. XXV – XXXIX.

[153] Потанин Г.Н. Биографические сведения о Ч. Валиханове…С. VI – X.

чем поступил в заведение. Поэтому его охотно брали к себе в отпуск те, которые ценили такое необыкновенное явление»[154]; «…как коренной сибиряк, так и приезжий в Сибирь русский человек, ещё не могли смотреть на киргиза как на равного себе. Самый гуманнейший сибиряк и россиянин относятся к инородцу, как взрослый к ребёнку»[155]. По свидетельству Г.Н. Потанина, наиболее частым гостем Ч.Ч. Валиханов в период учёбы в г. Омске был в семьях помощника губернатора, известного географа К.К. Гутковского, и российского чиновника и крупного исследователя Сибири С.Я. Капустина[156]. Помимо необходимой ребёнку семейной атмосферы дома Гутковского и, в особенности, Капустина были открытыми для омской общественности, негласно выполняя функции литературных салонов и политических собраний, в которых собирались знаковые персонажи городского общества. Под влиянием Г.Н. Потанина, К.К. Гутковского, С.Я. Капустина, С.Ф. Дурова и др. складывался особый круг чтения Ч.Ч. Валиханова, определивший, по словам Г.Н. Потанина, критический стиль его мышления. По замечанию современников, среди литературных увлечений Валиханова были, помимо распространённых в среде российской интеллигенции произведений Н.В. Гоголя, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, романы У. Теккерея, Ч. Диккенса, но главным образом – книги Д. Дефо и П.Палласа, что свидетельствовало не только об увлечении путешествиями, но и направленном на осмысление судьбы восточных окраин России чтении, что заставляло «кадетское начальство смотреть на Ч. Валиханова как на будущего исследователя и, может быть, учёного»[157].

Гази Валиханов, в отличие от своего троюродного брата, который до поступления в кадетский корпус благодаря связям отца ещё в период жизни в ауле приобрёл опыт «внешней» коммуникации (декабристы С.М. Семёнов, В.И.

[154] Потанин Г.Н. Биографические сведения о Ч. Валиханове…С. XII.
[155] Капустин С.Я. О Чокане Валиханове // Ч.Ч. Валиханов. Собрание сочинений в 5 т. Т. IV. Алма-Ата: Изд-во «Наука» Казахской ССР, 1968. С.560.
[156] Там же. С. XIV.
[157] Потанин Г.Н. Биографические сведения о Ч. Валиханове…С. XVII.

Штенгель, Н.В. Басаргин, студенты Н.Ф. Костылецкий, Сотников и др.), в систему координат интеллектуального влияния был включён значительно позже. Н.В. Быков, в биографических сведениях о Г.Б. Валиханове, относящихся к периоду учёбы в Сибирском кадетском корпусе, констатировал, что первое столкновение Гази и его товарищей, прибывших в учебное заведение, с новой средой обитания сопровождалось состоянием культурного шока: «Когда хан Ходжа с мальчиками были приглашены в кадетскую столовую, и когда барабан забил на молитву, - никогда не слышавшие барабанного боя дикие сыны степей, заткнувши уши, выбежали из столовой, чем произвели взрыв хохота между кадетами»[158]. Симптоматично, что социализация и формирование мировоззрения Г. Валиханова в период обучения в Сибирском кадетском корпусе происходили вне широкого круга интеллектуальных влияний, в пространстве которых взрослел Ч. Валиханов, что способствовало сохранению и актуализации этнокультурной идентичности, и вместе с тем развитию честолюбия и высокой самооценки[159]. Это формально подтверждается обращением Г. Валиханова к администрации кадетского корпуса с просьбой официально «именовать его султаном»[160]. Принадлежность к когорте профессиональных военных, безусловно, определяла пространство коммуникации Г. Валиханова и характер его интересов. Однако следует учитывать неопределённость и «нечёткость» границ, разделявших в исследуемый период военную и гражданскую деятельность. Подобно многим своим современникам, Г.Валиханов, прошедший в служебной военной иерархии путь от корнета до полковника, во второй половине XIX – начале XX вв. активно включается в общественную деятельность, выполняя различные поручения по линии Русского географического общества, членом которого он состоял, и активно контактируя с представителями радикальной казахской

[158] ЦГА РК. И-273. Оп.2. Д.56. Валихан Гази Булатович. Биография. Л.3.
[159] Прохоров И. Малоизвестны, но достойны внимания // Казахстанская правда. 20 августа 2021 г. С.4.
[160] Там же.

интеллигенции, связанной с движением «Алаш» (М. Сейдалин, А. Турлебаев, Ш. Косшыгулов, А. Букейханов и др.)[161].

Будущий региональный чиновник (инспектор народных училищ) и педагог И.А. Алтынсарин приобрёл первый опыт погружения в русскую культуру и коммуникативные контакты, имевшие следствием особенности личного становления и формирования жизненных взглядов, в ранний период своей биографии, когда по инициативе своего деда был отправлен в Оренбургскую специальную школу для обучения казахских детей, готовившую писарей и переводчиков. Биографы И.А. Алтынсарина согласованно отмечают, что в последние годы обучения (1856-1857 гг.) молодой инородец «вращался в кругу русской разночинной интеллигенции, сосланной в Оренбургский край за участие в тайных обществах[162], однако, оказавшись впоследствии в сфере внимания и наставничества российских учёных-востоковедов В.В. Григорьева и Н.И. Ильминского, взгляды И. Алтынсарина были существенно скорректированы: значительно расширился и усложнился круг его чтения, сформировался интерес к преподавательской деятельности в среде соплеменников. Служа младшим толмачом Оренбургской Пограничной комиссии и работая непосредственно с В.В. Григорьевым – её управляющим, Алтынсарин имел доступ к обширной библиотеке своего начальника, читая книги и выписывая незнакомые слова, по поводу значения которых требовал объяснений у Григорьева, который, не выдержав напора от своего подчинённого, «перенаправил» его к Н.И. Ильминскому[163]. Знакомство с Ильминским, автором педагогической системы обучения инородцев на родном языке, оказало решающее влияние на модель профессионального поведения и образ жизни И.А. Алтынсарина, а также на его представления об образовании на восточных окраинах империи. С 1860-х гг. и до 1879 г., когда Алтынсарин получил назначение на должность инспектора киргизских школ Тургайской

[161] ЦГА РК. И-369. Оп.1. Д. 891. Л. 29.
[162] Сулейменов Б.С. жизнь и деятельность Ибрагима Алтынсарина (1841-1889)…С. 13.
[163] Ильминский Н.И. Воспоминания об И.А. Алтынсарине….С.19-20.

области, круг его общения выстраивался разнонаправлено. Включившись в дело организации инородческого образования, И.А. Алтынсарину необходимо было выстраивать отношения как со своими соплеменниками, так и представителями российской администрации и педагогического сообщества, что оказалось возможным вследствие опыта, полученного в результате взаимодействия и продолжительных контактов со своими русскими учителями. В сообщениях о жизненном пути и профессиональной карьере И.А. Алтынсарина встречаются упоминания об обширном круге персоналий, составлявших пространство его коммуникации и, безусловно, оказавших влияние на педагогические представления и пути развития инородческого образования (А. Кунанбаев, Х. Фаизханов, А. Мозохин, Я. Яковлев, Ф. Соколов, А. Болгожин, В. Катаринский и др.).

Коммуникативная среда личностного становления А. Букейханова, определившая основы его мировоззрения, начала складываться в 1877-1886 гг. – в период пребывания в интернате для казахских детей, учёбы в Каркаралинской начальной русско-киргизской школе и трехклассном городском училище[164]. В годы обучения в училище А. Букейханов оказался объектом интеллектуального влияния педагогического коллектива, в состав которого входили Н.М. Блинов, П.И. Серебрянский, А.Н. Шестаков, Д.М. Вяткин – люди, обладавшие не только образовательными навыками, но и серьёзно увлекавшиеся науками[165]. Учёба Букейханова в училище и контакты с педагогами развивались в благоприятных обстоятельствах активизации исследовательской деятельности в области географии, истории, краеведения, геологии Сибири и Степного края, в которую были вовлечены широкие слои образованного общества, а «площадкой» реализации научных интересов выступал учреждённый в 1878 г. Западно-Сибирский отдел Императорского русского географического общества (ЗСОИРГО), членом которого

[164] Аккулы Султан-Хан. Алихан Букейхан. Т. 1. Творец истории. Т. 2. Завещание. Шымкент, 2016.
[165] Попов Ю.Г. Учителя Алихана Букейханова // Индустриальная Караганда. 12 ноября. 2011 г.

впоследствии стал и А. Букейханов. Поступление Букейханова в 1886 г. в Омское техническое училище во многом было подготовлено его общением с Д.М. Вяткиным, увлекавшимся помимо истории и географии разнообразными техническими новшествами (активно продвигал проект телеграфной линии «Павлодар-Каркаралинск)[166].

Нельзя не отметить, что формирующиеся мировосприятие и образовательные воззрения А. Букейханова получили сильный толчок в период учёбы в техническом училище и были обусловлены как влиянием коммуникативной среды, так и организацией образовательного процесса в заведении, ориентирующего учащихся на приобретение разносторонних знаний. Помимо обучения техническим (ремесленным) навыкам, училищная программа предполагала знакомство учеников с гуманитарными и естественнонаучными дисциплинами, участие в литературных чтениях, утренниках и общественных собраниях, что рассматривалось в контексте вовлечения детей с раннего возраста в общественные коммуникации и социальные практики. Показательно, что уже в годы учёбы в Омском техническом училище А. Букейханов стремился к реализации своих представлений о мире, сформированных в этот период, сотрудничая с приложением к газете «Акмолинские областные ведомости» («Особое прибавление»). В ранних публикациях Букейханова наглядно отражены результаты его общения с педагогами и воплощенные в тексты следствия влияния той образовательной системы, которая направляла молодых людей к универсальному познанию, пробуждала чувство социальной и этнокультурной идентичности передовых представителей лиц инородческого звания. К числу наиболее часто разрабатываемых им сюжетов относились публикации, посвящённые традиционной культуре киргизского народа, с акцентуацией

[166] Козодой В.И. Алихан Букейханов. Человек-эпоха…С.36.

вопроса о природных способностях этносообщества к образованию и освоению как собственной культуры, так и других народов, включая русский[167].

Научно-исследовательская, публицистическая и политическая карьера А. Букейханова на рубеже XIX – XX вв. являлась уже прямым продуктом его коммуникативных контактов и широкой образованности, ставшей своеобразной моделью, в рамках которой складывались его представления о социокультурной интеграции соплеменников средствами организации просветительской работы среди казахского народа, продвижения обучения на казахском языке, сохранения хозяйственно-культурной автономии инородцев и т.д.[168].

В-третьих, внутренним конфликтом идентичностей национальной интеллигенции и их травматическим социокультурным опытом интеграции в российский социум, что часто приводило к дезадаптивным ситуациям и, до некоторой степени, определяло вектор оценок российского образовательного опыта, формулируемых национальной интеллигенцией в резко критических формах. Биографы видных потомков казахской титулованной знати в своих воспоминаниях нередко упоминали о переменах в настроении, личностных кризисах, психологически неустойчивых состояниях, фрустрации своих персонажей, вызванных воздействием внешних обстоятельств. Г.Н. Потанин в биографическом очерке о Ч.Ч. Валиханове во многом непроизвольно, считая сложившуюся ситуацию тривиальной, конструировал образ «другого» - инородца на русской службе, но ограниченного в правах персонажа, сообщая о том, что Валиханов вышел из кадетского корпуса на год раньше своих сверстников, поскольку «…в последнем классе корпуса преподавали

[167] Букейхан. А. Сочинения. Т.1. Астана, 2018. С. 41-81.

[168] См. об этом: Капасова Б.К., Еликпаев С.Т. Публицистика Алихана Букейхана о будущих потребностях и историческо-духовном состояний народа // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2018. № 8. С. 48-52.; Букейханов А.Н. Русские поселения в глубине Степного края // Сибирские вопросы. 1908. № 33-34. С.29-45; Букейханов А.Н. Сведения о киргизском хозяйстве Степного края к 15 января 1902 года. Омск, 1902. 27 с.

специально военные науки: тактику, фортификацию, артиллерию, и правительство считало опасным для государства знакомить с этими науками инородцев»[169]. С «цивилизаторскими» ограничениями сталкивались и другие представители сообщества образованных казахов. И.А. Алтынсарин в годы службы переводчиком Оренбургской пограничной комиссии неоднократно сталкивался с прямым запретом перевода бюрократических текстов на казахский язык[170]; Г.Б. Валиханов, столкнувшись с частыми и неоправданными служебными ротациями, реагировал на таковые резкими высказываниями: «...прежде здешние степи являлись родиной «великих людей, как то: Тамерлана, Чингисхана, Батыя и других, и … эти завоеватели, наводили ужас на Россию и даже поработили ее…»[171].

Дискриминационные акты в отношении титулованных инородцев оборачивались интенсификацией их национального чувства, входившего в конфликт с новой российской идентичностью, формировавшейся имперскими образовательными институтами. Импульсом к актуализации исходной этнической идентичности часто становились экстраординарные обстоятельства. Ч.Ч. и Г.Б. Валихановы, независимо друг от друга участвовавшие в походе М.Г. Черняева в 1863-1864 гг. и ставшие свидетелями «зверства русских войск над единоверцами при взятии войском Пишпека»[172], практически одновременно заявили о своём неприятии сложившегося положения и подали рапорта об отставке. Пережитое выдающимися инородцами потрясение, по мнению очевидцев, коллег, сослуживцев, оборачивалось для них глубоким психологическим кризисом, тоской по родовой старине и стремлением вернуться к традиционному жизненному укладу. Н.М. Ядринцев, анализируя обстоятельства последних лет жизни Ч.Ч. Валиханова, писал: «В минуту

[169] Потанин Г.Н. Наши мечты // Ч.Ч. Валиханов. Собрание сочинений в 5 т. Т. IV. Алма-Ата: Изд-во «Наука» Казахской ССР, 1968. С. 544.
[170] Ильминский Н.И. Воспоминания об И.А. Алтынсарине….С.22.
[171] ЦГА РК. И-44. Оп.1. Д. 43608. Л. 4 об.
[172] Потанин Г.Н. Биографические сведения о Ч. Валиханове…С. XXIX – XXX; ЦГА РК. Ф.44. Оп.1. Д. 43608. Л. 104 об.

разочарований он идёт, как Алеко Пушкина, в шалаш кочевников, где нравы проще и чище…Денди женится на киргизской девушке, как будто он ищет простого детского чувства после всевозможных обольщений в столице…Выйдя из детской колыбели в киргизской юрте, даровитый киргиз перед смертью возвращается к своему очагу и его окружает та же торжественная тишина степи»[173]. Объясняя данный поступок, Н.М. Ядринцев определил его как «недоверие инородца к чужой культуре и всплывшее чувство самосохранения»[174], под влиянием которого «Чокан Валиханов сделал последний шаг назад, в родную юрту»[175]. По свидетельству окружения Г. Валиханова, незадолго до своей кончины он на некоторое время приезжал в Кокчетавский уезд – родную Кургутульскую волость, где был радушно принят соплеменниками, и это дало основание местному уездному начальнику сообщить вышестоящему начальству в рапорте: «…Валиханов помнит, что он прямой и единственный потомок хана Вали, владетеля землями и народом Средней орды; он считает себя лишенным своих царственных прав, он обездолен, он обижен – естественным является стремление восстановить себя во власти»[176]. Н.И. Ильминский, описывая жизнь своего ученика и товарища И. Алтынсарина в Оренбургском укреплении, констатировал: «Живя без дела, видя кругом себя сплетни и интриги, не имея с кем бы по душе побеседовать, Алтынсарин жестоко хандрил и по вечерам уходил на берег Тургая и смотрел в беспредельную степь, пустынную и голую, предаваясь грустным мыслям и мечтам…»[177].

Отметим, что под воздействием неблагоприятных жизненных обстоятельств сознание и политические представления казахской интеллигенции существенно радикализировались, что находило выражение во включении в коммуникацию с организациями и движениями, отстаивавшими

[173] Ядринцев Н.М. Биографические сведения о Ч. Валиханове…С. XXXVIII – XXXIX.
[174] Там же. С. XXXIX.
[175] Там же.
[176] ЦГА РК. И-369. Оп.1. Д. 871. Л. 92
[177] Ильминский Н.И. Воспоминания об И.А. Алтынсарине….С.34.

права этнических сообществ, в частности казахов, на самоопределение и национальную независимость. Симптоматично, что на рубеже XIX – XX вв. активизация общественно-политической жизни окраин, прежде всего Сибири и Степного края, проявлялась в деятельности региональной периодической печати и общественных организаций, главным образом РГО и ЗСОИРГО. Многие представители казахской интеллигенции (Г. Валиханов, А. Байтурсынов, А. Букейханов) одновременно были включены в журналистскую и исследовательскую работу, активно коммуницируя с хорошо образованными, но не всегда политически благонадёжными элементами, оказавшимися за Уралом в ссылке или на поселении. А. Букейханов, сотрудничая в редакции газеты «Степной край», в своих публикациях демонстрировал склонность к легальному марксизму и солидарность с журналистским пулом издания, в состав которого входили как политические ссыльные В.И. Дзюбинский, Н.Я. Коншин, О.Н. Фигнер, И.И. Попов, так и сторонники сибирского автономизма - С.П. Швецов, И.Ф. Соколов и др.[178], что способствовало укреплению этнического чувства и зарождению националистической идеологии, реализованной впоследствии в деятельности «Алаш» (А. Букейханов, А. Беремжанов, М. Шокай, А. Байтурсынов). В научно-исследовательских и образовательных практиках потомков казахской титулованной знати, осуществляемых через участие в деятельности РГО и ЗСОИРГО (Г. Валиханов, А. Букейханов), организационной и преподавательской работе в сфере образования (И. Алтынсарин, А. Байтурсынов), в процессе которой казахские интеллектуалы сталкивались со многими несправедливостями в отношении земельного обеспечения своего народа, административных и культурных ограничений, значительно корректировались их взгляды на статус инородцев в системе координат имперского социума и представления об образовании коренных групп населения Степного края.

[178] Комарова Т.С. К участию политических ссыльных в газете Степной край // Известия Омского государственного историко-краеведческого музея. № 6.1998. С.292-297.

Принимая во внимание указанные факторы, можно, опираясь на первичный дискурс и авторские тексты, суммировано выделить основные блоки представлений казахской национальной интеллигенции об организации инородческого образования в Степном крае во второй половине XIX – начале XX вв. в контексте их этноконфессиональной и культурной идентичности.

В первую очередь необходимо отметить просветительский компонент дискурса инородческого образования в личных и делопроизводственных текстах национальной интеллигенции. Образованные по русско-европейским стандартам казахские аристократы полагали своей священной обязанностью участвовать в просвещении детей соплеменников, создавая для них максимально возможные условия для повседневной жизни и приобретения знаний. Взгляды выдающихся казахов на инородческое образование являлись составляющей частью их просветительской программы и артикулировались в тесной связи с профессиональной деятельностью персонажа, варьируясь от общих замечаний к описанию собственных практик. Так, Ч.Ч. Валиханов в своих ранних сочинениях, критически оценивая открывшиеся для степных кочевников-казахов перспективы попасть под влияние мусульманского просветительства, взывал к поддержке российской имперской власти в деле образования инородческого населения: «Мы должны во что бы то ни стало обойти татарский период и правительство должно нам в этом помочь»[179]. Характеризуя ситуацию в степных областях в 1860-е гг., Чокан Валиханов с горечью писал о возрастающих методах религиозного давления как мусульманского, так и христианского на коренные группы населения, отмечая, что крещение инородцев долгое время сопровождалось причислением их к казачьему или мещанскому сословию: «Киргизы до сих пор думали, что стать христианином - значит сделаться мещанином или казаком»[180]. Вместе с тем, по мнению Ч. Валиханова, в условиях совместного проживания и образования

[179] Их черновых бумаг Чокана Валиханова. Записка № 2 // Сочинения Ч.Ч. Валиханова. СПб.: Тип. Главного управления уделов, 1904. С.195.
[180] Их черновых бумаг Чокана Валиханова. Записка № 2…С.197.

русского и казахского населения, смешанных браков религиозная конфликтность будет уходить на периферийный план, а крещение не разорвёт родственных связей в сообществах коренных обитателей[181]. В этой связи необходимое условие организации инородческого образования Ч. Валиханов видел в ограничении влияния татарских мулл с одновременным усилением роли местных структур, которые бы находились в сфере российского имперского покровительства. Одним из его предложений было отделение киргизской степи от ведомства Оренбургского муфтия и назначение особого областного Ахуна, который бы состоял при общем присутствии областного правления[182].

Просветительский компонент рельефно представлен в эпистолярном наследии и педагогической публицистике И. Алтынсарина, находившегося под сильным влиянием личности и образовательных идей Н.И. Ильминского. Учитель инородческих школ, переводчик, письмоводитель, старший помощник начальника Тургайского уезда и, наконец, инспектор киргизских школ Тургайской области – вот неполный перечень сфер деятельности И. А. Алтынсарина. В письмах И. Алтынсарина к Н.И. Ильминскому, В.В. Катаринскому, Ф.Д. Соколову, А.А. Мозохину, А.А. Бобровникову и др. рефреном звучат слова корреспондента о его культурной идентичности с инородческим сообществом и безграничной уверенности в оправданности и эффективности своей просветительской миссии: «Киргизами я принят с простертыми руками, и желателей давать детей в училище бесчисленное множество. Что касается собственно до меня, то я здесь мало скучаю. Хандра исчезает постепенно, потому что я заставляю себя, по вашему совету, держаться иначе... Теперь еду в Троицк с Тлеуом. Со мною вся молодежь Восточной части, и, право, не скучно, они меня любят...;…как голодный волк за барана, взялся я горячо за учение детей; к крайнему моему удовольствию,

[181] Там же.
[182] Там же. С.199.

мальчики эти в течение каких-нибудь трех месяцев выучились читать и даже писать по-русски и по-татарски; …школы – это главные пружины образования киргизов: в них же и будущность киргизского народа»[183].

Наряду с просветительскими задачами в представлениях национальной интеллигенции об организации и средствах трансляции образования в среду инородцев присутствовало осознание необходимости поддержания традиционного уклада жизни современников и сохранения ими этнической, религиозной и хозяйственно-культурной идентичности. Общеизвестно, что костяк педагогического персонала русско-инородческих школ составляли выпускники миссионерской Казанской учительской семинарии, преимущественно русские и крещёные татары, не имевшие права и возможностей преподавать «мусульманский закон». В результате в эту деятельность включались ортодоксальные мусульмане – муллы, что, с точки зрения образовательной казахской интеллигенции, ориентировавшей своих учеников на изучение и последующее сближение национальной и русской культуры, являлось недопустимым. И. Алтынсарин сетовал: «Муллы, кроме особенного свойства набивать человеческие головы песками, портят и язык природный… Всякое прикосновение муллинской чести тотчас же сделает [любого] кафром ордынского начальства»[184].

Частью дискурса этнокультурного традиционализма и функции образования в данном вопросе становилась довольно жёсткая критика представителями национальной интеллигенции ожидаемого эффекта образования в кругу инородческой знати: «Киргизы на меня имеют много надежды; в особенности из них почетные; предъявляя мне свои намерения отдавать своих детей в учебное заведение, покорнейше просят меня научить их детей всего прежде государственным законам, верно, с тем намерением, чтобы после из них вывести законщиков, следовательно, кляузников. Вот куда у них

[183] Алтынсарин И. Собрание сочинений в 3 т. Том 3. Алма-Ата, «Наука» КазССР, 1978. С.11-33.
[184] Там же. С.23-24.

глаза глядят»[185]. «Критические стрелы» отпускались и по адресу российской администрации, игнорировавшей интересы инородческих сообществ в различных сферах жизни, включая национальное образование. Одним из первых позицию казахской интеллигенции в данном вопросе озвучил Ч.Ч. Валиханов в начале 1860-х гг. В статье, посвящённой судебной реформе у казахов сибирского ведомства, он обратил внимание на факт возросшего интереса российской администрации к устройству инородцев в судебной области и в сфере организации народного образования, заметив, что стремление имперской власти к реформам не всегда соотносится с интересами коренных обитателей Степного края[186]. По убеждению Ч. Валиханова, проекты реформ, направленные на преобразования степных областей по большей части согласовывались с местными элитами (султанами, биями), без учёта мнения кочевого населения, которое отличалось миролюбием, развитыми формами общественных отношений и вместе с тем «имело нравы и обычаи, диаметрально противоположные нравам и обычаям русского славянского племени»[187]. При этом Валиханов констатировал, что значительная масса киргизского населения демонстрировала не столько равнодушие к решению сложных вопросов судоустройства, сколько недостаток образования, ограничивший возможности всенародного участия в обсуждении реформаторской деятельности в степи[188], а власти, в свою очередь, не предпринимали каких-либо действий, направленных на повышение образовательного уровня инородцев.

Критическую модель, используемую в оценках имперской политики в отношении устройства инородческого населения Ч.Ч. Валихановым, взяли на вооружение и его соплеменники рубежа XIX – XX вв. И.А. Алтынсарин, иронически рассуждая о властном патернализме, писал Н.И. Ильминскому: «Об

[185] Алтынсарин И. Собрание сочинений в 3 т. Том 3….С.12.
[186] Валиханов Ч.Ч. Записка о судебной реформе у киргиз сибирского ведомства // Сочинения Ч. Валиханова. СПб.: Тип. Главного управления уделов, 1904. С.151-178.
[187] Там же. С.151-152.
[188] Валиханов Ч.Ч. Записка о судебной реформе у киргиз сибирского ведомства…С.153.

образовании киргизов начальство так заботится, что предпочитает лучше красить крыши и без того красные, белить стены и без того белые, нежели приступать к постройке училищ при укреплениях. Но бог с ними, мне ли критиковать начальство»[189]. По свидетельству А. Букейханова, в киргзиской степи «…искони ведётся обрусительная политика. Русские чиновники здесь не блещут ни образовательным цензом, ни знанием местных условий. Обычные спутники обрусительной политики – грубость, произвол…, правители не знают языка народа…киргизская степь покорно несла беззакония, глубоко затаив ненависть и злобу»[190].

Резюмируя исследовательский сюжет, посвящённый представлениям национальной интеллигенции об организации и содержательных аспектах инородческого образования в Степном крае, обратим внимание, что рецепция российских образовательных практик потомками казахской титулованной аристократии являлась интеллектуальным продуктом их дуальной идентичности, формировавшейся как средствами образования по российско-европейским стандартам и погружения в русскую социокультурную среду, так и сохранявшимися отношениями с инородческими сообществами через родовые связи и культурную память. Восприятие российскими политическими элитами выдающихся представителей казахского народа, достигших определённых профессиональных успехов, в качестве колониальных посредников между имперской властью и инородческой массой создавало благоприятные условия для артикуляции лидерами национальной интеллигенции своих взглядов на дискурс культурной интеграции коренного населения средствами образования, а патерналистская опека со стороны российских общественных деятелей, педагогов, учёных-востоковедов способствовала достижению коммуникативного согласия между властью, экспертным сообществом и национальными интеллектуалами в ключевых

[189] Алтынсарин И. Собрание сочинений в 3 т. Том 3…. С.19.
[190] Букейханов А. Киргизы. В кн.: Казахи о русских до 1917 года. Общество исследования Средней Азии. Оксфорд, 1985. С. 55-56.

вопросах теории и практики организации образования в инородческой среде. Вместе с тем авторитетное влияние либеральной российской и сибирской интеллигенции на мировоззрение и профессиональную деятельность казахской интеллигенции, принимавшей во внимание право индигенных народов на самоопределение и культурное своеобразие, инициировало критические настроения и актуализацию национальной идентичности в сообществе степной аристократии, что вызывало, с одной стороны, опасения властей, с другой – готовность имперской бюрократии к принятию компромиссных решений, связанных с образовательной деятельностью среди инородцев.

В целом, подводя итоги, можно сделать вывод о том, что представления российской власти и общества о системной организации национального образования в Степном крае во второй половине XIX – начале XX вв. конструировались в параметрах общеимперского дискурса об азиатской периферии как «собственном востоке России», требовавшем не только административной, но и культурной интеграции в общеимперское пространство. В отличие от Западной Сибири, где к XIX столетию русское население являлось доминирующим, в степных областях индигенные народы, принадлежавшие к номадическому хозяйственно-культурному типу, исповедовавшие язычество и ислам, абсолютно преобладали, что становилось важной предпосылкой для формулирования особых принципов политики населения, направленной на преодоление культурных различий между формировавшимся русским земледельческим сегментом и инородцами региона. Одна из важнейших функций в реализации данного процесса принадлежала имперским экспертам – сообществам регионального чиновничества, учёным-востоковедам, общественным деятелям, публицистам, разрабатывавшим и артикулировавшим в различных текстах возможные сценарии культуртрегерства в отношении инородцев региона, среди которых образование рассматривалось в качестве одного из инструментов культурного встраивания инородцев в российский социум. Несмотря на различия в понимании форм и

методов трансляции образования в инородческую среду в консервативном и либеральном дискурсах, общим «трендом» выступало признание продуктивности патерналистских русификаторских практик в отношении коренных групп населения, что обеспечивало решение двойственной задачи: «вхождение» инородцев в новую культуру и российский социум при сохранении культурной дистанции между «человеком власти и культуры» и колониальным субалтерном.

Необходимо отметить, что дискурсивное конструирование представлений имперских экспертов о формах и содержании национального образования имело контекстуальный характер и соотносилось с ходом и логикой внутренней колонизации Степного края во второй половине XIX – начала XX вв. Усилившееся культурно-религиозное влияние на автохтонное население со стороны адептов ислама, эскалация аграрных переселений из Европейской России способствовали расширению круга политических акторов колонизационного процесса и субъектов дискурса национального образования в регионе. В исследуемый период наметилась тенденция активного включения в обсуждение вопросов национального образования и разработки его проектов для Степного края Русской православной церкви и миссионерского сообщества, что было обусловлено как снижением религиозности в русской крестьянской среде, так и быстрым распространением исламского вероучения среди инородцев. Продвижение православными миссионерами в сферу инородческого образования педагогических идей и практик Н.И. Ильминского, апробированных в европейской части страны, рельефно обозначило «мягкий» путь русификации коренного населения с использованием местных языков как инструмента вхождения в русскую культуру. Данный алгоритм обучения оказался понятен и для сообщества потомков титулованной казахской аристократии, маркируемой имперской властью как посредников в решении колониальных задач в восточной части империи.

Таким образом, во второй половине XIX – начале XX вв. в дискурсе национального образования в Степном крае оказались зафиксированы общие принципы культурной интеграции инородцев в российский социум средствами трансляции элементарных знаний и образовательных навыков, что продуцировало ситуацию коммуникативного согласия власти и общественных сил в разработке нормативно-правовых основ организации инородческого образования, определении эффективных моделей преподавания, подготовки кадров для национальных учебных учреждений.

Глава II. Практики реализации имперской политики в сфере национального образования в Степном крае во второй половине XIX – начале XX вв.

2.1 Нормативно-правовое регулирование национального образования в Степном крае в пореформенный период

Научный и общественно-политический дискурс о целях, содержании образования и организационных основах национальной школы, несмотря на отсутствие прямых запросов государства, неизбежно влиял на образовательную политику в отношении инородческого образования. Что подтверждает анализ динамики и последовательности выхода нормативных документов в исследуемый период.

Уже в Уставе о сибирских киргизах (22 июля 1822 г.), который ставил задачу обращения многих кригиз-кайсаков в христианство, предполагалось распространение истиной веры через образование, что стимулировало миссионерскую деятельность русской православной церкви в регионе. В Уставе предусматривались разные варианты просвещения инородцев. Несмотря на отличия этих моделей, их объединяла близость традиционному (консервативному) дискурсу: он предлагал путь ассимиляции через образование на русском языке, по одинаковым с другими народами программам (министерские учебные заведения) или полную русификацию, означавшую разрыв с собственной верой и культурой (миссионерские школы).

Можно выделить несколько этапов в развитии нормативных документов по национальной школе. На первом этапе (до середины XIX века), когда учеными и общественными деятелями (А.В. Васильев, С.М. Граменицкий, В.В. Григорьев и др.) проводилась линия на русификацию как основной способ инкорпорации коренных народов в общее «тело» империи, в основных нормативных документах также стали разрабатываться проекты для лучшей адаптации инородцев в российскую жизнь, обеспечение возможности приносить пользу Отечеству, служить его интересам вместе с остальным

населением. В этот период российское государство решало военно-политические задачи колонизации Сибири, поэтому были необходимы переводчики для осуществления взаимодействия с местным населением. Для этого достаточно было создать отдельные учреждения, например, такое, как школа Азиатских языков или школа для казахских детей в Омске.

В консервативном дискурсе, который представлен был, в основном, чиновниками, идея распространения правильного образования среди нехристианских народов в первой половине XIX века не занимала существенного места. Как отмечают исследователи, только после выхода представления Министра народного просвещения «По вопросу об образовании инородцев» в Комитет министров от 6 сентября 1869 г. начинается интерес правительства к данной сфере»[191].

Еще меньшую поддержку местного населения получали миссионерские школы, открытые в начале XIX века в различных областях Западной Сибири. Эти школы пытались объединить инородческие народы с российским государством через распространение православия. Рост численности таких школ и активизация деятельности в регионе связана с созданием в 1895 г. Омской епархии и Православной киргизской миссии[192]. Но такие школы в большей степени были распространены в районах проживания язычников (северные народы, буряты). Мусульмане предпочитали традиционную школу (медресе, мектебе), которые в 1830-50 гг. стали открываться при мечетях.

Таким образом, в Степном крае на первом этапе основным документом, регламентирующим распространение школьного образования, был Устав 1822 года, в котором предусматривались разные пути получения образования для

[191] Павлова А. Н. Обзор документов по истории разработки и развития системы просвещения Н. И. Ильминского фонда департамента народного просвещения, хранящегося в Российском государственном историческом архиве // Вестник ЧГУ. 2016. №2. С. 105-111.

[192] Стурова М.В. Система начального школьного образования в Степном крае: этноконфессиональный аспект: Автореферат диссертации канд. ист. наук, Барнаул . 2017. 27 с.

инородцев: они могли открывать свои школы по согласованию с гражданскими губернаторами, могли отдавать детей в русские учебные заведения, создаваемые государством, могли обучаться в миссионерских школах. Все три модели существовали в регионе параллельно, за каждой из них стояли определенные государственные и общественные силы. Несмотря на принципиальные отличия этих моделей, все их объединяла близость традиционному (консервативному) дискурсу. Для российских моделей он предлагал путь ассимиляции через образование на русском языке и полную русификацию, означавшую разрыв с собственной верой и культурой (миссионерские школы). Традиционные мусульманские школы сохраняли верность традициям, религиозное образование практически вытесняло светское, не предполагалось изучение государственного языка.

Начало разработки и осуществления следующего этапа колонизации потребовало новых решений от государства по инородческому вопросу. На втором этапе, как мы указывали выше, в общественно-политическом и научном дискурсе стали развиваться идеи о «взрослении примитивных народов», позиционирование азиатской периферии как «собственного Востока» России. Аборигенные народы интерпретировались в качестве «своих инородцев».

Имперская власть решала задачу выбора способов успешной интеграции инородцев в единое тело государства. В качестве апробированных ранее и доказавших свою продуктивность способов было избрано создание системы образования, в основе которой лежат идеи: общеобразовательной подготовки, изучения государственного языка, ненасильственном приобщении к православию (государственной религии). В результате предполагалось, что будет развито русское национально-культурное чувство, во многом, за счёт вытеснения национальной идентичности. Поэтому школа стала рассматриваться как механизм мирного продвижения среди инородцев русского языка, русской народности, русской образованности.

Именно эти идеи лежали в основе концепции главного идеолога государственной образовательной политики Н.И. Ильминского. В его модели можно обнаружить черты как либерального, так и консервативного дискурса: с одной стороны, признание необходимости использования материнского языка на начальном этапе обучения инородцев, а с другой стороны, - запись инородческого языка славянской азбукой. Это объяснялось как педагогически-целесообразная мера: стремление облегчить впоследствии процесс усвоения русского языка. Но реально было направлено на постепенное вытеснение арабской азбуки и татарской письменности, которые рассматривались просветителем как чуждые и несвойственные культурному коду инородческого населения.

На протяжении 1864-1870 гг. в Казанском учебном округе работал особый комитет, одним из членов которого был Н.И. Ильминский [193]. Помимо комитета вопрос о способах образования инородцев обсуждался в Особой комиссии Казанского учебного округа. Эти институции подготовили свои заключения для Министерства народного просвещения, в которых были приведены доводы о необходимости обучения детей инородцев на родном языке в начальных школах[194].

Первым документом, в котором можно найти признаки изменения прежнего консервативного курса, стало «Временное положение об управлении в областях Уральской, Тургайской, Акмолинской и Семипалатинской», утвержденное 21 октября 1868 г. В частности, в документе заявлено было о более решительных шагах государства в данном направлении, подчеркивалась необходимость в каждом уездном городе иметь школу «для всех без различия народностей». Документ предусматривал некоторые изменения в двух сложившихся на тот момент образовательных практиках: с целью стимулирования обучения детей инородцев в школах МНП было разрешено

[193] Российский государственный исторический архив. Ф. 733. Оп. 170. Д. 143. Л. 30об.
[194] РГИА. Ф.733.. Оп. 170. Д. 143. Л. 117–119; Л. 120–126.

введение пониженной стоимости обучения или полная отмена платы[195]. В отношении мусульманских школ документ определял финансовые и организационные основы их деятельности. В статье 209 Положения было закреплено право аборигенного населения «устанавливать сборы на устройство и содержание школ и вообще на развитие народного образования среди них, равно как обращать на сей предмет остатки от земскаго сбора, уплачиваемаго киргизами на содержание должностных лиц киргизскаго управления»[196]. В § 260 определено, что содержание мечетей, школ при них и мулл «падает на счёт киргизских обществ; но общества не имеют права принуждать к участию в сборе лиц, не желающих в оном принимать участия». Но в § 259 отмечалось: «На право преподавания грамоты и устройство при мечетях школ муллы должны иметь разрешение уездного начальника»[197].

Таким образом, уже в правилах 1868 года происходит продвижение отдельных требований либерального дискурса, для которого характерно признание права инородческих обществ на открытие своих школ, обучение на родном языке, поддержка (финансовая) этих школ государством при общем контроле министерства народного просвещения. Эти идеи были частью демократической реформы других ступеней образования (приходских училищ, гимназий, университетов), осуществленной в 1860 гг. Успешность такой линии подтверждается многочисленными примерами известных представителей инородцев, которые оканчивали русские училища и высшие учебные заведения, становясь сторонниками и проводниками российской культуры.

Консервативный поворот 1870 гг. привел к изменениям в государственной образовательной политике и разработке новых документов по национальной школе. Процедура разработки нормативных документов была

[195] Сборник узаконений и правительственных распоряжений, касающихся домашних наставников, наставниц, учителей и учительниц. М.: Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1912. 53 с.
[196] Свод законов Российской империи / под ред. И. Д. Мордухай-Болтовского; сост.: Н. П. Балканов, С. С. Войт, В. Э. Герценберг. Изд. неофиц. СПб.: [Б. и.], 1912. Т. 3. Свод уставов о службе гражданской. 417с.
[197] Труды Частного совещания, созванного 20-го мая 1907 г. Степным генерал-губернатором по вопросам о нуждах киргизов Степного края. Омск, 1908. С. 69.

традиционной: сначала выходили документы, которые регламентировали деятельность всех инородческих школ страны, потом на их основе с учетом специфики регионов разрабатывались особые правила для отдельных территорий. Одновременно с Особым комитетом и Особой комиссией при Казанском учебном округе в марте 1867 г. была создана комиссия, которую возглавил попечитель Одесского учебного округа Голубцов[198]. Заключение комиссии Одесского учебного округа предлагало обучать инородцев на русском языке, а родной язык сделать учебным предметом.

Но аргументы и успешный опыт реализации системы Н.И. Ильминского, а также распространение идей либерального дискурса привели к тому, что именно ее стали продвигать в законодательных документах, регламентирующих деятельность инородческих школ Российской империи (1870-80 гг.). Объясняя цель этой системы 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»[199].

Идеи Н.И. Ильминского нашли отражение в «Правилах о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» 1870 г., действие которых было направлено на две категории инородцев (христиан и мусульман). Для инородцев-христиан ставилась задача религиозно-нравственного воспитания. Для инородцев-мусульман, предусматривалось первоначальное обучение на родном языке, и только со второго года обучения должно было начинаться изучение русского языка. Кроме того, в Правилах была прописана единая процедура и условия открытия религиозных инородческих школ, определялись зоны ответственности разных ведомств за их деятельность (МВД и МНП). В частности, в §3 отмечалось: «Не дозволять открытия мектебе и медресе иначе, как с обязательством иметь при них учителей русского языка на счёт

[198] Сборник документов и статей по вопросу образования инородцев. СПб., 1869. С. 828 - 830.

[199] Доклад министра Народного Просвещения Д.А. Толстого «О мерах с образованием населяющих Россию инородцев» (1870). [Электронный ресурс]: http://inpo-rus.ru/14/ (дата обращения 9.04.25)

магометанских обществ». В параграфе 6: «Надзор за мектебами возложить на инспектора начальных народных училищ»[200]. В дальнейшем школы работали под обязательным контролем со стороны духовного ведомства. Основные идеи данного документа на протяжении исследуемого периода неоднократно повторялись, что дало возможность исследователям говорить о «нескольких редакциях «Правил 1870 г.» (1906, 1907, 1913 гг.)»[201].

Положение регламентировало практику организации деятельности начальных школ, но текущей задачей власти оставалась подготовка лояльной местной интеллигенции. Для этих целей в регионе стали развиваться школы повышенного уровня. На основании Высочайше утвержденного 31 мая 1872 г. «Положения о городских училищах» было принято решение о создании русско-киргизских учебных заведений повышенного уровня. Но первое в регионе русско-татарское училище для мальчиков было открыто в Томске в 1875–76 гг. Это училище не сразу завоевало признание местного населения, к обучению в нем в первый год приступило только 5−6 человек. Процесс их открытия шел очень медленно, например, в Семипалатинской области были открыты «четыре городских училища: 5-классное в Семипалатинске, 3-классные – в Устькаменогорске, Павлодаре и Каркалинском городском поселении[202]. И даже к концу 1890-х гг. русско-киргизских училищ в Степном крае было 13, в Акмолинской области (4); в Семипалатинской области (4), в Семиреченской области (5), только одно из них было уездное училище. Выпускники этих учебных заведений получали возможность дальнейшего образования в гимназиях, учительских семинариях и институтах, других профессиональных учебных заведениях.

С этой же целью в поправках «Об устройстве училищной части в Акмолинской и Семипалатинской областях», принятых 27 января 1881 г.,

[200] Труды Частного совещания, созванного 20-го мая 1907 г. С. 58.
[201] Стурова М.В. Система начального школьного образования в Степном крае…
[202] ЦГА РК. И - 64. Оп.1. Д.395. Л.194.

отмечалось, что с 1 июля указанного года Омская киргизская школа преобразовывалась в пансион для русских и киргизских детей. Единственной статьей дополнительных расходов обозначалась пенсия, назначавшаяся по ходатайству генерал-губернатора Западной Сибири Г.В. Мещеринова в сумме 100 р. в год содержателям пансионов для киргизских детей в Акмолинской и Семипалатинской.

Политика, проводимая властью в местах компактного проживания инородцев, воспринималась местными сообществами неоднозначно. Выступления представителей инородческого населения в разных частях страны привели к тому, что в 1882 году вышла инструкция в системе МНП, что за инородческими школами нужно наблюдать «осторожно», не провоцировать новых недовольств.

В регионе, который в указанный период активно заселялся крестьянами европейских губерний, приносившими с собой современные технические приемы и новые виды сельскохозяйственного производства (садоводство, пчеловодство и др.), с середины 1880-х гг. учебная администрация округа стала продвигать модели профессионального образования, в том числе для инородцев: сельскохозяйственные школы, технические училища и ремесленные классы. Нормативной базой для открытия сельскохозяйственных школ стало «Положение о сельскохозяйственных школах в европейской России» 1883 г., на основе которого «с небольшими отступлениями» был разработан Устав степных сельскохозяйственных школ[203]. Эти действия власти не получили поддержки у инородцев, поэтому в Степном крае к концу века существовали по одной сельскохозяйственной школе. Т.Ю. Плахотник приводит данные, что в «Акмолинской области было открыто 5 школ (Омская, Петропавловская, Кокчетавская, Атбасарская, Акмолинская). В Семипалатинской области открыли 4 школы (Павлодарская, Усть-Каменогорская, Каркалинская, Зайсанская), в Семиреченской области 5 сельскохозяйственных школ

[203] Пругавин А.С. Законы и справочные сведения по начальному среднему образованию. СПб, 1898. 785 с.

(Пигипекская, Джаркентская, Пржевальская, Копальская, Верненская)» [204].

Управление национальными школами региона стало носить более организованный характер после включения в 1885 г. в состав Западно-Сибирского учебного округа Акмолинской и Семипалатинской областей.

Осознание властью важности образования в реализации переселенческой политики в регионе привело к попыткам ввести более жесткий контроль над религиозными школами, причем как со стороны системы МВД, так и МНП. Первоначально в Степном Положении от 25 марта 1891 г. в статье 90 определялся порядок, по которому только с разрешения Степного генерал-губернатора могли возводиться новые мечети и открываться школы при них. Но буквально через год вышло дополнительное постановление и распоряжение Министерства народного просвещения, которые изменили порядок открытия новых мусульманских школ: «Управлявший Министерством Народного Просвещения товарищ Министра, по соглашению с Министром внутренних дел, предложением от 30 июня 1892 г., за №11.813, разъяснил, что мектебе и медресе должны быть впредь открываемы с разрешения директоров народных училищ»[205].

В развитии данной линии в том же году в Министерстве народного просвещения был разработан проект расширения контроля за магометанскими школами. Данный проект предполагал, что: а) в мектебах будут использоваться лишь те книги, которые одобрены русской цензурой; б) к преподаванию будут допускаться только русские подданные, получившие образование в России. Было издано соответствующее распоряжение министра от 10 июля 1892 г. за № 123329, но после многочисленных ходатайств со стороны инородческого общества его введение было отсрочено до 1 января 1895 г., затем совсем отменено[206]. В «Положении об управлении областей Акмолинской,

[204] Плахотник Т.Ю. Деятельность администрации Степного края в сфере начального образования казахского населения в конце XIX - начале XX вв.: Дисс. канд. ист. наук. Омск. 2007. 204 с. С. 20.
[205] Пругавин А.С. Законы и справочные сведения… С. 67.
[206] Труды Частного совещания… С. 69.

Семипалатинской, Семиреченской, Уральской и Тургайской» 1892г. попытались еще раз подчеркнуть право инородцев на обучение в русских училищах. В нем отмечалось, что «инородцы областей, кочевые и оседлые, пользуются правами сельских обывателей», «права и преимущества, присвоенные другим состояниям Империи, инородцы приобретают на основании общих законов»[207]. Таким образом, попытки власти регулировать инородческое образование с использованием прежних инструментов контроля и запрета доказали свою нежизнеспособность.

На рубеже XIX -XX вв. начинается новый этап развития инородческой школы. В дискурсивном пространстве получила признание концепция востоковедческой школы барона В.Р. Розена: принцип уважения к племенным особенностям инородцев усиливает Россию, а не ослабляет её. Делался вывод, что они нуждаются в обучении особой европейской методологии познания собственного прошлого, что и является основной задачей образования. Постепенно происходило продвижение и реализация данных идей, в результате чего сложилась новая модель национальной школы в регионе, построенная на основе общественного договора. Власть была готова принять принципиальные требования инородческого общества (использование в школах арабского алфавита, обучение исламу), но при обязательном изучении русского языка и предметов общего образования. Главное условие, которое волновало государство – воспитание лояльных к власти граждан.

На динамику изменений в государственной образовательной политике влияли внешние и внутренние (образовательные) факторы: модернизационные процессы в регионе, вызванные массовым переселением и подготовкой к введению всеобщего обязательного начального образования во всех регионах империи. В результате чего в регионе началось создание доступных начальных

[207] Стурова М.В. Законодательство в области образования в Степном генерал-губернаторстве (1881−1917 гг.) // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета: материалы XXXIX научной конференции студентов, магистрантов, аспирантов и учащихся лицейных классов. Вып. 9. Барнаул, 2012. С. 55.

инородческих школ, но произошло это почти через тридцать лет после выхода первых постановлений по инородческому образованию 1870 г.

Общественные дискуссии о путях развития инородческой школы, продолжавшиеся на страницах различных изданий и на других площадках, ввели в практику государственного управления новые формы коммуникации – организацию совещаний с приглашением представителей государственных структур и общества. В указанный период такие практики стали повсеместными. В Западной Сибири в 1896 году прошли совещания по инородческому образованию, с широким кругом участников (в том числе, киргизские депутаты). Было предложено открыть два типа школ – аульные подвижные, соответствующие программе сельских училищ, и двухклассные русско-киргизские училища. При разработке данных документов впервые была учтена специфика инородческих сообществ, а именно, аульные школы были подвижными, могли передвигаться вместе с инородческими семьями, с учетом кочевого образа жизни. Такими школами предполагали охватить самые глухие и отдаленные местности, преподавание в них должно было вестись на киргизском языке, но главным предметом объявлялся русский язык. Результатом проведения общественных обсуждений стали «Правила для аульных русско-киргизских школ Акмолинской и Семипалатинской областей» (1901 г.).

Дискуссионным вопросом деятельности инородческих школ весь исследуемый период был язык обучения и преподавание религии (ислама) в государственной школе. Этот вопрос получил нормативное закрепление только в период Первой русской революции. В Именном Высочайшем указе Правительствующему Сенату от 17 апреля 1905 года предписывалось во всех учебных заведениях, что в случае преподавания Закона Божьего инославных исповеданий оно должно вестись на «природном языке учащихся» и быть поручено духовным лицам этой религии. Кроме того, вышло еще несколько

документов, определяющих статус, положение, оплату инославных законоучителей, нормы контроля за их деятельностью.

В это время появилась еще одна форма коммуникации государства и общества: отправка в отдаленный регион специальных комиссий, перед которыми ставилась задача объективной оценки определенного вопроса, подготовка развернутого отчета. В 1904 году в регион была отправлена комиссия под председательством члена совета министра просвещения А.С. Будиловича для ознакомления с постановкой инородческого образования. Для рассмотрения всех вопросов в марте 1905 года под руководством Будиловича было созвано Особое совещание, включающее специалистов по разным инородческим школам. Совещание обсудило 24 вопроса об инородческом образовании, разделив их на «шесть групп, в зависимости от того, касаются ли они образования инородцев христиан (I группа), магометан (II группа), ламаитов (III группа), язычников (IV группа), вопросы управления всеми инородческими школами (V группа) и меры для знакомства России с восточными инородцами (VI группа)» [208]. Отчет этой комиссии указал на особенности применения системы Ильминского у разных народов, охарактеризовал существующие инородческие школы разных типов, в том числе религиозные, выделили их недостатки и преимущества. В составе совещания были люди, представляющие разные модели инородческого образования, поэтому в процессе заседаний совещания неоднократно случались дискуссии, споры. Все это было учтено при разработке документа «Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России», утвержденных в январе 1906 года.

Правила предполагали два возможных типа – двухгодичные начальные училища и четырехгодичные училища. Были разработаны разные организационные основы обучения для детей инородцев, которые знали

[208] Труды Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев/ Под ред. А.С. Будиловича . С.-Петербург : Тип. Э.Л. Пороховщиковой , 1905 .LIII, С. 5.

русский язык и не знали его вообще. Для детей, живущих в тесном общении с русскими, обучение на родном языке ведется только первый год, а дальше продолжается на русском. Для второй категории детей обучение на родном языке продолжается два года, а впоследствии родной язык изучается как предмет преподавания[209].

Были введены требования к кадровому составу, в статье 25 проводилась норма, что учителями могли быть или представители местного населения (знающие русский язык) или русские, которые знают «инородческие наречия», имеющие свидетельство на звание учителя». Далее в статье 33 вводились требования к заведующим мектебом. Он должен состоять в русском подданстве и иметь образование не ниже курса одноклассного училища Министерства народного просвещения»[210].

Но Правила 1906 года еще не в полной мере отражали все параметры новой национальной школы, которые вызывали протесты мусульманских сообществ. Например, была закреплена норма, по которой пособия для школы должны были печататься на инородческом языке, но русскими буквами, для облегчения освоения русского языка и культуры. Эту стратегию разработал Н.И. Ильминский, она соответствовала цели училищ для инородцев, закрепленной в Параграфе 2 Правил 1906 года, которая состояла в том, чтобы «с одной стороны, содействовать их нравственному и умственному развитию …, с другой стороны − распространять между ними знание русского языка и сближать их с русским народом на почве любви к общему отечеству»[211]. Возражали мусульманские общества и против того, что вопросы открытия и дальнейшего контроля за религиозными школами возлагались на инспектора инородческих училищ. В многочисленных ходатайствах мусульманских

[209]Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России, утвержденныя Министерством народного просвещения 31 марта 1906 г. с изменениями, последовавшими 2 января 1907 г. - [Казань : б. и., 1907]. 6 с.

[210] Всеобщее обучение. Сборник законов и правительственных распоряжений/ Сост. К. Денисов. Вып.1. 1907-1913 гг. СПб, 1914. С.72.

[211] Сембаев А.И., Храпченков Г.М. Очерки по истории школ Казахстана (1901-1917 гг.). Алма-Ата, 1972. С.134

обществ отмечалось, что эти правила ограничивают религиозную свободу и вытесняют арабский алфавит.

При этом министерство полагало, что «этими правилами инородческим и русско-инородческим училищам будет придана организация, находящаяся в соответствии с чисто педагогическими требованиями» и положениями о религиозной свободе[212].

Пришедший на смену новый министр народного просвещения П.Ф. Кауфман был вынужден объясняться с представителями инородческих обществ. По результатам обсуждения был разработан новый проект Правил для мусульманских училищ, утвержденный 27 октября 1907 года. Этот документ закрепил все важнейшие характеристики новой модели инородческой школы: первоначальное обучение на родном языке; обучение Корану, для преподавания которого приглашаются инородческие законоучители. В частности, в примечаниях 1907 года отмечалось, что «к мектебам и медресам» не распространяются правила обязательного согласования открытия училищ с инспектором по инородческим училищам. В условиях школ совместного обучения дети инородцев освобождались от обязательного посещения уроков Закона Божьего, церковного пения и церковно-славянской грамоты, но при обязательном изучении государственного языка и других предметов светского образования.

В Правилах 1907 г. был увеличен объем изучения родного языка (до двух лет), допускалось использование как русской, так и арабской транскрипции в письме. Изменились требования к квалификации педагогов (знание местного наречения для русскоязычных педагогов и уровень образовательного ценза для

[212] Малиновский Н. Законодательство об инородческой школе //Инородческая школа. Сборник статей и материалов по вопросам инородческой школы. / под общ. ред. Г. Г. Тумима и В. А. Зеленко. Петроград: издание Н. П. Карбасникова, 1916. С. 144.

учителей инородческого происхождения), расширились виды внеклассной деятельности[213].

Для согласования позиций по инородческой школе в сентябре 1907 года была образована специальная комиссия с приглашением представителей МВД и мусульманского населения, которая подготовила материалы для проведения Частного совещания «О нуждах киргизов Степного края», созванного под председательством Степного генерал-губернатора. Во введении к опубликованным трудам совещания указывалась, что их цель состоит в выяснении насущных потребностей кочевого населения по разным вопросам жизни. Для этого приглашены были представители киргизского населения (12 уполномоченных от уездов Акмолинской и Семипалатинской областей) и представители разных органов региональной власти. Состав совещания указывает на понимание и признание властями важности решения данного вопроса. При этом статус частного совещания должен был подчеркнуть необязательность его решений для всех органов исполнительной власти. Одна из четырех комиссий в рамках деятельности совещания обсуждала вопрос о национальной школе, ее председателем был назначен А.Е. Алекторов[214].

Протоколы обсуждений и итоговые решения частного совещания по инородческому образованию подтверждают выявленную нами тенденцию развития дискурса о национальной школе. Она состояла в постепенном сближении двух моделей национальной школы, представленных в либеральном и консервативном дискурсе. Это совещание позволило согласовать позиции инородческой диаспоры и власти в регионе, определить основные моменты системы инородческого образования, договориться о взаимных уступках (обучение на родном языке, изучение религиозного учения в школе и др.). Но при этом в материалах совещания достаточно четко определена позиция власти, представители которой составляли большинство, что нельзя допустить

[213] Ценюга С.Н. Нормативно-правовое обеспечение деятельности национальных школ в России в пореформенный период (1860-1917 гг.) // Genesis: исторические исследования. 2024. № 2. С. 30-39
[214] Труды Частного совещания, созванного 20-го мая 1907 г….

обособления инородцев от русских, которые «стремятся создать свою администрацию», требуют преимуществ по сравнению с другими национальностями.

Необходимость подготовки к введению всеобщего образования в Российской империи после 1907 года, потребовала быстрого развития сети начальных училищ для всех детей в возрасте от 7 до 11 лет. во всех районах. Особенно активно развернулось школьное строительство в земских губерниях, но даже и в Степном крае за короткое время стал заметен рост сети инородческих школ. В Акмолинской области к 1902 году работали 6 училищ (122 учащихся). Через 10 лет произошел рост училищ, их было 53 (870 учащихся). В 1914 г. в одной только Омской волости работало 8 аульных школ, в Курганской – 5, Николаевской – 3, Текинской – 6, Покровской – 2[215]. Всего в волостях Омского уезда Акмолинской области в 1914 г. действовало 24 школы, в 1915г. 84 аульные школы обучали 1273 «инородца»[216].

Особенность третьего этапа заключалась в том, что помимо государственных органов в формировании образовательной политики в отношении национальной школы стали участвовать депутаты Государственной Думы, члены общественных организаций, представители инородческих общин. В Первую и Вторую думу от инородческого населения Акмолинской области был избран Ш. Косшыгулов, от Семипалатинской области - Т. Норекенов, управитель Сейтеновской волости. Они вошли в состав мусульманской фракции, сформированной во II Думе, целью которой было обеспечение прав и интересов мусульманских окраин России. Каждый депутат получал «пакет» требований и пожеланий в виде наказов, в которых были отражены чаяния инородцев Степного края[217].

[215] БУ ИсА. Ф. 8. Оп. 1. Д. 6. .Л.7.
[216] Обзор Акмолинской области за 1915 г. Омск: Тип. Акмолинского обл. стат. ком., 1916. С.69.
[217] Буктугутова Р.С. Общественное движение в Сепном крае в конце XIX-начале XX вв.: автореф. дисс. докт. исторических наук. Омск 2007, 50 с.

Распространение плана введения всеобщего образования на инородцев привело к повышенному вниманию региональной власти к развитию сети учебных заведений для этой категории граждан. Сложность решения этой проблемы вызвало широкую общественную дискуссию. Так, в 1910 году, когда в Думе готовилось обсуждение вопроса об инородческой школе, в высшие инстанции пошли обращения от мусульман. В них содержалось требование, чтобы везде, где есть мусульмане, обучение велось на родном языке, говорилось о необходимости изучать свою религию (ислам) и праздновать свои, а не христианские праздники.

После спада общественной активности (после 1907 г.), наступления реакции в разных сферах вышел последний документ по инородческой школе, в котором отразился этот консервативный поворот. На основании Высочайшего повеления, 14 июня 1913 года министром народного просвещения Л. А. Кассо были утверждены «Правила о начальных училищах для инородцев», в которых сохранялись разные нормы организации обучения инородцев, в зависимости от знания ими русского языка. Действие этих Правил распространялось на следующие учебные округа: Казанский, Оренбургский, Одесский, Кавказский, Западно-Сибирский и на губернии и области, входящие в управления Туркестанского края, а также Иркутского и Приамурского Генерал-губернаторства. Таким образом, единые правила образования инородцев были распространены на все окраины Российского государства.

Можно встретить разную оценку этого документа у современных исследователей. Одна часть замечает, что «в новых правилах большое внимание было уделено повышению роли русского языка в инородческой среде, поэтому составители документа практически отказались от системы Ильминского» [218]. Главной целью правил являлось усиленное распространение между инородцами русского языка и сближения с русским народом.

[218] Макарова А. И. Становление и развитие инородческой начальной школы в Якутской области во второй половине XIX — начале XX веков// Научный диалог. 2020. № 7. С. 375-389.

Действительно, практически с первых месяцев обучения в школе начиналось изучение русского языка. Отменялось преподавание родного языка в начальных классах (кроме тех этносов, которые не владели русским языком), включались элементы патриотического и трудового воспитания в образовательный процесс (например, создание ремесленных классов). Но есть и другое мнение. С.Н. Ценюга, оценивает эти правила положительно, отмечая, что «последнее нововведение было тепло встречено научно-педагогическим сообществом, поскольку отрыв школьной программы от реалий повседневной жизни, утрата национальных промыслов и отсутствие возможности интеграции в хозяйственную жизнь страны малых коренных народов беспокоили многих педагогов»[219]. Нам ближе позиция оренбургских исследователей, которые на основе анализа разнообразных материалов делают вывод, что их «главная цель - введение всеобщего обучения, и достичь ее можно только путем «составления школьных сетей», куда нужно включить и школы для «инородцев»[220].

Кроме того, проблемы национальной школы стали рассматриваться на многочисленных общероссийских и региональных педагогических съездах. Эти площадки становились проводниками либерального дискурса. Так, например, на всероссийском учительском съезде, который проходил в декабре 1913 – январе 1914 гг., была создана специальная комиссия по образованию в местностях с инородческим населением под председательством Г.Г. Тумима (петербургского педагога). На заседаниях комиссии выступили докладчики о разных национальных школах (украинской, болгарской, еврейской и др.). Корреспондент, освещавший работу съезда, писал, что учителя, работающие в инородческих школах, в один голос заявили о необходимости обучать на материнском языке хотя бы в первых отделениях. Что свидетельствует о том, что эта практика не была всеобщей. Как писал корреспондент, учителя,

[219] Ценюга С.Н. Нормативно-правовое обеспечение

[220] Любичанковский С.В., Алешина С.А. Проблемы реформирования «инородческого образования» как поле деятельности уездного земства Оренбургской губернии (1913–1917 гг.)// Вестник Томского государственного университета. № 472. С. 133–138. DOI: 10.17223/15617793/472/16

работающие в разных национальных школах, доказывали «всю бессмыслицу и антипедагогичность русификаторских распоряжений»[221].

На этом съезде поднимался вопрос о сибирских инородцах. Член государственной думы В.П. Пепеляев выступил с докладом «Сибирские инородцы и их право на образование», в котором привел статистику о количестве инородческих школ в регионе. Решение комиссии по его докладу выходило за рамки педагогических – они высказали предложение немедленно распространить на Сибирь действие закона о земских органах, которые могут распространять образование с учетом особенностей проживающего в регионе населения[222].

В постановлении комиссии были отражены основные характеристики национальной школы, которые поддерживались в либеральном дискурсе и сводились к следующим требованиям: учёт интересов всех народностей при развитии школьной сети в целях обеспечения всеобщности, бесплатности и обязательности образования; отмена всех законодательных ограничений для любых национальностей и вероисповедания, ограничивающих их право на образование; важность обучения на родном (материнском языке) и его свободное использование, преподавание специального предмета; устранение из школы политики национальной и миссионерства; обязательное изучение русского языка с 3 класса школы, для чего увеличить продолжительность обучения в начальной школе; предоставление права частным лицам и организациям открывать школы на родном языке; подготовка учителей, знающих местный язык и обеспечение равных прав этих учителей с другими учителями; создание специальных учебных заведений для подготовки таких учителей, организация курсов; открытие кафедр языка, истории и литературы в высших учебных заведениях регионов. На съезде выступил член

[221] Звягинцев Е. Хроника // Вестник воспитания. 1914. Февраль. С. 83.
[222] Инородческая школа. Сборник статей и материалов по вопросам инородческой школы. / под общ. ред. Г. Г. Тумима и В. А. Зеленко. - Петроград: издание Н. П. Карбасникова, 1916. -[4], 254 с.

Государственной Думы Г.Х. Еникеев с сообщением о мусульманских школах[223].

Национальное движение в инородческом обществе было неоднородным, в нем существовали различные идейно-политические течения, но его ядро, как правило, составляли представители национальной интеллигенции, выпускники университетов и других учебных заведений Петербурга, Москвы, Казани, Томска, Оренбурга. Не случайно, что наиболее авторитетными личностями этого времени среди казахов являлись А Байтурсынов, А Букейханов, М Дулатов, К. Тогусов, Ж. Акпаев. В этот период вышли популярные издания, посвященные пробуждению национального самосознания «Проснись, казах», «Ызын» (Жужжание), «Маса» (Комар), «Турымтай» (Буревестник), «Карлыгаш» (Ласточка), «Агын» (Течение), «Шолпан» (Венера) и др. В своей просветительской деятельности представители казахской национальной интеллигенции использовали различные формы воздействия на коренное население региона, в числе которых особенно важное значение имели газета «Казах» и журнал «Айкап».

В 1916 г. произошло восстание казахского населения, непосредственным поводом к которому стал Указ от 25 июня 1916 г «О реквизиции на тыловые работы мужского населения Казахстана, Центральной Азии и частично Сибири в возрасте от 19 до 43 лет включительно». Но казахстанские исследователи считают, что «к причинам народных волнений в казахской степи в эти годы можно отнести следующие: изъятие земель у казахского населения, рост налогов и поборов, эксплуатация трудящихся, рост цен, постоянное ущемление человеческого достоинства. Это переполнило чашу народного терпения»[224].

Вопросы национальной школы вошли в круг направлений проекта реформирования среднего образования, подготовленный кругом ученых, педагогов, учителей под руководством министра народного просвещения А.Н.

[223] Звягинцев Е. Хроника… С. 85.
[224] Буктугутова Р.С. Общественное движение в Степном крае…

Игнатьева» в 1915-1916 гг. Этот проект исследователи характеризуют как синтетический (оптимальный), так как он соединил идеи как либеральной, так и консервативной модели реформирования образования [225]. Впервые в истории российского образования был создан орган, осуществлявший разработку документов реформы – Особое совещание, созванное в апреле 1915 года. В состав совещания входили представители разных общественных сил. Созданные в ходе работы комиссии обсуждали и разрабатывали программы по разным предметам, отдельные вопросы содержания образования и организации учебно-воспитательного процесса. Целью реформы 1915–1916 гг. было создание национальной школы, что нашло отражение в учебных программах и выступлениях ее организаторов. В речи на заседании Государственной Думы 14 марта 1916 г. П.Н. Игнатьев говорил, что одним из крупнейших недостатков современной школы является отрицание самой возможности построить образование на национальных основах[226]. Несмотря на то, что он говорил о русской национальной школе, содержание проекта было ориентировано и на другие национальные группы россиян. Для этого планировалось строить обучение через изучение родной истории, географии, литературы, широкого использования в преподавании местного краеведческого материала. Реализовать эти идеи предполагалось за счет внедрения в управление образованием принципа децентрализации. Как отмечает М.В. Богуславский: «Им впервые предоставлялось право вносить, наряду с «базовым компонентом», от 1/4 до 1/3 «школьного компонента» содержания образования; в соответствии с местными условиями дополнять программы тем материалом, который они считают необходимым; вводить новые предметы; разрабатывать

[225] Дмитриева И.И. Проекты реформирования образования и их роль в развитии отечественной средней школы начала XX в.: автореф. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2005. 25 с.
[226] Лебедев С.В. Проекты реформы среднего образования России в 1915–1916 гг. // Человек Культура Образование. 2011. №2. С.114.

свои оригинальные «авторские» программы и реализовывать их, учитывая национальную и региональную специфику, потребность в специалистах»[227].

Вопросы организации инородческой школы продолжали подниматься на съездах, учительских и методических, на разных уровнях (всероссийских и краевых). Так, например, в 1917 году прошел Западносибирский съезд учителей. В числе делегатов были и представители областей Степного края. Съезд обсудил, в том числе, работу инородческих школ в новых условиях. В резолюции съезд высказался «за поддержку Временного правительства, созыв учредительного собрания, создание западносибирского учительского союза»[228].

А в августе 1917 года на Первом всероссийском съезде представителей учительских институтов была принята особая резолюция съезда в отношении окраинных институтов (в том числе и сибирских), в ней выдвигалось требование создания в них отделений, ведущих обучение на национальных языках, которые должны были стать основой для развития национального педагогического образования[229].

Несмотря на развитие форм национальных школ, в которых инородцы могли изучать родной язык, религию, получить общее образование, ограничения для них оставались, например, не допускалось создание обществ, внешкольных учреждений для инородцев.

Таким образом, на протяжении исследуемого периода происходило оформление нормативной базы национальной (инородческой школы) в разных регионах Российской империи. Особенность процесса создания таких школ в Степном крае была обусловлена многими факторами (политическими, культурными, экономическими). Анализ нормативной базы создания национальной школы в Степном крае показывает тесную связь изменений образовательной политики и содержания общественно-политического и

[227] Богуславский М. В. Реформы российского образования XIX-XX вв. Как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. №3. С.16.
[228] БУ ИсА. Ф.94. Оп.1. Д.45. Л.299.
[229] ГАРФ. Ф. 2315. Оп.1.Д.1.Л.4

научного дискурса об инородческой школе. Мы выделили три этапа в развитии нормативной базы национального образования. На первом этапе (1822-1868 гг.) документы отражали консервативный дискурс, главной идей которого было нивелировка национальных, культурных отличий инородцев, распространение среди них русского языка, культуры и «истиной веры». На втором этапе (1868-1901 гг.) победила линия, в которой соединилась цель консервативного дискурса (создание единой русской нации), но использовались методы либерального дискурса (первоначальное обучение на родном языке, учет национальной культуры). На третьем этапе (1901-1917 гг.) стали выходить документы, которые закрепляли право инородцев на развитие собственных моделей образования (религиозных школ), но с обязательным изучением русского языка. Можно сделать вывод, что на протяжении выделенных этапов происходило постепенное сближение моделей национальной школы, представленных в консервативном и либеральном дискурсе. Но процесс нормативного оформления национальной школы не был линейным, в зависимости от общественной активности, внешних факторов, приоритетов государства неоднократно происходил отход от уже оформленных в виде регламентирующих документов организационных и педагогических основ инородческой школы.

2.2. Образовательные «площадки», содержание и методика преподавания в национальных учебных заведениях Степного края

Как показал проведенный выше анализ нормативной базы создания национальной школы в Степном крае, в указанный период в регионе действовало несколько типов учебных заведений. К национальным мы можем отнести только те из них, куда принимали представителей инородческого населения Степного края и в содержание образования был введен киргизский (казахский) язык. Эти учебные заведения можно разделить на светские и религиозные; государственные и негосударственные, а по уровню образования - начальные и повышенного уровня. На первом этапе, как мы указывали в параграфе 2.1, в образовательной политике в отношении инородческого общества Сибири стояла задача адаптации инородцев к русской культуре через изучение русского языка и российской культуры, прежде всего православия как государственной религии Российской империи.

Автор статьи об инородческом образовании объяснял эту позицию власти так: «Государство должно стремиться слить все мелкие народы в единую русскую нацию, тем самым русское государство исполнило бы свое «призвание державы христианской и европейски-образованной»[230].

Мы выделили несколько групп учебных заведений в зависимости от принадлежности: мусульманские религиозные школы; миссионерские школы и государственные школы. Характеристика данных учебных заведений дается с точки зрения особенностей организации образовательного процесса, содержания образования, кадрового состава.

Мусульманские школы

Первыми учебными заведениями для инородцев, еще до учреждения государственных школ, были мусульманские школы. Такие школы в Степном

[230] К вопросу об устройстве училищ для инородческих детей Казанского учебного округа // Журнал Министерства народного просвещения. 1867. № CXXXIV. с. 79.

крае стали открываться при мечетях (мектебы) в 1820-50-х гг. До освоения Сибири киргизы (казахи) были язычниками, в правление Екатерины II в 1782 году «было повелено устроить на Сибирской линии мечети и при них школы и караван-сараи». Из казны даже было назначено жалование тобольским татарам, с этого времени началось «отатаривание киргизов». При активной поддержке государства мусульманская религия и религиозная школа стала быстро развиваться в уездах Степного края. Государство, как писал А.Е. Алекторов, рассчитывало смягчить «дикие нравы» киргизов исламом, не подозревая, что Коран – враг нововведения, враг исследования»[231]. Отмечая характер сложившегося в Степном крае варианта ислама, ученые называют его «степным исламом», дополненным доисламскими представлениями. Но при этом казахи ходили в мечети, отдавали детей в религиозные школы[232].

Казахстанские исследователи нашли много документальных свидетельств, которые подтверждают, что местная администрация вполне благосклонно относилась к распространению мечетей и религиозных школ в районах проживания киргиз по «высочайшему повелению и на средства казны»[233].

Отсутствие четкой государственной линии по вопросу инородческого образования приводило к тому, что знатным киргизам можно было легко получать разрешение на строительство мечетей и школ при них. В результате чего «в 1865 году в ведомости от 23 августа о количестве школ и мечетей в Акмолинском округе перечислено 4 школы, из которых одна – при соборной мечети в Акмолинске, советника областного правления сотника Ногорбека Коченева, 2- в Тюлек-Киреевской волости бия Мусы Кудосова и бия Сагыная

[231] Алекторов А.Е. Из истории развития образования среди киргизов Акмолинской и Семипалатинской областей/\ Журнал министерства народного просвещения. 1905. CCCLXIL. с. 156.
[232] Раздыкова Г.М. Этнический компонент в мусульманском образовании казахов Степного края в конце XIX – начале XX вв.: автореф. дисс. канд. ист. наук, Омск, 2007. С. 13
[233] Далаева Т.Т. Организация школ в Казахской степи (XIX- нач.XX вв.): практика включения в российское социокультурное пространство // file:///D:/Downloads/organizatsiya-shkol-v-kazahskoy-stepi-xix-nach-hh-vv-praktika-vklyucheniya-v-rossiyskoe-sotsiokulturnoe-prostranstvo.pdf

Исова»[234].

Организаторами первых религиозных школ в Степном крае были казанские татары, «бухарцы и ташкенцы», которые постепенно распространяли свое влияние (при поддержке государства) и на казахское население. Такая активность татарских проповедников была детерминирована высоким уровнем развития религиозного образования у татар и их внутренней религиозностью. В статье 1867 года об инородческом образовании в Казанской губернии указывается, что «татарин или татарка, не умеющие читать, составляют в Казанской губернии исключение из общего правила, а самой читаемой книгой является алькоран, написанный на арабском языке»[235]. Распространенность религиозных школ в местах проживания мусульман можно объяснить существовавшим правилом шариата, что все мальчики должны посещать школу, учиться читать слово Божие. Н.И. Ильминский писал о влиянии татарских проповедников на народы, проживающие рядом с ними в Поволжье, Оренбуржье, когда целыми деревнями «отпадали в магометанство не только язычники, но и крещенные вотяки, черемисы и чуваши»[236].

Деятель исламского реформаторского движения И. Гаспринский писал о роли мусульманской общины в развитии образования: «Каждая мусульманская община имеет свою школу и свою мечеть, содержимые или общиною, или на завещанные на то капиталы и имущества (вакуфы)[237].

Мусульманские школы были двух типов – мектебе и медресе. Мектебы были начальными школами. Организация образовательного процесса в этих учебных заведениях отличалась и от светских, и от религиозных школ в других инородческих областях. Так как основным видом деятельности казахов было кочевое скотоводство, у мектебов не было постоянного места размещения. В

[234] Там же.
[235] К вопросу об устройстве училищ для инородческих детей Казанского учебного округа…
[236] Письма Николая Ивановича Ильминского. Казань: Тип. Казанского Императорского университета, 1895. С. 398.
[237] Кравецкий А. Церковная миссия в эпоху перемен (между проповедью и диалогом. М.: «Наука», 2011. С.348.

качестве школьного здания могли быть в летний период кибитки (юрты), зимой строили землянки. Чаще всего кибитки под школу выделялись богатыми и знатными казахами в виде пожертвования, а землянки строились всем аулом. Школы перемещались вместе с кибиткой. Школы могли открываться как при мечетях, так и в стане. Учебный год, как правило, начинался после осенних уборочных работ и заканчивался перед весенними полевыми работами. Содержание учебных книг состояло из догматов веры и нравоучительных рассказов, обыкновенно из жизни святых и пророков. Самым неизменным и постоянным учебником в мектебе был Коран, изучавшийся с начала и до самого конца курса. Никаких предметов общеобразовательного характера в старометодных мектебах, как правило, не преподавалось. Лишь в очень немногих из них изучались зачатки арифметики. Мектебе и медресе не имели определенных средств для существования. Они содержались обычно за счет прихожан, которые обеспечивали школьные помещения отоплением и освещением, иногда школы устраивались за счет местных благотворителей.

Анализ ряда источников показывает, что начальные школы были частными, их открывали муллы. Это подтверждает анализ официальных документов (Обзоры степных областей, Труды частного совещания и др.), статей современников. В них указывается, что практически одновременно с открытием мечети в селении создавались и такие школы. В 1868 году в Положении об управлении в областях Уральской, Тургайской, Акмолинской и Семипалатинской было введено требование – для открытия мектебов получать разрешение уездного начальника. В 1892 году сначала в марте в Степном Положении указывалось, что такое разрешение дает Степной Генерал-губернатор, а в июне это вменялось Директору народных училищ. Несмотря на это, в Степном крае и позже оставалось много незарегистрированных школ. Например, проверка Министерства внутренних дел выявила в Зайсане, Павлодарском, Петропавловском, Каркаралинском уездах десятки «магометанских» школ, функционировавших без разрешения. Тургайский

губернатор Я.О.Барабаш указывал, что «в киргизской степи существует много тайных магометанских школ, находящихся под руководством фанатичных мулл»[238]. Мектебы были малочисленные по своему составу (10-15 мальчиков). Эти материалы указывают также на источники финансирования школ: обучение шло за плату, взимаемую с родителей. Дополнительным источником для школ могли быть взносы знатных и состоятельных членов местного сообщества[239]. На это указывает Греховодов: «Обучение велось в немногих частных домах или в школах у богатых киргиз»[240]. М.Страхова раскрывает особенности финансирования таких школ: «Учитель получает за каждого ученика отдельную плату…»[241]. Вариантом оплаты могли быть денежные и другие подарки, которыми отмечался новый этап в обучении.

Первоначально в мектебах обучались только мальчики в возрасте от 8 до 16 лет, хотя родители могли забрать их и раньше окончания учебы. Классов или отделений в мектебе не было, преподавание велось с каждым учеником по индивидуальной программе, в зависимости от уровня его подготовки. Время прохождения курса в мектебе не определялось каким-либо сроком, зависело от успешности обучения. С конца XIX века стали появляться смешанные школы. Из 12 мектебов в Семипалатинской области в 1888 г.−2 были смешанными. Несмотря на смешанный характер школы, девочек обучали отдельно жены мулл. В содержание начального женского образования входили грамота, молитвы и сказания из жизни мусульманских святых[242].

Содержание образования в мектебах включало первоначальную грамоту на тюркском и арабском языке, изучение основных молитв. Знакомство с азбукой, чтение, занятие письмом были обязательны в школах при мечетях. Попытки власти повлиять на содержание образования и характер деятельности

[238] Алекторов А.Е. Из истории развития образования… С. 160-161.
[239] ЦГАРК. И-64. Оп.1 Д.338. Л.107.
[240] Греховодов М.Н. Народное образование среди киргизского населения Петропавловского уезда Акмолинской области. Казань: Центральная тип., 1913. С. 5.
[241] Страхова М. Эволюция воспитания у различных народов // Русская школа. 1901. №7. С.76.
[242] ЦГАРК. И-64. Оп.1. Д.395. Л.200 (об).

религиозных школ были сделаны в документе «Об особых правилах относительно инородцев-христиан и татар-магометан» от 26 марта 1870 г. Предписывалось, чтобы в каждом мектебе был учитель русского языка, знающий инородческий язык.

Вообще, выход этого документа означал продвижение идей либерального дискурса (первоначальное обучение на родном языке), но сохранялась главная цель всех инородческих школ – обучение всех граждан Российской империи русскому языку. Отношение к религиозным школам со стороны государства было двойственным – с одной стороны, казна не брала на себя расходы на содержание этих школ, но с другой стороны, общины должны были открыть специальные классы русского языка при мектебах для подготовки учителей-соплеменников, знающих русский язык и методику преподавания. Развитие административного аппарата, в том числе и в инородческих общинах, требовало подготовки из среды казахов, владеющих русским языком выпускников, которые могли бы занять выборные должности в казахском общественном управлении. Категоричность этого документа не смогла серьезно изменить ситуацию со школами, которые рассматривались казахами как неотъемлемая часть религиозной и этнической культуры.

Платный характер школ мало отражался на материально-технической базе мектебов, и на протяжении всей истории существования школ ситуация не менялась. М. Страхова отмечая отсутствие у религиозных школ необходимого оборудования, писала: «Каждый ученик приносит с собой в класс дощечку, несколько тростниковых палочек и губку, смоченную чернилами»[243]. И даже в 1909 году А.Е. Алекторов подчеркивал ужасное санитарно-гигиеническое состояние мектебов[244].

Чиновники, авторы отчетов по развитию инородческого образования, отмечают низкий уровень преподавания в религиозных школах. Методика

[243] Страхова М. Эволюция воспитания… С. 74.
[244]Алекторов А.Е. Новые течения в жизни магометанских школ // Журнал Министерства Народного Просвещения. 1909. №10. С.177.

обучения в школах была очень специфической: ученики вместе с учителем первоначально заучивают буквы, повторяя их за учителем. Поэтому стоит шум и в школе, и рядом с ней. До конца XIX века при обучении грамоте использовали буквенный способ обучения. Ученики заучивали по нескольку букв за один урок. В трудах Частного совещания указывалось, что в некоторых школах даже не учат писать и читать, заучивают несколько главных молитв с голоса[245]. Несмотря на начальный уровень образования, ученики обучались долго, примерно 6-8 лет. Это было связано и с распространенной системой, когда учитель не двигался дальше по программе, если не все ученики усвоили урок. Поэтому процесс обучения шел долго, лучшие ученики двигались в том же темпе, что и отстающие.

Это приводило, с одной стороны, как писал А.Е. Алекторов, к тому, что даже в самом незначительном ауле летом можно встретить медресе, но такое «обучение оставляет учеников сильно неразвитыми, действуя на нравственную сторону учащихся, превращая их в фанатиков»[246].

К другим недостаткам методической стороны образования в мектебах можно отнести отсутствие необходимых для школы учебно-методических документов (программ обучения, устава, учебного плана, учебников и пособий). В качестве учебных книг использовали «Шариат-ул-ислам», «Иманшарт», «Суфи-Аллаяри», «Шар-Китаб». Одновременно с чтением изучались основные положения ислама и главные обрядовые правила по татарским и арабским книгам. Кроме официальных религиозных книг в мектебах представителями власти были обнаружены рукописные книги и тетради. Они содержали в себе песни и стихи на татарском языке, по данным представителей МВД многие тексты оплакивали зависимость татар от Российского государства, восхваляли турок и другие мусульманские народы Востока. Т.е. эти книги отражали существующие в мусульманской

[245] Труды частного совещания, созванного 20-го мая 1907 г. Степным генерал-губернатором по вопросам о нуждах киргизов Степного края. Омск, 1908. С. 67.
[246] Алекторов А.Е. Из истории развития образования…

инородческом обществе обиды на порядки империи и положение в ней магометан[247]. Кроме того, в мектебах встречались книги, напечатанные в Константинополе, в некоторых из этих книг высказывалась мысль, что все мусульмане, где бы они ни были, являются подданными турецкого султана.

Важным вопросом деятельности религиозной школы был вопрос о кадрах учителей и заведующих мектебов. Этот вопрос регулировался во всех документах по инородческому образованию. По Временному Положению об управлении в областях Уральской, Тургайской, Акмолинской и Семипалатинской 1868 г. (§259) для работы учителем в религиозной школе муллы должны были получить разрешение уездного начальника: «Все лица, желающие заниматься обучением детей в мектебах…, должны иметь для сего разрешение от учебного начальства в форме установленного для сего свидетельства»[248]. За получение свидетельства необходимо было уплатить пошлину 50 коп. Для тех, кто не получал такого свидетельства, были предусмотрены штрафы. Развернутая шкала таких штрафов (от 20 до 30, и даже арест до 15 суток) указывает на массовый характер нарушений данного правила[249]. В 1880 гг. было еще несколько попыток введения контроля над деятельностью мусульманских училищ, но в 1882 году вышел указ Александра III, предписывающий оставить мусульманские училища в прежнем виде. Т.е. не пытаться контролировать вопросы управления, кадровой политики и содержания образования. Были закрыты классы русского языка.

Следующие попытки вводить жесткие требования к уровню образования заведующих (не ниже курса одноклассного училища Министерства народного просвещения) и учителей русского языка (специальная подготовка, знание инородческого языка) - по Правилам 1901 года. Еще одно требование к кадровому составу религиозных школ было связано с допущением к преподаванию в них исключительно «киргизов», русских подданных,

[247] Труды частного совещания… С.71.
[248] ЦГАРК. И-25. Оп.1. Д.3804. Л.39.
[249] Там же. Л.42.

получивших образование в России (распоряжение 1892 года). По мнению Степного генерал-губернатора, в противном случае «в степь немедленно нахлынет масса татар из Казанской, Симбирской, Пензенской, Оренбургской и других губерний, в большинстве совершенно невежественных, которые объявят себя проповедниками ислама, будут открывать школы в самых мелких аулах и разъезжая по степи в качестве священных особ и сеятелей религиозных понятий и нравственных убеждений, постепенно поработят экономически простых и доверчивых киргизов. Татары, и без того уже, первоначально появившись среди киргизов в качестве переводчиков, втёрлись в степь для целей наживы и теперь эксплоатируют киргизов, как тарантулы»[250].

Несмотря на отрицательное отношение к религиозным школам со стороны власти, сложившаяся в степи ситуация требовала более гибкого отношения к мусульманскому образованию. Поэтому мектебы в конце XIX века оставались самой популярной в казахской среде формой начального обучения. По данным Т.Ю. Плахотник, в Акмолинской и Семипалатинской области в 1885 году количество частных школ и численность учащихся в них было гораздо выше, чем в государственных училищах (Таблица 1). Несмотря на отсутствие точных данных о количестве религиозных школ в Семипалатинской области, можно заметить, что численность обучающихся была высокой. Она делает вывод, что из общего числа обучавшихся молодых «киргизов» в 1885 г. школы при мечетях предпочли 65,1% учеников в Акмолинской области, 100% в Семиреченской и 99,4% в Семипалатинской областях[251].

Таблица 1.

[250]Труды частного совещания… С.74.

[251] Плахотник Т.Ю. Деятельность администрации Степного края в сфере начального образования казахского населения в конце XIX - начале XX вв… С. 48.

Численность учебных заведений и учащихся в религиозных школах Акмолинской и Семипалатинской губернии*

Типы учебных заведений	Всего в области			Всего число уч-ся
Магометанские школы при мечетях	Число учебных заведений	Число учащихся		
		М	Ж	
в Акмолинской области	12	265	114	379
В Семипалатинской области		409	100	509

*Сост. по: Плахотник Т.Ю. Деятельность администрации Степного края в сфере начального образования казахского населения в конце XIX - начале XX вв.: дисс. канд. ист. наук, Омск, 2007, С. 47.

Второй тип религиозных школ – медресе (высшее учебное заведение). Значительно меньше в Степном крае было высших учебных заведений. В отличии от мектебов, в медресе осуществлялась подготовка религиозного духовенства. Основу обучения составляло богословие. Как отмечается в трудах Частного совещания, «курс медресе чрезвычайно обширный и количество наук громадное»[252]. В них изучают философию, логику, богословие, арабскую, персидскую и турецкую грамоту, историю и географию, медицину.

Методика обучения состояла в заучивании на первом этапе наизусть Аваль-и-ильм (мусульманский катехезис) на персидском языке. Это книга важнейших вопросов и ответов в исламе. Затем ученики изучали арабскую грамоту. Все предметы, которые изучали в медресе, так или иначе были связаны с исламом, например, юридический курс был посвящен нормам религиозного права, гражданским и уголовным законам, регламентирующим жизнедеятельность мусульман. Математика проходилась попутно, в связи с наследственным правом (вычисление долей, стоимости и т.д.), включала четыре арифметических действия. Такое содержание образования будущих мулл было

[252] Труды частного совещания… С.70.

связано с их многообразной ролью в мусульманском обществе: они не только сопровождали духовную жизнь мусульман, но и были судебной инстанцией, лечили больных, заключали разные союзы и т.д.

Несмотря на повышенное содержание образования в медресе, мнение российских авторов об этом типе образования также было невысоким. В Степной газете в 1894 году была опубликована заметка о положении ученика медресе (софте). Как отмечал автор, «первые годы мальчик делается слугой старших учеников, муддариса и учителей. Он служит им и на посылках и по домашним работам». Автор, описывая методику обучения, называет ее «мертвящей схоластикой, с бестолковым зазубриванием», «слушает фантастические рассказы и принимаемые за неопровержимую истину». Помимо низкого качества обучения автор заметки указывает на неконтролируемое расходование средств [253]. Педагогами в медресе (мударрисы) становились муллы или грамотные мусульмане. Самые знатные ученые получали образование в Бухаре. В трудах Частного совещания отмечалось, что в Русском Туркестане с 1891 г. был установлен иной порядок назначения мударрисов: «О выборах муддариса местное общество составляет приговор о выборных, который, вместе с заключением Инспектора народных училищ, препровождались к Главному Начальнику края, от которого и зависит утверждение данного лица в должности»[254]. Введение такой процедуры было попыткой контроля над магометанским образованием.

В начале XX века в мусульманском образовании началось обновленческое движение. Основная заслуга в этом принадлежит джадидизму. В Российской империи центром джадидизма становилась Казань и Крым. Одним из лидеров российского движения был издатель и редактор газеты «Переводчик» И. Гаспринский, автор первого учебника для мектебов «Хавтияк», разработчик новометодного звукового обучения. Поэтому школы

[253] Михайлов В. Как учатся софты// Киргизская степная газета. 1894. 30 января.
[254] Труды Частного совещания, созванного 20-го мая 1907г. Степным генерал-губернатором по вопросам о нуждах киргизов Степного края. Омск, 1908. С.68.

нового типа получили название джадидских, или новометодных, в отличие от школ кадичистских или старометодных. Именно это движение способствовало тому, что в мусульманские школы постепенно внедрялись элементы европейского образования (большее внимание к общеобразовательным предметам, новые методики обучения, изменение форм организации обучения и т.д.

Сущность предлагаемых нововведений, которые были инициированы либеральным движением внутри мусульман – введение звукового способа обучения арабской грамоте; перевод и печать на татарском языке учебных книг по истории, географии, арифметике. Но новометодный мектеб оставался религиозным учебным заведением, программа обучения была расширена за счет общеобразовательных предметов.

Серьезные изменения были введены в организацию образовательного процесса – вводились элементы классно-урочной системы: проводились групповые занятия, появилась стабильная программа, расписание, набор учебных дисциплин. Еще одним новшеством учебного процесса стал «имтихан» (экзамен), который проводился в конце каждого учебного года (в апреле), он проходил для всех учеников, включая первоклассников. Особенность организации экзамена была в том, что он был открытым, на него приглашались представители духовенства, родители учеников и все желающие[255].

Появление такого типа национальной школы в Степном крае было ответом на запрос нарождающейся буржуазии. Ей нужна была школа, которая учила читать и писать (в том числе и на русском языке), дающая элементарные сведения из арифметики и географии, но сохраняя направленность на религиозное воспитание. В новометодных мектебах постепенно в учебную программу были включены традиционная казахская литература, естественные

[255] Бурдина Е. Л. Становление и особенности развития инородческой школы в России во второй половине XIX - начале XX вв.: на примере школ для татар Поволжья: автореф дисс. канд. пед. наук. Москва, 2007, 26 с.

науки, народные традиции, казахская азбука, созданная А. Байтурсыновым.

Несмотря на популярность новометодных школ в ряде регионов и городов, основная масса мусульман, особенно сельских жителей, первоначально относилась к ним с недоверием. В архивных материалах было обнаружено дело «По поводу ходатайства магометан Уфимской губернии об обучении в мусульманских училищах по старым порядкам и книгам»[256]. Хотя речь идет об Уфимской губернии, из содержания документов можно сделать несколько общих выводов: об отрицательном отношении значительной части магометанской верхушки к новому течению и новой методике обучения; о поддержке властью консервативного течения.

После выхода Указа о веротерпимости 1905 года стало еще активнее продвижение реформаторского движения в исламе. Лидеры нового метода стали вести более активную социальную деятельность: устраивать читальни, ставить спектакли на татарском языке; развивать благотворительные общества, собирать пожертвования. Т.е. среди мусульман проводилась просветительская работа, включение их в новые формы социальной активности[257].

В националистическом дискурсе высказывались опасения, что вместе с расширением круга образования будет расти национальное самосознание. Это обстоятельство также вызывало опасения власти, так как создавало реальный прецедент самостоятельной национальной школы, в методическом и содержательном плане построенной на европейской педагогической традиции. Управляющий дирекций народных училищ Уфимской губернии Попов в качестве опасности для российского государства называл стремление к панисламизму (объединению мусульман разных стран), но отмечал, что в восточной части страны таких сторонников нового течения пока мало, основная масса мусульман вполне традиционна[258].

Несмотря на изменения в официальном дискурсе, многие чиновники

[256] Государственный архив Томской области. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2131 а. Л. 3-19.
[257] ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2131 а. Л.3
[258] Там же Л. 3-4.

сохраняли резко отрицательное отношение к религиозным школам. Так генерал-губернатор Степного края Н.Н. Сухотин в документе «О преобразовании мусульманских школ в Степном крае» пишет: «…преуспение наших школ состоит в прямой зависимости от того, какой исход получат притязания исламитов на создание в Степи иерархии мусульманского духовенства и увеличение числа мечетей … их сотрут с лица земли просветительная деятельность мулл и неизбежные придатки мечетей – школы, мектебы, медресы». Необходимо не признавать эти школы, игнорировать их, в результате чего «ислам будет терять свою силу в жизни киргиз»[259].

В 1910 году состоялось Особое совещание по выработке мер для противодействия татаро-мусульманскому влиянию в Приволжском крае. Это совещание проходило 10–18 января 1910 г. в Санкт-Петербурге. На совещании 1910 года высказывалась мысль, что «могущественный фактор, которым располагает государство для достижения своей цели, заключается в постановке учебного дела. Мусульманские деятели поступили, без сомнения, правильно, с точки зрения преследуемых ими целей, что главные свои силы направили на школу. Они развернули широкую сеть так называемых новометодных мектебе и медресе, превратив эти предусмотренные нашим законодательством училища как конфессиональные школы, в учебные заведения общеобразовательного характер»[260]. Поэтому Особое совещание предлагало разграничить конфессиональное и общее образование и не допускать в мусульманских школах преподавания каких бы то ни было общеобразовательных предметов. Для этого предполагали точно установить, какие предметы необходимо преподавать в мусульманских учебных заведениях. Выражением этих идей был выход Правил 1913 года, но серьезно повлиять на развитие мусульманских школ до 1917 года государство не могло.

Миссионерские школы в Степном крае.

[259] ЦГА РК. И.- 64. Оп. 1. Д. 3475. Л. 42.
[260] Кравецкий А. Церковная миссия в эпоху перемен (между проповедью и диалогом. М.: «Наука», 2011. С.343.

В дореволюционной России под миссией понимали, с одной стороны, христианизацию неправославных народов империи, а с другой — переубеждение сектантов и староверов. Соответственно первая миссия обозначалась как внешняя, а вторая как внутренняя. На службу христианизации инородческого населения были поставлены христианские миссионеры. Еще в Уставе о сибирских инородцах 1822 года была поставлена задача ненавязчивой христианизации казахов, которые «были скорее язычниками, чем мусульманами». В ведении епархиальных миссионерских комитетов находились миссионерские станы. Их деятельность выражалась в прямом и опосредованном воздействии на казахскую мусульманскую степь в православном направлении. Непосредственное христианское влияние на казахов выражалось в многочисленных и продолжительных разъездах миссионеров по казахским аулам с проповедями, раздачей желающим книг и брошюр религиозного содержания.

Но самым лучшим средством в деле воспитания инородцев в духе христианства были миссионерские школы, обучавшие и казахских детей. Кроме элементарных начальных знаний (чтение, письмо, арифметика) «детям внушалось осуществлять в жизнь заветы Христа, братскую христианскую любовь к людям, отзывчивость к их нуждам и сострадание к живому миру. Одновременно разъяснялось о необходимости любви и глубокого почтения к родственникам, начальственным лицам, воспитателям»[261].

Активизация деятельности миссий в Степном крае связана с рядом совещаний и съездов, проходивших в 1880 гг. Так на архиерейском совещании в Казани 1885 года, посвященном проблемам инородческой и старообрядческой миссии, происходило обсуждение Миссионерской деятельности русской православной церкви. В работе совещания принимал участие Н.И. Ильминский. Несмотря на то, что территориально совещание не распространялось на Степной край, его выводы и рекомендации транслировались всей

[261] ЦГАРК. И -142. Оп.1 Д.1117. Л.1.

миссионерской структуре. Так, например, совещание «отметило необходимость не только изучать в семинариях инородческие языки, но и готовить священников из местного населения»[262]. На Иркутском соборе (23 июля — 8 августа 1885 года) речь шла об инородцах. Предлагалось «в видах же усовершенствования перевода книг церковно-богослужебных и образования новых переводов книг для назидания, учредить переводческие комиссии или по временам собираться знающим инородческий язык миссионерам и вместе с грамотными крещеными инородцами проверять сделанные одним лицом переводы по примеру Алтайской миссии»[263].

Первая христианская миссионерская школа в Степном крае была открыта в 1887 г. при станице Щученской Кокчетавского уезда Акмолинской области с разрешения епископа Тобольского и Сибирского «на средства, отпускаемые Тобольским Епархиальным Комитетом Православного Миссионерского общества и прихода Кокчетавского благочиния»[264].

Большие надежды на успешную христианизацию казахов связывали с деятельностью Киргизской миссии. 2 марта 1895 г. императором был утвержден доклад о создании Омской епархии. Территориальная площадь новообразованной Омской епархии составила более 1 млн. квадратных верст, но население ее составляло всего 350 тысяч человек. В состав епархии вошли все 57 церковных приходов Акмолинской и Семипалатинской областей. В 1895 г. в связи с образованием Омской епархии была создана самостоятельная Киргизская миссия Омской епархии с центром в Заречной слободе г. Семипалатинска [265].

В отчете о состоянии Омской епархии за 1901–1902 гг. Сергия, Епископа Омского и Семипалатинского, отмечалось, что «…Киргизская миссия имеет своею целью распространение православия среди инородцев киргизов-

[262] Кравецкий А. Церковная миссия… С. 35.
[263] Там же. С. 35-36.
[264] ЦГАРК. И-64. Оп.1. Д.395. Л.245.
[265] Лысенко Ю.А. Очерки истории Русской православной церкви в Казахстане. Барнаул, 2011. 156 с.

магометан; во главе этой миссии стоит начальник оной Архимандрид Владимир; помощник начальника Миссии, ныне иеромонах Киприан, состоит вместе с тем и благочинным миссионерских церквей…»[266].

Повлиял на работу миссий Указ от 17 апреля 1905 года о веротерпимости. Несмотря на неоднозначное отношение церковных лидеров к этому документу, многие священники указывали и на благо его: «Давая свободу всем иномыслящим и иноверующим, указ, в то же время, освобождает духовенство и миссионеров от несвойственных им и их унижающих занятий, обязанностей и друзей, которые опасней врагов и которые, действительно, за все время дружбы с ними миссии оказывали ей только сомнительные услуги»[267].

Поэтому не удивительно, что деятельность русской православной церкви в Степном крае после это была направлена, в основном, на переселенцев. В 1907 году на Частном совещании по разным вопросам жизни инородцев, представители инородческого общества выступали с предложением запретить миссионерство в Степном крае, но основная часть членов совещания высказалась категорически против этого, указывая на государственный статус христианства[268].

С декабря 1912 года в качестве приложения к издаваемому Казанской духовной академией «Православному собеседнику» стал выходить журнал «Инородческое обозрение», в котором печатались этнографические материалы о неславянских народах России. Принципиальной позицией редакции был отказ от полемики и обличения. Помещенные в журнале материалы были достаточно объективными, ими охотно пользовались не только миссионеры, но и государственные чиновники[269].

Государственные училища для подготовки переводчиков

[266] РГИА. Ф. 796. Оп. 442. Д. 1965. Л. 2.
[267] Кравецкий А. Церковная миссия… С. 357.
[268] Труды Частного совещания… С. 63.
[269] Кравецкий А. Церковная миссия… С. 357.

Открываемые в первый период учебные заведения были связаны с решением военно-политических задач колонизации. Освоение региона требовало переводчиков для военной администрации, чиновников из местных народов. Поэтому стали создавать учебные заведения, в которые могли поступать инородцы, но назвать их национальной школой можно только отчасти. Эти учебные заведения были единичными, не массовыми, поэтому не могли серьезно повлиять на уровень образования казахского населения. Мы относим их к национальной школе , так как в учебный план входило изучение инородческих языков и в число учеников входили дети инородцев (киргизов). Первым стало открытое в 1789 году при гарнизонной школе Омска училище азиатских языков (Омская азиатская школа). В училище принимали детей казаков, солдат и чиновников, служивших в пограничном штате, а также детей инородцев, которые имели военные или гражданские чины. Кроме основ грамоты, изучали татарский, маньчжурский, монгольский языки. Количество учеников было небольшим, так в 1790 году в составе было 15 человек, среди них, 7 инородцев.

Эти потребности были, прежде всего, в военном освоении территории. Поэтому, когда в 1818 году было открыто казачье линейное училище, в его состав включили училище азиатских языков. В 1845 году училище было переименовано в кадетский корпус. Это крупнейшее в регионе среднее учебное заведение, в числе обучающихся в нём были представители казахской верхушки. Дети киргизов (казахов) пользовались льготой – их принимали в корпус без экзаменов. В сибирском кадетском корпусе было введено обучение инородческим языкам, там готовили толмачей для степных управлений. В учебных заведениях, открытых в первый период, организация образования не имела отличий от министерских училищ. Поэтому не удивительно, что те представители инородцев, которые оканчивали русские государственные учебные заведения, осваивали не только русский язык, но и русскую (европейскую) культуру.

Инородцы обучались в Омском уездном училище, открытом в 1858 году, в нем преподавали татарский и киргизский языки. В 1861 году по ходатайству генерал-губернатора Западной Сибири преподавание татарского языка было отменено. В статье, опубликованной в журнале Министерства народного просвещения, описаны все изменения данного учебного заведения, которое из уездного училища стало начальной военной школой, а в 1868 году было преобразовано в военную прогимназию[270]. На протяжении всей истории существования этого заведения под разными названиями сохранялась его задача подготовки переводчиков. В 1879 году отделение переводчиков было закрыто, во-многом это было связано с тем, что потребность в переводчиках могли закрывать представителями инородцев, окончивших русские учебные заведения.

Если в учебных заведениях, открытых в первой половине XIX века, инородцев было мало, то деятельность школы при Омском областном правлении сибирских киргизов регламентировало специальное «Положение о школе для казахских детей» от 3 июля 1857 г., она находилось под наблюдением военного губернатора; средства на содержание включались в смету МВД. Положение определяло количество воспитанников (20 человек), социальное положение (дети знатных киргиз). Цель школы состояла в приготовлении способных людей к занятию в области образования сибирских киргиз, занятия должностей султанских письмоводителей при волостных управителях, а также и других должностей, в которые исключительно назначаются киргизы. В документе был определен четкий перечень тех, кто может рассчитывать на определение детей в школы и особо подчёркивалось, что данное право предоставляется: а) всем вообще султанам; б) почетным киргизам не султанского происхождения, имеющим высочайше пожалованные чины и медали, и сибирским киргизам, занимающим по выборам должности заседателей и волостных управителей, так равно и бывшим в сих должностях,

[270] Алекторов А.Е. Из истории развития образования…

хотя бы они были и не султанского происхождения и не имели чинов или медалей. Во всяком случае, преимущество отдается тем, которые оказали большие услуги правительству и известны особенной своей преданностью». В школу принимали мальчиков от 10 до 13 лет включительно, продолжительность обучения — 6 лет. Несмотря на такой срок, учебное заведение по своему объему преподаваемых предметов можно отнести к начальным учебным заведениям. В них изучали «русский язык, чистописание русское и татарское, арифметику и способ счисления на счетах, татарский язык, закон магометанский и составление деловых бумаг и общие понятия о российском законоположении. Содержание школы осуществлялось из процентов с капитала в 27000 рублей»[271].

Анализ положения показывает, что в организации этой школы попытались учесть условия жизни казахского населения, для чего в летние каникулы учеников должны были отправлять на кочевку в ближайшее и удобное место, одежда учеников должна была соответствовать национальной, Выпускники этой школы также становились чиновниками военного ведомства.

Пансионы и интернаты

Еще одной распространенной формой образования для детей инородческого населения Степного края стали пансионы и интернаты. Необходимость создания именно такой формы образования была связана с особенностью жизни казахов. Единственный выход при кочевом образе жизни, который предлагала власть – создание интернатов и пансионов, в которых дети проживали и обучались. Стурова относит к недостаткам интернатов то, что они открывались только в областных и уездных центрах, «что снижало привлекательность для казахского населения, занимавшегося полукочевым

[271] Казахско-русские отношения в XVIII-XIX веках (1771-1867 годы). Сборник документов и материалов. Раздел 3. 1848-1867 гг. Алма-Ата. Наука. 1964. С.125-126.

скотоводством»[272].

По данным казахстанских исследователей, в 1870 гг. в Степном крае стали создаваться интернаты, были открыты в Семипалатинской области в пяти городах 5 мужских и 3 женских интерната. Особую сложность составляло открытие женских интернатов. В Акмолинской области в декабре 1877 года был открыт женский интернат, на начало обучения в нем было 25 девочек. В Атбасарском уезде при учреждении интерната на 7-8 воспитанниц столкнулись с отсутствием подходящих помещений и нежеланием киргизских обществ выделять средства на его содержание. Во всех местностях были проблемы с поиском учениц для обучения в интернате.

Они содержались за счет киргизских обществ. Назначение интернатов было в обучении русскому языку как необходимому условию обучения в русских училищах, оседлым занятиям и ведению домашнего хозяйства. Как отмечал А.Е. Алекторов, «интерны обучались русской грамоте и ремеслам», но популярностью эти учебные заведения не пользовались, непривычные условия жизни, питание и др. приводило к тому, что инородцев обучалось мало»[273].

В 1881 году школа при Омском областном правлении сибирских киргизов была преобразована в пансион для русских и киргизских детей (по 10 детей каждой национальности). Деятельность пансиона была определена в документе «Об устройстве училищной части в Акмолинской и Семипалатинской областях»[274]. Мальчики жили в пансионе, а обучались в приходском, уездном училище и учительской семинарии г. Омска. Отличие данного учебного заведения состояло в том, что его выпускников готовили к учительской деятельности. Особенность пансионов была и в принципах организации:

[272] Стурова М. В. Русско-казахские школы в системе государственного управления образовательным пространством Степного генерал-губернаторства начала XX В. // Народы и религии Евразии. 2018. №3 (16) С. 88-98.
[273] Алекторов А.Е. Из истории развития образования…
[274] Об устройстве училищной части в Акмолинской и Семипалатинской областях Западной Сибири // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 7. Царствование императора Александра II. 1877-1881. СПб.: Тип. М-ва внутр. дел, 1883. С. 2204.

учредителем пансиона являлся учитель, который осуществлял надзор за воспитанниками. Указанный выше документ закрепил размер поощрения содержателям пансионов (100 рублей в год) и возможность получения пенсии, которая была связана с количеством доведенных до выпуска воспитанников [275]. В 1885 году при Омской мужской гимназии была открыта квартира для 20 киргизских мальчиков: 13 стипендиатов Семипалатинской области, 7 - Акмолинской.

На развитие интернатов и вообще женского образования в Степном крае оказывали влияние губернаторы, которые считали заботу об образовании девушек своим личным делом. По инициативе генерал-губернатора Степного края Г.А. Колпаковского в 1885 году интернаты были преобразованы в сельскохозяйственные школы. В этих школах должны были обучаться в основном дети инородцев. Главным направлением образования в интернатах было изучение русского языка, а также ремесла (шорного, сапожного, столярного).

Исследователи приводят мнение губернатора края Г.А. Колпаковского, который в 1887 году, изучив результаты деятельности интернатов, предлагал обучать казахских девушек полезным для жизни в степи занятиям: уходу за скотом, птицей, изготовлению масла, сыра; изготовлению изделий из шерсти, пуха и шкур животных и т.д. И даже предлагал уездным начальникам способствовать выдаче их замуж за выпускников сельскохозяйственных и фельдшерских школ [276].

Таким образом, несмотря на потребность в развитии такой формы образования, она не пользовалась популярностью, особенно женские интернаты, киргизы не понимали необходимость образования для девочек, даже начального. Поэтому в 1888 году женские интернаты были закрыты, а

[275] Там же С. 2210.

[276] Тулеулова Б.., Шотбакова Л.К., Смагулова Г.М. Формирование системы школьного обучения казахского населения Центрального Казахстана во второй половине XIX- начале XX вв. // Былые годы. 2018. №50. С. 1617.

девочки могли поступить в Омскую гимназию. Частное совещание вынесло решение, что по Положению при аульных школах могут открываться общежития, поэтому интернаты не нужны [277].

Государственные учебные заведения

К типу национальной школы мы относим государственные учебные заведения, которые создавались специально для обучения инородцев. В основу всех нормативных актов в отношении инородческих школ Российской империи, выходивших в 1870-80 гг., была положена педагогическая система Н.И. Ильминского. Один из его сторонников – Золотницкий – отмечал, что для «прочного объединения здешних инородцев с русским народом необходимо не столько освоение русского языка, сколько − истин христианской веры»[278]. Опыт деятельности Ильминского и его сторонников и коллег (Алтысарина, Золотницкого, Малова, Тимофеева) позволил им разработать и реализовать в Казанском и Оренбургском уезде систему инородческого образования. Суть этой системы состояла в первоначальном обучении инородческих детей на родном языке (1-2 года) с последующим обучением на русском языке. Причем авторы этой системы разработали учебные книги на инородческих языках (татарском и чувашском), используя буквы славянского алфавита. Эта методика до оформления в виде законов и положений была апробирована в ряде учебных заведений (школа в Казани для татарских детей (1864 г.)). В течение нескольких лет было открыто еще несколько школ в Казанской губернии, учителями в которых работали выпускники и ученики Тимофеева.

В содержание образования в инородческих училищах входили: чтение, письмо, Закон Божий, арифметика. Но были училища, в которых сам Золотницкий преподавал желающим и самым смышленым русскую грамматику, географию, приучал учеников к черчению карт. Несмотря на

[277] Труды частного совещания… С. 84.
[278] К вопросу об устройстве училищ для инородческих детей Казанского учебного округа… С. 83.

задачи первоначального обучения, которые должны были решать инородческие училища, главное назначение этих училищ определялось как воспитательное. Все это «позволяло бы выходить из школы хорошими христианами и русскими людьми»[279]. Данный принцип нашёл отражение в публикациях и документах Министерства народного просвещения. В специальном сборнике, опубликованном МНП в 1867 году, зафиксированы основные дискуссионные моменты, связанные с обсуждением путей развития инородческого образования[280].

Результатом дискуссий и согласований стали «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» 1870 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. Таким образом, знакомство с русской культурой происходило через изучение русского языка и образование. Но реализация данных правил затянулась в регионе на 30 лет.

Открытие русско-киргизских учебных заведений произошло в 1872 г. на основании «Положения о городских училищах». В Семипалатинской области, были открыты четыре городских училища: уездное в Семипалатинске, приходские в Усть-Каменогорске, Павлодаре и Каркалинском городском поселении[281]. На основе **п**оложения «Об устройстве училищной части в Акмолинской и Семипалатинской областях» с 1 июля 1881 года было признано необходимым учредить в областях по одному училищу, предоставив Министерству народного просвещения согласовать с местным Генерал-Губернатором учебный курс и внутренне устройство[282]. Открытые ранее

[279] Там же С. 96.
[280] Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев. Санкт-Петербург : тип. т-ва "Обществ. польза" , 1869 .- 522 с.
[281] ЦГАРК. И-64. Оп.1. Д.395. Л.194.

[282] Об устройстве училищной части в Акмолинской и Семипалатинской областях Западной Сибири … С. 2204.

училища были преобразованы следующим образом: Семипалатинское в пятиклассное городское; Петропавловское, Акмолинское, Кокчетавское, Усть-Каменогорское, Павлодарское и Каркалинское в трехклассные городские на основании Положения о городских училищах от 31 мая 1872 года.

По подсчетам Т.Ю. Плахотник, в 1885 году русско-киргизских школ в регионе было: в Акмолинской области – 2 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. В них обучалось всего 164 воспитанника[283].

Сдерживало развитие сети школ не только недоверие к ним со стороны местного населения, но и недостаток средств. Кибиточный сбор оставался неизменным с 1860 гг., повышать его власть не решалась. Несмотря на то, что региональные власти пытались решать проблему, фактически ежегодно обращаясь в Министерство финансов и Министерство народного просвещения с ходатайством «об отпуске из казны» дополнительных средств на строительство новых школ с интернатами и на содержание уже функционировавших учебных заведений», средства из казны отпускались очень ограничено.

С середины 1880–х гг. учебная администрация округа открывала сельскохозяйственные школы, технические училища и ремесленные классы. Но этот тип образования, при всей важности для государства задачи приобщения инородцев к оседлым занятиям, не пользовался среди них популярностью. Сельскохозяйственных школ в 1890-х гг. было по 1 в каждом уезде: Акмолинская область – 5, ы Семипалатинской области 4 школы[284].

Как мы уже отмечали, после проведения в 1896 году администрацией Западной Сибири совещаний по вопросу развития образования среди киргизов,

[283] Плахотник Т.Ю. Деятельность администрации Степного края в сфере начального образования казахского населения в конце XIX - начале XX вв…С. 47-49.
[284] Учебные заведения ведомства Министерства народного просвещения (справочная книга, составленная по официальным сведениям к 1-му января 1895 г.). СПб, 1895. С.454-455.

получили развитие два типа школ – аульные подвижные, и двухклассные русско-киргизские училища.

В 1901 году вышли правила для аульных школ Акмолинской и Семипалатинской области, через пять лет в Западной Сибири насчитывалось 4 волостных киргизских училища и 40 аульных школ. Исследователь М.В. Стурова называет этот тип школ инородческими школами, а модель, которая в них была реализована - «синтезной»[285]. Эта модель была продолжением идеи Н.И. Ильминского, когда после первоначального обучения на казахском языке, происходил переход преподавания на русский язык. В русско-киргизских училищах происходило совместное обучение русских и казахских мальчиков, менее жесткой была позиция в отношении Закона Божьего. Казахские ученики освобождались от его изучения.

Аульные школы создавались в казахских аулах (кибитках), срок обучения в них был двухгодичным. В учебный план входило изучение русского и родного языка, арифметики; обучение велось на родном языке. Система преподавания была классной. Исследователи приводят историю создания первых аульных школ в Семипалатинской области. Первая школа была открыта при участии волостного управителя Нарынбека Бондукова в Каркаралинском уезде, Бондуков был в школе первым учителем. В Акмолинской области первая школа была открыта Худайбергеневская школа[286]. Школы второго типа предполагалось открыть к моменту выпуска первых выпускников аульных школ. Школы повышенного уровня должны были готовить учителей для аульных школ.

Знакомый и понятный для казахов способ устройства аульных школ и перспективы получения государственных должностей в системе местного управления приводили к тому, что «казахское население отнеслось к аульной школе «сочувственно». Кроме того, стимулировало интерес к аульной школе

[285] Стурова М. В. Русско-казахские школы…
[286] Тулеулова Б.., Шотбакова Л.К., Смагулова Г.М…. С. 1618.

то, что «в 1896 г. МВД утвердило положение, согласно которому на должности волостных правителей в органы местного самоуправления могли быть назначены кандидаты, окончившие русско-киргизскую аульную школу или другое государственное образовательное учреждение»[287].

Аульные школы, близкие к месту жительства, более дешевые для местного населения, стали быстро популярны, и отдельные «влиятельные представители казахского населения желали учредить школы в своем ауле, предоставив свои дома». Отмечается, что заявления об их открытии поступали в областные администрации в значительном количестве. Но при этом условия деятельности многих школ были очень жалкие: «помещали их в тесных, темных и грязных землянках, годных разве что для жилья самого непритязательного казаха; ограничивали ежегодное содержание школы 80–120 руб. с назначением жалования учителю не более 5 руб. в месяц»[288].

В результате активного включения в процесс развития сети аульных школ местного населения их количество быстро увеличивалось. Так, в обращении к Попечителю Западно-Сибирского учебного округа Директор начальных народных училищ Акмолинской области отмечал, что «в 1899 году на всю область было только два сельских училища. В настоящее время 110. Но при дальнейшем развитии сети инородческих училищ рассчитывать на помощь населения не приходится, так как в Сибирь пришли в большинстве своем «бедные и обнищавшие люди»[289]. Сдерживалось развитие школ недостатком учителей. Главным требованием было знание казахского языка сдавших экзамен за звание учителя начальной школы. В аульных школах также могли работать выпускники учительских семинарий, но их не хватало на растущую сеть государственных учебных заведений. В результате такой ситуации в Семипалатинской области возникла большая потребность в образовании.

[287] Лысенко Ю.А., Жанбосинова А.О, Омурова Ж.О. К вопросу о развитии русско-казахской аульной школы в областях Степного края (середина XIX – начало XX века) // DOI: 10.31166/VoprosyIstorii202110Statyi59

[288] Там же…

[289] Алекторов А.Е. Из истории развития образования…

Городские училища переполнены, часть детей школьного возраста не попадает в школу из-за недостатка мест. Поэтому количество учеников в начальном училище при семинарии было больше запланированного в 1907/08 учебном году.

На быстрый рост сети училищ повлиял выход Проекта о введении всеобщего образования в Российской империи (1907 г.). В 1914 г. в одной только Омской волости работало 8 аульных школ, в Курганской – 5, Николаевской – 3, Текинской – 6, Покровской – 2 [290]. Всего в волостях Омского уезда Акмолинской области в 1914 г. действовало 24 школы, в 1915г. 84 аульные школы обучали 1273 «инородца»[291].

Изменения условий хозяйственной жизни, массовое переселение в области Степного края привели к тому, что с 1910-х гг. началось закрытие аульных школ грамоты. Многие стали преобразовываться в одноклассные русско-казахские училища, в которых устанавливался 4-летний курс обучения. Перевод в другой тип образовательного учреждения улучшал материальное положение училищ, в результате чего решались кадровые проблемы. В 1907-1910 году стали открываться волостные школы и двухклассные училища.

В третий период (1910-14 гг.) от городских обществ поступают многочисленные ходатайства об открытии инородческих учебных заведений. Директор Народных училищ Акмолинской и Семипалатинской области Филиппов в письме к Попечителю Западно-Сибирского учебного округа изложил суть определения Семипаланской городской Думы, которая в решениях от 16 сентября и 4 ноября 1911 год ходатайствует об открытии в татарской части города двух приходских училищ – мужского и женского –на средства городского Управления и с пособием от казны на сумму 166 рублей 67 копеек (при 500 рублей годовых) на 1912-13 учебный год [292]. Финансирование

[290] БУ ИсА. Ф. 8. Оп. 1. Д. 6. .Л.7.
[291] Обзор Акмолинской области за 1915 г. – Омск: Тип. Акмолинского обл. стат. ком., 1916. С.69.
[292] ГАТО. Ф. 126. Оп. 2 Д. 2508. Л. 22-22 об.

приходских училищ предполагалось осуществлять из двух источников – средств города и государственной казны. В определении Семипалатинской городской Думы изложены подробные суммы, которые предполагает город потратить на устройство и содержание данных учебных заведений. Инициатива об открытии приходских училищ исходила от мусульманского общества. Оно обратилось к городскому управлению с просьбой открыть женское приходское училище «специально для обучения девочек магометанок». Городская Дума вынесла положительное решение с преподаванием в нем магометанского языка. Город обязуется принять содержание на свой счет: 1000 рублей в год, с отпуском из казны пособия в 700 рублей, предоставлении помещения в выкупленном городом за 2900 рублей доме. В деле содержится письмо от Попечителя учебного округа, который справедливо указывает, что «нет магометанского языка, в городе проживают татары и киргизы, поэтому и язык может быть киргизский или татарский. В зависимости от того, кто в этой школе будет обучаться»[293]. Акмолинская городская Дума ходатайствовала об открытии класса русского языка при мечети. Попечитель предложил открыть русско-татарское училище по правилам 1907 и 1913 года [294].

Таким образом, на протяжении исследуемого периода на территории Степного края происходило постепенное развитие разных образовательных практик, которые можно отнести к национальной школе. Создание и деятельность этих институций были связаны с изменением дискурса о инородческой школе, ее нормативно-правовым регулированием и другими контекстами (политическими, социокультурными, экономическими). Если на первом этапе государство заявляло о формальном равенстве инородцев в получении государственного образования, старалось не замечать национальной специфики и факта существования в регионе религиозной мусульманской школы, то на втором этапе, понимая важность выстраивания гармоничных

[293] ГАТО. Ф. 126. ОП. 2 Д. 2508. Л. 30.
[294] Там же. Л. 61 об. - 62.

отношений с местным обществом, испытывая необходимость в инородческих кадрах, стало развивать инородческие учебные заведения, которые могли быть совместными или самостоятельными, что создавало оптимальные (на взгляд власти) условия обучения детей казахов (в виде интернатов и пансионов). В границах третьего периода происходит постепенное сближение моделей национальной школы, которые транслировали консервативный и либеральный дискурсы, а также инородческая интеллигенция. И мусульманская и государственная школы постепенно вышли на общий подход в построении школьного образования. Подъем религиозного течения в исламе, развитие новометодных школ, либерализация отношения к инородческому образованию после выхода законов о веротерпимости привели к тому, что национальная школа стала не только школой, где первоначальное обучение строилось на родном языке, но и школой, где ученики могли знакомиться с основами родной религии, читать книги на родном языке, под руководством учителей - соплеменников или хорошо знающих казахский язык.

2.3 Подготовка кадров для национальных учебных заведений Степного края во второй половине XIX – начале XX вв.

Как было рассмотрено выше, в развитии дискурсивных практик о национальных учебных заведениях Степного края мы выделили три этапа. На первом этапе (до середины XIX века) учеными и общественными деятелями проводилась линия на русификацию как основной способ инкорпорации коренных народов в имперское пространство. Эта линия была характерна и для государственной политики в регионе. Так, в Уставе о сибирских киргизах (22 июля 1822 г.) отдельных моделей для инородческого населения не предусматривалось, но при этом был доступ на равных с другими народами правах, прием в военно-сиротские учебные заведения, в русские училища.

Разработанные на втором этапе нормативные документы, прежде всего «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» от 26 марта 1870 г., были реализованы только через 30 лет. Военный губернатор Семипалатинской области в отчете за 1892 г. писал о незначительной развитости народного просвещения, указывая в качестве причины «отсутствие преподавателей, основательно знающих киргизский язык, необходимый для успешного обучения русской грамоте киргизских детей в волостях»[295]. Поэтому местное населения, даже испытывая потребность в обучении детей, не имеет такой возможности.

Традиционные мусульманские школы не соответствовали запросам наиболее грамотного казахского населения. Еще один представитель администрации учебного ведомства, М.Н. Греховодов (один из организаторов инородческого образования в Степном крае), в своем исследовании делал заключение, что до 1883 года в Петропавловском уезде (части Степного края), основную часть населения составляли «полукочевые и полудикие» киргизы, образования у киргиз практически не было. Грамоте детей обучали в небольших частных школах или домах у богатых киргиз. Преподавателями

[295] ЦГАРК. И-64. Д.594. Л.24 (об) – 25.

были полуграмотные киргизы или странствующие муллы или учителя из татар Казанской, Оренбургской или Уфимской губернии. Обучение грамоте совмещалось с изучением священной книги для мусульман – Корана[296].

Вообще, мнение о негативном влиянии татарских мулл на киргизское население было характерно для многих российских авторов, прежде всего чиновников. Скептически оценивая уровень подготовки педагогов религиозных школ, М.Н. Греховодов писал о низком качестве обучения: «Обучение велось без всякой системы и программы и ограничивалось лишь татарской грамотой и заучиванием некоторых изречений из Корана на непонятном для детей арабском языке» [297]. Сходным образом описывали киргизские школы того времени и другие авторы. Но Н.И. Ильминский отмечал развитость образования у татар Казанской губернии: «В окружающих татарских деревнях без сомнения есть и мечети и училища, потому что без этих двух фундаментальных принадлежностей нет ни одной татарской деревни, разве какая нибудь самомалейшая»[298].

Данная Ильминским характеристика мусульманских школ и их развитость в Казанской губернии показывает, что опасение представителей российского государства об активности татар в Степном крае вполне оправдано. Приезжая по разным делам в губернии Степного края, татарские муллы стремились создавать в аулах школы. Их устройство, содержание и методика образования повторяли уже устоявшиеся в мусульманской школе порядки. Для работы в таких школах учителям не требовалось специальное педагогическое образование, поэтому обучением занимались муллы или другие грамотные инородцы, которые окончили мусульманские учебные заведения. В деятельность религиозных школ учебная администрация долгое время не

[296] Греховодов М.Н. Народное образование среди киргизского населения Петропавловского уезда Акмолинской области. Казань: Центральная тип., 1913. 32 с.
[297] Там же С. 6.
[298] Ильминский Н.И. Переписка о трех школах Уфимской губернии. К характеристике инородческих миссионерских школ. Казань, тип. Ключникова, 1885. 415 с. с. 16.

вмешивалась, вопрос об образовании инородцев находился в ведомстве МВД, так как оно контролировало проблемы национальной безопасности.

Изменение позиции государства к национальной школе в Степном крае происходит на втором этапе (1868 - 1901 гг.), особенно после начала массового переселения, которое затронуло и традиционные места проживания казахского населения. С 1892 года участки для переселения стали создавать и в уездах, относящихся к Степному краю, в результате чего за 10 лет изменился состав населения. Например, в Акмолинской области, Петропавловском уезде проживало 80 тыс. кирзиз, казаков - 50 тыс., переселенцев-крестьян – 70 тыс.[299]. Таким образом, вопрос о распространении образования для инородческого населения в начале XX века становился главным условием налаживания коммуникации между основными группами населения и попал в сферу государственных интересов.

Первые попытки создания особых учреждений для подготовки учителей предпринимались с середины XIX века, так как это было главное условие развития сети училищ в регионе. Омская учительская семинария с первых лет своей деятельности осуществляла подготовку стипендиатов от инородческих обществ. По статистическим данным, киргизские стипендиаты первоначально обучались в семинарии на правах своекоштных (по 2-3 человека в год). В таблице приведены данные о составе воспитанников Омской Учительской семинарии за 1886 год: количество инородцев - 4 человека, это всего на всех курсах семинарии. Позже в Омской учительской семинарии были учреждены стипендии Акмолинского генерал-губернатора[300]. Такая практика сохранялась до открытия семинарий в Акмолинской и Семипалатинской областях.

В двухклассных русско-киргизских училищах учителями в 1880-90 гг. работали выпускники Омской учительской семинарии, но их не хватало на постепенно растущую сеть училищ**Таблица 2.**

[299] Греховодов М.Н. Народное образование…
[300] БУ ИсА. Ф.115. Оп.1. Д. 58. Л. 54.

Состав воспитанников Омской учительской семинарии 1886 год *

	Кол-во воспитанников	казенных	частных	своекоштных	дворяне	духовенство	Городское сословье	сельское	инородцы
Учительская семинария	72	40	25	7	9	3	33	21	4

*Сост. по материалам БУ ИсА. Ф115. Оп.1. Д. 32. Л.4.

Администрацией Степного края несколько раз предпринимались попытки увеличить количество киргизских стипендиатов в Омской семинарии. Так, в 1889 году поступил запрос Акмолинского генерал-губернатора о возможности увеличения количества киргизских стипендиатов, но члены педагогического совета в своем ответе указали на то, что по инструкции о создании семинарии, она предусматривалась как заведение только для молодых людей православного вероисповедания. И далее: «В указанный период в Омской семинарии учатся 5 киргизов по Особому разрешению учебной администрации округа. Увеличить это количества нельзя, не ограничивая поступления молодых людей православного исповедования»[301].

К началу XX века мусульманские школы были привычным и наиболее авторитетным для инородцев образовательным институтом, поэтому администрация стала пытаться регулировать их деятельность за счет введения требований к кадровому составу. Во «Временном положении об управлении в областях Уральской, Тургайской, Акмолинской и Семипалатинской», утвержденном 21 октября 1868 г., в § 259 было записано: «На право преподавания грамоты и устройство при мечетях школ муллы должны иметь разрешение уездного начальника»[302]. Эти требования власти вызвали

[301] Там же. Д.33. Л.26.
[302] Труды частного совещания… С. 69.

негодование местного населения, многие школы перешли на нелегальное положение.

Вопросы подготовки кадров для инородческого населения стали решаться только на третьем этапе, когда в регионе происходит развитие массового образования для инородцев. Эти вопросы были связаны с планами введения всеобщего образования в России. Они были подняты в рамках частного совещания о нуждах киргиз Степного края в 1907 году. Уполномоченные от казахского населения Акмолинской и Семипалатинской областей ходатайствовали об открытии мусульманских духовно-учительских «семинарий («Дарульмухггаллемин»). По их мнению, эти учебные заведения сочетали духовное и светское образование, поэтому могли «дать народу хороших учителей веры и наук»[303].

Это обращение вызвало дискуссию среди участников совещания. С другой стороны, дискуссионным был вопрос о необходимости изучения в мусульманских семинариях русского языка и источниках финансирования. Депутаты киргизского населения предлагали использовать на содержание духовно-учительских семинарий часть земских средств, собираемых с населения Степного края. Комиссия, изучавшая состояние инородческого образования, накануне совещания высказалась категорично: «…раз семинарии носят чисто национальный характер, причем не допускается в них даже изучение государственного языка русского, то такие семинарии не должны давать своим питомцам и прав гражданских, связанных с общим государственным образованием, и содержание их никаким образом не может быть отнесено на земский сбор, а должны они содержаться исключительно на средства местных киргизских обществ и частных лиц»[304].

Результатом обсуждения данных вопросов стала резолюция Совещания, она закрепила возможность открытия в Акмолинской и Семипалатинской

[303]Всеобщее обучение. Сборник законов и правительственных распоряжений/ Сост. К. Денисов. Вып. 1. 1907-1913 гг. СПб, 1914. С.66.
[304] Там же. С.67.

областях мусульманских учительских семинарий, но при обязательном изучении будущими учителями русского языка, русской истории и географии. Они должны были подчиняться Министерству народного просвещения, но средства на содержание находить сами инородческие общества [305].

В решениях Совещания 1907 г. отмечалось также, что учителями в мектебах могли быть как «киргизы», освоившие русский язык, так и русские подданные. Двойственное положение национальных школ (под контролем МВД и МНП), отсутствие четкой образовательной политики, боязнь укрепления позиций национальной интеллигенции повлияли на противоречивое отношение к школам со стороны государства: мектебы в Акмолинской и Семипалатинской областях не были напрямую подчинены Министерству народного просвещения, но учителя в мектебах становились государственными служащими. Не предполагалось выделение государственных средств на содержание мектебов, заработную плату и подготовку учителей. Такое решение проблемы подготовки и профессиональной деятельности педагогических кадров для конфессионального образования Степных областей означало стремление подчинить мусульманские школы государственной власти.

Как мы отмечали выше, на третьем этапе происходит изменение позиции государства в отношении инородческого образования. Реализуемые со второй половины XIX века основные положения теории Н.И. Ильминского (начальное обучение в школе на родном языке, отказ от жесткой линии на христианизацию) были дополнены организационным оформлением. В Степном крае стали создаваться государственные инородческие училища: одноклассные (аульные школы) и двухклассные (русско-киргизские училища).

Но развитие сети указанных учебных заведений тормозилось нехваткой кадров. Как отмечал исследователь Ф.Ф. Шамахов, в регионе «издавна … чувствовался огромный разрыв между потребностью в педагогических кадрах и

[305] Труды Частного Совещания … С. 67.

их количеством»[306]. В том числе и для развития инородческого образования ощущалась нехватка квалифицированных кадров (знающих «киргизский» язык). Отсутствие таких кадров приводило к тому, что ученики старших классов становились переводчиками учителя в первых кассах. Поэтому требовалось обязательно овладеть казахским языком.

Выпускников Омской учительской семинарии едва хватало только на быстро растущую сеть русских сельских училищ. Кроме того, немногие русские выпускники учительских семинарий региона были готовы работать в аульных школах. Даже для жителя сибирской деревни были непривычны условия их деятельности (школа размещалась в кибитке или землянке, кочевала вместе с селением, рацион питания состоял в основном из конины и верблюжьего мяса и др.). При разработке законопроекта о создании аульных и волостных училищ предполагали, что выпускники киргизских волостных училищ станут наставниками аульных школ. Именно эта практика использовалась в инородческих школах других регионов России. Н.И. Ильминский неоднократно указывал, что выпускники инородческих школ становились лучшими учителями для своих соплеменников [307]. Но количество двухклассных училищ в Степном крае было небольшое, их выпускники не могли закрыть потребность в учительских кадрах аульных школ, поэтому состав учителей аульных школ был пестрым.

По отзывам современников, наиболее подготовленными были киргизы, прошедшие подготовку к учительской деятельности в Кустанайском педагогическом классе, в Оренбургской учительской школе (где были стипендии для учителей Тургайской области). Н.И. Ильминский в переписке о деятельности начальных школ в Уфимской губернии писал, что на учительские должности в аульных школах Западной Сибири стали приглашаться

[306] Шамахов Ф.Ф. Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти // Научные труды. Вып. 55. Новосибирск, 1970. С. 32.
[307] Письма Николая Ивановича Ильминского. Казань: Тип. Казанского Императорского университета, 1895. 414 с.

окончившие курс в Казанской центральной крещено-татарской учительской школы. Они являются желательными учителями как преданные своему делу и знающие его.

Мы указывали, что на уровне государственной власти вопросы инородческого образования стали решаться во второй половине XIX века. Но в регионе принятые нормативные документы стали реализовываться только в начале XX века. Тогда же встал вопрос о подготовке учителей для инородческих школ, организационные и содержательные условия деятельности которых значительно отличались от русских государственных училищ, эти проблемы вошли в круг государственной политики. Так, например, при назначении на должность учителю инородческой школы выдавалось рекомендательное письмо за подписью директора народных училищ, они получали государственную пенсию после определенного количества лет стажа. В условиях территориальной разбросанности казахских поселков, полукочевого образа жизни, отсутствия стабильных органов управления, учитель аульной школы часто становился посредником между массой аульных казахов и администрацией, в связи с чем кандидатуру аульного учителя согласовывали с инородческим обществом.

Так как открытие учительских семинарий растягивалось на несколько лет, и было связано с выделением средств из казны, в регионе получили развитие другие формы подготовки учителей (педагогические курсы и классы). Первым в Степном крае в 1897 году на базе двухклассного городского училища, был открыт Кустанайский педагогический класс. По данным отчета о его деятельности в 1901 году, указывалось, что заведующим класса был М.Н. Греховодов, а учителями А.И. Гурылев и А. Байтурсынов. При педагогическом классе была открыта школа, в которой учащиеся проходили практику. По окончании курса обучения в педагогическом классе выпускники получали звание учителей аульной школы.

Педагогические классы стали открываться и в других областях Степного края. На основе разработанных Особых правил для таких учебных заведений, в педагогические классы принимались выпускники 2-х классных училищ «при отличных способностях и поведении…»[308]. Они в течение 2 лет изучали программу подготовки учителей для начальных училищ. Выпускники педагогического класса (преимущественно из числа инородцев) обязаны были отслужить в аульных школах 2 года за 1 год государственного содержания (т.е. 4 года) или вернуть деньги, потраченные на образование. При их организации учитывали кочевой характер жизни инородцев, поэтому киргизских юношей принимали полными пансионерами, а 10 русских воспитанников были приходящими.

Помимо педагогических классов получили развитие педагогические курсы. Их преимущество было в ускоренном сроке обучения. Казахстанские исследователи приводят данные, что в «1900 г. курсы открылись при городском училище города Верного, в 1903 г. – при Мариинском женском училище в Усть-Каменогорске»[309]. В 1910 году педагогические курсы были преобразованы в двухгодичные, еще через несколько лет стали принимать и женщин, в 1916 году на курсах обучалось уже 38 женщин.

Одними из первых были открыты курсы при Петропавловском Первом мужском высшем начальном училище в 1909 году, сначала они действовали по правилам 1901 года как одногодичные, в 1910 году были преобразованы в двухгодичные. На курсах в 1913 году в содержание образования включались предметы: Закон Божий, русский и церковнославянские языки, арифметика, геометрия, история, география, естествоведение и физика, пение, чистописание, черчение, рисование, гимнастика. Кроме того, специальные предметы – педагогика, методика обучения письму, чтению, арифметике. Отсутствие в

[308] Начальное образование киргизов Кустанайского уезда Тургайской области // Киргизская Степная газета. 1901. 4 февраля.
[309] Буктугутова Р. С., Бекишев К. О., Курманжан Д. Просветительская деятельность российской интеллигенции среди казахского населения Степного края // Наука и реальность. 2021. №1 (5). С. 155-160.

составе предметов преподавания киргизского языка указывает на их цель – подготовку учителей для русских училищ. Но в составе воспитанников за 1913 год было 2 мусульманина[310].

Несколько педагогических курсов были переведены из других городов Западной Сибири, в которых, видимо, ситуация с подготовкой педагогических кадров не была столь острой. Это также указывает на повышенное внимание государственной власти на подготовку учительских кадров и развитие инородческого образования. По предложению Директора народных училищ Акмолинской и Семипалатинской области в 1910 году были учреждены двухгодичные педагогические курсы при Атбасарском двухклассном русско-казахском училище. Первоначально эти курсы функционировали в Тарской прогимназии, Мариинской прогимназии. В составе курсистов были казахи, окончившие городские училища; русские, знающие казахский язык; учителя аульных школ без педагогического образования. При курсах для инородцев был создан интернат. На содержание курсов деньги были отпущены из государственной казны (4000 рублей в год). Эти курсы не могли серьезно изменить проблему нехватки педагогических кадров, так как были малочисленными.

Атбасарские курсы в 1913 году были двухгодичными, содержание образования включало Закон Божий, вероучение, русский язык, арифметику с началами алгебры, геометрию, русская историю, географию, естествоведение и гигиену, физику, пение, киргизский язык, гимнастику; кроме того, специальные предметы – педагогику, дидактику и методику обучения письму, чтению, арифметике. Количество в составе учеников этих куров инородцев было незначительно, но их выпускники ориентировались на преподавание именно в инородческих училищах. Малочисленность этих курсов не позволяет говорить о значительном вкладе в развитие национальной школы (в 1913 год. выпуск Петропавловских курсов составил 6 человек, Атбасарских 12), но и рост сети

[310] ГАТО. Ф. 126. Оп. 2 Д. 2943.

инородческих училищ также был медленным[311]. Сходная история была с курсами при Павлодарском Владимирском мужском высшем училище. Эти курсы с 1902 года действовали при Барнаульском городском училище, в 1907 году были переведены в Бийское городское училище, а в 1910 году преобразованы в двухгодичные и переведены в Павлодар.

Помимо незначительного срока профессиональной подготовки, еще одной проблемой был кадровый состав преподавателей курсов. В 1913 году на курсах при Петропавловском училище работали 11 человек, при Атбасарском училище - 7 человек. Большинство из педагогов имели специальное образование (учительская семинария), т.е. уровень образования педагогов был таким же, как и у студентов, которые у них обучались. Популярность и потребность в курсах у населения подтверждают данные о количестве слушателей. Например, в 1913 году на курсах в Петропавловске обучался 41 человек, среди них - 30 мужчин и 11 женщин, но только 2 человека были магометанского вероисповедания. Сходные цифры были на курсах при Атбасарском училище – 17 мужчин, 14 женщин, по вероисповеданию только два магометанского.

Еще одной проблемой курсов был значительный отсев. Так, в 1913 году получили свидетельство только 6 человек в Петропавловском училище, 12 - в Атбасарском. Но все они получили учительские места. На курсах при Петропавловском училище в 1916 году обучалось 45 человек, в том числе 15 мужчин и 30 женщин. На курсах при Атбасарском училище из 36 человек было 20 мужчин и 16 женщин. Такой гендерный состав отражал устойчивую тенденцию российских школ, которая состояла в увеличении количества женщин.

Несмотря на то, что еще на этапе развития этой формы педагогического образования, отмечалось, что классы и курсы являются временной мерой, они позволяли отчасти снизить остроту кадровой проблемы. Князь Д. Шаховской

[311] Там же.

отмечал недостатки такой формы подготовки, которые состоят в узком общем образовании учителей, в результате чего они могут только дать «голую грамотность»… Они не способны к настоящему народному просвещению[312].

Несмотря на признание значимости подготовки кадров для развития национальной школы, учебные заведения для подготовки учителей в регионе были самыми бедными. В письме в Министерство народного просвещения в 1909 году Попечитель Западно-Сибирского учебного округа в письме в Министерство называет несколько учебных заведений региона, которые не имеют специальных средств для проведения ремонта. В их числе он называет педагогические учебные заведения (Томский учительский институт, Омская учительская семинария, Семипалатинская учительская семинария, Павловская учительская семинария). Поэтому «необходимые средства на покраску полов в зданиях Семипалатинской семинарии Попечитель надеется получить из казны»[313].

Несколько процессов, происходивших в регионе в начале XX века: рост массового переселения из Европейской России, включение в состав земель фонда по переселению традиционных территорий инородческих племен, развитие сети учебных заведений и нехватка педагогических кадров - способствовали тому, что с конца XIX века попечителем Западно-Сибирского учебного округа неоднократно поднимался вопрос об учреждении Семипалатинской учительской семинарии, в которой предполагалось открыть свободный доступ детям кочевых народов. Она сразу была открыта с четырехлетним курсом обучения (для лучшего освоения казахами учебной программы). Однако финансовые и организационные проблемы привели к тому, что семинария начала работу только в 1903 году. Эта семинария с первых лет существования ориентировалась на потребности в педагогических кадрах Акмолинской и Семипалатинской области. Примерно 80% учащихся были

[312] Историография и методология проблем изучения истории отечественной школы и педагогики / ред. Днепров Э.Д., М.: НИИ Общей педагогики АПН СССР, 1989. С. 66.
[313] ГАТО. Ф. 126. Оп.2. Д. 2428. Л.196

выходцами из этих районов. На момент открытия семинарии ее штат состоял из директора, законоучителя, двух наставников, учителя искусств[314].

Несмотря на сложности первых лет существования семинарии, вскоре она стала одной из самых благополучных в регионе с точки зрения материального обеспечения. В отчете попечителя зафиксировано, что она «располагает помимо своего здания, зданием начального училища, двумя отдельными зданиями для квартиры директора и трех наставников»[315].

Так как открытие семинарии совпало с развитием сети государственных инородческих училищ, они должны были стать поставщиками педагогических кадров. Важную часть обучения в семинарии составляло изучение практики преподавания, поэтому при учительской семинарии сразу было открыто начальное училище. Практически сразу семинария заработала по четырехлетнему курсу, с 1907 года по ходатайству Педагогического совета приготовительный класс стал первым. Но при этом Директор семинарии указывал на крайне слабую подготовку и развитие первого набора. Объясняя это и тем, что набор был сделан позже, поэтому в Семипалатинскую семинарию пришли те, кто не прошел в другие учебные заведения. Для повышения образовательного уровня будущих учителей педагогический коллектив решил обратить внимание на «классное и внеклассное чтение образцовых произведений русских и зарубежных писателей»[316].

Семипалатинская семинария стала главным звеном в подготовке кадров для государственной инородческой школы, так как в ней было введено преподавание киргизского языка. При обсуждении этого вопроса педагогический Совет решил, что его достаточно 2 часа в неделю на протяжении всего семинарского курса. Необходимость подготовки учителей для новых моделей образования, адаптированных к образу жизни кочевников

[314] ГАТО. Ф 126. Оп.2. Д.1754.
[315] ГАТО. Ф. 126. Оп.2. Д. 3117.
[316] ГАТО. Ф 126. Оп.2 Д. 1989.

(аульных школ), привела к расширению количества инородческих стипендиатов. Стипендиаты должны были отработать несколько лет в инородческих училищах региона. По ходатайству директора семинарии №130 от октября 1903 года в семинарии учредили 9 киргизских стипендий по 100 рублей в год, которые будут переводиться семинарии по мере зачисления киргиз[317].

Таблица 3.

Численность и состав воспитанников Семипалатинской семинарии (1904 г.)*

класс	К 1января 1904 г.			по вероисповеданию		По сословьям						Выбыло		Вновь поступило		
	всего	казеннокоштных	своекоштных	Правосл.	Магомет.	дворян	духовного	Купцов и мещан	Крестьян	казаков	инородцев	всех	До окончания	всех	казеннокоштных	своекоштных
Приготовительный	13	8	5	11	2	1	1	3	3	3	2	2	2	15	7	8
первый	22	15	7	22		3	1	11	5	2				22	15	7
итого	35	23	12	33	2	4	2	14	6	5	2	2	2	37	22	15

*Сост. по материалам ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 3117.

Несмотря на стимулирование инородцев к обучению в семинариях региона, попытку сделать их поставщиками инородческих учителей не удалось реализовать: как показывает анализ отчетных материалов по западносибирскому учебному округу, в Семипалатинской семинарии к обучению в семинарии с 15 сентября 1903 года приступили 13 учеников в

[317] ГАТО. Ф 126, Оп.2, Д.1822.

приготовительный класс, 22 - в 1 класс. Из них только 1 был магометанского вероисповедания (в приготовительном классе)[318].

В таблице 3 приведены архивные данные о составе воспитанников первого года работы Семипалатинской семинарии. Как можно увидеть, в первый год киргизские стипендии в ней еще не были использованы, было только 3 человека в подготовительном классе.

Через год, как можно увидеть в таблице 4, ситуация практически не изменилась. Однако уже можно увидеть положительную тенденцию− в приготовительный класс поступило 4 инородца, в первом остался только 1 человек. В отчете Семипалатинской учительской семинарии приводятся разные причины (болезнь воспитанника или родственника и т.д.) [319].

Таблица 4.

Численность и состав воспитанников Семипалатинской семинарии 1905 год

класс	По сословьям						Вновь поступило			
	дворян	духовного	купцов и мещан	крестьян	казаков	инородцев	всех	казеннокоштных	частных	своекоштных
приготовительный			9	7	2	4	22	15	4	3
первый	1	1	10	2	3	1	5	5		
второй	2	1	10	4	2					
итого	3	2	29	13	7	5	27	20		3

* Сост. по материалам ГАТО Ф.126, оп.1. д.1989.

[318] ГАТО. Ф. 126. Оп.2. Д. 3117.

[319] ГАТО Ф.126, Оп.1. Д.1989.

В 1906, 1907 годах курс семинарии оканчивали 11-12 казенных воспитанников[320]. Численность магометан не превышала 1 человек в год. Из 26 выпускников семинарии 1911 года только один казах – Алимбеков Иман Газман, 21 год, земский стипендиат. В характеристике на этого воспитанника указано: «Способности выше среднего. Характеризуется хорошо, безукоризненного поведения». Несмотря на стационарный характер обучения в семинарии, в характеристике воспитанника указали, что у него есть проблемы в свободном владении русским языком[321].

За 13 лет работы семинарии численность воспитанников росла постепенно. Динамика заметна по цифрам, которые приведены в отчете за 1916 год: в 1904 году было 35 учащихся (с начальным училищем), в 1907 – 84, в 1913 – 112[322]. На основании этой динамики директор семинарии просил увеличить количество казенных воспитанников с 50 до 60 человек. Несмотря на заявления администрации округа и руководства Семипалатинской семинарии, она не смогла серьезно улучшить кадровую проблему в национальной школе, так как в 1906 году к моменту первого выпуска семинарии из 12 выпускников только один попросил распределить его в Семипалатинскую область (половину воспитанников составляли выходцы из Семипалатинской губернии). Остальные ходатайствовали о направлении в губернии Томскую, Тобольскую губернии, а значит никто из них не пошел работать в инородческие училища. И в дальнейшем ситуация на протяжении всей истории существования семинарии только ухудшалась, так в 1909 году из казенных выпускников семинарии не было представителей инородцев.

Только в 1916 году стала заметна положительная динамика: всего в семинарии было 107 человек, из них в подготовительном отделении – 28, первом классе – 27, втором классе – 26, третьем классе – 26. Из этого числа

[320] ГАТО. Ф 126, Оп.2, Д. 2117.
[321] Там же. Д. 2626. Л.4.
[322] ГАТО. Ф.126. Оп.2 Д. 2770. Л. 19.

казенные стипендиаты – 50 человек, земские – 20, Сибирского казачьего войска – 4., один казенный стипендиат находился в действующей армии; по вероисповеданию - 100 православных, 7 магометан, а всего 107.

Такому положению мы находим одно возможное объяснение – количество казахов, окончивших курс государственных училищ, было небольшим, они не могли конкурировать за казенные стипендии с русскими, но и стипендии для «киргиз» были не заняты. Аборигенное население Степного края в исследуемый период предпочитало отдавать детей в традиционные начальные школы.

В инородческих училищах учителями могли работать и работали не только соплеменники, но и представители других национальностей, главным условием было знание инородческого наречия. При приеме в семинарию обращалось внимание на место жительства. Так как к началу XX века в семинариях Европейской России уже был высокий конкурс, в регион стали приезжать выходцы из центральных регионов. Но предпочтение отдавалось жителям Семипалатинской области, в результате чего в первом наборе из Семипалатинска и области – 18 человек, из Акмолинской – 5, из Семиреченской - 3, несколько человек из 7 западносибирских губерний, 2 человека из губерний Европейской России[323]. Таким образом, более 50% составляли жители Семипалатинска и районов.

Образовательный процесс в семинарии строился в соответствии с нормативными документами. Учитывая невысокий уровень общеобразовательной подготовки абитуриентов, педагогический коллектив семинарии стремился к повышению культурного уровня будущих учителей. Так, например, в 1905 году было поддержано предложение Педагогического совета Омской учительской семинарии об отмене переводных экзаменов. Главная проблема, которую обсуждали на Педагогическом совете, – чем занять воспитанников в мае месяце… Было решено, что с конца мая воспитанники

[323] ГАТО Ф.126. Оп.1. Д.1989.

могут привлекаться к огородным и садоводческим работам на участке семинарии, совершать научные экспедиции в окрестности города, знакомиться с городским музеем. Специфическим и полезным для края было предложение об экскурсиях воспитанников в ближайшие аулы для практики киргизского языка[324].

Именно по этой причине в 1906 году директор семинарии обратился с ходатайством к Попечителю учебного округа, что воспитанники просят начать преподавать им латинский и два новых языка – немецкий и французский, указывая не только на образовательное их значение, но и на воспитательное. Преподавание указанных языков были готовы осуществить силами своих преподавателей на безвозмездной основе[325]. Стремление к качественному образованию проявилось в том, что из «79 воспитанников семинарии приступили к занятиям 65, весьма усердно»[326].

Практическая подготовка будущих учителей проходила в начальном училище при семинарии. Все воспитанники по очереди дежурили в начальном училище, во время дежурства заполняли специальную тетрадь, где были вопросы, на которые нужно ответить, с 1913 года и отчет на специально изготовленных бланках. Воспитанники 3 класса вели недельные занятия во 2 отделении начального училища, выделенного для этого в специальную комнату. Проводились еженедельные конференции, на которых обязательно присутствовали директор и наставники, на них подробно разбирались уроки[327]. Важной частью образовательного процесса в семинарии было воспитание. Педагоги особое внимание уделяли поведению воспитанников. Например, на нескольких заседаниях педагогического совета семинарии разбиралась ситуация в приготовительном классе, которая произошла в ноябре 1906 года: воспитанники не выполнили законное требование наставника киргизского

[324] Там же.
[325] ГАТО. Ф. 126. Оп.2. Д.2117. Л.33-34.
[326] Там же. Л. 46.
[327] Там же. Д. 3117.

языка Н.К. Кульджанова, который призвал их к порядку[328]. Эта история может демонстрировать отношение к преподавателю-инородцу (и предмету, который он преподает). В результате обсуждений решено понизить балл за поведение всем участникам инцидента. Гораздо строже относились члены педагогического коллектива к признакам революционных настроений. Например, в 1909 году из семинарии был уволен И. Тычинский за хранение политической литературы, карточек революционеров и снабжение этим всем товарищей[329].

Вообще, как отмечал директор, «суровых мер к воспитанникам не применялось, меры предупреждения предпочитали мерам взыскания. Общий дух воспитанников семинарии ближе всего было бы определить так: к сердцу их есть прямой путь. Взоры семинарии направлялись к двум источникам света и опоры – к религии и родине, к Господу-Богу и к Государю[330].

Поэтому для воспитанников семинарии как будущих учителей важно было религиозно-нравственное воспитание. Весь уклад жизни семинарии был подчинен православным канонам: престольные праздники всем коллективом встречались в церкви на праздничной литургии, молебне. Поэтому в первые годы работы семинарии епископ Омский и Семипалатинский Гавриил разрешил взять из Киргизской миссии походные иконостасы и другую утварь. С 21 марта все собрались на первое богослужение в своей церкви [331]. В 1910 году был учрежден постоянный храм имени Святителя Иннокентия Иркутского Чудотворца. В этот храм приходили не только воспитанники и преподаватели, но и жители города. Храм вмещал до 400 человек. Педагогический совет и воспитанники в честь этого престольного праздника семинарии отправили телеграмму Государю императору[332].

[328] Там же. Д.2117. Л.52.
[329] Там же. Д.2401. Л. 4-6.
[330] ГАТО. Ф. 126. Оп.2. Д. 3117.
[331] Там же. Д.2401. Л. 10.
[332] Там же Л. 77.

Воспитанники практически перестали совершать серьезные проступки в период Первой мировой войны. Педагоги и воспитанники из скромных средств ежемесячно вносили средства в фонды на нужды войны, сами участвовали как сборщики, отправляли посылки, переписывались с товарищами. Снижение балла за поведение чаще всего случалось за пропуски и опоздание [333]. В 1914 году по своему ходатайству семинария получила Благоволение носить имя Царственного отрока Алексея Николаевича. В апреле 1915 года семинарию посетил Владыка Преосвященный Епископ Сильвестр, отслуживший литургию и выступивший с пастырской речью перед воспитанниками[334]. Во время войны все годные к службе воспитанники шли после окончания семинарии на военную службу (в военные училища). В архивных документах нами не было обнаружено особых распоряжений относительно воспитанников-инородцев.

В воспитательном процессе семинарии помимо религиозного воспитания стимулировались полезные для будущего учителя занятия, например, музыка. С первых лет существования семинарии были закуплены музыкальные инструменты, был оборудован музыкальный класс; начали с фортепьяно, фисгармонии, ежегодно докупались скрипки (30), гитары (14), мандолины (4), балалайки (54), в 1913 году в семинарии есть виолончель, альт, кларнет, флейта и др.[335]. Еще одним полезным для учителя занятием было переплетное мастерство, чтение книг, метеорологические наблюдения, садоводство и огородничество.

Интересной была практика 1909 года, когда была организована во время каникул образовательная экскурсия для воспитанников 2-3 класса. Ее целью было знакомство с географией и естественнонаучной историей Азиатской России. Директор семинарии в письме Министру народного просвещения отмечал: «Как мне представляется, образовательные экскурсии являются одним из наиболее целесообразных средств завершения теоретического школьного

[333] Там же. Д. 3117.
[334] Там же.
[335] ГАТО. Ф.126. Оп.2 Д.2987.

образования и воспитания молодых людей, готовящихся к учительской деятельности» [336].

Семипалатинская семинария послужила примером для организации учебного процесса в Акмолинской учительской семинарии. Обсуждение вопроса об открытии еще одной семинарии в Степном крае в местности с преобладанием инородческого населения началось еще в 1912 году. В архивных документах сохранились материалы за несколько лет, которые позволяют судить о сложности и разных моментах этого вопроса. На очередном заседании Акмолинской городской Думы в октябре 1913 года Акмолинский губернатор отправил телеграмму в Думу о том, что в ознаменование 300-летия царствования Дома Романовых предположено открыть в Акмолинской области учительскую семинарию. Городская Дума постановила отвести бесплатно под постройку участок земли в размере 2-х десятин, о чем сообщили губернатору. В 1914 году на заседании Городской Думы опять был поднят вопрос об открытии семинарии. В журнале Думы по поводу это вопроса были приведены дополнительные аргументы в пользу открытия семинарии: принятое уже решение о строительстве железной дороги; создание еще одного, 4 района народных училищ Акмолинской области; рост сети училищ, который не обеспечен квалифицированными педагогическими кадрами, что может быть препятствием для введения всеобщего образования.

На заседании Думы выступил инспектор 4 района, который привел данные, что ежегодно открывается до 40 новых вакансий в школах. Кроме того, ежегодно многие учителя меняют место работы, вследствие чего образуется еще 10-20 вакансий. Поэтому для замещения всех вакансий ежегодно требуется 50-60 учителей. Только крайняя нужда заставляет брать на учительские должности лиц с любым образованием. Кроме того, инспектор подчеркнул важность «разумно поставленного народного образования» для получения

[336] Там же. Д. 2428. Л. 347.

правительственной помощи [337]. Потребность в педагогических кадрах в Акмолинском уезде, по мнению депутатов, связана и с возрастающим запросом местного населения, прежде всего казахов, на развитие училищ: «Киргизы Акмолинской области, доселе стоявшие далеко от русской культуры, ныне также протягивают руки к Правительству и просят школ»[338].

Проведенный анализ статистических сведений за 1915 год показывает, что в 4 районе, куда входили Акмолинский и Атбасарский уезды, учительский персонал начальных училищ составлял 128 человек. В таблице 5 приведен уровень профессионального и общего образования этих кадров. Только около 35 % учителей имело педагогическое образование (выделено курсивом)[339]. У остальных педагогов нет педагогической подготовки.

Таблица 5

Уровень образования учителей 4 района*

№	Образование	количество	%
1	*Учительская семинария*	9	7
2	*Педагогические курсы и классы*	6	5
3	*Второклассные церковно-учительские школы*	18	14
4	*8-классные женские гимназии*	3	2,3
5	Епархиальные женские училища	6	5
6	Реальные училища и духовные семинарии	2	1,5
7	Городские училища	15	11,7
8	7 классов женских гимназий	2	1,5
9	Мариинское женское училище	27	21
10	Женские прогимназии или 4-5 классы гимназии	10	8
11	2- классные сельские или другие начальные уч.	10	8
12	Прочие низшие и специальные не педаг. уч. зав.	14	10
13	Домашнее образование	6	5
	Итого:	128	100

[337] ГАТО. Ф.126. Оп.2. Д.3041. Л.3-4.
[338] Там же Л. 55.
[339] ГАТО. Ф.126. Оп.2. Д.3041.

* Сост. по материалам ГАТО. Ф.126. Оп.2. Д.3041.

Несмотря на запрос общества, ситуация затянулась, в условиях войны вопросы, требующие увеличения сметы, решались долго.

В марте 1916 года директор народных училищ Акмолинской и Семипалатинской области докладывал попечителю ситуацию с образованием в регионе: «В Акмолинском уезде всего 71 училище. Всех учащих 84 человека, из них 36 учителей и 48 учительниц. Из учителей 14 окончили курс средних и специально-педагогических учебных заведений, остальные в низших учебных заведениях (15) и начальных (7). У учительниц ситуация еще хуже: средние учебные заведения окончили 9 человек, специально-педагогические - 4, низшие учебные заведения - 29, начальные училища-1, не окончивших средние учебные заведения - 5. В Атбасарском уезде начальных училищ 60, учащих - 68. Из 38 учителей окончили специально педагогические учебные заведения - 15, низшие учебные заведения - 20, начальные училища - 3, не окончил среднее учебное заведение - 1. Из 30 учительниц – 6 окончили средние учебные заведения, 1 не окончила, 20 – низшие учебные заведения, 2 начальное, 1 домашнее образование. Большая часть учителей получили звание по экзамену или после 6-месячной практики. Таким образом, из 74 учителей 2-х уездов только 11 получили образование в учительских семинариях, 12 на педагогических курсах, 5 в церковно-учительских школах, что составляет 38%. Среди учительниц со специально-педагогическим образованием 29%. При огромном количестве населения и притоке переселенцев 600000 тыс. населения в Акмолинском и Атбасарском уезде ежегодно открывается 20 школ, должно открываться 50. Поэтому открытие семинарии для района необходимо»[340].

Несмотря на активность местной и региональной администрации, решение о выделении кредита на открытие семинарии было подписано 1 июня 1916 года, выделено 22400 рублей до января 1917 года. Было принято решение «открыть семинарию в первый год в составе приготовительного класса».

[340] ГАТО. Ф.126. Оп.2. Д.3041. Л. 95.

Директор народных училищ Акмолинской и Семипалатинской областей просил попечителя округа открыть ее в составе приготовительного класса, так как в связи с поздним набором не смогут набрать больше. В результате семинария была открыта в составе 18 учащихся, из них 17 казенных стипендиатов [341].

Несмотря на ориентацию семинарий на подготовку учителей для инородческих школ, попечитель западносибирского учебного округа обратился с ходатайством к министру народного просвещения в августе 1916 года разрешить принимать в семинарию детей киргиз магометанского вероисповедания: это «благотворно повлияет на настроение инородческого населения и будет способствовать развитию начального образования в киргизской среде» [342]. При открытии семинарии было опасение, что трудно будет подобрать необходимый педагогический персонал, но в отчете за 1916 год директор семинарии Скворцов охарактеризовал всех педагогов только положительно. Единственной сложностью было отсутствие учителя киргизского языка.

Несмотря на активизацию разных видов педагогического образования в Степном крае, выпускников учительских семинарий для растущей сети инородческих школ не хватало. В донесении директора народных училищ Акмолинской и Семипалатинской областей Попечителю Западно-Сибирского учебного округа за 1915 год приведены сведения только о двух выпускниках Омской учительской семинарии (Арыстанбеков С. и Нурмаков Н.), которые были назначены учителями в аульные школы. Остальные 7 человек (выпускники Омской и Семипалатинской семинарий) устроились в разные сельские училища[343].

В ходатайстве директора Семипалатинской семинарии Филиппова за 1915 год приводятся пожелания выпускников, являющихся казенными стипендиатами, в количестве 15 человек о разрешении отработать

[341] Там же Л. 9-11.
[342] Там же.
[343] ГАТО. Ф.126. Оп.2. Д. 3086.

необходимое количество лет в районах. Но всего 4 человека не подлежат призыву по разным причинам. Остальные 11 человек после отбытия воинской повинности должны отработать в регионе положенный срок. Вообще, в Дирекции народных училищ много вакансий в аульных школах (33), русско-киргизских училищах (8). Только киргизские стипендиаты освобождены от воинской повинности [344].

Кроме нехватки учителей была проблема их квалификации. Так, например, в 1912 году в Акмолинской и Семипалатинской области имелось 233 сельских училища, в том числе 102 аульных русско-киргизских школ на 1000 поселков, ежегодно открывалось примерно 40–50 училищ. Из-за нехватки квалифицированных учителей часто учителями становились выбывшие из 5-6 классов гимназии или окончившие 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, только «30% учителей в Акмолинской области и 63% в Семипалатинской области имели специальное образование» [345].

Для повышения уровня образования учителей аульных школ попечитель Западно-Сибирского учебного округа предложил ежегодно проводить краткосрочные курсы в Омске. Схема проведения курсов была уже отработана: при курсах создавалась образцовая школа, учителя проводили образцовые и пробные уроки, их знакомили с новинками учебной и учебно-методической литературы.

Стать полноценным и системным явлением мешало отсутствие необходимых средств. Анализ архивных материалов показывает, что в 1911 году Министерство народного просвещения выделило всего 2000 рублей. Это позволило вызвать из школ Акмолинской и Семипалатинской областей в

[344] Там же.
[345] Отчет общества взаимного вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области за 1897 год. Омск. 1898. 87с.

среднем по 5 человек. Было «28 человек приезжих»[346]. Организация курсов была традиционна: была создана образцовая школа, состоящей из трех отделений. Были даны образцовые уроки заведующими русско-киргизскими училищами Акмолинской и Семипалатинской областей. Общий надзор за курсами осуществлял Директор народных училищ. В первой половине дня проходили показательные уроки в образцовой школе; во второй половине дня устраивались педагогические беседы. На этих встречах осуществлялся анализ уроков и проводились выступления руководителей на различные педагогические темы. В отчетах курсов приводятся такие как «О методах преподавания русской разговорной речи в аульных школах», «О воспитательной стороне в аульных школах», «О письменных работах» и др. «Доктор Клячкин прочитал несколько лекций о школьной гигиене и заразных болезнях»[347]. Обязательной частью курсов была организация выставки учебников и учебных пособий (руководств по методике, дидактике), на указанных курсах, например, было представлено свыше 140 книг.

После успешно проведенных первых курсов директор народных училищ Акмолинской области ходатайствовал об открытии курсов для учителей сельских училищ. В Петропавловске курсы прошли летом 1914 года. Как отмечалось в отчетных документах, «характер курсов был преимущественно практический». Их особенностью было обучение пению и музыке. Для этого приглашены наставник пения Омского учительского института Никифоров–Гурьянов и преподаватель Томского музыкального училища Буздыханов, который обучал курсистов игре на скрипке. Еще одной новинкой курсов была выставка учебных пособий и производство опытов по физике. В 1914 году курсы для учителей сельских и аульных школ курсы были организованы в Акмолинске. Проблема организации курсов в Степном крае состояла в отсутствии средств на устройство в составе земских сборов, поэтому в регионе

[346] ГАТО. Ф.126. Оп..2. Д.2530. Л. 72.
[347] Там же Л. 32.

их проведение было не системно. Указанные выше курсы стали возможны только за счет средств казны.

Отличие между курсами было в организации и содержании, например, в Акмолинске было примерно одинаковое количество часов теории и практики, с небольшим перевесом практики. На курсах в Омске и Петропавловске значительно больше было проведено пробных уроков самими слушателями. Например, на Омских курсах прошло 64 пробных и только 13 образцовых уроков.

Несмотря на ограниченные масштабы, отсутствие необходимых средств, летние курсы позволяли повысить квалификацию учителей инородческих школ. Они познакомить учителей с новыми методиками обучения, приемами преподавания и учебными пособиями и др.

Таким образом, исследование проблем подготовки педагогов для национальных школ Степного края позволило выделить в этом вопросе признаки и закономерности три волны:

– В конце XIX в. власть не осознает необходимости развития специального педагогического образования инородцев. Педагогами в национальных школах могли становиться выпускники двухклассных русско-киргизских училищ, гимназий, учительских семинарий региона за счет создания для них особых условий (открытие интернатов и пансионов). На их подготовку «работали» некоторые педагогические учебные заведения, они включали в содержание образования изучение киргизского (казахского) языка, происходило развитие новых форм повышения квалификации. На этом отрезке подготовка кадров для мусульманских школ не являлась предметом заботы государства;

– На рубеже XIX – XX вв. – в результате работы специальных институций (особых комиссий, совещаний) происходит подготовка к открытию специальных учебных заведений для подготовки учителей для национальных школ;

– с 1910 гг. – происходило активное развитие системы низшего инородческого

образования, рост сети педагогических учебных заведений, нацеленных на подготовку кадров для аульных, сельскохозяйственных и других школ, повышение квалификации учителей.

Таким образом, проведенный анализ нормативной базы, образовательных площадок, содержания и форм подготовки учителей для национальных школ Степного края во второй половине XIX – начале XX вв. позволяет увидеть противоречие в деятельности государства в Степном крае. Одновременно с линией на модернизацию и унификации жизни кочевых народов, осуществлялась поддержка консервативного направления в религиозном образовании, что сдерживало развитие инородческих новометодных школ.

Развитие всех этих составляющих национальной школы происходило под влиянием конкуренции консервативной и либеральной моделей. Это проявилось в развитии нормативной базы национальной (инородческой школы), которую составляли как общероссийские документы, так и региональные нормативные акты. Были выделены три этапа в развитии нормативной базы национального образования, верхнюю и нижнюю границу которых создавали документы, важные для образовательной практики. На первом этапе (1822-1868 гг.) в нормативных документах были закреплены основные идеи консервативного дискурса, целью которого была нивелировка национальных, культурных отличий инородцев, распространение среди них русского языка, культуры и «истиной веры». Результатом такой политики должно было создание большой русской нации. На втором этапе (1868-1901 гг.) происходило слияние главной цели консервативного дискурса, но для ее реализации предусматривалось внедрении положений и методических оснований системы Н.И. Ильминского, которая отражала некоторые идеи либерального дискурса (первоначальное обучение на родном языке, учет национальной культуры). Но эти идеи в региональном пространстве были реализованы только на третьем этапе (в 1901-1917 гг.), когда вышли документы, на основе которых в Степном крае стали создаваться начальные

школы, обучение в которых велось на родном языке, а учителя обязательно должны были знать казахский язык. Кроме того, государственными решениями закреплялись право казахского населения на создание мусульманских школ, но с обязательным изучением русского языка. Можно сделать вывод, что на протяжении выделенных этапов происходило постепенное сближение моделей национальной школы, представленных в консервативном и либеральном дискурсе. Но процесс нормативного оформления национальной школы не был линейным, в зависимости от общественной активности, внешних факторов, приоритетов государства неоднократно происходил отход от уже оформленных в виде регламентирующих документов организационных и педагогических основ инородческой школы.

Формирование нормативной базы национальной школы стимулировало и закрепляло образовательные площадки, сложившиеся на территории Степного края. Можно выделить несколько исторических сложившихся образовательных практик. До середины XIX века, когда популярным в обществе были идеи консервативного дискурса, государство, провозглашая открытый доступ инородцев к получению образования, не учитывало национальной специфики (незнание русского языка, особенность бытовой культуры). Поэтому администрация не препятствовала развитию, но и не стимулировала развитие среди казахов мусульманской школы. Только во второй половине XIX века, понимая важность выстраивания гармоничных отношений с местным обществом, испытывая необходимость в инородческих кадрах, стали развиваться специальные учебные заведения, которые могли быть совместными или самостоятельными в форме интернатов и пансионов для киргизских детей. Выпускники таких учебных заведений должны были за время обучения хорошо усвоить русский язык и стать опорой власти среди местного населения. Первоначальное обучение могло вестись на казахском языке с постепенным переходом на русский. В результате постепенного сближения идеи консервативного и либерального дискурса в начале XX века стала

формироваться новая модель национальной школы, которую поддержало реформаторское движение в исламе (течение новометодных школ). Эта модель национальной школы стала не только школой, где первоначальное обучение строилось на родном языке, но и школой, где ученики могли знакомиться с основами родной религии, читать книги на родном языке, под руководством учителей – соплеменников или хорошо знающих казахский язык.

Важной частью развития национальной школы был вопрос о подготовке педагогов. Проведенный анализ истории создания и деятельности педагогических учебных заведений показал, что в этом вопросе подготовка учителей отставала от потребностей общего образования. До конца XIX века в Степном крае действовала только Омская учительская семинария, в которой существовали киргизские стипендии, но этих воспитанников к работе в инородческих училищах специально не готовили. Поэтому педагогами в национальных школах могли становиться выпускники двухклассных русско-киргизских училищ, гимназий, учительских семинарий. Только в XX веке в результате открытия Семипалатинской, Акмолинской и Атбасарской учительской семинарии, в которых было введено изучение киргизского (казахского) языка, были сделаны первые шаги в этом направлении. Дополнительным поставщиком педагогических кадров были педагогические курсы и классы. Несмотря на развитие разных типов педагогического образования, создание особых условий для представителей инородческого населения, повысить интерес к данному образованию среди казахского населения не удалось. Основной контингент воспитанников и слушателей составляли представители русского населения региона. Вопросы же открытия специальных мусульманских учительских семинарий для подготовки учителей для новой модели национальной школы за счет средств казны не был решен.

Заключение

Внутренняя колонизация азиатских окраин Российской империи, объектом которой во второй половине XIX – начале XX вв. становится Степной край, расширение государственных границ и создание анклавов прочной русской оседлости неизбежно актуализировали вопрос об интеграции этих территорий и коренного населения в имперский социум. Одним из надёжных и апробированных в рамках исторического опыта российской колонизации инструментов культурного «освоения» инородческих сообществ и встраивания их в общероссийское социальное пространство являлось образование, посредством распространения которого империя расширяла масштабы своего влияния в иноэтничной и иноконфессиональной среде отдалённых регионов.

В отечественной историографии, освоившей значительное число сюжетов, связанных с формулированием принципов образовательной политики и реализации на практике её установок на окраинах империи, традиционно пристальное внимание уделялось контекстуальным факторам организации образования в Азиатской России: экономическим, социально-политическим, собственно образовательным. Однако за пределами исследовательской «оптики» историков располагались проблемы культурных практик колонизации, представлений акторов колонизационного процесса, репрезентируемых в конкурирующих дискурсах – власти и общества, идейно-политических течений в российском интеллектуальном поле. Нельзя однозначно утверждать, что дискурс национального образования, конструируемый в текстах публицистов, писателей, чиновников, учёных, путешественников, религиозных деятелей, маркируемых в диссертации в качестве имперских экспертов, оказывал непосредственное воздействие на системные принципы образовательной политики и практики в регионе, оказавшемся в сфере российского влияния и доминирования. Однако, очевидно, что общественно-политический и властный дискурсы отливались в устойчивые паттерны, определявшие государственную логику коммуникации с

инородческим населением, способы культуртрегерства в среде коренных народов средствами образования.

До середины XIX века процесс внутренней колонизации окраин в России реализовывался как проект инкорпорации территорий и людей, определяемых властью и обществом в категориях «собственные земли», «собственный восток», «Азиатская Россия». Этот интеллектуальный дискурс «собственного востока» выстраивался парадоксально. Российские учёные-востоковеды, а также представители «охранительной» линии политического спектра связывали вероятность интеграции иноэтничных сообществ с преодолением культурных различий и формированием на азиатской периферии «большой русской нации». Однако в российском обществе сохранялись и европоцентристские установки и положения, характерные для эпохи позднего Просвещения, в которых предлагались иные представления о возможностях инкорпорации окраин, звучали призывы к соблюдению культурной дистанции между человеком знания и культуры и колониальным субалтерном. Проекты национального образования, представленные в консервативном и либеральном сегментах дискурса и реализуемые имперскими структурами на восточных окраинах империи, при всей вариативности средств их воплощения, в своей субстанциональной основе оставались русификаторскими, что являлось фактором постоянной этноконфессиональной конфликтности на окраинах, поддерживало ситуацию отдельности и отдалённости восточной периферии и во многом формального статуса конструкта «Азиатская Россия». Несходство позиций «охранителей» и либералов не являлось препятствием для формирования коммуникативного согласия в вопросе об особой цивилизаторской миссии русского народа, что становилось основанием для продвижения русификаторских проектов в образовании инородцев. Однако в условиях модернизации и либеральных реформ 1860-х-1870-х гг. в общественно-политическом дискурсе национального образования в Степном крае сложилась отчётливая тенденция к постепенному смещению от

агрессивных русификаторских установок к признанию продуктивности «мягкого пути» интеграции инородцев в российский социум с учётом этнокультурной и языковой специфики коренных групп населения.

Рост массовых аграрных переселений в конце XIX – начале XX вв., в том числе на территорию Степного края потребовал проведения более взвешенной культурной и образовательной политики Российской империи на её восточной периферии. Это было связано с тем, что преобладающим населением были киргизы (казахи), на которых оказывали сильное влияние исламские религиозные деятели (татарские проповедники). Средством культурно-религиозного влияния становились религиозные школы, получившие развитие по всей территории исследуемого региона. Необходимо было искать новые модели национальной школы. В этот период возникает и становится ведущей новая модель национальной школы, реализущей «мягкий» вариант стирания культурных различий. Теоретической основой этой модели стала педагогическая система Н.И. Ильминского, что повлияло на эволюцию содержания дискурса русско-инородческого образования, рассматривавшую использование родных языков в обучении в качестве эффективного инструмента инкультурации инородцев. Данные идеи, как показало исследование, были поддержаны в рамках Особых совещаний 1869 и 1905 гг. Сходные идеи получили поддержку в дискурсе РПЦ, в деятельности православных духовных миссий, особенно в связи с автономизацией Киргизской духовной миссии в 1895 г. Это подтвердил дискурс национального образования, конструируемый в церковном делопроизводстве и периодике, который также вносил коррективы в рецепцию имперской властью инструментальных методов национального образования. В результате чего происходило постепенное смещение от политики активного администрирования к осознанию продуктивности регулярных контактов с потенциальной паствой.

Изучение представлений национальной казахской интеллигенции о возможных моделях национальной школы позволяет сделать вывод, что рецепция российских образовательных практик потомками казахской титулованной аристократии являлась интеллектуальным продуктом их дуальной идентичности. Получившие образование по российско-европейским стандартам, на русском языке, включившись в русскую социокультурную среду, они сохраняли отношения с инородческими сообществами через родовые связи и культурную память. И власть и представители российских политических элит рассматривали этих выдающихся представителей казахского народа, достигших определённых профессиональных успехов, в качестве колониальных посредников между имперской властью и инородческой массой, что создавало благоприятные условия для трансляции лидерами национальной интеллигенции своих взглядов о необходимости культурной интеграции коренного населения средствами образования. Вместе с тем многие представители национальной интеллигенции находились под влиянием либеральной российской и сибирской интеллигенции, что повлияло на мировоззрение и профессиональную деятельность казахской интеллигенции, инициировало критические настроения и актуализацию национальной идентичности в сообществе степной аристократии. Подобные настроения вызывали опасения властей, но вместе с тем лимитировали возможность грубого администрирования и разработки радикальных русификаторских проектов в области национального образования.

Либеральные и консервативные модели национального образования, получившие развитие в дискурсе о национальной школе, получили развитие и стали основой для практической реализации данных идей во второй половине XIX – начале XX вв. Проведенный анализ нормативной базы создания национальной школы в Степном крае иллюстрирует зависимость образовательной политики Российской империи на восточных окраинах от доминирующих установок в отношении национального образования,

репрезентируемых в консервативном и либеральном дискурсах. Выявленные закономерности, проявившиеся в степени влияния разных моделей инородческого образования, отразились и в изменении нормативной базы национальной школы, которые были определены как основа для выделения трех этапов. На первом этапе (1822-1868 гг.) нормативно-правовые документы опирались на модель консервативного дискурса, декларировавшего необходимость национально-культурной унификации населения Степного края, распространения среди них русского языка, культуры и «истиной веры». На втором этапе (1868-1901 гг.) происходило сохранение и развитие консервативной модели инородческого образования, целью которой было преодоление культурных различий и создание единой русской нации. Но параллельно она сосуществовала с либеральной моделью, основными компонентами которой было образование казахов на родном языке, учет этнокультурной специфики (отказ от насильственной христианизации). На третьем этапе (1901-1917 гг.) идеи либеральной модели нашли отражение в региональных нормативных актах, в которых произошло закрепление государственной национальной школы (аульных школ) и признание права на развитие собственной модели образования (религиозных школ), но с обязательным изучением русского (государственного) языка.

Издание нормативных документов, как показывает проведенный анализ, еще не гарантировало успешности их реализации. Выстраивание образовательных площадок для инородческого населения Степного края во второй половине XIX – начала XX вв. определялось авторитетностью консервативного или либерального дискурса об инородческой школе, а также было связано с изменением представлений имперской власти о целях и задачах колонизации региона. Особенно остро эта проблема встала с началом массового переселенческого движения, возросшего притока крестьянства в Степной край из европейской части страны, дальнейшим административным строительством региона. В развитии образовательных площадок также можно обнаружить

сходные процессы: на первом этапе (до 1868 г.) Российская империя игнорировала национальную специфику в деле организации образования на восточных окраинах империи, демонстрируя индифферентное отношение к функционированию мусульманских школ в Степном крае. Поэтому основными образовательными площадками для представителей казахского населения были государственные учебные заведения, обучение в которых велось на русском языке или религиозные школы (мектебе и медресе). В период второй половины XIX – начала XX вв., осознав важность культурной коммуникации с местными сообществами и испытывая необходимость в инородческих кадрах, был взят курс на создание условий для автономного (интернаты и пансионы) или совместного русско-казахского обучения. В границах третьего периода (1901-1917 гг.) происходило сближение моделей национальной школы, конструируемых в дискурсе российских консерваторов и либералов, что объяснялось ситуацией общественной либерализации 1905-1907 гг. и утверждением принципа веротерпимости, амортизировавшего последствия роста религиозной идентичности мусульманского населения Степного края. Распространение в регионе новометодных школ и заявленная на государственном уровне политика веротерпимости привели к формированию близких позиций в отношении оптимальной модели национальной школы, а значит, к консенсусу в восприятии мусульманской и государственной школ в Степном крае как равнозначных акторов образовательного процесса.

Важным условием развития национальной школы был вопрос о педагогических кадрах. Изучение опубликованных и архивных материалов позволило сделать вывод, что до начала XX века эти вопросы не попали в круг образовательной политики. Несмотря на то, что с 1872 года, когда была открыта Омская учительская семинария и в ней на протяжении всей истории существования обучались киргизские стипендиаты, никакой особой подготовки они не получали. Для отдельных площадок подготовкой кадров занимались отдельные институты (православная церковь, мусульманские общины).

Поэтому к моменту создания первых массовых государственных училищ для инородческого населения в 1901 году педагогические кадры для данного типа школ не готовили, подготовка кадров отставала от образовательной практики. В созданных аульных школах учителями работали выпускники двухклассных русско-киргизских училищ, гимназий, Омской учительской семинарии. Только в начале XX века в регионе произошло распространение моделей обучения по системе Н.И. Ильминского, повысился интерес казахского населения к начальному образованию в государственных учебных заведениях. В качестве ответа на запрос общества (русского и инородческого) в регионе возникают специализированные педагогические учебные заведения по подготовке кадров для национальной школы. Приоритет при приеме в эти учительские семинарии Степного края получали жители региона, прежде всего представители коренного населения. Однако попытки власти стимулировать интерес инородцев к педагогическому образованию средствами введения киргизских стипендий, установления сокращённых сроков обучения, расширения практик изучения казахского языка и религиозного вероучения, а также создания пансионов не дали ожидаемых результатов: основной контингент обучающихся этих учебных заведений до 1917 года составляли представители русского населения. Именно они становились учителями аульных и сельскохозяйственных школ.

В целом можно констатировать, что русификаторские подходы и принципы, определившие ход и логику организации и функционирования национального образования в Степном крае, несмотря на тенденцию к смягчению и поиску компромиссов с инородческими сообществами, не способствовали преодолению культурных различий с последующей интеграцией коренного населения в социальную ткань российского общества. Возможности постоянного политического вмешательства в процессы организации образования инородцев ограничивались внешними и внутренними обстоятельствами - влиянием ислама и мусульманских проповедников в среде

казахов-кочевников, слабостью культурного потенциала русского переселенческого сегмента внутренней колонизации. В конечном итоге имперская власть, ориентируясь на дискурс и текущую ситуацию в национальном образовании, выстраивало культурную дистанцию по отношению к инородцам, что приводило к усилению автономизации национального образования, но обеспечивало государству возможность осуществления имперского контроля и управления.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ:

ИСТОЧНИКИ:

Архивные материалы:

1.Российский государственный исторический архив.

РГИА. Ф 733. Департамент народного просвещения. Оп. 170. Д. 143.

РГИА. Ф. 796. Канцелярия Синода. Оп. 442. Д. 1965.

РГИА. Ф. 231. Учебный отдел МПС. Оп.1. Д.1.

2. Бюджетное учреждение Омской области «Исторический архив Омской области».

БУ ИсА. Ф. 3. Главное управление Западной Сибири в Омске. Оп.8. Д.13315.

БУ ИсА. Ф.3. Оп.8. Д.11587.

БУ ИсА. Ф.8 Инспектор народных училищ 1- го района Акмолинской области Министерства народного просвещения г. Омск. Оп. 1. Д. 6.

БУ ИсА. Ф. 94 Омский учительский институт. Оп.1. Д.45.

БУ ИсА. Ф. 115. Омская учительская семинария. Оп.1. Д. 58.

Ф.115. Оп.1. Д.33.

3. Государственный архив Томской области

ГАТО. Ф115. Оп.1. Д. 32. Омская учительская семинария

ГАТО. Ф. 126. Управление Западно-Сибирского учебного округа. Оп.2. Д.1754.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1822.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 1989.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2117.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2131 а.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2401.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2428.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2508.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д.2530.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2626.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2 Д. 2770.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2943.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2 Д.2987.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д.3041.

ГАТО. Ф.126. Оп. 2. Д. 3086.

ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 3117.

4. Центральный государственный архив Республики Казахстан.

ЦГА РК. И-44. Семиреченское областное правление. Оп.1. Д. 43608.

ЦГА РК. И-64. Канцелярия Степного генерал-губернатора. Оп.1. Д.395.

ЦГА РК. И-64. Оп. 1. Д. 3475.

ЦГА РК. И-78. Временный Совет по управлению Внутренней киргизской Орды. Оп. 2. Д. 108.

ЦГА РК. И-137. Голубевское приходское училище. Оп.1 Д.1117.

ЦГА РК. И-273.Чимкентский нотариус Т.Ф. Дудников.Чимкент. Сырдарьинская область. Оп.2. Д.56.

ЦГА РК. И-369. Акмолинское областное правление. Оп.1. Д. 871.

ЦГА РК. И.369. Оп.1. Д. 891

Сборники законодательных актов

1. Всеобщее обучение. Сборник законов и правительственных распоряжений / Сост. К. Денисов. Вып.1. 1907-1913 гг. СПб, 1914. 260 с.
2. Инородческие и иноверческие училища: Систематический свод законов, распоряжений, правил, инструкций и справочных сведений об училищах: колонистских, протестантских, католических, армянских, для раскольников и сектантов, инородческих, магометанских, караимских и еврейских / Сост. Г. Фальборком и В. Чарнолуским. Изд. неофиц. СПб.: Типо-лит. Б. М. Вольфа, 1903. [2], 62 с.

3. Об устройстве училищной части в Акмолинской и Семипалатинской областях Западной Сибири // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 7. Царствование императора Александра II. 1877-1881. СПб.: Тип. М-ва внутр. дел, 1883. 1242 с.
4. Правила о начальных училищах для инородцев, живущих в восточной и юго-восточной России, утвержденные Министерством народного просвещения 31 марта 1906 г. с изменениями, последовавшими 2 января 1907 г. [Казань : б. и., 1907]. 6 с.
5. Пругавин А.С. Законы и справочные сведения по начальному среднему образованию. СПб, 1898. 785 с.
6. Сборник документов и статей по вопросу об образовании инородцев. Санкт-Петербург : Тип. т-ва "Обществ. польза" , 1869. 522 с.
7. Сборник узаконений и правительственных распоряжений, касающихся домашних наставников, наставниц, учителей и учительниц. М.: Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1912. 53 с.
8. Свод главнейших законоположений и распоряжений о начальных народных училищах и учительских семинариях. Ч.1. СПб: Типография Глазунова, 1882. С.42-45.
9. Свод законов Российской империи / под ред. И. Д. Мордухай-Болтовского; сост.: Н. П. Балканов, С. С. Войт, В. Э. Герценберг. – Изд. неофиц. СПб.: [Б. и.], 1912. Т. 3. Свод уставов о службе гражданской. − 417 с.

Отчеты, статистические документы

1. Обзор Акмолинской области за 1915 г. Омск: Тип. Акмолинского обл. стат. ком., 1916. 85 с.
2. Обзор Акмолинской области за 1915 г. Омск: Тип. Акмолинского обл. стат. ком., 1916. 85 с.
3. Отчёт о Киргизской миссии за 1899 г. // Омские епархиальные ведомости. 1900. № 13. С. 4-12.

4. Отчёт о состоянии Киргизской миссии Омской епархии ха 1898 г. // Омские епархиальные ведомости. 1899. № 18.
5. Отчёт об Алтайской и Киргизской миссиях за 1883 г. Томск: Типолитография Михайлова и Макушина, 1883.
6. Отчет общества взаимного вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области за 1897 год. Омск. 1898. 87с.
7. Труды Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев. СПб.: Тип. Э. Пороховщиковой, 1905. 366 с.
8. Труды Частного совещания, созванного 20-го мая 1907 г. Степным генерал-губернатором по вопросам о нуждах киргизов Степного края. Омск, 1908. 90 с.
9. Учебные заведения ведомства Министерства народного просвещения (справочная книга, составленная по официальным сведениям к 1-му января 1895 г.). СПб, 1895. С.454-455.

Научно-исследовательская литература:

10. Абуев К.К. Султан-Газы Валиханов // Степной край Евразии: Историко-культурные взаимодействия и современность. Тезисы докладов и сообщений IV международной научной конференции, посвященной 170-летию Г.Н. Потанина и Ч.Ч. Валиханова / Под ред. А.П. Толочко. Омск: Издательство ОмГУ, 2005. С.139-144.
11. Абуев К.К., Нуркина Ж.Б. Чокан Валиханов и Гази Валиханов // Наследие Чокана Валиханова: синтез евразийских культур. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 185-летию со дня рождения Чокана Валиханова/ Мос. гос. ун-т имени М. В. Ломоносова, Ин-т стран Азии и Африки/ отв. ред. Е.А. Абиль, О. П. Кобзева, Ж. С. Сыздыкова. М.: Издательство Московского гумани-тарного университета, 2021. С. 33-42.
12. Аккулы Султан-Хан. Алихан Букейхан. Т. 1. Творец истории. Т. 2. Завещание. Шымкент, 2016.

13. Алекторов А.Е. Очерки из истории инородческого образования в России // Журнал Министерства народного просвещения. 1904. № 7. С. 25-46.
14. Алекторов А.Е. Из истории развития образования среди киргизов Акмолинской и Семипалатинской областей // Журнал министерства народного просвещения. 1905. CCCLXIL. С. 154- 191.
15. Алекторов А.Е. Материалы для истории изучения быта и истории киргизов. Оренбург, 1892. 255 с.
16. Алтынсарин И. Собрание сочинений в 3 т. Том 3. Алма-Ата, «Наука» КазССР, 1978. С.11-33.
17. Аманжолова Д. Уроки от Алихана Букейханова // Прикаспийская коммуна. 22 сентября. 2011.
18. Андреев В.И. История бурятской школы (1804-1962). Улан-Удэ, 1964. 567 с.
19. Аполлова Н.Г. Присоединение Казахстана к России в 30 годах XVIII века. Алма-Ата: Тип. ЦК КП (б) К; тип №2 Ленгорисполкома. 1948. 256 с.
20. Балин М.А. Русская православная церковь как актор политики внутренней колонизации Российской империи в Западной Сибири и Степном крае (вторая половина XIX – начало XX вв.): Автореф. дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2023. 22 с.
21. Бартольд В. В. История культурной жизни Туркестана. Л.: Изд-во Академии Наук СССР, 1927. 256 с.
22. Бартольд В.В. Речь перед защитой диссертации / Сочинения: в 9 т. Т. 1. Туркестан в эпоху монгольского нашествия. М.: Издательство восточной литературы, 1963.763 с.
23. Бартольд В.В. Киргизы (исторический очерк). Фрунзе: Киргизское государственное издательство, 1927. 57 с.
24. Батунский М.А. Россия и ислам. В 3 т. Т.3. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 391 с.
25. Беккер С. Россия и концепт империи // Новая имперская история постсоветского пространства: Сб. статей (Библиотека журнала «Ab imperio») /

Под ред. И.В. Герасимова, А.П. Каплуновского, М.Б. Могильнер, А.М. Семёнова. Казань, 2004. С.67-81.

26. Бекмаханов Е.Б. Казахстан в 20-40 годы XIX века [2-е изд.] Алма-Ата: Казахский университет, 1992. 397 с.
27. Блок М. Апология истории. М: АСТ, 2020. 256 с.
28. Богуславский М. В. Реформы российского образования XIX-XX вв. Как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. №3. С. 5-21.
29. Букейхан А. Сочинения. Т.1. Астана, 2018. С. 41-81.
30. Букейхан С.Р. Жизнь Алеке // Дневники. Нельзя о прошлом позабыть. Алматы, 2016. 333 с.
31. Букейханов А. Киргизы. // Казахи о русских до 1917 года. Общество исследования Средней Азии. Оксфорд. 1985. С. 55-56.
32. Букейханов А.Н. Русские поселения в глубине Степного края // Сибирские вопросы. 1908. № 33-34. С.29-45.
33. Букейханов А.Н. Сведения о киргизском хозяйстве Степного края к 15 января 1902 года. Омск, 1902. 27 с.
34. Буктугутова Р. С., Бекишев К. О., Курманжан Д. Просветительская деятельность российской интеллигенции среди казахского населения Степного края // Наука и реальность. 2021. №1 (5). С. 155-160.
35. Буктугутова Р.С. Общественное движение в Степном крае в конце XIX-начале XX вв.: Автореф. дисс. докт. ист. наук. Омск 2007, 50 с.
36. Бурдина Е. Л. Становление и особенности развития инородческой школы в России во второй половине XIX - начале XX вв.: на примере школ для татар Поволжья: Автореф дисс. канд. пед. наук. М., 2007, 26 с.
37. В. Н. Интересы русской народности в Западном крае // Русский вестник. 1863. Т. 47. С.223-244.
38. Валиханов Ч.Ч. Записка о судебной реформе у киргиз сибирского ведомства // Сочинения Ч. Валиханова. СПб.: Тип. Главного управления уделов, 1904. С.151-178.

39. Веселовский Н.И. Заметка // Сочинения Чокана Чингизовича Валиханова. СПб.: Типография Главного управления уделов, 1904. С. I – III.
40. Владимирский-Буданов М.Ф. Государственное народное образование в России с XVII века до учреждения министерств. Ч.1. Ярославль: Тип. Г.Ф. Фалька, 1874. 325 с.
41. Вяткин М.П. Очерки по истории Каз ССР. Л.: Госполитиздат, 1941. 368 с.
42. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй пол XIX в. М.: Учпедгиз, 1954. 304 с.
43. Греховодов М.Н. Народное образование среди киргизского населения Петропавловского уезда Акмолинской области. Казань: Центральная тип., 1913. 32 с.
44. Григорьев В.В. Об отношении России к Востоку: Речь, произнесённая исправляющим должность профессором В. Григорьевым. Одесса, 1840. 18 с.
45. Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы. М.: Тов-во тип. А.И. Мамонтова, 1900. 589 с.
46. Григорьев В.В. Русская политика в отношении к Средней Азии. Исторический очерк. СПб.: 1874. 29 с.
47. Далаева Т.Т. Организация школ в Казахской степи (XIX- нач.XX вв.): практика включения в российское социокультурное пространство // file:///D:/Downloads/organizatsiya-shkol-v-kazahskoy-stepi-xix-nach-hh-vv-praktika-vklyucheniya-v-rossiyskoe-sotsiokulturnoe-prostranstvo.pdf (Дата обращения: 16.05.2024).
48. Дамешек И.Л. Окраинная политика России во второй половине XIX в.: Автореф дис… канд. ист. наук. Иркутск. 1998. 26 с.
49. Дамешек Л.М. «Сибирские инородцы» в имперской стратегии власти XVIII – начала XX вв. // Сибирь на этапе становления индустриального общества: мат-лы международной науч. конференции к 75-летию Л.М. Горюшкина. Новосибирск: Ин-т истории СО РАН, 2002. С.105-108.

50. Джераси Р. Окно на Восток: Империя, ориентализм, нация и религии в России. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 548 с.
51. Дмитриев С.В. Член Русского географического общества генерал-султан Гази Валиханов // Страны и народы Востока. № 34. 2013. С.311-323;
52. Дмитриева И.И. Проекты реформирования образования и их роль в развитии отечественной средней школы начала XX в.: автореф. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2005. 25с.
53. Днепров Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. М.: ГЕО ТЭК, Т.1. 2006. 880 с.
54. Доклад министра Народного Просвещения Д.А. Толстого «О мерах с образованием населяющих Россию инородцев» (1870). [Электронный ресурс]: http://inpo-rus.ru/14/ (дата обращения 9.04.25).
55. Елисеев Е. Записки миссионера Буконского стана Киргизской миссии за 1892-1899 гг. СПб.: Акционерное об-во печатных дел Е. Евдокимова, 1900. 21 с.
56. Ефимов А.Б. Очерки по истории миссионерства Русской православной церкви. М.: ПСТГУ, 2007. 683 с.
57. Записки миссионера Татарского стана Киргизской миссии о 1909 годе // Омские епархиальные ведомости. 1910. № 9. С.31-42.
58. Зверева К.Е., Зверев В.А. Как Сибирь училась читать: школа, грамотность и книга в русской деревне конца XIX – начала XX в. Новосибирск: НГПУ, 2013. 237 с.
59. Звягинцев Е. Хроника // Вестник воспитания. 1914. Февраль. С. 66-121.
60. Иеромонах Сергий Значение Киргиской мисси в ряду других сибирских миссий // Православный благовестник. 1895. № 1. С.88-96.
61. Извлечение из отчёта Киргизской миссии за 1897 г. // Омские епархиальные ведомости. 1898. № 8. С.16-22.
62. Ильминский Н.И. Беседы о народной школе. СПб.: Синодальная типография, 1889.40 с.

63. Ильминский Н.И. Воспоминания об И.А. Алтынсарине. Казань: Типо-литография В.М. Ключникова, 1891. 396 с.
64. Ильминский Н.И. Избранные места из педагогических сочинений. Казань: Тип. Имп. ун-та, 1892. 133 с.
65. Ильминский Н.И. О системе просвещения инородцев и о Казанской крещено-татарской школе. Казань: П.В. Щетинкин, 1913. 135 с.
66. Ильминский Н.И. Об образовании инородцев посредством книг, переведенных на родной язык// Православное обозрение. 1863. № 3. С. 128-139.
67. Ильминский Н.И. Переписка о трех школах Уфимской губернии. К характеристике инородческих миссионерских школ. Казань, тип. Ключникова, 1885. 415 с.
68. Инородческая школа. Сборник статей и материалов по вопросам инородческой школы / под общ. ред. Г. Г. Тумима и В. А. Зеленко. Петроград: издание Н. П. Карбасникова, 1916. [4], 254 с.
69. Историография и методология проблем изучения истории отечественной школы и педагогики / ред. Днепров Э.Д., М.: НИИ Общей педагогики АПН СССР, 1989. 215 с.
70. Из черновых бумаг Чокана Валиханова. Записка № 2 // Сочинения Ч.Ч. Валиханова. СПб.: Тип. Главного управления уделов, 1904. С.179-320.
71. Ищенко О. В. Подготовка учителей для работы в сельских школах Сибири в конце XIX - начале XX вв // Омский научный вестник. Серия Общество. История. Современность. 2022. Т. 7, № 3. С. 85-91;
72. Ищенко О.В. Правовое регулирование постановки нравственного воспитания учащихся в учебных заведениях Российской империи второй половины XIX - начала XX века // Юридическая наука и практика. 2021. Т. 17, № 4. С. 5-14.
73. К вопросу об устройстве училищ для инородческих детей Казанского учебного округа. // Журнал Министерства народного просвещения. 1867. № CXXXIV. с. 75-96.

74. Капасова Б.К., Еликпаев С.Т. Публицистика Алихана Букейхана о будущих потребностях и историческо-духовном состояний народа // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2018. № 8. С. 48-52.
75. Каппелер А. Две традиции в отношениях России к мусульманским народам Российской империи // Отечественная история. 2003. № 2. С.129-135.
76. Капустин С.Я. О Чокане Валиханове // Ч.Ч. Валиханов. Собрание сочинений в 5 т. Т. IV. Алма-Ата: Изд-во «Наука» Казахской ССР, 1968. С.303-307.
77. Катков М.Н. Идеология охранительства. М.: Ин-т русской цивилизации, 2009. 800 с.
78. Клеменц Д.Н. Местные музеи: Их значение в провинциальной жизни. Иркутск: Типография К.И. Витковской, 1893. 68 с.
79. Ключевский В.О. Курс русской истории. Соч. в 9 т. Т.1. Ч.1. М.: Мысль, 1987. С. 49-50.
80. Козодой В.И. Алихан Букейханов. Человек-эпоха. Новосибирск, 2021. 312 с.
81. Комарова Т.С. К участию политических ссыльных в газете Степной край // Известия Омского государственного историко-краеведческого музея. № 6.1998. С.292-297.
82. Константинов Н.А. Очерки по истории начального образования в России. М.: Учпедгиз, 1953. 272 с.
83. Костикова М.Н. Вероисповедная политика министерства народного просвещения Российской империи в XIX веке: автореф. дис... докт. пед. наук. Курск. 2002. 42 с.
84. Кравецкий А. Церковная миссия в эпоху перемен (между проповедью и диалогом. М.: «Наука», 2011. 711 с.
85. Круз Р. За пророка и царя. Ислам и империя в России и Центральной Азии. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 408 с.
86. Куломзин А.Н. Всеподданнейший доклад статс-секретаря Куломзина по поездкам в Сибирь (1896-1897 гг.). СПб: Гос. тип., 1896. 251 с.

87. Лакло Э., Муфф Ш. К радикальной демократической политике: предисловие ко второму изданию «Гегемонии и социалистической стратегии». Политиздат. 2004/http://www. politizdat.ru/outgoung/15/ (Дата обращения: 13.05.2025)
88. Лебедев С.В. Проекты реформы среднего образования России в 1915–1916 гг. // Человек Культура Образование. 2011. №2. С.114-121.
89. Лысенко Ю. А. Подготовка нормативно-правового и организационно-методического обеспечения деятельности первой казахской учительской школы в Оренбургском генерал-губернаторстве (70-е - начало 80-х годов XIX века) / Ю. А. Лысенко, А. С. Жанбосинова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2023. Т. 22, № 1. С. 87-97.
90. Лысенко Ю.А. Миссионерская деятельность Русской Православной Церкви в Казахстане (вторая половина XIX – начало XX в.: автореф. дис. ... д-ра. ист. наук. Барнаул, 2011. 51 с.
91. Лысенко Ю.А. Очерки истории Русской православной церкви в Казахстане. Барнаул: «Азбука», 2011. 156 с.
92. Лысенко Ю.А., Жанбосинова А.О, Омурова Ж.О. К вопросу о развитии русско-казахской аульной школы в областях Степного края (середина XIX – начало XX века) // DOI: 10.31166/VoprosyIstorii202110Statyi59 (Дата обращения: 10.01. 2025).
93. Любичанковский С.В. Процессы модернизации в мусульманском сегменте системы образования Оренбургской губернии пореформенного периода // Этнопедагогика как ресурс воспитания и становления личности через приобщение к традиционной родной культуре (XIX Акмуллинские чтения): Материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 29 ноября 2024 года. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2024. С. 187-191;

94. Любичанковский С.В. Русско-башкирские школы Оренбургской губернии в пореформенный период // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12, № 2. С. 168-173.
95. Любичанковский С.В., Алешина С.А. Проблемы реформирования «инородческого образования» как поле деятельности уездного земства Оренбургской губернии (1913–1917 гг.) //Вестник Томского государственного университета. № 472. С. 133–138.
96. Макарова А. И. Становление и развитие инородческой начальной школы в Якутской области во второй половине XIX — начале XX веков // Научный диалог. 2020. № 7. С. 375-389.
97. Малиновский Н. Законодательство об инородческой школе // Инородческая школа. Сборник статей и материалов по вопросам инородческой школы / под общ. ред. Г. Г. Тумима и В. А. Зеленко. - Петроград: издание Н. П. Карбасникова, 1916., 254 с. С. 119-158.
98. Маргулан А.Х. Очерк жизни и деятельности Ч.Ч. Валиханова // Ч.Ч. Валиханов. Собрание сочинений в 5 т. Т.IV. Алма-Ата: Наука, 1968. С 10-11.
99. Миньяр-Белоручева А.П. Типология исторического дискурса // Язык и текст langpsy.ru. 2015. Т. 2. №2. URL: http://psyjournals.ru/langpsy/2015/n2/Minyar-Beloroucheva.shtml (дата обращения: 18.11.2024).
100. Миссионерские записки и дневники сотрудников Алтайской духовной миссии: Сборник архивных документов. Барнаул: Барнаульский дом печати, 2016. 204 с.
101. Михайлов В. Как учатся софты // Киргизская степная газета. 1894. 30 января.
102. Н.К. Содействие наших миссий к устройству оседлого быта кочевников // Православный благовестник. 1896. № 4. С.111-118.
103. Наливкин В.П. Туземцы раньше и теперь. Ташкент: Электрич. типо-лит. Турк. т-ва печатного дела, 1913. 144 с.

104. Начальное образование киргизов Кустанайского уезда Тургайской области // Киргизская Степная газета. 1901. 4 февраля.
105. Новая имперская история постсоветского пространства: Сб. статей (Библиотека журнала «Ab imperio») / Под ред. И.В. Герасимова, А.П. Каплуновского, М.Б. Могильнер, А.М. Семёнова. Казань, 2004. 652 с.
106. Остроумов Н.П. Колебания во взглядах на образование туземцев в Туркестанском крае // Кауфманский сборник, изданный в память 25 лет, истекших со дня смерти покорителя и устроителя Туркестанского края генерал-адъютанта К.П. фон-Кауфмана. М.: Типо-литография И.Н. Кушнерёва, 1910. С.140-161.
107. Остроумов Н.П. Константин Петрович фон-Кауфман, устроитель Туркестанского края. Ташкент: Типо-литография Бр. Каминских, 1899. 286 с.
108. Очевидец. Переселенческий вопрос в Западной Сибири // Наблюдатель. СПб, 1891. № 8. С. 130 -136.
109. Павлова А. Н. Обзор документов по истории разработки и развития системы просвещения Н. И. Ильминского фонда департамента народного просвещения, хранящегося в Российском государственном историческом архиве // Вестник ЧГУ. 2016. №2. С. 105-111.
110. Письма Николая Ивановича Ильминского. Казань: Тип. Казанского Императорского университета, 1895. 414 с.
111. Плахотник Т.Ю. Деятельность администрации Степного края в сфере начального образования казахского населения в конце XIX - начале XX вв.: дисс. канд. ист. наук. Омск. 2007. 204 с.
112. Победоносцев К.П. Народное просвещение // Московский сборник. М.: Синодальная типография, 1901.
113. Попов Ю.Г. Учителя Алихана Букейханова // Индустриальная Караганда. 12 ноября. 2011 г.

114. Потанин Г.Н. Биографические сведения о Ч. Валиханове // Сочинения Чокана Чингизовича Валиханова. СПб.: Типография Главного управления уделов, 1904. С. XXXI – XXXIII.

115. Потанин Г.Н. Завоевание и колонизация Сибири // Живописная Россия. 1884. Т. 11. С. 31–48.

116. Потанин Г.Н. Инородческий вопрос в Сибири // Избранное. Томск: Томская писательская организация, 2014.С. 62-69.

117. Потанин Г.Н. Наши мечты // Ч.Ч. Валиханов. Собрание сочинений в 5 т. Т. IV. Алма-Ата: Изд-во «Наука» Казахской ССР, 1968. С.542-549.

118. Прохоров И. Малоизвестны, но достойны внимания // Казахстанская правда. 20 августа 2021 г.

119. Путинцев М. Из Киргизской миссии Омской Епархии // Тобольские епархиальные ведомости. 1896. № 4.

120. Раздыкова Г.М. Этнический компонент в мусульманском образовании казахов Степного края в конце XIX – начале XX вв.: автореф. дисс. канд. ист. наук, Омск, 2007. 30 с.

121. Ремнёв А.В. Сибирь в имперской географии власти XIX – начала XX веков (под общей редакцией Н.Г. Суворовой). Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2015. 580 с.

122. Ремнёв А.В., Суворова, Н.Г. Колонизация Азиатской России: имперские и национальные сценарии второй половины XIX – начала XX века: монография / А. В. Ремнев, Н. Г. Суворова. Омск: Издательский дом «Наука», 2013. 248 с.

123. Ремнев А.В. Россия Дальнего Востока. Имперская география власти XIX – начала XX веков. Омск: ОмГУ, 2004. 549 с.

124. Репина Л.П. Л. Интеллектуальная история на рубеже XX - XXI веков // Астана: Цифровая библиотека Казахстана (BIBLIO.KZ). Дата обновления: 23.07.2021. URL: https://biblio.kz/m/articles/view/ (дата обращения: 16.05.2025).

125. Роп А.Н. Что сделала для образования III Государственная Дума. СПб: Тип. Тов-ва А.С. Суворина, 1912. 255 с.

126. Сартори П., Шаблей П. Эксперименты империи. Адат, шариат и производство знаний в казахской степи. М.: Новое литературное обозрение, 2019.280 с.

127. Сембаев А.И., Храпченков Г.М. Очерки по истории школ Казахстана (1901-1917 гг.). Алма-Ата, 1972. 164 с.

128. Семёнов-Тян-Шанский П.П. Встречи в Западной Сибири и Семиреченском крае // Ч.Ч. Валиханов. Собрание сочинений в 5 т. Т.IV. Алма-Ата: Наука, 1968. С.582-589.

129. Сибирь в составе Российской империи // Отв. ред. Л.М. Дамешек, А.В. Ремнёв. М.: Новое литературное обозрение, 2007. 368 с.

130. Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х гг. XIX в. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. 312 с.

131. Смулов А.М. Миссионерские и монашеские съезды 1887-1917 гг. Поместный собор 1917-1918тгг. и их значение для миссии РПЦ. М.: Изд-во «Перо», 2021. 349 с.

132. Страхова М. Эволюция воспитания у различных народов // Русская школа. 1901. №7. С.72-84.

133. Стурова М. В. Русско-казахские школы в системе государственного управления образовательным пространством Степного генерал-губернаторства начала XX В. // Народы и религии Евразии. 2018. №3 (16) С. 88-98.

134. Стурова М.В. Законодательство в области образования в Степном генерал-губернаторстве (1881−1917 гг.) // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета: материалы XXXIX научной конференции студентов, магистрантов, аспирантов и учащихся лицейных классов. Вып. 9. Барнаул, 2012. С.54−56.

135. Стурова М.В. Система начального школьного образования в Степном крае: этноконфессиональный аспект: автореф. дисс. канд. ист. наук, Барнаул . 2017. 27 с.

136. Сулейменов Б.С. Жизнь и деятельность Ибрагима Алтынсарина (1841-1889) // Алтынсарин И. Собрание сочинений в 3-х т. Т.1. Алма-Ата: Наука, 1975. С. 7-51.

137. Суни Р. Диалектика империи: Россия и Советский Союз // Новая имперская история постсоветского пространства: Сб. статей (Библиотека журнала «Ab imperio») / Под ред. И.В. Герасимова, А.П. Каплуновского, М.Б. Могильнер, А.М. Семёнова. Казань, 2004. С. 163-199.

138. Суровов С.Б. Государственная политика России в сфере образования. М.: , 1995. 56 с.

139. Тажибаев Т.Т. Просвещение и школа в казахской степи во второй пол. XIX века. Алма-Ата: Республика, 1962. 507 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. Тольц В. «Собственный восток России»: Политика идентичности и востоковедение в позднеимперский период. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 336 с.;

142. Трегубов А. Колонизация Сибири и миссия среди инородцев // Омские епархиальные ведомости. 1909. № 24. С. 21-31.

143. Тулеулова Б.., Шотбакова Л.К., Смагулова Г.М. Формирование системы школьного обучения казахского населения Центрального Казахстана во второй половине XIX- начале XX вв. // Былые годы. 2018. №50. С.1612-1624.

144. Турсунбаева А.Б. Из истории переселения в Казахстан. Алма-Ата, 1950. 102 с.

145. Удербаева С.К. Казахские чиновники Туркестанского края. Алматы: Қазақ университеті, 2020. 200 с.

146. Филлипс Н., Йоргенсен М. Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 2008. 352 с.

147. Фуко М. Безопасность, территория, население. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1977-1988 учебном году. СПб.: Наука, 2011. 544 с.

148. Хаген М. Империя, окраины и диаспоры: Евразия как антипарадигма для постсоветского периода // Новая имперская история постсоветского пространства: Сб. статей (Библиотека журнала «Ab imperio») / Под ред. И.В. Герасимова, А.П. Каплуновского, М.Б. Могильнер, А.М. Семёнова. Казань, 2004. С.127-163.

149. Ходарковский М. Степные рубежи России: как создавалась колониальная империя. 1500-1800. М.: Новое литературное обозрение, 2019. 352 с.

150. Ценюга С.Н. Нормативно-правовое обеспечение деятельности национальных школ в России в пореформенный период (1860-1917 гг.) // Genesis: исторические исследования. 2024. № 2. С. 30-39.

151. Церкви-школы в районе сибирской железной дороги // Православный благовестник. 1895. № 13. С. 251-252.

152. Черказьянова И. В. Школьное образование российских немцев: проблема взаимодействия государства, церкви и общества (1830-е - 1917 гг.): дис… док. ист. наук. СПб., 2009. 472 с

153. Черняк Э.И. Революция в Сибири: съезды, конференции и совещания общественных и политических объединений и организаций (март 1917- ноябрь 1918 гг.). Томск: Изд-во ТГУ, 2001. 238 с.

154. Чичерина С.В. Положение просвещения у Приволжских инородцев // Известия ИРГО. 1906. Т.XLII. Вып.1. С.590-597.

155. Чуркин М. К. Репрезентации стратегий и практик образовательной политики России на восточных окраинах империи в национал-консервативных и либеральных периодических изданиях второй половины XIX - начала XX вв. // Электронный научно-образовательный журнал "История". 2019. Т. 10. № 8(82). С. 29.

156. Чуркин М.К. Русская православная церковь как инструмент имперской колонизации Азиатской России в дискурсе дневников и записок миссионеров

Алтайской духовной миссии (конец XIX – начало XX вв.) // Культурный код. 2023. № 3. С.158-172.

157. Чуркин М.К.Национальное образование как инструмент имперской колонизации Азиатской России в дискурсе отечественного востоковедения середины XIX - начала XX вв / С. Н. Апашева, С. М. Картбаева, Н. И. Чуркина // Былые годы. 2024. № 19(3). С. 1238-124.

158. Шамахов Ф. Ф. Школа Западной Сибири в конце XIX - начале XX веков. Томск: изд-во ТГПИ, 1957. 272 с.

159. Шамахов Ф.Ф. Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти. Новосибирск, 1970. 396 с.

160. Энгельс Ф. Революция и контрреволюция в Германии / Ф. Энгельс // К. Маркс, Ф. Энгельс. Избранные произведения. В 3-х т. Т.3. М.: Политиздат, 1986. С.343-357.

161. Эткинд А. Внутренняя колонизация. Имперский опыт России. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 448 с.

162. Эфиров А.Ф. Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири. Исторический очерк.М.: Учпедгиз, Образцовая тип., 1948. 280 с.

163. Юрцовский Н.С. Очерки по истории просвещения в Сибири. Новониколаевск, 1923. 240 с.

164. Ядринцев Н. М. Сельско-народное образование в Сибири // Сибирский сборник. 1891. Вып. 1. С. 138-165.

165. Ядринцев Н.М. Биографические сведения о Ч. Валиханове // Сочинения Чокана Чингизовича Валиханова. СПб.: Типография Главного управления уделов, 1904. С. XXV – XXXIX.

166. Ядринцев Н.М. Сибирские инородцы, их быт и современное положение. Тюмень: Изд-во Ю. Мандрики, 2000. 336 с.

167. Ястребов И. Вопрос об устройстве и организации образовательных заведений для приготовления православных благовестников (миссионеров // Православный благовестник. 1895. № 13. С.142-149.

168. Alexander J. Motyl. Thinking About Empire // Karen Barkey and Mark von Hagen (Eds.). After Empire: Multiethnic Societies and Nation-Building. Boulder CO, 1997. Pp. 20-21, 26-27.