

М. Ф. Ершов

**Сфера образования
отечественной провинции
конца XVIII – начала XX в.**

(К двухсотлетию государственной школы Югры)



М. Ф. Ершов

**Сфера образования
отечественной провинции
конца XVIII – начала XX в.**

(К двухсотлетию государственной школы Югры)



Департамент образования и молодёжной политики
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры

Обско-угорский институт
прикладных исследований и разработок



М. Ф. Ершов

**Сфера образования
отечественной провинции
конца XVIII – начала XX в.
(К двухсотлетию
государственной школы Югры)**

Ханты-Мансийск
2021

УДК 930.85
ББК 63.3 (2)
Е 80

Ответственный

редактор: А. Г. Киселев, доктор исторических наук.

Рецензенты: Л. Г. Скульмовская, доктор социологических наук;
С. А. Попова, кандидат исторических наук.

Е 80 Ершов М. Ф. Сфера образования отечественной провинции конца XVIII – начала XX в. (К двухсотлетию государственной школы Югры). Монография. – Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2021. – 190 с.

Монография посвящена истории народного образования в провинциальном отечественном пространстве. На примере Югры конца XVIII – начала XX в. и сопредельных с ней территорий рассмотрены взаимоотношения местного населения с образовательными институтами и представлявшими их педагогами. Через конкретику человеческих судеб исследованы непростые процессы укоренения европейских норм и ценностей в российской глубинке.

Историко-психологическому анализу подвергнуты место и роль школы в локальном социуме, учебная деятельность, положение учителей и их восприятие местными жителями. Читателю представлены повседневное существование и специфические черты менталитета в провинциальном мире. Междисциплинарный характер исследования позволил выявить латентные культурные процессы в жизни периферийных городов в последнее столетие Российской империи.

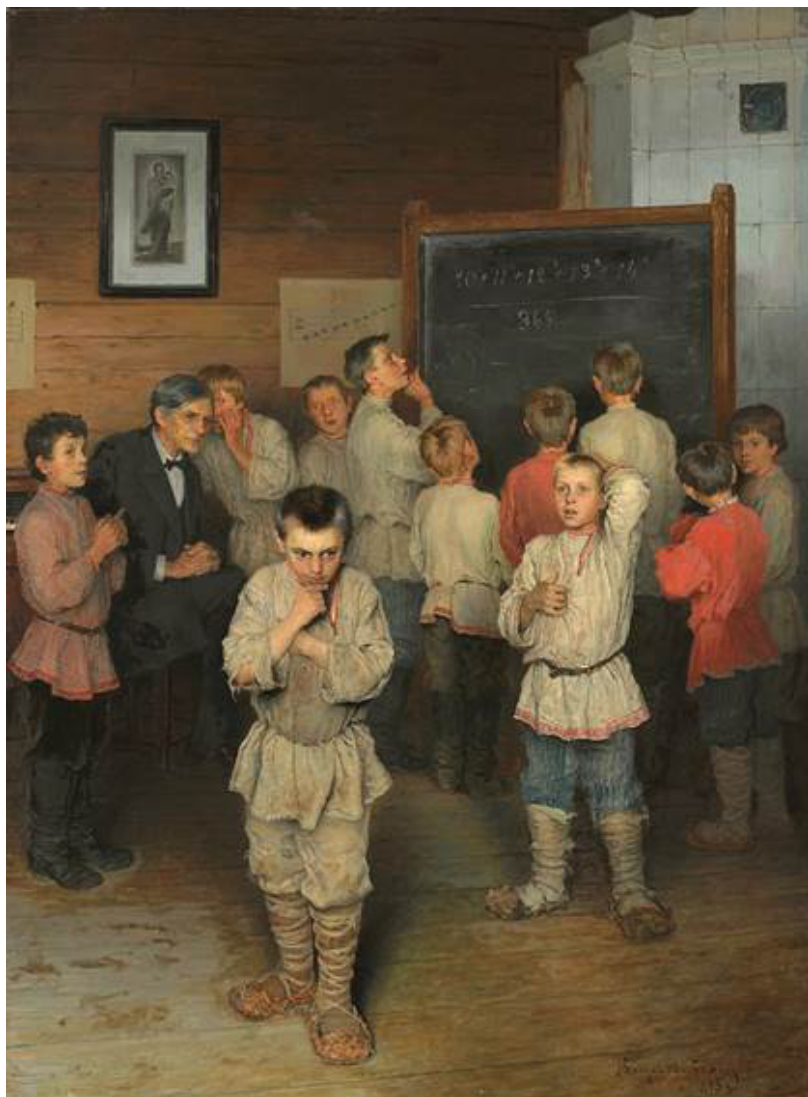
Книга предназначена для историков, культурологов, специалистов по истории образования, локальной и повседневной истории, антропологов, а также всех, кому небезразличны судьбы Югры, Сибири, России.

*Рекомендовано Научно-методическим советом
Обско-угорского института прикладных исследований и разработок*

ISBN 978-5-6046202-0-5

© БУ ХМАО – Югры «Обско-угорский
институт прикладных исследований и
разработок», 2021
© М. Ф. Ершов, автор, 2021

*Двухсотлетию (1818–2018 гг.)
истории государственной школы Югры
посвящается*



Введение

В 1818 г. в маленьком отдалённом северном городе Берёзове было открыто уездное училище. Европейское просвещение впервые шагнуло в низовья Оби и достигло сибирской тундры. Появление образовательных учреждений в глуши, на отдалённых территориях требует научно-исторического осознания некогда произошедшего события. Ведь любая образовательная система, как социальное воспроизводство человека, исторически конкретна. Она размещена во времени. Она находится в определенном месте, заселённом людьми. Именно такие места составляют пространство социальной жизни. Какие значимые элементы их маркируют? Самые первоначальные: различия с другими территориями. Мы – они. Да, мы что-то знаем об их существовании, но живём-то мы не «там», а «здесь». Следовательно, мы и социальное пространство – реальны. Можем ли мы утверждать то же самое об отдалённом от нас и нам почти неизвестном нечто?

Традиционная культура не признавала полноценного существования за незнакомым и чуждым миром. И, напротив, наивный солипсизм архаичного человека придавал близкой конкретике возвышенное сакральное значение. Так появляется самое раннее осознание окружающего мира. Этот мир человек мысленно конструировал, придавал ему особые смыслы. Учёными доказано, что существование данной мифологемы продолжалось и в последующие времена. Достаточно плодотворно данный мысленный конструкт исследовал Мирча Элиаде. По мнению известного антрополога, какой бы ни была «степень десакрализации Мира, человек, избравший мирской образ жизни, не способен полностью отделаться от религиозного поведения. Мы увидим, что даже самое что ни на есть мирское существование сохраняет в себе следы религиозных оценок Мира» [Элиаде, 1994. С. 23]. Этот исследователь, сравнивая мировосприятие священного пространства и мирского, делает

следующие выводы: «открытие священного пространства позволяет обнаружить «точку отсчёта», сориентироваться в хаотичной однородности, «сотворить Мир» и жить в нём реально.

Напротив, обыденное восприятие поддерживает однородность, а следовательно, относительность пространства. Всякая истинная ориентация исчезает, т. к. «точка отсчёта» перестаёт быть единственной с онтологической точки зрения. Она появляется и исчезает в зависимости от повседневных нужд. Иначе говоря, больше нет «Мира», а есть лишь осколки разрушенной Вселенной, т. е. аморфная масса бесконечно большого числа «мест» более или менее нейтральных, где человек перемещается, движимый житейскими потребностями, обычными для существования в индустриальном обществе. Но и в этом мирском восприятии пространства продолжают оставаться некие величины, которые в большей или меньшей степени напоминают о неоднородности, характеризующей религиозное восприятие пространства. Какие-то особые места, качественно отличные от других: родной пейзаж, место, где родилась первая любовь, улица или квартал первого иностранного города, увиденного в юности, сохраняют даже для человека искренне нерелигиозного особое качество – быть «единственными» [*Элиаде, 1994. С. 23–24*].

Память о прошлом перевоплощалась у человека в осознание себя и своего места в мире. Она же вела к мифическим попыткам объяснения этого большого мира. С конца XVIII в. патриархальная культура в провинциальной глуши столкнулась с новым, непривычным явлением. Им стала система официального образования, основанная на рациональных началах. Устоявшиеся мифологемы и стереотипы были подвергнуты мощной культурной трансформации. Массовое распространение грамотности ускорило разложение патриархальной среды и породило ряд неоднозначных последствий.

Цель настоящей работы заключается в исследовании тех внешних воздействий, которые были привнесены образованием и которые неизбежно разламывали традиционное мировосприя-

тие «своего» пространства жителей отечественной провинции. Долгое время общественно-бытовые отношения, царившие здесь, не предполагали острого конфликта с внешним окружением. Патриархальное сознание большинства населения тяготело к стабильности. Однако, при рыночных отношениях, стабильность оказалась недостижима в принципе. Кроме того, по большому счёту такое положение дел в провинции перестало устраивать и центральную власть. Со времён Петра I абсолютистские структуры периферийной Российской империи были ориентированы на европейские нормы и ценности. Приоритетное место среди них занимала идеология просвещения.

Это сочетание объективных потребностей и субъективных устремлений делало неизбежным укоренение образования в провинции. Какова могла быть подлинная реакция периферийного социума на фактически насильственное насаждение рациональных знаний? Именно это и необходимо рассмотреть. Исследование межкультурных контактов между местными жителями и новыми образовательными институтами в конкретном поселении в первую очередь интересно тем, что подобная цель практически никогда не ставилась.

Историки, равно как и педагоги, изучающие прошлое своей дисциплины, очень редко рассматривают сферу образования в социокультурном контексте. Приоритетное внимание нацелено на статистические материалы, анализ методического сопровождения учебного процесса и его регламентацию нормативно-правовыми актами. Господство схематизма в образовании отечественному современному гуманитарии – увы! – объяснять не надо. Отвлечение от личностных моментов обедняет сам предмет исследований и, по ироничному замечанию философа, превращает человека в голый научный факт [Гуссерль, 1992. С. 136].

Понимание особенностей взаимодействия между сферой образования и миром провинции требует обращения к истории повседневности. Вторичность, незрелость, «опоздание» отечественного образования не отменяют постановки исследо-

вательских проблем относительно мест его нахождения. Как местный социум идентифицировал себя и как он реагировал на появление учителей? Как именно образовательная политика обуславливала специфику отечественного образования? Насколько определяющим оказалось влияние образования на провинциальную жизнь? В чём заключались особенности отношений между учащими и учащимися? Какие мотивационные предпочтения задавали действия учителей? Какие – учеников? Какова была социокультурная эволюция акторов образовательного процесса? К каким результатам вела инкорпорация знаний в российскую глубинку?

Эти и иные вопросы предполагают рассмотрение исторических итогов более чем столетнего просвещения России, начатого реформами Екатерины II. Период с конца XVIII по начало XX в. стал временем разложения и кризиса сословного строя в нашей стране и утверждения здесь капиталистических отношений. Причудливое сочетание архаики и ценностей модернизации всегда заметнее в пограничных и периферийных областях. Данное обстоятельство в свою очередь обусловило выбор одного из таких регионов.

Им оказалось Зауралье как зона соприкосновения между крупнейшими территориальными массивами горнозаводского Урала, Ледовитого океана, лесной равнинной Сибири и казахских степей. В то же время территориальные рамки настоящей работы не предполагают тотального охвата Зауралья. По преимуществу она посвящена исследованию особенностей провинциального мира, узловыми центрами которого были города. Типичные явления общественной жизни несводимы к реалиям отдельного региона. Поэтому при анализе свойств отечественного образования в ряде случаев использованы сведения из жизни Тобольской и Пермской губерний, а также российских школ за пределами обозначенной территории.

Объектом исследования стала сфера народного образования в зауральских городах и тяготеющих к ним местностях, предметом исследования – изменчивые взаимоотношения

между привнесённым европейским образованием и местным провинциальным миром.

Актуальность исследования не нуждается в особой аргументации. Вопросы восприятия Россией внешних новаций не относятся исключительно к академической проблематике. Мы и сегодня не знаем, насколько способна (или неспособна) к полноценному реформированию наша великая страна. Данное обстоятельство требует обращения приоритетного внимания к исследованию социокультурных аспектов. Территория за Уралом здесь не является каким-либо исключением. Школьное дело по-прежнему вызывает общественный интерес. Его проблемы актуальны и для современной России, в которой быстрое вхождение в рынок потребовало модернизации системы образования. Это в свою очередь вызвало нездоровые процессы деградации. Полагаем, что изучение нашего прошлого способно содействовать разработке положительных решений для оздоровления школьной жизни.

Методология настоящего исследования носит междисциплинарный характер. В качестве научно-философских оснований использованы метод восхождения от абстрактного к конкретному и историко-генетический метод. Изучение событий минувшего в периферийных социумах сделало востребованными методы локальной истории и истории повседневности. Результативное изучение истории системы образования ныне немыслимо без использования методов урбанистики, имагологии, социологии, социальной психологии и антропологии. Комплексное исследование прошлого ведёт к синтезу конкретики и теоретических наработок ряда гуманитарных дисциплин. Данная позиция не опровергается тем обстоятельством, что на отечественную социокультурную сферу оказывали воздействие множество субъективных и объективных факторов, в том числе природно-географические условия региона, хозяйственные занятия населения.

В феноменологической социологии используется термин «sedimentation», заимствованный А. Шюцем из геологии. Его

концепция «седиментарного» («послойного» или «осадочного») общества предполагает сосуществование в нём «осадочных» слоёв. Эти слои были сформированы в разные периоды и в различных условиях. Их не вполне естественное соседство порождалось масштабными сдвигами социальных «пород» (войнами, модернизациями, революциями) [Смирнова, 2004. С. 1045]. Художественными средствами это выразил писатель Г. Грасс в автобиографической «Луковице памяти», где прошлое «уподобляется луковице: при её чистке обнаруживаются письма, которые можно читать – букву за буквой» [Грасс, 2008. С. 9]. Восприятие человеческих реалий, в том числе сферы образования, как слоёв (палимпсеста) с неизбежностью требует ряда обобщений и систематизации. Не случайно, что последователи А. Шюца (П. Бергер, Т. Лукман и др.) разработали программу социологии знания. В ней предметом изучения стало повседневное знание на основе «социального конструирования реальности» [Бергер, Лукман, 2008. С. 170–190].

Существенное значение для осмысления социально-психологического климата и коммуникаций имеют диффузионные и модернизационные теории, историко-психологические и социологические исследования [Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003; Могильнер, 1997; Назаретян, 2010; Назаревич, 2012; Невоструев, 2006; Парыгин, 2003]. Для общественного сознания характерно тяготение к заимствованиям извне. Рассмотрением особенностей мышления жителей провинции занималось множество учёных. Важны положения, в которых доказано, что существуют устойчивые связи между архаичным сознанием и сознанием человека, живущего в индустриальном обществе [Манхейм, 1994; Пихоя, 1987; Прокофьев, 1983; Элиаде, 1994]. Эти наработки послужили методологическими основаниями для настоящей книги.

Особенности жизни провинциального социума отнюдь не были суммой неких неизменных жёстко заданных констант. Люди всегда имели свободу выбора, что влияло на специфику их поведения. Использование современных антропологических

подходов предполагает учёт исторически обусловленных и меняющихся способов проживания и преимущественных способов мышления. При генезисе образования на провинциальном уровне учитель первоначально был чужаком и маргиналом. Он оказывался «заброшен» в патриархальную среду, которую ему предстояло переделать. Считаем, что деятельностная схема, предложенная автором «Антропологии движения», даёт теоретическую основу для раскрытия мотивационных предпочтений в локальных мирах российской глубинки [Головнёв, 2009. С. 14–18].

Применительно к настоящей работе города Зауралья и тяготеющие к ним сельские местности допустимо рассматривать как часть российской провинции. Города этого района, с их культурными, управленческими и посредническими функциями, как правило, балансировали между столичным и традиционным мирами. На сегодняшний день в гуманитарных дисциплинах накоплены методологические основания для осознания провинциальных феноменов. В настоящей работе использованы теоретические положения исследователей провинциального мира [Глазычев, 2005; Замятин, 2004; Каганский, 2001; Кагарлицкий, 2009; Прокофьев, 1983].

Историография отечественного провинциального образования обширна. Работы, посвящённые истории зауральской педагогики, появились в середине XIX в. В современной России быстрый рост числа трудов по данной проблеме привёл к их систематизации. Написаны обширные историографические обзоры по истории дореволюционного образования в северных уездах Тобольской губернии [Цысь В., Цысь О., 2008; 2011. С. 6–16]. Их дополняют историографические материалы по городам Зауралья в дореволюционный и советский периоды с привлечением сведений о местном образовании [Ершов, 2015в, 2016].

Данные обстоятельства избавляют от детального перечисления множества трудов и вклада их авторов. Исследователи дореволюционного времени стремились отображать ос-

новные события истории местного просвещения и становления образовательных учреждений [Будрин, 1911; Диомидов, 1887; Иконников, 1871; Клерикова, 1898; Маляревский, 2012; Маляревский, 1899; Попов, 1898; Удинцев, 1892; Фирсов, 1858, 1859; Шишонко, 1879].

В советский период систематическое изучение истории регионального образования началось только во второй половине XX в. Отличительная черта трудов советских историков – критическое и разоблачительное отношение к просветительской политике царизма. Предопределённость их выводов отчасти компенсировалась включением в научный оборот большого массива архивных материалов [Малышева, 1978; Сафронова, 1975; Слудковская, 1976; Шамахов, 1955, 1957, 1966].

В настоящее время исследователи, занимающиеся историей образования, ориентируются в основном на позитивистские подходы при игнорировании социокультурных аспектов. На практике это воплощается в компиляцию сведений из источников, причём без «неудобной» аналитики. Повсеместно наблюдается разрушение прежних научных связей и формирование нездоровой провинциальности, что отрицательно влияет на качество работ. Исследователи интеллектуально обособляются, ведь каждый из них занят «своей» историей, с использованием «своих» архивов. Пока ещё в историографическом массиве мало исследований, в которых рассматриваются и объясняются особенности общественного сознания и мотивация поступков педагогов и провинциального социума, нет попыток расширения области изучаемых проблем, не реализованы принципиально новые возможности по истории регионального образования.

Положительной стороной историографии начала XXI в. оказался анализ повседневности, в том числе и школьной. Ряд монографий и обобщающих статей представляют несомненный интерес [Блинова, 2010; Зубков, 2010; Егорова, 2008; Фёдорова, 1998; Чуркина, 2006, 2009, 2010]. Имеются обзорные очерки по истории культуры российских городов с разделами

о школьном деле [Абышев, Авдеева, Бушмаков, 2006; Васильева, 1997; Егоров, 2000; Кошман, 2008; Куприянов, 2007; Сысоева, 2011а, 2011б]. Историю повседневности изучают уральские [Корчагин, 2012] и сибирские историки [Дегальцева, 2005; Литягина, 2010].

Ныне история просвещения в Зауралье исследуется в Омске, Кургане, Екатеринбурге, Тобольске, Нижневартовске, Ханты-Мансийске, Шадринске, Тюмени и других городах. Обобщающие монографические работы написаны педагогами [Аксентьева, 2010; Булыгина, 2008–2009; Михащенко, 1993, 2004], историками [Немирова, Новикова, Уткина, 1993; Неупокоев, 2006] и краеведами [Белобородов, 2013; Борисов, 2018; Иовлева, 1995, 2006; Плотникова, 2006; Солодова, 2008; Солодова (Матканская), 2012].

Наиболее последовательно региональная образовательная проблематика изучается в Екатеринбурге [Дашкевич, 2006; Сафронова, 2002; Спектор, 2005], Перми [Змеев, 2006] и Нижневартовске [Цысь В., Цысь О., 2011, 2013]. В Тобольске историей местной педагогики совместно интересуются историки [Валитов, 2012; Валитов, Еремеева, Сулимов, 2015; Прибыльский, 1998, 2001] и краеведы [Скачкова, 2009, 2013]. Работы, основанные на описательном подходе, – характерная черта многих тобольских изысканий [Сулимов, 1995, 2001, 2004, 2015, 2018а,б,в, 2019].

К сожалению, история конкретных учебных учреждений пока ещё изучена недостаточно. Она проанализирована лишь в отдельных профессиональных работах [Архангельская, 2014; Журавлёва, 2004]. Частные моменты образования также освещались автором в предшествующих публикациях [Ершов, 2003, 2004, 2008, 2010, 2014, 2015а,б,в,г, 2016, 2017а,б,в,г, 2018, 2019а,б].

В числе использованных исторических источников допустимо выделить делопроизводственные материалы из архивов Екатеринбурга, Перми, Тюмени, Тобольска, Томска, Шадринска, Казани [ГАПК, ГАСО, ГАСПИТО, ГАТ, ГАТО, ГБУТО ГАТО,

ГБУТО ГАШ, НАРТ, ЦДООСО]. Большинство из них – документооборот органов управления образованием (государственных, земских и городских) и подведомственных им учебных заведений. Бюрократическая отчётность и результаты проверок дополняются служебной перепиской. Она исходила от министров народного просвещения, попечителей учебных округов, губернских руководителей дирекций народных училищ, уездных штатных смотрителей, руководителей школ. Интересные данные об образовательном уровне, стаже, сословии, семейном положении содержатся в формулярных списках преподавателей, их прошениях о приёме или увольнении со службы. В источниках дополнительно присутствует информация о состоянии школьных зданий и материальном положении учительства. Некоторая часть источников опубликована [*История Югры, 2006; Культура Зауралья, 2001; Православные приходы... 2004; Цысь В., Цысь О., 2011*].

Российское самодержавие с подозрением относилось к провинциальной интеллигенции. Его правоохранные органы контролировали педагогов и учащуюся молодёжь. В фондах жандармских управлений, полиции регулярно оседали сведения о школьной среде, о связях учителей с демократическим и революционным движением, об их оппозиционных проступках или эпатажном поведении. В ряде случаев эти данные служили основанием для последующего увольнения. Финансирование школ осуществлялось государством, церковью и органами местного самоуправления. Материалы о школе также отложились в их делопроизводстве.

Экономико-географические и статистические описания, как и справочные издания, позволяют выявить общую динамику развития школьного дела на провинциальных территориях. Важнейшими источниками являются ежегодные, первоначально рукописные, а позднее напечатанные типографским способом «Обзоры губерний» [*Обзор Пермской губернии, 1880, 1900; Обзор Тобольской губернии, 1880, 1881*]. Особенность «Обзоров» – нередкое отсутствие нумерации страниц. Их дополняют

«Памятные книжки» учебных округов [*Памятная книжка, 1900, 1909, 1916*], государственная и земская статистика, различные путеводители.

Официальные статистические материалы о просвещении в провинции не являются вполне репрезентативными. Усреднённая объективная картина не всегда раскрывала местные особенности. Очень редкие (из-за неразвитости транспортной инфраструктуры, недостатка денежных средств и средств связи) внешние наблюдения, как и бюрократическая отчётность, не передавали всех особенностей провинциального образования и провинциальной жизни. Данное обстоятельство объективно вынуждает обращаться к общественной психологии того времени. В исторических источниках присутствуют отрывочные сведения о менталитете жителей. Значительный интерес представляют публицистика, материалы путешествий, дневники и мемуары [*Бартенев, 1998; Бунаков, 1909; Голодников, 2004; Епархиалки, 2011; Красен человек... 1995; Ларионов, 1993; Прибылёв, 1929; Фелинская, 2005*].

При безграмотности или невысоком образовательном уровне большинства населения («безмолвствующее большинство») многократно возрастает роль вторичной информации. Художественная литература и мемуарные тексты здесь занимают специфическое положение. При анализе литературных текстов необходим учёт факторов латентной информации, учёт нередко необъективного отношения грамотных лиц к провинциальным реалиям. Критика этих источников немыслима без соотнесения с провинциальной действительностью.

Литература всегда стремится к типизации, социологизму, традиции и одновременно ориентируется на новации, оригинальность, неповторимые художественные достоинства. Кажется, что литературные тексты из-за их предвзятости необходимо исключить из числа исторических источников. Однако такой вывод оказывается неверен. М. А. Литовская и Е. К. Созина обоснованно заявляют: «Парадоксальным образом, главная помощь, которую литература может оказать истории, состоит

как раз в её «сомнительности», неточности, в самом качестве фантазии, поскольку литература – специфический историографический источник, главное в котором – зафиксированные представления об истории. А также формы исторического сознания» [Литовская, Созина, 2013. С. 62].

Литература с её сомнительностью и неточностью оказалась больше, чем только «историографический источник». Диапазон её возможностей гораздо шире. Кроме исторических представлений в ней отображается повседневное существование и господствующие психические процессы. Она выявляет особенности менталитета, этические и эстетические пристрастия, освещает биографии конкретных лиц. Весьма характерны в этом отношении публикации тематических номеров журнала «Отечественная история», посвящённых взаимосвязи истории, литературы и кино (№ 1 за 2002 и № 3 за 2003 г.). Проблемы специфических источников – художественных литературных текстов – были рассмотрены специалистами по общероссийской [Шмидт, 2009] и по региональной истории [Бурлуцкая (Банникова), 2018; Ершов, 2015].

Информация, взятая из художественных текстов, неоднородна. Аберрация в воспоминаниях, и тем более написанных много лет спустя, несомненно, присутствует. Но имеются и положительные моменты. Редуцирование данных о прошлом приводит к тому, что в памяти информанта остаются наиболее яркие, эмоционально окрашенные события. Кроме того, альтернативные точки зрения, присутствующие в произведениях, создают многомерное видение исторического процесса, а зачастую и реабилитируют наше прошлое. В ряде случаев ускользающий субъективный «искаженный» образ оказывается важнее для понимания истории, чем строго официальный документ. По мнению Т. Н. Джаксон, специалиста по истории Древней Руси, расхождения с шаблонными портретами в сагах «могут являться отражением действительных жизненных обстоятельств. Сообщения, выпадающие из стереотипной формулы, заслуживают наибольшего внимания» [Джаксон, 2000. С. 164].

Заметим, что в дореволюционной России население дифференцировалось по множеству различных культурных оснований. Соответственно встречи представителей разных социальных слоёв были значимы и вызывали вполне оправданное взаимное любопытство, что отображалось в источниках. Мы лучше понимаем отношение конкретного социума к образованию, познавая людские эмоции, настроения и интимные чувства. Они проявляются через исповедальную поэтическую метафорику, жесты, запоминающиеся случаи, в конечном итоге – через образы. Образы генерируются литературными текстами.

Художественное творчество, социальная реализация и символическое обнажение порождали те специфические источники, которые воспроизводили общественные настроения и отношение к образованию. Дореволюционные писатели оставили здесь свой след [*Инфантьев, 1909; Максимов, 1981, 1989; Мамин-Сибиряк, 1987; Мельников-Печерский, 1986; Салтыков-Щедрин, 1988; Эртель, 1989*], как и те, кому довелось пережить рубежный 1917 г. [*Бажов, 1989; Бондин, 1948; Горький, 1962; Маршак, 1981; Осоргин, 1992; Паустовский, 1962; Филимонов, 1890; Чащин, 1951*].

Увидеть взаимодействие провинциального мира и системы образования на местах в исторической ретроспективе – непростая исследовательская задача. Её разрешение требует интеллектуальных усилий и от автора, и от читателя. Для реконструкции меняющейся общественной психологии прошлого необходимо внимание к частностям, повседневности, быту. На материалах из прошлого предпринята попытка раскрыть «болевые» точки отечественного образования. Насколько оказался удачен данный проект – доверим судить читателям.

Хочу искренне поблагодарить ответственного редактора этой монографии Александра Георгиевича Киселёва и коллег за полезные советы при доработке научного текста.

Глава I

Между традиционализмом и модернизацией



1.1. Локальный социум и генез просвещения

В российской глубинке учитель был носителем провинциальной культуры. Общеизвестно, что культура провинции имела (и имеет) свою специфику. Она является составной частью более крупного образования, так называемой третьей культуры, «однажды возникшей, исторически развивавшейся в изменчивых и зыбких, но всё же уловимых границах между фольклором и учёно-артистическим профессионализмом, постоянно взаимодействовавшей и с тем, и с другим, порой рискуя в этом взаимодействии потерять собственное лицо, но, в конечном счёте, обладая где-то в глубине достаточно прочным центром самотяготения. И ещё – в качестве такого слоя, который беспрестанно оказывал своё влияние и «вниз» в среду фольклора, постепенно тесня его, и «вверх» – в среду учёно-артистического профессионализма» [*Прокофьев, 1983. С. 8*].

Промежуточность провинциальной культуры территорий, расположенных непосредственно за Уралом, усиливалась буферным, пограничным положением самого региона. При изучении местной системы образования необходим учёт реалий, которые её окружали. Так, целесообразно принимать во внимание как внешнее (по преимуществу из столиц), так и внутреннее (провинциальное) воздействие. Подчинённость местной провинциальной культуры определялась подчинённым положением городов и территорий в Российской империи. Государство задавало тон, диктовало правила, которые провинциалы были вынуждены выполнять.

Несомненно, наличие психологического отчуждения жителей, в том числе и торгово-промышленной верхушки, от официального образования. Оно было обусловлено не только материальными тратами и нажимом «сверху». Наша отечественная школа оказалась инородным телом в сельском и городском организмах. Она крайне тяжело приживалась на местной почве. Соответственно необходимо изучение взаимной адаптации

школы – учителей – и местных социумов. Насколько она была успешной и к каким последствиям привела?

Полагаем, что относительная стабильность на провинциальном уровне обеспечивалась рядом базисных элементов. К ним относятся положительный социально-психологический климат, сословное деление общества, монополия избранной части населения на отвлечённые от обыденности (сакральные) знания, коммуникативные практики и патриархальное господство старшего поколения. Мы не поймём причины эволюции российского образования и общественного сознания, если не будем учитывать социальных настроений в конкретных населённых пунктах.

Насколько комфортно там и тогда жилось? Какие межличностные отношения господствовали? Ответы на поставленные вопросы даёт изучение социально-психологического климата. В психологии под ним понимается «преобладающий и относительно устойчивый психический настрой коллектива, проявляющийся как в отношениях людей друг к другу, так и в их отношении к общему делу». Социально-психологический климат также обнаруживает себя в отношениях человека к миру в целом и к себе лично [Парыгин, 2003. С. 508–512].

Долгое время в провинции господствовали нормы патриархального мира. Этот локальный мир отличался статичностью и тяготел к закрытости от внешнего окружения. Его изменения были однократные, разовые. Возникший прецедент не должен был тревожить «тишину и покой». Взамен нарушенной гармонии он создавал иную, хотя и близкую к ранее утраченной. На местах формировался социум с очерченными границами дозволенного поведения.

Для понимания психических процессов, взаимоотношений «учитель – местное население» необходим анализ феномена очеловеченного пространства. Как установил М. Элиаде, для человека традиционной культуры было характерно восприятие сотворённого им места постоянного проживания как Центра мироздания, как рукотворного подобия Космоса. И, наоборот,

приход извне оценивался как проявление Хаоса, как прямая или скрытая угроза для ранее обжитого пространства [*Элиаде, 1994. С. 36–38*].

Чужак был потенциально опасен. Он мог привнести в локальный социум новации, разрушительные для существования последнего. В этом обществе не было уравниловки, но существовали культурная (мировоззренческая общность и коммуникативная близость) и экономическая (общественное пользование городскими и сельскими имуществами) основы для относительного равенства. Наличие гомогенных социальных структур на местном уровне предполагало ровное, усреднённое существование без значимых имущественных или культурных различий. Те, кто излишне выбивался из этого ряда (преступники, слишком бедные или, напротив, богатые), покидали местное общество.

Как известно, помимо внутрикультурной коммуникации существует и межкультурная коммуникация. Под ней понимаются связи и общение между представителями различных культур. Никакое общество без межкультурной коммуникации существовать не способно. И самодостаточной патриархальной культуре были необходимы посредники. Их содействие внешним контактам помогало социуму определиться со своим существованием в мире. По меткому замечанию классика, в каждом обществе «есть социальные группы, главная задача которых заключается в том, чтобы создавать для данного общества интерпретацию мира. Мы называем эти группы «интеллигенцией» [*Манхейм, 1994. С. 14*].

Первоначально слово, информация вообще, привнесённые сюда извне, из большого мира, были соединены с тайной. Предполагалось, что их носители обладали знаниями, недоступными для непосвящённых. К числу обладателей тайны относились священник (или знахарь), феодал, паломник. Именно им фактически принадлежала монополия на знания о внешнем мире. В былинные времена в глазах окружающих они обладали героическими, палаческими и жреческими свойствами.

От них исходили неведомая сила и скрытая опасность. Однако в Новом времени их возможности деградировали. Во многом хранители тайн перестали выполнять свои прежние функции. В их арсенале, конечно, ещё оставались некие неявные угрозы, но действие этих угроз нейтрализовалось или минимизировалось обычными жертвоприношениями. Это было связано с товарно-денежными отношениями, обмирщением сознания и укреплением бюрократических институтов самодержавия. Благодаря развитию единого национального рынка уменьшилась зависимость провинции от прежних посредников с большим миром [Ершов, 2017г. С. 43–48].

Потребовались новые носители информации, востребованной обществом: например, отставные солдаты. Со временем в провинции к ним добавились чиновники, коробейники и асоциальные элементы. Так, рядом с привычным, укоренённым на месте священником, близким к своему приходу, появились хваткие, лёгкие на подъём, бродячие мелочные торговцы. Звали их по-разному: офени, коробейники, владимирцы, вязниковцы, ходебщики [Карцов, 1971. С. 99]. Не будучи религиозными служителями, они всё же оказывали культовые услуги, несли знания о культе и о запредельном мире, ведь изначально их основным товаром были иконы [Дубровский, 2008]. Затем к иконам добавились лубочные картинки и книги, которые лучше продавались под завлекательные рассказы о неведомых землях. Обладали эти торговцы и тайнами. Они широко использовали профессиональный сленг для обмана покупателей, не знавших их «офенского» языка. Вязниковцы оседали на постоянные места жительства, где стремились пробиться в ряды местного купеческого сословия.

Постепенно коммуникативные функции начали переходить к иным социальным институтам. Главным среди них было официальное образование. В провинции исчезало прежнее недоверие к грамотности. Уменьшались опасения родителей относительно детей: что заучатся, зазнаются, перестанут почитать старших. Предшественником и альтернативой официальному

образованию всегда было домашнее и полудомашнее обучение. В приватном пространстве выросла роль образованных небогатых наперсниц, приживалок, позднее – домашних учителей и репетиторов, ещё позднее – полулегальных наёмных учителей. В мировой истории зафиксирован феномен учителя, ведущего бродячий или полубродячий образ жизни. Психологический портрет такого пришельца оставил писатель, классик американской литературы первой половины XIX в. Вашингтон Ирвинг в «Легенде о Сонной Лощине».

Один из персонажей этой новеллы Икабот Крейн. Он обучает фермерских детей грамоте в бревенчатой школе, состоящей из одной комнаты. Учитель «столовался и обитал, в соответствии с местным обычаем, у тех фермеров, дети которых у него обучались. Прожив в каком-нибудь домике неделю, он переселялся затем в другой, таская с собой всё своё достояние, умещавшееся в одном бумажном платке, и обходился таким образом всю округу». Американский писатель ёмко оценивает отношение местных жителей к пришлому педагогу: «Сельский учитель обычно – лицо, пользующееся уважением и весом среди женской половины деревни; на него смотрят, вообще говоря, как на белоручку, как на человека, в какой-то мере близкого к господам, несравненно более образованного и тонкого в обращении, чем грубые деревенские парни, и уступающего в учёности разве только священнику» [Ирвинг, 1987. С. 54–55].

Такие учителя были и в нашем Отечестве. Власти относились к ним с большим подозрением. Эти грамотные люди, не имеющие профессионального образования, но зарабатывающие на жизнь преподаванием, присутствовали в сибирской жизни вплоть до начала XX в. «Подобные учителя обыкновенно зимой учат крестьянских детей грамоте, а летом или пасут скотину, или путешествуют «с котелком». Попадают среди странствующих учителей и политические ссыльные», – замечал один из священников Тобольской губернии [Отчёт... 1912. С. 25]. О деятельности бродячих или полудомашних учителей

лей сохранилось немалое количество свидетельств очевидцев [Чукмалдин, 1997. С. 8–26]. В одном из ежегодных «Обзоров» по Tobольской губернии сообщалось, что жители отдалённых деревень «в силу необходимости нередко довольствуются малограмотными поселенцами, которых большею частью по нравственным их качествам не желательно было видеть в качестве учителей» [Обзор Tobольской губернии, 1890]. Неофициальные учителя также играли роль медиаторов между провинцией и столицей.

При дефиците учителей большое значение имело самообразование. Недостатки школьного обучения восполнялись литературными изданиями. Только в северном селе Обдорске, с его многонациональным населением (378 русских, 290 зырян, 95 остяков, 103 самоеда, по одному поляку, еврею и татарину), в 1894 г. выписывалось 38 наименований изданий [Бартенев, 1998. С. 117, 125–126]. Со временем в провинциальном мире вырос интерес к газетам и журналам, начали создаваться мемуары и дневники, организовывались любительские театральные постановки. Возникла мода на краеведческие заметки в центральной прессе. При этом передача информации нередко была двусторонней. Так, публикуя в столичном журнале сведения о провинциальной действительности, автор тем самым включал своё социальное окружение в систему межкультурных коммуникаций большой России.

Нечто подобное происходило при составлении коллекций и создании провинциальных музеев. В культурном плане комплектование, хранение и выставление на всеобщее обозрение каких-либо экспонатов предполагало, что они существуют вне местной обыденности. Музейные предметы, в предельном основании, были вещными остатками иного времени и иного мира. Именно там они некогда обладали потребительскими свойствами [Ершов, 2004. С. 455]. Появление в провинциальном мире краеведов, коллекционеров и музеев свидетельствовало о переходе к линейному времени, об утрате стабильности и росте дефицита на принципиально новую информацию. Её

требовалось всё более, и активный индивид теперь был ориентирован на самостоятельные поиски.

Коммуникативные функции осуществляло и чиновничество. Властные полномочия военных и гражданских чиновников, их поголовная грамотность, принадлежность к дворянскому сословию или возможность вхождения в его состав создавали мощную мотивацию для заимствования их культурных достижений остальными членами провинциального социума. Ранее чуждые патриархальной среде государственные чины принадлежали к некоему почти потустороннему неведомому миру. Простым людям в лучшем случае от них можно было ожидать почти узаконенных вымогательства и мошенничества. В худшем – совершения преступлений и общения с нечистой силой. Эти опасения были во многом преодолены. Вокруг носителей официальной культуры начало формироваться подражающее им социальное окружение. Не имея возможности уехать в столицу, местная образованная публика переносила столичные нормы на провинциальный уровень.

После 1861 г. для таких подвижек возникли благоприятные условия. В дополнение к медиаторам в провинции появился новый коммуникативный актор – общественный деятель. К концу XIX в. во внестоличной среде уже существовало множество добровольных обществ: пожарных, кооперативных, благотворительных, литературных, охотничьих, спортивных. Все они имели отношение к межкультурной коммуникации. Но медиаторы, которые издавна относились к сфере традиционной культуры, подверглись трансформации. Так, институт паломничества перевоплощался в антисоциальное профессиональное нищенство, у которого постепенно угасали и религиозные функции, и функции межкультурной коммуникации [*Свирицкий, 2009*].

У зажиточного любознательного человека, живущего в глубинке, исчезал познавательный интерес приглашать к себе в дом странников, живущих Христа ради. Преодоление греховности перестало изживаться привычными способами. Ранее

паломники компенсировали свои дорожные испытания приобщением к недоступной сакральной информации и получали неформальное право на её дальнейшее устное тиражирование в очеловеченном пространстве. Теперь на смену паломничеству пришёл туризм, комфортно существующий по рыночным законам. Доступность мест поклонения, развитая дорожная инфраструктура и печатные путеводители обесценивали как добытую информацию, так и усилия её носителей.

Росло количество акторов, которые действовали в сфере межкультурной коммуникации. Это означало качественное усложнение провинциального мира. От стабильного состояния он перешёл к динамичным изменениям. Схематично они выглядели следующим образом (табл. 1):

Таблица 1

**Изменения психических состояний и акторов
межкультурной коммуникации**

Состояние провинции	Стабильное состояние	Разлом стабильности	Динамичное состояние
Акторы межкультурной коммуникации	священник	коробейник	работник сферы образования
	феодал	чиновник	общественный деятель
	паломник	нищий	турист

Из таблицы следует, что после утраты доминирующих позиций прежние акторы не исчезали окончательно. Происходило их постепенное смещение на периферию культуры. По мнению одного из уральских историков, к концу XIX в. происходит изменение характера каналов распространения культуры – они становятся общественными [Невоструев, 2006. С. 247]. Движение от частного к общественному, количественный рост культуры закономерно оборачивались неизбежным падением её качества и нравственным упадком. Множество личностей помимо их воли были «заброшены» в крутой водоворот социальных изменений. И у них возникало чувство психического дискомфорта.

Характерный пример: в конце XIX в. вступил в конфликт с населением Берёзова недавно приехавший молодой священник Иоанн Голошубин. Жители города во главе с церковным старостой неоднократно жаловались церковным властям, что «почти каждую литургию пастырь поддерживает своих прихожан поучениями, но поучения его, как мы понимаем, в большинстве обличают личности и укоризны, чрез это некоторые прихожане совершенно прекращают посещать этот храм» [*Православные приходы...* 2004. С. 184]. Психологическое неприятие дополняли и экономические причины: при тратах церковных сумм новоприбывший батюшка мало считался с мнением своей паствы.

Как сообщали прихожане, ироничный священник «не желает совершенно расположить к себе прихожан православных, напротив, отталкивает их своею гордостью, а сблизился более с польским элементом и с такими лицами, которые доставляют ему удовольствие играть с ним в карты» [*Православные приходы...* 2004. С. 191]. В итоге образованный священник, занимавшийся краеведением и преподаванием, не нашёл общего языка с жителями Берёзова. Субъективно своим поведением, отличным от местных социальных норм, он создавал для населения психический дискомфорт. Прогрессивный батюшка, несомненно, подрывал основы добрососедского существования.

Обычный рядовой житель экономически, культурно и психологически был связан со «своим» провинциальным социумом. Если по каким-либо причинам он и переселялся куда-либо, то и на новом месте жительства почти ничего не менялось. Материальные успехи отдельных лиц также не вели к отказу от межличностных контактов в небольшом поселении. Напротив, разбогатевший человек больше жертвовал на нужды родного города или селения, становясь его благодетелем. Таковыми были купцы Походяшины и Поповы в г. Верхотурье, Нижегородцы в г. Берёзове.

Иное дело – педагоги. Уйдя из мира обыденности, они, по патриархальным представлениям, должны были частично

расстаться и с прежним социумом. Обладание абстрактными знаниями делало их в лучшем случае посредниками, в худшем – изгоями, полезными или вредными чужаками. В условиях генезиса и последующего становления образовательной сферы учитель в провинции пребывал в роли культурного маргинала. Будучи субъектом образовательного процесса, он оказывался «заброшен» в ту патриархальную среду, которую ему, учителю, и предстояло переделать. В культурном плане такие одиночки были вынуждены противостоять сплочённым коллективам и доказывать им свою нужность и полезность.

Первоначально учителя, выходцы из бывших чиновников, семинаристов или выпускников гимназий, были в провинции пришлыми людьми. Частенько эту профессию избирали откровенные неудачники, не сумевшие закрепиться в сфере управления, где существовали широкие возможности для получения взяток и улучшения материального положения. Их отличало от горожан то, что многие из них не принадлежали к податным сословиям. Схоластическое образование, во многом оторванное от повседневных нужд, которое получали учителя, не отменяло того обстоятельства, что их служба осуществлялась на профессиональной основе. Ранее носители информации появлялись и исчезали в провинции ситуативно, от случая к случаю. Теперь учительство обосновалось здесь постоянно и его культурное воздействие оказалось весьма значительным.

Полное усвоение знаний, которые учителя несли своим ученикам, грозило подрывом стабильности городского социума. Ведь старательное, но неизбежно поверхностное восприятие далёкой столичной культуры могло порождать у социализирующейся личности чувство неудовлетворения, жажду знаний и потребность уехать, иногда – превосходство над окружающими и их практической деятельностью. На уровне обыденного сознания такое поведение индивида осуждалось. Это не было случайностью [Верхоланцев, 1913. С. 148].

По мнению А. С. Ахиезера, донучная культура «пыталась не допустить проникновения человека в бесконечные пласты

реальности, скрывать уже полученное знание в узкой субкультуре жрецов. Знание, превышающее некоторый допустимый в соответствующей культуре предел, несло дискомфорт. Относительная слабость воспроизводственных возможностей не позволяла адекватно ответить на новое знание, построить эффективную программу воспроизводства» [*Ахиезер, 1997. С. 25*].

Данное положение отчасти применимо к отечественной провинциальной культуре. «Серьёзных книг не любили и на людей, любивших читать, смотрели враждебно, называли их «умниками» и «вольнодумцами», и они были на плохом счету у начальства и общества, – так описывает В. Верхоланцев быт дореформенной Перми. – Впрочем дозволялось читать глупейшие романы, вроде «Тайн Мадридского двора», которые в изобилии доставлялись молодёжи услужливыми коробейниками из Ярославской и Владимирской губерний. У них весьма бойко расходились молитвенники, поминальники, песенники, оракулы, сонники и т. д. По городу распространялась и переписывалась нелепая молитва с надписью: «Кто перепишет эту молитву, будет ежедневно читать и даст другим списать, получит отпущение грехов». Тех, кто увлекался серьёзным чтением, предостерегали, чтобы «не зачитался» [*Верхоланцев, 1913. С. 148*].

В своё время историк-эмигрант Н. И. Ульянов предельно чётко объяснил отношение к успехам России. «Сделавшись при Петре державой европейской, она усвоила во многом ложный взгляд на свой европеизм – не поняла, что её победы должны одерживаться не под Кульмом и Лейпцигом, а на полях лицейских. Хотя она, в течение XVIII века, сделала изумительные успехи в освоении культуры, они всё ещё были недостаточны, чтобы покрыть путь, пройденный Европой за тысячу лет. Никакие взятия Берлинов и Парижей не в состоянии были сделать её европейской страной, пока не взята приступом собственная Чухлома» [*Ульянов, 1992. С. 147*].

В данном высказывании отчётливо очерчены особенности модернизации России, осуществляемой по преимуществу «сверху» и через принуждение. И, действительно, рациональ-

ное знание во многом было близко не столько труду простолюдинов, сколько первоначально монашескому подвигу, а затем – благородной военной службе. Поиски истины или научные открытия тогда воспринимались как нечто похожее на путешествия или подвиги. Близки к ним были мероприятия по открытию школ или начала учебного года. Они означали закрепление успеха и расширение «правильных» территорий, чьё население уже избавлено от невежества и суеверий. Эти знаковые действия порождали ассоциации с религиозными празднествами или торжествами после успешной военной кампании. Образование, по аналогии с религиозным действием или престижной военной службой, также требовало соответствующего оформления. Молебны, церемонии, экзамены, мундиры были атрибутами просвещения и символически маркировали его границы. Ритуалы, приличествующие случаю, обособляли систему образования от населения, ещё не облагороженного «правильными» знаниями.

Юридически ведение войны относилось к государственным полномочиям. Подготовка к ней, её необходимость, военные правила определялись монархом, или, если шире – миром столицы. Милитаризация накладывала свой отпечаток на жизнь общества. К военной сфере тяготели и иные отрасли государственного управления. Несомненны роль армии в модернизационных усилиях и эстетика военного дела для гражданского провинциального населения. Считалось, что служба государству или обществу была достойным делом для благородного человека. Любая служба, в том числе – служба знаниям, приближала активного человека к благородным сословиям. Характерны хорошо известные случаи, когда само дворянское сообщество добивалось для отдельного образованного крепостного получения свободы от помещика.

Таким образом, религиозное служение, военная служба и образование равно тяготели к возвышенным идеалам. Учитель не просто проводил учебные занятия, он служил. По мнению Л. Г. Ионина, для индивидов, стремящихся найти выход

из неопределённого и неустойчивого положения, характерно обретение внешних признаков ранее существующих культурных моделей. Так возникает культурная инсценировка [*Ионин, 2004. С. 148–150*]. Для общества служба учителя преследовала цель распространения рациональных знаний. Он облагораживал местные нравы и приближал их к столичным стандартам. Это предполагало, в конечном основании, наличие особых свойств у «правильного» официального учителя: личной чести, достоинства, дисциплины, способности принимать правильные решения. Другой вопрос, что образу учителя не всегда соответствовали его реальные носители...

Российское образование отличалось формальной передачей знаний, не всегда востребованных на практике. О том, что такой подход доминировал, нет недостатка в свидетельствах современников. Учащие и учащиеся должны были демонстрировать внеобыденное поведение, язык торжественных церемоний и отвлеченные познания. Интересен один из образцов такой демонстрации. Польской ссылкой Э. Фелиньской описывается переплетение традиционных и рациональных черт у жителей отдалённого Берёзова в 1840 г. Достаточно ярко это представлено на экзамене в городском училище: «Собравшиеся в один коллектив все чиновники и вся местная аристократия слушают сквозь дрему вопросы учителя и ответы учеников, которые им абсолютно непонятны, после чего, как пройдет их очередь ставить свою подпись, они смачно съедают приготовленный завтрак, запивая его вином и наливками. Это торжество заканчивается обычно к удовольствию обеих сторон, и особенно учеников, освобождаемых на пару месяцев от всех обязанностей» [*Фелиньская, 2005. С. 97*].

Всеобщее замешательство вызвал вопрос присутствующего здесь же поляка Вакулински (недавно прибывшего в г. Берёзов врача) о дробях. Видимо, новенький нарушил неписанные правила поведения. Для присутствующих было непонятно, замечает Фелиньская, «как этот профан посмел проникнуть в тайну, доступную только самым посвящённым». Когда автор

вопроса «возвращался в свою квартиру, дорогу ему перебежал один купец, спрашивая, правда ли то, что говорят, – что Вакулински знает дробин. На утвердительный ответ купец бросил ему вопрос, сколько дробин в «четверти»? Другие, окружившие его на улице, забрасывали подобными же вопросами» [*Фелинская, 2005. С. 98*].

Положение дел в Берёзовском училище не было чем-то исключительным. Историк П. А. Словцов на должности визитатора Казанского учебного округа нередко критиковал подопечных учителей за их ориентацию на механическое заучивание детьми учебных материалов. Например, в 1822 г., после осмотра (визитации) школ Тобольской губернии, он с горечью резюмировал: «Я ныне старался внушить учителям гимназии и уездных училищ, что сия метода весьма покойная для учителей и столь же обманчивая для учеников, не может надолго составлять познание в памяти учащихся, если познание многократными повторениями учительского голоса не будет вперено в разверзающуюся голову мальчика. Я доказывал то учителям много раз, когда ученик, резко прочитав большой параграф из какой-нибудь науки и будучи спрошен, о том же не знал, что и ответить» [*НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 1507. Л. 23–24*].

Негативное состояние дел мало изменилось и к 1827 г., когда П. А. Словцов обозревал учебное дело в Пермской губернии. «Оно по всем почти учебным предметам, кроме Российской грамматики и географии Российской, находится в ничтожном состоянии, – отмечал визитатор. – Выучка наизусть есть один способ, который только известен учителям и законоучителю, и один признак, что дети учились чему-нибудь». В частности, при осмотре Ирбитского уездного училища выяснилось, что дети не способны ответить ни на один вопрос проверяющего. «Трудно представить себе, до какой жалкой тупости доведены ученики принятою методою», – жаловался П. А. Словцов [*НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 2506. Л. 33–34*].

Существовала устойчивая традиция сохранения академической сухости в преподавании. Если прогрессивные педагоги

стремились внести оживление в процесс обучения, то консервативные учителя, напротив, задавали детям схоластические и малопонятные для них вопросы. Это подчеркивало обретение ими запредельных, близких к сакральным, знаний, которые были недоступны для непосвящённых.

Общество нуждалось в преодолении данной мифологемы. Её изживание наблюдается лишь к концу XIX в. Именно в это время сибирский просветитель И. Я. Словцов, не понаслышке знакомый с учительской средой, язвительно воспроизвёл сцену урока и формальные вопросы молодой недалекой учительницы в своих «Письмах из Тюмени» [Словцов, 1997. С. 100–103]. Но он же в 1880 г., будучи директором, произносит речь при открытии Александровского реального училища в Тюмени, заострив внимание на архитектурных достоинствах училища: «Красивое трехэтажное здание училища составляет по своему наружному виду лучшее украшение города. Расположено оно главным фасадом на Царскую улицу, а боковым на Александровскую площадь; в длину занимает 28 сажен. Вся площадь, занимаемая строениями училища, имеет 2 880 кв. саж., из которых 1 200 отведены для сада и оранжерей. План здания составлен архитектором при Петербургском университете художником Воротиловым; наблюдение же за работами и выполнением плана принадлежит г. Цинке. Стил – готическо-романский, renaissance. Особенно красиво выполнены по лицевому фасаду выступы парапед и пилястр» [Голодников, 2004. С. 168].

Длинная речь И. Словцова (здесь приведён минимальный отрывок) имела незначительную познавательную ценность, а для многих присутствующих была и вовсе малопонятной. Её основные цели были иными: презентационными, дисциплинирующими. Речь стала частью публичного торжественного акта. Он свидетельствовал о преданности горожан, учеников и педагогов институту монархии, об интеллектуальной зрелости провинциальной Тюмени, где лучшая часть населения развивается в правильном направлении. Построив училище, верхи города символически продолжили сближение со столичным Петербур-

гом и монархом, о чьём существовании им и ранее напоминали Царская улица и Александровская площадь. Реализация данных сценариев требовала немалого времени на их подготовку.

«Приготовления к торжественному акту начинались обыкновенно за неделю до назначенного до того дня, – замечал в своих воспоминаниях о работе в Ялutorовском училище К. Голодников, – ученики учили приветственные и благодарственные речи, учителя писали рассуждения, для украшения же актовой камеры привозились с поля свежие цветы, и всё принимало вид особенного торжества. После акта смотритель приглашал посетителей на скромный завтрак, и, хотя средства учёного сословия того времени были очень скудны, однако добряк не жалел и собственных крох, чтобы как-нибудь помочь своему излюбленному заведению. С этою целью после завтрака посетителям обыкновенно предлагаем был подписной лист для посильных приношений; подписывали кто рубль, кто два, а кто и три» [*Голодников, 2004. С. 279*].

Пожертвования собирались ежегодно и в других училищах. «Изъятие» денег на образовательные нужды проходило в торжественно-официальной обстановке, что отчасти компенсировало материальные потери со стороны провинциалов. Нажим «сверху» и материальные траты отчуждали население от официального образования. В Кургане в 1842 г., после торжеств, за завтраком, смотритель А. Г. Худяков предложил подписку на расширение библиотеки и собрал около 300 руб. С. В. Житомирская и С. В. Мироненко сообщают мнение ссыльного декабриста Н. В. Басаргина о Худякове: «Смотрителя здесь не любят» [*Житомирская, Мироненко, 1983. С. 190*].

В 1857 г. новый губернатор В. А. Арцимович по случаю тезоименитства императора пригласил на квартиру в Кургане, где он остановился, «местных граждан, угостил их завтраком и предложил подписку на приобретение прекрасного, но недостроенного купцом Пелишёвым каменного дома для помещения в нём уездного и приходского училищ и будущей женской школы» [*Арцимович, 1904. С. 80*]. Его усилия не были напрасными.

Женскую школу открыли в мае 1858 г. Но в новое здание школьные учреждения переселились только после его окончательной достройки в 1863 г. [*Немирова, Новикова, Уткина, 1993. С. 37–74*].

Каковы были типичные сценарии данных мероприятий? 7 октября 1817 г. произошло «торжественное открытие уездного училища в Кургане. В 8 часов утра юные питомцы муз, собравшись в училищный зал, слушали изъяснение воскресного Св. Евангелия, в 9 проходили в сопровождении Г. правящего должность Директора, местного Смотрителя и учителей в Соборную церковь для слушания Божественной Литургии, по окончании коей почтеннейший протоиерей г. Никитин говорил с духовной кафедры поучение относительно обязанностей воспитателя детей, имеющего влияние на частное и общее благо, потом все любители просвещения, при военном параде, в крестном ходе со св. иконами следовали в училище, где по прочтении предписания императорского Казанского университета на щет открытия училищ в Тобольской губернии, было воссылаемо Господу Богу моление о здравии и благоденствии Его Императорского Величества и Августейшей Фамилии, по возгласе многолетия говорил приличные торжеству слова ученик 2-го класса Василий Ланин, а смотритель Сосунов произнес речь, имеющую предметом побуждение юношества к образованию, за сим открыт был разговор 3-х учеников 1-го класса Лапина, Антонова и Шохина, потом читаны некоторые статьи Устава учебных заведений (...)» [*ИсАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 325. Л. 2*].

При продолжении церемонии семилетняя девочка, дочь Ольшевского, читала стихи на «малороссийском языке», а «ученик 2-го класса Евгений Попов благодарил почтенных граждан приветствием за содействие их в устройении училища» (было собрано пожертвований 302 руб. и пособий на 100 руб.). Кроме того, смотритель училища угощал посетителей завтраком, а местный земский исправник Серебренников – «вечерним столом». К вечеру же здание училища и дома чиновников были

иллюминированы [*ИсАОО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 325. Л. 2*]. Похожие празднества по случаю открытия училищ прошли и в других уездных городах Тобольской губернии: Таре, Ишиме, Ялуторовске, Тюмени, Туринске.

В июле 1820 г. состоялось торжественное открытие уездного училища в Ирбите. Накануне в городском соборе проходило всенощное бдение «при собрании всех учеников и учителей». В 8 часов утра ученики из стен училища, по два в ряд, в сопровождении учителей, священника и чиновников, под колокольный звон, направились в городской собор. «Один из передних нёс образ Спасителя, пристойно убранный цветами, другой на шёлковой подушке, украшенной серебряной бахромою, Высочайше конфирмованный Устав учебных заведений». Далее следовали литургия, проповедь, крестный ход к училищному дому. В торжественной обстановке директор народных училищ Пермской губернии Н. С. Попов объявил о нормативно-правовых документах на открытие училища, а его смотритель Дьяконов прочитал «приличные статьи, относящиеся до уездных училищ, из Высочайше конфирмованного Устава учебных заведений» [*Казанские известия, 1820. С. 36–37*].

Затем прошло «молебствие с водоосвящением», прозвучали духовно-нравственное наставление протоиерея, речи учителей и чиновников, зачитано постановление о наградах для благотворителей училищ и совершены первые пожертвования. От «военного начальства был приставлен почетный караул», вероятно, из местной инвалидной команды. В конце мероприятия смотритель «угощал чиновников обеденным столом; вечером был бал, и дом его с училищною квартирою был освящён, причём выставлена прозрачная картина, на которой в сиянии изображено было вензелевое имя Государя Императора Александра I и кругом оного надпись: Свет Его просвещает всех» [*Казанские известия, 1820. С. 36–37*].

Длительная и утомительная церемония отчасти декорировала неурядицы ирбитского городского общества, связанные со строительством здания для училища. Ещё в 1816 г. городское

общество пожертвовало на постройку дома для училища 11 600 руб., однако подрядчик мещанин Орлов и те, кто его контролировал, допустили множество нарушений. Построенный дом оказался настолько холоден, что «чернила мёрзли». Судебное дело и бюрократическая переписка тянулись до 1845 г. Имущество незадачливого подрядчика продали за долги, но дополнительных средств на новое здание долгое время не находилось. Городские жители не торопились сдавать дома в аренду училищу. Им это было невыгодно. На Ирбитской ярмарке спросом пользовалось любое помещение [НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 4202]. Характерно, что смотритель училища Дьяконов также был наказан за служебную халатность. В 1821–1826 гг. в счёт возмещения неправильно израсходованных средств у него удерживалось жалование [Иконников, 1871. С. 277–278].

Со временем в торжествах уменьшалась доля религиозной составляющей. Её всё более замещали познавательные и даже развлекательные компоненты. Так, 26 июня 1862 г. в стенах Екатеринбургской мужской гимназии состоялся «торжественный акт». Он был посвящён годовичному существованию гимназии. Присутствовали местная городская верхушка, горные, военные и гражданские чины. Праздник открылся речью старшего преподавателя Н. И. Виноградского «Следы языческих верований в русских сказках», затем директор гимназии Крупенин выступил «с приличной случаю речью, прося возможного содействия к преуспеянию гимназии возможными пожертвованиями». Исполнением гимна «Боже, царя храни!» мероприятие было окончено. На торжестве играл оркестр Екатеринбургского благородного собрания [Диомидов, 1887. С. 27–28].

Дисциплинирующие практики, применявшиеся в обучении, подтверждали исключительность статуса учителей, стимулировали их усердие на поприще гражданской службы и генерировали ответственное отношение учеников к школьным реалиям. В какой-то мере они замещали недостаток контроля над педагогическим процессом. Власти через образование создавали систему воспроизводства ресурсов для администриро-

вания. Распространение образования преследовало несколько целей: подготовку управленческих кадров и насаждение «сверху» господствующей культуры. Однако сама эта культура не оставалась неизменной. Ликвидация крепостного права привела к росту городского населения. Изменилась его структура, и выросли интеллектуальные запросы. На смену сословиям пришли различия по имущественному цензу.

Появление массового школьного образования совпало с радикальными и не всегда положительными изменениями. Проведение городской реформы покончило с прежним единством внутри города. Общественными имуществами стала распоряжаться исключительно состоятельная верхушка. Категоричны выводы современного историка о последствиях этой реформы: «Правление, состоявшее из цензовых граждан, получило право заниматься делами общества, рядовые граждане были фактически отстранены от управления и принятия решений, им оставалась роль статистов. Так прекратила своё существование непосредственная демократия в обществах купцов, мещан и ремесленников» [Миронов, 1999. С. 502–503].

Интересно, что образованная часть российских подданных заметила, но не смогла должным образом объяснить эти негативные тенденции. Общественная поддержка новых органов городского и земского самоуправления совпадала с нарастанием психического дискомфорта и преступности в провинциальной среде. Особенно здесь важны опубликованные подтверждения отечественных бытописателей – художественных знатоков человеческих душ [Ершов, 2015]. Неизбежный распад прежних общностей обострялся в нашем Отечестве рядом субъективных моментов. Современники критично относились к экономически «неперспективным» малым городам и отдалённым территориям. Образованным обществом эти города воспринимались негативно, как «неполноценные», «неправильные», заполненные непросвещённым мещанским, крестьянским или «инородческим» населением [Сенявский, 2003. С. 5].

Позиция отечественного учительства не была исключением. Педагоги, в большинстве своём, крайне негативно относились к провинциальным реалиям. Тобольский губернатор в 1881 г. отметил кадровые педагогические проблемы: «Что касается до учебной части, то остаётся желать, чтобы было более учителей и учительниц со специальной педагогической подготовкой. Большая же часть контингента учащихся состоит из лиц, получивших среднее и низшее образование, – следовательно, только в училище и на учениках они начинают вырабатывать приёмы и методы преподавания. По сему было бы желательно иметь, по примеру других губерний, особое специальное педагогическое училище, которое могло бы готовить дельных преподавателей. С другой стороны, казалось бы, более целесообразным устроить такое заведение не в городе, а в одном из больших и центральных сёл губернии, так как опыт показывает, что лица, получившие образование в учительской семинарии в городе Омске, тяготеют жизнью в деревне и при первой же возможности, как замечено, стремятся перейти в то или другое городское училище» [*Обзор Тобольской губернии, 1881. С. 18*].

Весьма типично, что и жители Зауралья также столкнулись с упреками в отсутствии европейской культуры, что вело к ощутимым административным последствиям. В дореволюционной России отдалённые территории в большей или в меньшей мере становились местами политической и уголовной ссылки. По сравнению с прежними ссыльными (аристократичные участники дворцовых переворотов, декабристы), их приемники своё пребывание в провинциальной глуши воспринимали особенно негативно. Ранее между ссыльными дворянами и жителями существовала социальная дистанция. В новых обстоятельствах и с другим ссыльным контингентом она ощути-мо сократилась. По ряду позиций наблюдалась близость культурного багажа между педагогами и ссыльными. Характерное для большинства ссыльных негативное восприятие мест их вынужденного проживания импонировало педагогам, но допол-

нительно усиливало изоляционистские настроения. Несмотря на запреты, контакты между чужаками всё же существовали. При нахождении в небольших поселениях десятков ссыльных изолировать их от учителей было невозможно [*ГБУТО ГАТО. Ф. И-239. Оп. 1. Д. 91*].

В итоге провинциальное общество вынужденно вступало в разнообразные контакты, приобретало навыки коммуникативных практик с внешней средой. Провинциальные миры перерастали тип общностей (*Gemeinschaft*), основанных на долговременных связях. Их прежнее единство начало распадаться. Им на смену шли индивидуалистические общности, основанные на конкуренции (*Gesellschaft*) [*Большой толковый социологический словарь, 1999. С. 515*]. Резкое увеличение горизонтальной и вертикальной мобильности порождало новую дифференциацию. Всё более жители различались не по земляческим взаимосвязям, а по образованности и культуре. Но просветительские усилия государства по охвату «неправильного» населения официальным образованием оказались во многом тщетными. Мероприятия по улучшению статуса педагогов были непоследовательными, и они запаздывали. Школе по-прежнему «сверху» навязывались схоластические требования, чиновничьи и даже аристократические нормы, мало действенные в новой капиталистической России. Данная ориентация и демонстративный отказ от принципов равенства консервировали систему образования, воспроизводили сословные ценности, тем самым раскалывая локальные социумы и порождая дискомфорт и у прибывшего, и у коренного населения.

Архаичность образования с формализованным ритуальным поведением в стенах школ всё более осуждалась в общественном мнении. Примером такого осознания стал роман «Жрецы», опубликованный в 1897 г. [*Станюкович, 1983. С. 259–423*]. Весьма примечательно его название. Университетские профессора – персонажи «Жрецов» – провозглашая нравственные ценности, сами им не следуют. Критическое отношение к системе образования распространялось от столиц

к провинции. Об остроте этого вопроса свидетельствовали волнения в учебных заведениях в революции 1905–1907 гг. Видимо, проблема была не в том, что учителя не соответствовали требованиям «столицы», а в том, что они не укоренились по месту службы и воспринимались населением как чужаки. Но и сами учителя часто считали своё пребывание на месте службы временным жизненным этапом.

Устаревшие подходы, программы и нормы, которыми руководствовались учителя, отчуждали их, совместно с учениками, от привычного существования, порождали у них кризис идентичности и фактически превращали в маргиналов. Процессы аккультурации педагогов (восприятия местной культуры) протекали по-разному. Социологи обычно выделяют следующие варианты аккультурации: ассимиляцию, сепарацию, маргинализацию и интеграцию. Из них в массовых масштабах, видимо, не могла быть реализована ассимиляция (принятие норм и ценностей чужой культуры), как полный провал модернизационных усилий государства и общества.

В последующем, с ростом числа учителей и демократизацией школы, расширялось количество вариантов аккультурации. Как будет показано ниже, сепарация замещалась иными версиями, в частности, маргинализацией (потеря идентичности с прежним окружением при отсутствии идентификации с окружающей культурой). Происходило это с временной задержкой. Интеграция в качестве оптимального варианта так и не стала полностью господствующим явлением.

Доминирующим вариантом первоначально была сепарация. Ей присуще отрицание чужой культуры (применительно к учителю культуры большинства населения) при сохранении идентификации со своей культурой [*Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003. С. 12*]. Такой вариант был распространён в Западной Европе и его заимствовали в России. Учитель Н. Горбов в 1887 г. описывал господствующие тогда дисциплинирующие методы: «Практически этот взгляд выражается в том разъединении между учителем и учениками, которое рекомен-

дуют все немецкие педагоги. Ученики при учителе не имеют ни одного свободного движения, ибо и самые их игры происходят под строжайшей регламентацией учителя. Учитель же со своей стороны должен всячески всяким своим жестом показывать ученикам, что он есть как бы некое особое существо». Один из немецких педагогов выразил это лаконичной фразой: «Мы должны быть как боги для учеников» [Горбов, 1887. С. 12].

Дифференциация провинциального мира открывала новые возможности для межкультурной коммуникации. Однако роли вынужденных реципиентов здесь отводились по преимуществу носителям патриархальных норм. Новая информация, добровольная или принудительная миграции быстро подрывали адаптационные возможности провинциальной культуры, что непосредственно влияло на изменение социально-психологического климата. Вышеизложенные положения обобщены ниже (табл. 2).

Таблица 2

Изменение социально-психологического климата

Периоды	Отношение к миру	Отношение к общему делу	Отношение друг к другу	Отношение к самому себе
Конец XVIII – 1-я пол. XIX в.	восприятие пространства как дикого края, в котором, за исключением родного города, ещё не укоренились христианские начала	люди со схожими занятиями: торговля и промыслы, являются наследниками легендарного «сибирского взятия»	как к носителям христианской культуры, добрым соседям, живущим в едином городском обществе	«Я» – член конкретного правильно устроенного социума

2-я пол. XIX – начало XX в.	критичное восприятие официальной религиозности для «всех», обязательной в городе и крае, скрытая и хаотичная оппозиция к «верхам»	для большин- ства горожан сфера общего дела сокраща- ется, либо уже отсутствует	как к конку- рентам, либо как к пред- ставителям чуждых соци- альных слоёв	моё «Я» «раз- мыто» множеством ролей в раз- ных социаль- ных группах
--------------------------------------	---	--	---	---

Сравнение двух периодов эволюции провинциально-го мира показывает ухудшение социально-психологического климата, как и деградацию местных коллективистских начал. Для обычного человека это оборачивалось утратой прежних авторитетов и ценностей. На торжественном открытии Курганской Александровской женской гимназии в 1903 г. протоиерей Дмитрий Кузнецов подметил: «Кого не занимают религиозные понятия и представления из священной истории, тот учит уроки по закону Божию для показа учителей. В нравственной жизни такого человека случилось большое несчастье: у него или страсти осушили и выжгли корень религиозной жизни, или такой человек погряз в заботах житейских, или крайняя рассеянность одолела им, или, наконец, образовался нерелигиозный взгляд на мир, тот мрачный, к сожалению, ныне модный взгляд, для которого нет ни бога, ни души, ни жизни будущего, а есть только одна земная жизнь с её заботами ради куска хлеба, ради удовольствий» [ГАКО. Ф. р-2287. Оп. 1. Д. 19. Л. 3–5].

Данные тенденции во многом развивались подспудно. Первоначально «выброс» негатива был исключительным явлением, не для всех, он оставался уделом эмоциональных одиночек. Так, например, по сведениям ссыльного С. П. Швецова, один из богатых торговцев Сургута в старости задумался о своей жизни: «Сорок лет он не знал, что такое совесть, сорок лет она в нём спала, а тут вдруг пробудилась и стала грызть его душу. Ему припомнилось всё, что он проделывал с инородцами,

каждый обман, каждое надувательство. Всякому встречному он каялся в своих прегрешениях, говорил, что торговля загубила его душу, что ему не будет места на том свете и т. д. Ему виделись загубленные им, ограбленные жертвы. Торговлю он бросил, стал молиться Богу и так прожил ещё года два, постепенно хирея и угасая; перед смертью сделал такое завещание: он, как великий грешник, недостойн лежать на кладбище вместе с другими, а потому пусть его похоронят в кладбищенских воротах, чтобы каждый проходящий, даже последний остяк попирал его прах ногами. Завещание было в точности исполнено» [Швецов, 1998. С. 106–107].

Нет сомнения, что обычно отрицательное отношение к местным реалиям проявлялось в менее драматичных формах. Тот же автор зафиксировал в 80-е гг. XIX в. разложение наивного патриотизма под влиянием пароходного сообщения: «Отношение сургутян к своей родине не одинаково. Те из них, которым удалось побывать в иных более привлекательных местах, например, в Тобольске или Тюмени (не говоря уже о Томске, который представляется сургутянам чем-то сказочным по своему богатству и великолепию), – смотрят на Сургут и всё сургутское с нескрываемым презрением, пожалуй, даже с враждой; их уже не удовлетворяет всё местное, кажется диким, смешным, они и на себя начинают смотреть как на нечто высшее в умственном и нравственном отношении, чем их земляки, не бывавшие дальше Берёзова. Им душно и тесно в Сургуте, их неудержимо тянет вон из него, туда, где, по их мнению, жизнь кипит» [Швецов, 1998. С. 44].

Проявления скрытых ранее социально-психических процессов оказались исторически закономерными. Постепенное вхождение населения России в свою Великую революцию осуществлялось и в столицах, и в провинциях, в том числе за Уралом. Но потребности развития страны и субъективное восприятие своего места в периферийном социуме существенно различались. Тяга жителей провинции к комфорту предполагала некое усреднённое развитие без излишних потрясений

и внезапных поворотов. «Однако, в отличие от современности, основной упор делался не на повышение толерантности и поддержку культурного разнообразия, а на подавление процесса структурного усложнения общества и поддержание легитимности культурного доминирования», – отмечает исследователь античных городов [Вендина, 2016. С. 130].

Данный вывод применим и к России. Быстрое усиление имущественной и культурной дифференциации, ухудшение социально-психологического климата в провинциальной среде, новые коммуникативные практики были признаками грядущих радикальных изменений. Провинциальная культура адаптироваться к новациям не успевала. Нет сомнения, что со временем провинциалы признали полезность образования. Они прилагали определённые усилия для его развития. Однако востребованность местного образования не устранила амбивалентного положения педагогов в локальных социумах. С одной стороны, педагоги были проводниками «исправлений», просвещения и модернизации. С другой – благие намерения нередко совпадали с прежним негативом и предполагали сохранение культурного отчуждения педагогов от местного населения. Учитель «служил» не только прогрессу, но и устаревшим идеалам, по-прежнему противопоставляя себя провинциальному миру.

Как и ранее, считалось, что образование по своей сути требовало некой культурной изоляции и самоотречения от мира обыденности и его обитателей. Завышенные требования (очень большой объём механического запоминания и материальные трудности) подчёркивали избирательность образования и его высокое предназначение. Чтобы преодолеть препятствия, и учащему, и учащемуся было необходимо иметь изрядное трудолюбие и неординарные способности. Фактически действовал библейский принцип: «много званных, но мало избранных». Для людей из низов (крестьян, мещан) получаемое ими минимальное образование практически не давало возможности покинуть своё сословие.

Ориентация на отвлечённое, «сухое» преподавание не была следствием частных ошибок нерадивых и неквалифицированных учителей, обделённых положительным опытом преподавания и лишённых действенных форм контроля. Это был закономерный этап становления массовой школы в России. Школы, особенно в провинции, во многом вырастали из толщи патриархальной культуры. Осуществляемое заимствование столичных новаций и ценностей европейского рационализма отличалось здесь избирательностью.

В обществе господствовали культурные установки на внебыденное и исключительно «служебное» существование педагогических работников. В школьном деле и вокруг него постоянно происходили подмены положительных решений профессиональных проблем их зрелищными замещениями. Тем ни менее, в воспоминаниях современников сохранилось немало свидетельств о высоких достоинствах и добросовестном труде как отдельных учителей, так и целых педагогических коллективов.

Учителя в царской России не смогли полностью преодолеть культурную изоляцию. Их драмы заключались в том, что они оставались, в большинстве своём, всё же чужаками, не сумев превратиться в органичную часть локальных социумов. Учителство приносило грамотность и «взламывало» инертность отечественной глубинки. Однако его положительные усилия не предотвратили грядущих катастрофических потрясений.

1.2. Внешние воздействия на сферу образования

С XVIII по начало XX в. в России осуществлялся переход от традиционных устоев к индустриальному обществу. Он затронул практически все сферы жизни. Однако новые веяния укоренялись непросто, с трудом. Им мешало сопротивление консервативных и патриархальных структур. В ходе исторической эволюции постоянно менялись соотношение и неформальная иерархия между старыми и новыми компонентами. То, что не признавалось ранее, в последующем могло занять господствующие позиции, вытесняя конкурентов на периферию. Противоречивое взаимодействие разных частей культуры порождало причудливые комбинации. Особенно многообразными такие рокировки были в провинциальном мире. Здесь отсутствовали последовательные замены старого на новое. Параллельное существование разнородных компонентов усложняло местную специфику и генерировало её неоднозначность.

Общеизвестно, что система образования в нашем Отечестве зародилась сравнительно поздно. В масштабах страны она появилась в период областных реформ Екатерины II. Что было характерно для этой эпохи? Модернизация государства, в значительной мере вызванная внешними обстоятельствами, при сохранении самодержавия, базирующегося на сословном делении общества и заимствованной идеологии просвещения. Его распространение содействовало повышению управляемости за счёт роста квалифицированной бюрократической прослойки. Эти противоречивые причины задали качественные характеристики отечественного образования более чем на сто с лишним лет. Потенциальная возможность проникновения в господствующее сословие через получение образования постепенно вела к изменению прежней сословной структуры общества. Начиная с Петра I, приобщение к западноевропейским нормам стало своеобразным социальным маркером. Оно отличало благородное сословие от простолюдинов. Получение образования давало право на вхождение в состав господствующего класса.

Данное обстоятельство было отмечено многими исследователями. Так, Эрнст Геллнер фиксирует место системы образования в агрописьменном обществе: «Грамотность усугубляет свойственную этому обществу статусную дифференциацию. Она является результатом упорного и довольно длительного посвящения, называемого «образованием». Аграрное общество не обладает ни ресурсами, ни мотивами, необходимыми для того, чтобы грамотность распространялась широко, не говоря уже о том, чтобы она стала всеобщей. Общество распадается на тех, кто умеет читать и писать, и на тех, кто этого не умеет. Грамотность становится знаком, определяющим положение в обществе, и таинством, дающим пропуск в узкий круг посвященных. Роль грамотности как атрибута статусных различий становится ещё более ярко выраженной, если на письме используется мёртвый или какой-нибудь специальный язык: письменные сообщения отличаются тогда от устных не только тем, что они написаны. Благоговение перед письменами – это прежде всего благоговение перед их таинственностью» [Геллнер, 2002. С. 150].

Однако происходило это в соответствии с устаревшими феодальными нормами и патриархальными стереотипами. И здесь очень многое зависело не только от позиции провинциального мира, но и от ряда внешних обстоятельств. Важно понимание особенностей инкорпорации образования в отечественную глубинку. На каких именно социокультурных основаниях происходило его проникновение в провинциальную Россию? Какова была роль внешних факторов? От чего зависела эволюция образования и что на него подспудно воздействовало? Ответы на данные вопросы требуют обращения к истории педагогики, истории повседневности, исторической психологии.

Исследование образования представляет особые трудности. Официальное образование – сложная многоуровневая система, постоянно испытывающая внешние воздействия. Самым значимым субъектом таких воздействий являлось государство,

его также дополняли православная церковь, земства, волостное самоуправление. Реализация властных решений зависела от многих факторов. Управленческие решения вынужденно трансформировались, проходя через иерархические структуры. Сказывалось и влияние культурных стереотипов, которые извне приносились в российскую глубинку.

Исследователю, чтобы он не «утонул» в море частных, необходимо системное понимание исторической динамики. При этом, в ряде случаев, важно отвлечение от бюрократической отчётности и видение не только «открытых» количественных, но и «скрытых» качественных подвижек или, напротив, их реальное отсутствие. Важно исследовать специфику внешних воздействий на эволюцию отечественного образования. А также насколько данные воздействия совпадали с общественными потребностями.

Согласно теоретическим положениям, социальная система стремится к сохранению непрерывности существования. Её необходимый функциональный минимум поддерживают три подсистемы: структурирующая, обеспечивающая и сигнальная [Беспалов, Сальников, 1991. С. 16–18]. Проанализируем их взаимодействие на примере российского социума в XIX в. Неофициальное домашнее (или полудомашнее) образование в отечественной патриархальной культуре находилось вне структурирующей (государство с управленческим аппаратом) или обеспечивающей (крестьянство, производящее материальные ресурсы) подсистем.

Долгое время оно играло по преимуществу роль сигнальной подсистемы во взаимоотношениях компонентов «свои – чужие» или «свои – свои». Былинные сказители, знахари, монахи, светские книжники воспринимали, хранили и транслировали значимую для общества информацию. Контакты с внешним миром осложнялись заимствованием новых технологий, в том числе и в педагогике. Это порождало новые возможности, повышающие «внешнюю устойчивость социальной системы – её независимость от геополитических и природных колебаний.

Вместе с тем, нарушение баланса между инструментальной и регуляторной культурой снижало внутреннюю устойчивость общества, т. е. оно становилось уязвимым по отношению к колебаниям массовых настроений, импульсивным решениям харизматических лидеров и т. д.» [*Назаретян, 2010. С. 133*].

Государство и общество всё более нуждались в грамотных специалистах. Их востребованность была связана с рынком, появлением мануфактурного и фабричного производств, потребностями управления. Реформы Екатерины II по созданию малых народных (в уездных) и главных народных (в губернских городах) училищ (1786 г.) были продолжены её внуками Александром I и Николаем I, правнуком Александром II. Принятые ими уставы (1804, 1828 и 1864 гг.) завершили создание основ системы местного образования. В России появились приходские и уездные училища, гимназии и университеты. Увеличивалось количество учащихся и учебных заведений, их специализация и номенклатура, сроки обучения и объёмы преподаваемых знаний. В 1809 г. в России имелось 26 гимназий, в 1860 г. – 84, в 1900 г. – 197. В начале XIX в. гимназический курс был 4-летним. К 1875 г. он вырос до 8-летнего [*Егоров, 2000. С. 279*]. Рост числа учебных заведений, причём не только гимназий, был продолжен и далее.

Однако просвещению мешали устоявшиеся стереотипы. Отечественное образование не имело долгого прошлого и проверенных временем традиций. Иногда для открытия нового образовательного учреждения был необходим прецедент: знаменательное событие (в частности, посещение города членом императорской фамилии), память о нём или юбилей. Одна из первых зауральских школ – в Ирбите была открыта одновременно с преобразованием слободы в город в 1775 г. И школа, и городской статус были связаны с активными действиями ирбитчан по защите своего поселения от мятежных пугачёвцев. На торжественной церемонии присутствовал губернатор Чичерин [*Удинцев, 1892. С. 8*]. Первоначально школа подчинялась непосредственно воеводской канцелярии. Было указано

снабдить Ирбит «на заведение городской школы выдачею из казны, без возврата трёхсот рублей, дабы обучать катехизис, читать и писать, арифметике и держанию купеческих щётов и книг» [*Иконников, 1871. С. 1*].

После административно-территориального реформирования губерний и создания сети уездных городов, с 1789 г., началось создание малых народных училищ. В этом же году в Зауралье училища были открыты в Ирбите, Туринске, Верхотурье и Шадринске [*Сафронова, 1975. С. 34–36; Фирсов, 1859. С. 143–184*]. В Камышлове и Кургане, недавно получивших городской статус, учреждения народного образования появились позднее. В первом из них приходское училище было открыто в 1837 г., а уездное – в 1849 г., после чего второй класс местного приходского училища закрыли «как излишний» [*Шишонко, 1879. С. 188, 225–227*]. В Кургане с самого начала, в 1817 г., появилось уездное училище [*Немирова, Новикова, Уткина, 1993. С. 23*].

Формирование системы образования было общегосударственным делом. По Уставу народных училищ 1786 г. создавались малые народные училища в уездных городах. По Уставу 1804 г. началось их преобразование в уездные училища [*Слудковская, 1976. С. 8–10*]. Мероприятие растянулось на несколько лет. В Шадринске уездное училище появилось в 1812 г., в Туринске – в 1817 г., в Берёзове – в 1817 г., в Ирбите – в 1820 г. [*Попов, 1898. С. 2; Удинцев, 1892. С. 7; Щеглов, 1993. С. 241–243*]. Ещё позднее в городах и сельской местности появились приходские одноклассные училища [*Толстых, 2006*].

Традиционно считается, что население в силу узости кругозора, недостатка финансов и скупости городской управленческой верхушки не поддерживало образование. Действительно, в воспоминаниях современников, в архивных материалах есть немало свидетельств откровенно пренебрежительного отношения к нуждам школьного дела. Например, в 1810 г. в Шадринске ученики занимались стоя на коленях: в училище не хватало столов. Положение мало изменилось и в последующее время.

Судя по жалобам к Н. С. Попову, директору гимназии и училищ в Пермской губернии, присланный в училище сторожем Иван Хомяков не работал, пьянствовал, оскорблял присутствующих. Н. С. Попов неоднократно требовал от Шадринской Думы наведения порядка [ГАШ. Ф. 474. Оп. 1. Д. 70. Л. 124; Д. 123. Л. 348].

Не лучше обстояли дела и в Ирбите. В 1812 г. местный учитель жаловался Н. С. Попову, «что градская дума не выдавала ему своевременно жалование, почему он, учитель, часто нуждался в самых необходимых жизненных припасах» [Иконников, 1871. С. 3]. Уездные училища по Уставу 1804 г. финансировались государством, но приходские школы находились на балансе органов местного самоуправления, приказов общественного призрения и благотворителей [Мальшиева, 1978. С. 194; Мозель, 1864. Ч. II. С. 450–451, 618]. На практике горожанам, особенно состоятельным, приходилось, хотя бы частично, содержать и уездные училища. Их претензии были вызваны материальными тратами, моральным обликом и низким профессиональным уровнем педагогов.

Так, в 1821 г. Н. С. Попов сообщал в неофициальном письме своему тестю, смотрителю Ирбитского училища И. Н. Дьяконову, следующие известия: «Уведомляю вас, что предписано мне от г. директора университета предложить правящему должности смотрителя шадринского уездного училища учителю первого класса г. Широких, чтоб он приискивал для себя другую должность, потому что г. визитатор П. А. Словцов представлял о нём г. попечителю, что г. Широких устарел, неприлежен к должности и временем попивает, а он так беден, что и малое время без должности прожить не в состоянии; притом имеет двух дочерей, кои уже становятся невестами. Я думаю, что это следствие его неосторожности, сколько я не писал, чтоб как можно лучше приготовился к принятию г. визитатора». Заметим, что в Ирбите случаи безнравственного поведения среди учителей были нередки [Иконников, 1871. С. 21, 46, 144–145; Попов, 1898. С. 25–26, 59].

Помимо мужского, развивалось женское образование. Школы для девочек появились в Туринске и Кургане. В 1858 г. было предложено искать местные средства на создание женских училищ. В Пермской губернии с этой задачей справился Ирбит, где основали женское трёхклассное училище в 1859 г. При приходских училищах существовали отделения для девочек [Мозель, 1864. Ч. II. С. 446, 451]. Государство оказывало незначительную поддержку учреждениям женского образования, поскольку их роль в той саморегуляции городского социума, в которой были заинтересованы вышестоящие власти, оказывалась ничтожной.

К середине XIX в. были заложены основы системы местного образования. Его укоренение вело к сближению с экономикой (обеспечивающая подсистема) и государственным управлением (структурирующая подсистема). Успехам образования препятствовала непоследовательность самодержавия. Хаотичные метания между прогрессом и реакцией, робкими реформами и контрреформами провоцировали появление элементов ситуативности и даже дезорганизации. В какой-то мере их присутствие было неизбежно. Но основную долю негатива приносили, однако, иные, субъективные обстоятельства.

Долгое время не решались вопросы перехода к всеобщему начальному образованию. Имелось качественное отставание России от передовых стран, где сроки обязательного обучения к рубежу XIX–XX вв. уже доходили до 7–8 лет. Документы свидетельствуют, что высшее чиновничество Российской империи тормозило создание законодательства об образовании до и после революции 1905–1907 гг. [Законотворчество, 2006]. Государственная Дума приняла закон о всеобщем начальном обучении только в 1908 г. Но, по мнению правительства, реализация закона была возможна не менее чем за 10–12 лет [Сысоева, 2011. С. 84–87].

Кроме того, в России образовательные учреждения были распространены неравномерно. Удаление от столичных центров, особенно в направлении на север и восток, или удале-

ние от городов вели к уменьшению числа грамотных людей и ухудшению качества образования. Соответственно, худшее положение было в уездах и волостях на востоке страны. Так, в Пермской и Тобольской губерниях [*К вопросу... 1904; Сиротин, 1904*], несмотря на все усилия энтузиастов, городских и крестьянских обществ, не были решены проблемы перехода к всеобщему начальному образованию. Существование к началу XX в. гимназий в большинстве уездных городов не отменяло платы за обучение и ограниченного количества учебных мест.

В 1880 г. число учащихся едва достигало 2 % от всего населения Пермской губернии, менее всего образованием были затронуты сельские сословия. Дело доходило до того, что в отдалённом Верхотурском уезде «многим отказывали в принятии в школы вследствие переполнения их учащимися» [*Обзор Пермской губернии, 1880*]. Даже десять лет спустя вопросы обеспечения школ педагогами не были разрешены.

В 1890 г. губернские власти сообщали, что процент учителей, работающих в училищах со «специальным образованием, учительских институтов, учительских семинарий и школ незначительный; преобладают лица с низшим образованием; отсюда вытекает необходимость иметь в Перми особую учительскую семинарию для подготовки учителей в народные училища» [*Обзор Пермской губернии, 1900. С. 76*].

Заметим, что учительские институты, учительские семинарии и церковно-учительские школы, при подготовке профессиональных педагогов, среднего образования выпускникам не давали, ограничиваясь начальным. Дефицит квалифицированных кадров повсеместно преодолевался «исконно русскими» способами: самоотверженным трудом энтузиастов и имитацией образования.

К концу XIX в. в городах Пермской губернии доля грамотных лиц (как минимум умеющих читать и писать) соответствовала общероссийским показателям – 48,7 %. Однако в Европейской России городское население составляло уже

12,9 %. А в Пермской губернии оно достигло только 6 % [*Кошман, 2008. С. 123*]. При этом, действительно, по официальным данным [*Обзоры Пермской губернии за 1870, 1880, 1890, 1900 (С. 130–133), 1910 (С. 112–114), 1915 (С. 115–118)*], в Пермской губернии по десятилетиям наблюдался относительно быстрый рост числа школ и учащихся (табл. 3):

Таблица 3

**Развитие образования в Пермской губернии
в конце XIX – начале XX в.**

Годы	Число школ	Кол-во учащихся	Средняя численность учащихся на 1 школу
1870	209	9238	44,2
1880	713	38450	53,9
1890	1327	72714	54,2
1900	1997	118283	59,2
1910	1846	138358	74,9
1915	2580	190900	73,1

Как следует из материалов таблицы, быстрый рост числа школ лишь в незначительной мере сопровождался увеличением численности учащихся. Это означало одно: учебная нагрузка в деревенских школах, как правило, небольших по площади и часто плохо устроенных, приходилась на 1–2 учителей. И, действительно, в 1915 г. только 61 % школ Пермской губернии находились в собственных помещениях. Остальные располагались в наёмных квартирах. Из общего числа таких школ (включая размещённые в наёмных помещениях) 32 % признавались неудобными для проведения уроков [*Обзор Пермской губернии, 1915. С. 118*]. Большую роль в распространении школьного образования в «европейской» Пермской губернии играли губернское и уездные земства, городское самоуправление. Хуже было положение в азиатской Тобольской губернии, где земство отсутствовало. Губернские обзоры [*Обзоры Тобольской губернии за 1870, 1880, 1890 (С. 39), 1900 (С. 25–26; Прил. Вед. 8), 1910 (С. 112–114), 1914 (С. 39)*] здесь дают такую картину (табл. 4):

**Развитие образования в Тобольской губернии
в конце XIX – начале XX в.**

Годы	Число школ	Кол-во учащихся	Средняя численность учащихся на 1 школу
1870	189	6408	33,9
1880	272	8398	30,8
1890	564	15769	27,9
1900	853	31585	37,0
1910	1246	56486	45,3
1914	1729	73476	42,4

Легко заметить, что численность учащихся в школах Тобольской губернии была ниже, чем в соседней Пермской губернии. В 1876 г. в тобольских городах обучалось 4,3 % от общего числа жителей, в сельской же местности – только 0,36 % [Обзор Тобольской губернии, 1876]. Через десять лет, на 1 января 1886 г., в городах Тобольской губернии 1 учащийся приходился на 16 душ, в сельской местности соотношение составляло 1 к 182 [Россия, 1907. С. 207]. К 1900 г. учащиеся составляли 10,6 % населения губернского Тобольска, 6,7 % – окружных городов и 1,6 % на селе [Обзор Тобольской губернии, 1900. С. 25]. Существенный прогресс наблюдался к 1911 г.: посещали занятия до 86 % детей школьного возраста в городах и до 26,4 % в уездах [Обзор Тобольской губернии, 1910. С. 36].

К 1900 г. в сельских местностях Берёзовского и Сургутского уездов 97 мальчиков и 56 девочек посещали 7 училищ. Годы их открытий сравнительно поздние: 1880, 1881, 1882, 1888, 1891, 1892. Южнее, в Туринском уезде, сельских училищ было 27, в них обучалось 894 мальчика и 218 девочек. Основание этих училищ началось несколько ранее: 1863, 1864, 1864, 1865, 1866, 1870, 1871, 1872, 1875, 1880, 1882, 1884, 1889 [Памятная книжка, 1900. С. 206–207]. К 1909 г. число сельских училищ в Туринском уезде выросло до 38 [Памятная книжка, 1909. С. 323–325].

Для северян получение образования, тем более среднего, было связано с особыми трудностями. В губернском Тобольске

образовательные учреждения не вмещали всех желающих. Другие ближние города – Верхотурье и Туринск – не располагали средними учебными заведениями. В них имелись женские прогимназии, в которых только оплата за обучение для иногородних доходила до 18 руб. в год [*Памятная книжка, 1916. С. 260*]. Одно из таких заведений, в Верхотурье, в 1908 г. было преобразовано в гимназию [*На государственной дороге, 2000. С. 137; Очерки истории, 1998. С. 146*].

Возможности получения образования на северных территориях и особенно на селе были несопоставимы с возможностями южных городов Тобольской губернии, о чём красноречиво свидетельствуют данные, почерпнутые из официального источника [*Статистический обзор Тобольской губернии. С. 25, Прил. IX*], и работы Г. Н. Скачковой [*Скачкова, 2013. С. 155*]:

Таблица 5

**Количество школ и учащихся
в северных и южных местностях Тобольской губернии
в конце XIX в.**

Города и уезды	Кол-во школ	Кол-во учащихся	Мальчиков	Девочек
г. Сургут	2	67	43	24
Сургутский уезд	3	34	25	9
г. Берёзов	3	78	56	22
Берёзовский уезд	14	309	211	98
г. Курган	9	821	442	379
Курганский уезд	134	4147	3282	865

Положительной динамике препятствовали географическое положение обширных, но малонаселенных губерний, и инерция властей. По сведениям директора народных училищ Г. Я. Маляревского, в конце XIX в. на попечении штатного смотрителя училищ Курганского уезда было 57 школ, разбросанных на территории в 20 тыс. кв. верст. Наибольшее расстояние между школами Туринского уезда составляло 375 вёрст [*Маляревский, 2012. С. 33*]. Постоянный контроль за качеством

труда педагогов был объективно невозможен. Он подменялся отчётами, разовыми ревизиями, мероприятиями, кампаниями, «начальственной грозой».

Появление школ в отдалённых местностях стало одной из примет эпохи. Грамотность в России распространялась по нескольким магистральным направлениям: от столиц к провинциям, от городов к сельской местности, от преобладания мужского образования к росту женского, от освоенного юго-запада к сибирскому северо-востоку. И, самое главное, от учителей-одиночек к профессиональным коллективам. Прежде учитель надеялся, по преимуществу, на собственные силы, не обольщаясь действенной помощью извне. Но по мере роста количества педагогов, школ и учащихся наступал этап качественной трансформации учебного дела.

Ярким примером проблем и перспектив новых учебных заведений стала Ирбитская мужская гимназия. Её открыли в 1907 г. в богатом ярмарочном городе. Эту гимназию отличало хорошее сочетание прежних традиций (в том числе в образовании) и современной культуры. Она располагалась в добротном кирпичном здании, была неплохо оборудована. В гимназии имелись хороший физический кабинет и качественная библиотека [ГАСО. Ф. 457. Оп. 1. Д. 157. Л. 23, 130–134]. Её директор К. А. Белавин окончил Санкт-Петербургский историко-филологический институт. Высоким уровнем образования отличались и другие преподаватели, ещё далекие от пенсионного возраста. В учреждении был хорошо организован учебный процесс, поддерживалась дисциплина.

Гимназисты, случалось, шалили, однако их детские проступки не были чем-то чрезвычайным. Наверное, за первое десятилетие существования было единственное «громкое» происшествие: ненамеренное убийство подростка на квартире из пневматического ружья «Монте-Кристо» [ГАСО. Ф. 457. Оп. 2. Д. 15]. Основные проблемы обнаружились в иной сфере. Архивные материалы свидетельствуют: только с 1913 по 1915 г. состав преподавателей обновился здесь более чем наполовину

[ГАСО. Ф. 457. Оп. 1. Д. 162. Л. 2–7; Оп. 3. Д. 1–2]. Приезжие, все с высшим образованием и хорошим жалованием, прослужив некоторое время в Ирбите, увольнялись. Они перебирались ближе к югу и в европейскую часть страны [ГАСО. Ф. 457. Оп. 2. Д. 1; 4; 5; 8; 10; 12; 13]. Очевидно, что прибывших специалистов не устраивали условия небольшого города, удалённого от культурных центров.

Следует отдать должное руководству народного образования в Пермской и Tobольской губерниях, в Казанском, а затем, после разделения, в Западно-Сибирском и Оренбургском учебных округах. Оно внимательно отслеживало состояние педагогических кадров на местах и, по возможности, стремилось его улучшить. В частности, много сделали на этом поприще основатель Томского университета и первый попечитель Западно-Сибирского учебного округа в 1885–1898 гг. В. М. Флоринский и его преемники [Ректоры, 2003. С. 23–24].

Усилия по преодолению невежества не обязательно инициировались государством. Побуждения исходили от церквей, земств, общественности, носителей радикальной идеологии. И во всех этих случаях присутствовали завышенные ожидания от действий учителя. Данное культурное наследие не могло ни быть частично востребовано последующими поколениями педагогов. Но происходило это не автоматически, «само по себе», а в результате долгой кропотливой работы с отложенными положительными результатами. Видимо, поэтому недостаточное развитие получил оптимальный вариант аккультурации – интеграция, когда идентификация с полученной культурой дополнялась приобретением культурных ценностей по месту проживания и службы. Такая положительная подвижка была возможна при условии, если учитель сохранял связи с профессиональной корпорацией, не замыкаясь в своём одиночестве и не «дичая в глуши».

Педагогическое сообщество осознавало стоящие перед ним проблемы. В периоды общественных оживлений в провинции проводились учительские съезды, курсы и совеща-

ния. Финансировались они государством и земствами. Учителям оплачивали дорогу, проживание, питание. Только с 1872 по 1885 г. в Пермской губернии было организовано свыше 20 уездных учительских съездов и педагогических курсов [Маткин, 2016. С. 6]. В 1881–1883 гг. работой съездов Пермской губернии руководил Н. Ф. Бунаков. Эти съезды проводились в Верхотурском, в Ирбитском и Шадринском уездах [Бунаков, 1909. С. 126–127, 137–140]. Только в 1881 г. в работе Верхотурского съезда принимало участие 1,5 тысячи учителей, когда население Верхотурья составляло 4 тысячи жителей [Невострюев, 2006. С. 145]. В Тобольской губернии также проводились краткосрочные педагогические курсы для учителей начальных церковных школ в 1889, 1890, 1891, 1899, 1902, 1903, 1905, 1907, 1908, 1910 и 1912 гг. [Валитов, 2012]. Здесь же, с начала XX в., относительно регулярно начинают проводиться летние совещания – своеобразные курсы в миниатюре [Чуркина, 2009].

Как отмечал Н. Ф. Бунаков, такие съезды «очень нужны: одним – ввиду недовольства самим собой, своими силами, своим умением, другим – ввиду их неудовлетворенности результатами своей работы, третьим – ввиду привязчивости и несообразных требований начальства, четвёртым – ввиду крайней скудости вознаграждения и неприглядности житейских условий, пятым – ввиду равнодушия, а то и враждебности местного населения к школе, к обучению, к учителю, шестым – ввиду полного одиночества во время учебного года, без общества, без товарищества, без малейших бесед с живыми интеллигентными людьми, без книг, без журналов, без газет, седьмым – ввиду разных интриг и каверз со стороны людей, враждебно относящихся к народному образованию, вроде земледельца с крепостническими вожделениями, или станового с кулачной расправой, или сельского богача-кулака, или, всего чаще, жадного и безбожного попа. Учительство на съезде всё время находится в каком-то возбужденном состоянии благодаря урокам, обсуждениям, обмену наблюдений и мыслей, спорам, общему

вниманию, на нём сосредоточенному, общему интересу, его сближающему» [Бунаков, 1909. С. 110].

Легко заметить, что в списке причин необходимости проведения съездов узкопрофессиональные проблемы преподавания стояли не на первом месте. Это не означало отсутствие результативности съездов. Напротив, они выполняли коммуникативные, психотерапевтические, общеобразовательные и защитные функции, содействовали сплочению педагогического сообщества. Участники курсов узнавали край, в котором работали: они, по возможности, посещали музеи, выставки, общались с представителями органов управления. Они также успешно совмещали работу с отдыхом: выезжали на природу, устраивали вечеринки с чаепитием, произносили речи, читали и даже писали стихи. Приведём строки из стихотворения, которое учительница Ирбитской прогимназии К. Н. Эйгер посвятила Н. Ф. Бунакову:

Живи же, учитель, товарищ любимый,
Ты родине нужен – и тем,
Кто скромно идёт и трудится незримый,
Кто часто готов опуститься совсем,
Кто мало участия и ласки встречает,
Кого так не балует жизнь,
Кто с тёплой любовью тебя провожает

И помнит завет твой: «Борись!» [Бунаков, 1909. С. 140]

В этом стихотворении, так же как и в поэтическом ответе адресата, характерно провозглашение внеобыденных для учителей ценностей: Божьего жара и света, веры, борения, великой правды, идеи правд. Возвышенная метафорика свидетельствовала об эстетических пристрастиях провинциальных педагогов и об их культурном наследстве, тесно связанном с патриархальной средой. Для учителей из глубинки много значило также официальное признание мероприятий. В 1910 г. по инициативе слушателей тобольский губернатор направил благодарственную телеграмму царю и получил благожелательный ответ. Отправка верноподданных телеграмм на высочайшее имя была

традиционной [Чуркина, 2009. С. 298]. В 1913 г. участники краткосрочных педагогических курсов в г. Кургане посетили музей наглядных пособий приходских училищ и осматривали сады при городских училищах. Но, вероятно, самое сильное впечатление на них произвело посещение курсов тобольским губернатором А. А. Станкевичем [Отчёт... 1914. С. 70–82]. И, напротив, возможность запрещения земских курсов, чем иногда пользовались инспектора народных училищ, воспринималась отрицательно. Такие события помнились долго [Учитель N., 1915].

Власти контролировали не только съезды педагогов, но и их отпуска. Исследователь истории общеобразовательной школы в Южном Зауралье А. Л. Михашенко акцентирует внимание на том, что «в поле зрения чиновников было даже свободное время наставников молодёжи. Попечители учебных округов, руководители учебных заведений обязаны были знать, где проводят летний отдых их подчинённые. Учителям, уходящим в отпуск и выезжающим за пределы Курганского и Шадринского учебных округов, требовалось на то особое разрешение. Отпускники получали специальные билеты с гербовой печатью, в которых указывалось, что их предьявители могут проводить отпуска в разных городах Российской империи.

Учителя Западно-Сибирского округа с разрешения попечителя могли выезжать и за пределы государства. Ограничимся рядом примеров. «В 1908 г. заграничный отпуск получили работники Курганской женской гимназии: учительница французского языка Энгельфельд и классная надзирательница Саковская. В 1913 г. с 1 июня по 7 августа в заграничных отпусках были учителя Дуплицкая и Меньшикова» [Михашенко, 1993. С. 74–75]. При этом и за рубежом сохранялся постоянный внешний контроль над учителями. И многими он воспринимался как данность. Так, воспоминания учительницы Е. М. Делининой об организованной Обществом распространения технических знаний познавательной экскурсии по Германии летом

1914 г. пестрят нейтральными замечаниями об инструктажах, сопровождающих [Толстых, 2001]. Возможность опеки и мелочной регламентации педагогов чиновниками провоцировала произвол последних. Сохранилось немало ярких свидетельств о беспорядочном положении провинциального учительства.

Не одни эти факторы были определяющими в социально-психологическом настрое педагогов. Негативные тенденции были также вызваны воздействием рынка. Здесь, относительно экономики, система образования осуществляла расширенное социальное воспроизводство людских ресурсов, если точнее – квалифицированной рабочей силы. Её рост подрывал сословное разделение общества. Закономерно, что самодержавие тормозило выделение средств на образовательные нужды. Помимо нехватки финансов у властей присутствовали и субъективные моменты, препятствующие обучению «кухаркиных детей». Они, стремясь исключить «лишний» контингент, в ряде случаев удорожали стоимость обучения или не шли на открытие новых учебных заведений.

Такое положение вело к нездоровому дефициту образовательных услуг и подспудному привнесению рыночных механизмов в сферу просвещения. За отсутствие отечественного всеобщего бесплатного образования приходилось платить как отдельным индивидам, так и обществу. Предоставление школами платных образовательных услуг, при сохранении сословного строя, неразвитого рынка и незрелого гражданского общества, означало появление асимметрии во взаимоотношениях спроса и предложения. Налицо доминирование первого над последним. Экономические теории гласят: недостаточная информация покупателей о товарах и отсутствие действенного контроля государства дают выигрыш для недобросовестных продавцов, напротив, в убытке оказываются те, кто продает товары и услуги высокого качества [Акерлоф, 1994. С. 91–92].

Качество образовательных услуг дореволюционных учреждений детально определить не представлялось возможным. В выигрыше оказывались школы, чья снисходительная админи-

страция стремилась «не выносить сор из избы», сотрудничать с состоятельными родителями, членами попечительных советов, распределяющих денежные средства. Качественный труд педагогов (а такие были всегда) учитывался незначительно. Добросовестная работа в основном влияла на имидж учреждения: «здесь грамотные и требовательные учителя».

Данное обстоятельство порождало несколько существенных следствий. Так, для небрежных педагогов, особенно в отдалённой провинциальной глуши, существовали возможности имитации своей службы. Подвижники, напротив, чувствовали неполноценность социальной реализации, отсутствие достойной жизни и подлинной востребованности их знаний. Свидетельством подобного положения дел служит дневник Н. Ф. Шубкина – преподавателя Барнаульской женской гимназии начала XX в. [*Шубкин, 1998*]. Педагог-словесник, горячо влюблённый в своё дело, он стремился донести до учениц пафос великой русской литературы. Но его усилия были постоянно ограничены нарастающей реакцией в провинции, административным и черносотенным произволом, недостаточным финансированием женской гимназии.

Таким образом, недовольство учительской корпорации своим положением имело под собой экономические и социокультурные основания. Общеизвестно, что вопросы финансирования отечественной школы были весьма острыми. Но для учителей материальное содержание не стало чем-либо самодовлеющим. Их благополучие увязывалось с реализацией культурных предпочтений, с защитой собственных прав и социального статуса. Человек, выбравший карьеру учителя, особенно народного (то есть работу в начальном образовании), изначально не предполагал высоких доходов в профессиональной сфере. Не случайно, что на Съезде учительских обществ взаимопомощи в Москве (29 декабря 1902 – 6 января 1903 г.) материальные вопросы не доминировали. Участники съезда единодушно отказались от ходатайства о понижении железнодорожного тарифа [*Лейкина-Свирская, 1981. С. 66–67*]. Позиция учительского

сообщества осталась неизменной в 1905–1907 гг. и в послереволюционный период.

Неприятие отечественными учителями исключительно экономического подхода соответствовало общей революционной тенденции в России. Здесь «пролетарии умственного труда» были близки к промышленным рабочим. Разумеется, обе группы не отказывались от роста материального благополучия. Но у них имелись и принципиально иные ценностные установки. В очередной раз акцентируем провинциальность отечественного просвещения, многие черты которого заимствовались из германских земель. В XVIII–XIX вв. ядром немецкого образования стали университеты. К их отличительным чертам относились «представление о творчестве как о назначении человека и своеобразная идея образования – *Bildung*, предполагавшая развитие в человеке человеческого с помощью творческого освоения культурной традиции» [Копосов, 2005. С. 225]. Культурная диффузия привела к заимствованию этого представления российским образованием, в том числе провинциальным.

С конца XVIII по начало XX столетия продолжалась эволюция местного образования в царской России. Сосуществование модернизационных усилий, рыночных условий и вне рыночных идеалов в общественном сознании вело к противоречивому комплексу воздействий (положительных и отрицательных) на провинциальное просвещение. Все эти драматические обстоятельства усложняли просветительскую миссию отечественного учительства и объективно вели к её последующей трансформации. Достаточно часто полноценный педагогический труд вытеснялся имитацией или борьбой за существование. В итоге общество приобретало выпускников-недоучек и педагогов, разочарованных результатами своего труда и окружающими социальными реалиями.

Глава II

Педагоги: роли и судьбы



2.1. Варианты профессиональных сценариев

Понимание особенностей трансформации учительства на протяжении XIX – начала XX в. невозможно без учёта его социального происхождения. Принадлежность учителя к обществу интеллектуалов была условной. Она определялась как частичным исключением учителя из низового мира, так и его тяготением к верхнему миру дворянской культуры. Различия между учителями-пришельцами и местным населением могли иметь разные, причём изменчивые основания. Но нельзя не учитывать культурный багаж, который большинство учителей заимствовали из низовой народной культуры и ценностей низшего духовенства.

Каковы были социокультурные истоки российского учительства? Какими ценностными установками руководствовались педагоги в прошлом? Иногда простая эмоциональная речь способна передать больше информации, чем сухие отчёты:

О мои детушки сердечные,
Не на учение вас везут,
А на мучение бесконечное.
О мои детушки, милые лебедушки!
Лучше было вам не родиться на сей свет.
А хотя и родиться,
Тот же час киселём задавится
И в воду утопитися.

Лучше бы вас своими руками в землю закопал;
Чем в семинарию на муку отдал [*Боголепов, 1885. С. 18*].

Безыскусные стихи пономаря, у которого насильно отобрали детей для церковного обучения... Они отображают отношение людей традиционной культуры к насильственному насаждению грамотности. В те времена получение профессионального образования, особенно вне дома, было трагедией. Примечательно, однако, что эти строки исходят от духовного лица, настроенного критично к образованию, для которого знание грамоты было обязательным условием. Не секрет, что по-

томки именно таких пономарей и дьячков, выходцы из семинарий на долгие годы станут кадровым резервом для народной школы.

В конце XVIII в., когда создавались малые народные училища, их штаты формировались по преимуществу из семинаристов. Так, в 1789 г. во всех семи открытых училищах Пермской губернии преподавателями были назначены тобольские и вятские семинаристы [*Шишонко, 1879. С. 105–106*]. Позднее, в 1817 г., в Tobольской губернии открылось сразу несколько уездных училищ. В Курганском училище первым смотрителем стал К. С. Сосунов, сын дьячка из Ишимского округа, также бывший тобольский семинарист. Кроме него здесь преподавало ещё два учителя, причём один из них вёл Закон Божий, то есть был священником [*Васильева, 1997. С. 228*]. Но карьера первого смотрителя не задалась. В 1820 г. в гостях у местного стряпчего он проиграл школьные деньги и утопился в колодце [*Михащенко, 1993. С. 67–69*].

Когда в середине XIX в. началось распространение школ в деревне, то учительский контингент для них комплектовался из священников (для них это была дополнительная, нередко непосильная нагрузка), из случайных грамотных людей. Более того, при разработке «Положения о начальных народных училищах» 1864 г. многие церковные иерархи выступили против подготовки народных учителей. Один из церковных публицистов в 1862 г. предрекал, что «появится новый класс людей, презирающих людей и ненавидимых народом, класс людей, озлобленных и завистливых», и предлагал оставить преподавание только за приходскими священниками [*Стафёрова, 2007. С. 247*].

И в последующие годы доля духовенства среди учителей была непомерно высока. Так, в 1870 г. в Пермской губернии из 315 учителей к духовному ведомству относилось 202. В части уездов (Чердынском, Кунгурском, Ирбитском) в сельских школах занимались только священники [*Маткин, 2016. С. 4*]. Для этих новоявленных педагогов, пока ещё не овладевших

методиками преподавания, отчуждение от детей было способом поддержания собственного учительского авторитета. Начинаящие учителя, оказавшись наедине с детьми и с окружающим их патриархальным миром, были вынуждены стихийно, для сохранения культурной идентичности, применять консервативные практики.

От таких подходов качество образования страдало, что отмечалось всеми современниками. «С учениками, преимущественно мещанскими мальчиками, я обращался по-барски, грубо, следуя примеру товарищей», – вспоминал свой учительский дебют в уездном училище выдающийся педагог. Считалось, что «возиться» надо только с ребятишками способными, а «дрянь» – без церемонии – выбрасывать вон [Бунаков, 1909. С. 38]. Косвенным свидетельством отчужденности учительства являются нижеследующие данные (табл. 6):

Таблица 6

**Начальные народные училища в Ирбитском
и Верхотурском уездах Пермской губернии (1871 г.)**

№ п/п	Училище	Год основания	Бюджет	Учительский персонал	Кол-во учащихся	Размещение
Ирбитский уезд						
1.	Ирбитское муж. приходское одноклассное	1834	821 руб.	законоучитель, губ. секретарь, губ. секретарь	74	в доме уездного училища
2.	Ирбитское жен. одноклассное	1859	1330 руб.	законоучитель, 2 учителя уездного училища	62	наемный каменный дом
3.	Ирбитское одноклассное приходское с отделением для девиц (Ирбитский завод)	-	260 руб.	священник	82 (59 м-в, 23 д-к)	дом священника

4.	Байкаловское одно-классное с отделением для девиц	1843	248 руб., 14 коп.	священник, его жена	80 (64 м-в, 16 д-к)	дом священника
5.	Белослудское одно-классное с отделением для девиц	1843	217 руб., 14 коп.	священник	70 (59 м-в, 11 д-к)	нет сведений
6.	Ницинское одно-классное	1840	218 руб., 14 коп.	законоучитель, урядник 1-й ст.	28	общественное помещение
7.	Покровское одно-классное	1843	248 руб., 14 коп.	священник	31	наёмная квартира
8.	Шогринское одно-классное	1859	248 руб., 14 коп.	священник	36	церковное помещение
9.	Костинское одно-классное	1848	248 руб., 14 коп.	законоучитель, канц. служитель	45	наёмное помещение
10.	Киргинская одно-классная школа грамотности	1841	общ-е сред-ва	законоучитель, губ. секретарь	33 (27 м-в, 6 д-к)	общественный каменный дом
11.	Ильинская одно-классная школа грамотности	1864	общ-е сред-ва	священник	29	комната при вол. правлении
12.	Шмаковская одноклассная школа грамотности	1861	без содержания	священник	12	крестьянская изба
13.	Гаевская одноклассная смешанная	1861	без содержания	крестьянин из духовного звания	32 (24 м-в, 8 д-к)	общественное помещение
Верхотурский уезд						
1.	Верхотурское одно-классное приходское	1835	553 руб.	законоучитель, учитель	30	собственный дом
2.	Верхотурское одно-классное женское	1863	150 руб.	законоучитель, надзирательница	40	общественный дом

3.	Алапаевское одно-классное приходское	1822	160 руб.	законоучитель, дьякон, дьякон, псаломщик	60	помещение от вол. правления
4.	Алапаевское одно-классное женское	1864	211 руб.	законоучитель, псаломщик, учитель	30	наёмное помещение
5.	Меркушинское одноклассное приходское	1843	218 руб. 14 коп.	учитель-псаломщик	44 (43 м-в, 1 д-ка)	общественный дом
6.	Мугайское одно-классное	1845	248 руб. 14 коп.	законоучитель, помощник,	18	дом законоучителя
7.	Арамашевское одно-классное	1860	248 руб. 14 коп.	священник	43 (39 м-в, 4 д-к)	дом священника
8.	Мурзинское одно-классное	1838	248 руб. 14 коп.	дьякон	17 (15 м-в, 2 д-к)	на квартире
9.	Краснопольское одноклассное	1842	248 руб. 14 коп.	священник	11	на квартире священника
10	Нейво-Шайтанское одноклассное	1869	117 руб. 10 коп.	учитель-псаломщик	41	здание заводо-владельцев
	Кушвинское одно-классное (церковно-приходское)	1868	20-коп. сбор	законоучитель, учитель-мастерской	20	собственный дом

Посчитано по: Парамонов, 1872. С. 269–305.

Прохождение классов в училищах не всегда соответствовало учебному году. Тот или иной класс учащиеся могли по плану проходить за один, полтора или два учебных года.

Какие предварительные выводы проистекают из материалов настоящей таблицы и данных Парамонова? Материальная база и финансирование школ в Северном Зауралье всё ещё находились в зачаточном состоянии. В сельских школах отсутствовали педагогические коллективы. Учительский труд оставался уделом одиночек. Абсолютное большинство учителей в началь-

ных училищах двух уездов – мужчины, представители духовенства. У местного духовенства (что подтверждено инспектором Парамоновым) интерес к преподаванию отсутствовал. Священники, обременённые требами и отчётами, часто взамен себя нанимали помощников для работы в школе.

Плодотворному сближению духовенства с обучаемыми детьми мешала сформированная религиозным обучением установка на схоластическое знание. Дьяконы и священники и по каноническому праву, и по представлениям мирян были носителями непостижимой божественной благодати; считалось, что они обладали особыми способностями, в том числе и в борьбе с «врагами рода человеческого». Весьма вероятное при работе с детьми снижение собственной харизмы угрожало таким педагогам потерей идентичности как явных или скрытых служителей культа. Для начальной школы было характерно сочетание обучения и формальной имитации, переплетение мистических и рациональных подходов в педагогическом процессе. При данном подходе по преимуществу были реализованы варианты сепарации учителей.

Само священство понимало необходимость просвещения прихожан, в том числе и представителей коренных народов Севера. В 1882 г. священник П. Попов обосновывал необходимость обучения аборигенов «(...) при таковых тяжёлых условиях жизни едва ли продолжится долго существование остяцкого племени. И если пресвященное духовенство не позаботится об открытии школ при церквях и не примет живого и деятельного в них участия, если местная гражданская власть не будет оказывать содействия в деле просвещения духовенству, а русское местное общество не прекратит разорительной для инородцев эксплуатации, тогда одно только воспоминание об остяцком племени сохранится в истории на посрамление Руси. Без совокупного участия просвещённого и гуманного человечества самый душевный и сердечный голос любимого пастыря останется гласом вопиющего в пустыне» [*Православие... 2007. С. 166*].

По стереотипным представлениям клириков, все служители церкви были бедняки и отчасти страдающие субъекты. «Воспринимая себя в качестве жертв, – замечает западный исследователь Л. Манчестер, – представители духовенства в то же время считали, что тяготы в их жизни играют в определённом смысле очистительную роль» [*Манчестер, 2015. С. 43*]. И своё служение они во многом воспринимали как мученичество или, по аналогии с библейскими представлениями, как ссылку на грешную землю.

Школьный учитель, оказавшийся в провинциальной глуши, воспринимался также в качестве своеобразной жертвы. «При становлении новой профессии закладывалось и в большей части примирительное отношение общества к её крайне низкому материальному обеспечению», – замечает исследователь истории образования [*Неупокоев, 2006. С. 19*]. И сам учитель считал свой труд евангельской бедностью, иногда мученичеством за идеалы и даже ссылкой. Его пребывание в провинциальной интеллектуальной пустыне грозило множеством искушений, далеко не все из которых он мог выдержать.

В своё время Ю. М. Лотман отметил несхожесть поведения в местах ссылки декабристов и революционеров последующего времени: «Интеллигент второй половины XIX в. порой оправдывал свою слабость, запой, духовную гибель столкновением с непосильными обстоятельствами. Размышляя над судьбами людей начала XIX в., он, прибегая к привычным схемам, утверждал, что среда была более милостивой к дворянскому интеллигенту, чем к нему – разночинцу. Судьба русских интеллигентов-разночинцев была, конечно, исключительно тяжела, но и судьба декабристов не отличалась лёгкостью. А между тем никто из них – сначала брошенных в казематы, а затем, после каторги, разбросанных по Сибири, в условиях изоляции и материальной нужды, – не опустил, не запил, не махнул рукой не только на свой душевный мир, свои интересы, но и на свою внешность, привычки, манеру выражаться» [*Парсамов, 2016. С. 117–118*].

Особенностью поведения разночинцев, к которым относились и учителя, было отсутствие аристократической гордыни, несовместимой с христианской идеей мученичества. Разумеется, особые свойства чужака могли провоцировать местных жителей на его использование для решения своих жизненных нужд. По такому пути пошёл на рубеже XIX–XX вв. И. П. Левицкий. «Туринский мещанин из ссыльных Иван Петров Левицкий, – сообщалось в одном из донесений, – посылающий из города Туринска в разные журналы свои корреспонденции, иногда расходящиеся с действительностью случившегося, не ограничивается этой деятельностью, а разъезжая по уезду, знакомится с крестьянами, пишет им прошения, уверяет, что всякая жалоба, им написанная, будет удовлетворена» [ГУТОГА. Ф. 152. Оп. 18. Д. 21. Л. 1]. И. П. Левицкий был лишён дворянства за политические преступления. В 1896 г. он попал в ссылку в Туринске. Сохранилось описание Левицкого, которому в 1902 г. исполнилось 32 года: «Холост, имущественного обеспечения не имеет, средствами к жизни служат ему его корреспонденции в редакции нескольких сибирских газет, за что он получает постраничный гонорар. Ни к какому физическому труду не способен, поведения трезвого, ни в чем предосудительном не замечен» [ГУТОГА. Ф. 152. Оп. 18. Д. 21. Л. 4–8].

Судя по документам, в глазах местных жителей И. П. Левицкий мог быть представителем того мира, который отличался чуждыми и малообъяснимыми возможностями. Его популярность была схожа с популярностью колдуна, к которому обращались за помощью, но не любили. Для местной администрации, напротив, поведение Левицкого выглядело как гордыня, как демонстративное нежелание принять законные тяготы и встать на путь исправления. В свете вышеизложенного объяснима реакция властей – Левицкий был осужден на три месяца тюрьмы. Основание: оскорбление должностных лиц. Благожелательное отношение к учителю могло также радикально измениться, если он переставал соответствовать требованиям,

которые обычно предъявляли к интеллигентному человеку в глубинке.

Поэтому в повседневной практике педагогов значимыми были личное достоинство, репутация в глазах общества и начальства, соответствие идеалам служения. Визитатор училищ Казанского учебного округа П. А. Словцов в своих отчётах неоднократно фиксировал суждения населения о конкретном учителе и его поведении. В 1822 г. он дал оценки учителям Верхотурского училища. Смотритель и учитель 2-го класса Миронов «способен быть хорошим учителем», но нуждался в контроле. Учитель 2-го класса Байбалов, напротив, «ленивец, не знающ, и в городском мнении слывет человеком без поведения» [*НАРТ. Ф. 92. Он. 1. Д. 2506. Л. 35*]. Его слова подтвердились: в 1828 г. смотритель Миронов донёс о громкой пьянке Байбалова вечером, в училище, вместе с уволенным от службы канцеляристом, мещанином и унтер-офицером. Для призвания к порядку собутыльников пришлось обратиться в инвалидную команду. Инцидент предали огласке: учитель после выпивки самовольно уехал к родственникам в Мурзинскую слободу. К делу дополнительно привлекли характеристику от П. А. Словцова, и нарушитель дисциплины был уволен [*НАРТ. Ф. 92. Он. 1. Д. 2641*].

Интересно, что в 1829 г., уже после увольнения Байбалова, при открытом испытании учеников благотворители пожертвовали в пользу «училищных чиновников» 65 руб. Власти затруднились с вопросом: как правильно разделить деньги? Дело дошло до министра просвещения. В итоге смотрителю Миرونу достались 50 руб.; остатки средств в 15 руб. временно израсходованы не были. Законоучителю Карпинскому, равно как и учителю Щербакову, было отказано в премировании. Один из них проявил «умеренное прилежание», а другой лишь недавно приступил к службе [*НАРТ. Ф. 92. Он. 1. Д. 3291*]. Получается, что в ряде случаев мнение городского населения могло оказаться решающим для служебной характеристики педагога.

Какие возможны объяснения данному обстоятельству? При неразвитости транспортной инфраструктуры в отдалён-

ных местностях у вышестоящих властей отсутствовали действенные механизмы контроля над состоянием педагогического процесса. У недобросовестных учителей это порождало чувство безнаказанности. Как справедливо отмечал в своём отчёте П. А. Словцов, «все училищные лица исполняют христианские обязанности, хотя и у не всех поведение безупречное». А далее у визитатора следовал перечень их проступков, в основном связанных со злоупотреблением алкоголем [*НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 1507. Л. 21–22*]. Получить такие сведения приезжий мог только от местных жителей. Информация, зафиксированная официальным лицом, могла оказаться в формуляре и негативно сказаться на служебном росте. Начинаящий учитель Ялуторовского училища К. И. Голодников, незаконно наказав ученика, сделал всё возможное, чтобы исключить эту информацию из дежурной книги [*Голодников, 2004. С. 265–269*].

Гипертрофированное внимание в профессиональной педагогической среде обращалось на письменную речь, на возможность собственной защиты путём бюрократической переписки. Так, надворный советник Н. И. Соколов, учитель Тюменского реального училища, недовольный действиями директора И. Я. Словцова, обратился с прошением к главному инспектору училищ Западной Сибири: «Я служил 11 лет при двух директорах, от которых, кроме личной благодарности, получал награды за свою деятельность, а здесь я должен ожидать того, что мой формуляр запачкают! Нет, пока во главе высших правлений стоят истинно просвещённые и благородные люди, я надеюсь не заслужить подобного унижения за честную свою деятельность и преданность как делу воспитания, так и обучения детей по своей специальности» [*Словцов, 2004. С. 442*].

В данном обращении Н. И. Соколова благородство как безукоризненное внешнее поведение и как грамотная изящная речь декларировалось в качестве образца профессиональной идентификации педагога. Однако в практической деятельности негласно допускалось умолчание о негативных реалиях в образовании как о профанных событиях, недостаточно

достойных письменного запечатления. Уже упоминаемый энергичный И. Я. Словцов, оказавшись в конфликте с подчинёнными ему инертными учителями, чтобы бороться с их служебными проступками, вынужден был неоднократно прибегать к механизму официального расследования. В частном письме Словцов жаловался на своих недоброжелателей: «Явился главный инспектор, произвёл ревизию заведения в течение недели. Он предъявил мне пятьдесят листов доносов, которыми сослуживцы мои чернили меня перед генерал-губернатором почти еженедельно. Донос этот есть дневник моей жизни. Глупее и подлее всего того, что там понаписано, трудно было придумать» [Словцов, 2004. С. 404].

Перетекание устной информации, причём не обязательно достоверной, в официальный документооборот подталкивало учителей и вышестоящие для них инстанции принимать юридические меры по защите своей позиции и своего имиджа. При малочисленности лиц умственного труда, живших в небольших городах или в сельской местности, личные недоброжелательные отношения, перенесённые на казенную бумагу, могли парализовать работу целых коллективов. И, тем ни менее, наряду с привычными совместными трудом и досугом, доброжелательными приятельскими отношениями, в педагогической среде конфликты были нередкими. «Большую роль в отношениях между учителями играла внешняя сторона, правила этикета, правила обращения друг к другу, — замечает челябинский исследователь. — В уральских архивах очень часто встречаются жалобы преподавателей на неприветствие одного члена педагогической корпорации другим. Причины таких поступков могли быть самыми разными: от случайности до преднамеренного неприветствия в присутствии коллег» [Егорова, 2008. С. 160].

По нашему мнению, такие личные конфликты во многом провоцировались социокультурными причинами. Педагог был причислен к благородной публике, но его положение в социуме было максимально неустойчиво. Большинство учителей являлись выходцами из разночинной, мещанской и даже крестьян-

ской среды. Получается, что педагоги принадлежали и одновременно противостояли провинциальной среде. Получение образования не означало окончательного расставания с прежними менталитетом и ценностями. Приходилось усваивать новые, непривычные социальные нормы, присущие значительной, по влиянию, но количественно незначительной части жителей. Маргинальное положение между стратами, одну из которых учитель уже покинул, и той, в которой ему ещё только предстояло укорениться, порождало чувство острого психического дискомфорта. Для образованного одиночки такое отсутствие полноценной межличностной коммуникации обуславливало угрозу срыва в девиантное поведение.

В свою очередь провинциальный или, тем более, патриархальный мир был близок к замкнутой автаркии. В целях самосохранения он стремился обособиться от культурно чуждого пришельца. Подспудное недоверие к затеям властей, в том числе в сфере образования, проявлялось по-разному. Обычным было самоустранение от официальных структур. Так, почётный смотритель Шадринского уездного училища Базилевич смог добиться открытия четвёртого дополнительного класса в 1845 г., где изучался курс бухгалтерии и науки о торговле. Но особой поддержки среди шадринцев его инициатива не нашла, хотя смотритель пожертвовал 2 857 руб. 20 коп. Возможно, это объясняется и тем, что направленный на работу в Шадринск преподаватель бухгалтерии Юргенс оказался человеком посредственным. Горожанам запомнилась не столько педагогическая деятельность этого Юргенса, сколько его столичный гардероб и быстрая смерть в 1850 г., после которой дополнительный класс прекратил своё существование. По сообщению В. Е. Попова, «учитель Ю. в 1849 г. попал под следствие по обвинению его в том, что он вместе с другим лицом побил купца К.» [*Попов, 1898. С. 25–26, 59*].

Инциденты, связанные с недостойным поведением педагогов, были частым явлением и в Кургане, несмотря на то, что местным училищем руководили Т. К. Каренгин и А. Г. Худяков,

заслужившие высокую оценку у живших в городе декабристов. Учителя Воронов, Рихтер и Андреев постоянно ссорились между собой, писали доносы, вовлекали в свои перебранки учеников. У первых двух дело дошло до дуэли, которую удалось предотвратить, а Андреев был уволен из училища за избивание ученика. «Большая часть преподавателей уездных училищ исполняет свои обязанности только по форме, для виду, а не с любовью и сознанием, от которых зависит успех дела. Они, с окончанием курса в гимназии и получением звания Учителя, которое предоставляет им чиновничьи права, предаются полному бездействию, их убаюкивает ложная мысль, что тяжёлая работа учиться для них кончена и им остается только пользоваться всеми возможными удовольствиями уездной жизни, это-то самое, к сожалению, и служит помехой к их самосовершенствованию. Желательно, чтобы такой жалкий взгляд на высокое звание учителя изменился и в наставниках уездных училищ пробудилось горячее сочувствие к прогрессу, а этого могут они достигнуть только через чтение полезных сочинений, в особенности педагогического содержания, и совместное приготовление себя к урокам», – такие новые требования выдвинул в 1860 г. главный инспектор училищ Западной Сибири к подчинённым ему штатным смотрителям народных училищ [ГАТО. Ф. 125. Оп. 1. Д. 95. Л. 218–219].

Не секрет, что благие намерения руководства и их реализация – увы! – часто не одно и то же. Рассмотрим группу конфликтов на примере событий в Берёзовском уездном училище в 1880–1890-е гг. Причины выбора в качестве объекта исследования коллектива берёзовских преподавателей в общем-то достаточно просты. Берёзов был отдалён от губернских «столиц», а в архивных делах сохранились сведения, которые позволили увидеть истинное положение в уездном училище. С одной стороны, в городе уже сложились определённые учительские традиции. В 1840-е гг. здесь преподавал известный краевед Н. А. Абрамов, при училище существовала хорошая библиотека, среди жителей города был высок процент грамотных лиц

[Белобородов, 2013. С. 142]. В 1860-е гг. горожане видели положительные примеры меценатства и подвижнической деятельности учительской семьи Туполевых [ГАТО. Ф. 125. Оп. 1. Д. 228. Л. 1–7; Д. 795. Л. 1–5]. В 1880-е гг. читателям «Тобольских губернских ведомостей» были известны краеведческие публикации А. С. Дёмина, преподававшего историю и географию в местном уездном училище [Белобородов, 2013. С. 237].

Но одновременно, по свидетельствам современников, образование нередко велось формально, схоластически и было оторвано от жизни [Фелинская, 2005. С. 97–98]. Успехам просвещения также мешали малое число горожан, отсутствие промышленности, господство патриархальных отношений, нехватка денежных средств и ряд иных причин. Положение осложнилось ещё и тем, что в местном училище не утихали конфликты, в которые были вовлечены многие чины народного образования, вплоть до руководства Западно-Сибирского учебного округа.

Приведём ряд примеров. Штатный смотритель училища в служебном письме от 30 декабря 1882 г. сообщал директору училищ Тобольской губернии, что учителя вверенного ему училища И. П. Ананьин, М. К. Попов и Ф. П. Баранов «с некоторого времени стали высказывать ему явные недоброжелательства, дозволяя себе делать возражения в более или менее грубой форме по поводу тех или других законных его распоряжений. Попов и Егоров и учитель приходского Пономарёв дерзко обращаются с учениками, дозволяя себе употреблять такие меры взыскания, которые могут быть оправданы одним лишь произволом учителей, как напр. ставят учеников на колени, бьют по голове, а и. д. учителя искусств Егоров ухитрился ставить целый класс на колени с поднятыми вверх руками, а одного ученика на кромке стола» [ГАТО. Ф. 126. Оп. 1. Д. 396. Л. 1].

В 1888 г. во время служебного отсутствия смотрителя Берёзовских училищ разгорелась очередная ссора. Рапортом от 28 марта смотритель донёс, что учитель Берёзовского мужского приходского училища Сергей Пономарёв, «пригласивши

штрафованного солдата Демьянова и торгующего села Обдорского Карпова в здании приходского училища устроил пьянку, на которой вместе со своими гостями оскорблял служителя училища Торлопова за нежелание его им услуживать и пить водку. Явившегося для прекращения беспорядка заступающего на место смотрителя законоучителя Карпов оскорбил неприличными словами и даже угрожал действием, почему Сургутсков вынужден был посылать за полицейскими стражниками».

По возвращении в Берёзов смотритель был уже «сам свидетелем, как Пономарёв чуть ли не перебросил через перила в канаву остячку, за что остячка и выругала его самого площадной бранью». Проблемы с Сергеем Пономарёвым продолжались у училищного начальства вплоть до его увольнения в 1889 г. Выпускник Омской учительской семинарии, семейный человек, он не смог укорениться в Берёзове и не дорожил своим местом. Ещё в 1887 г. Пономарёв был готов уволиться из училища и даже поступить на военную службу. Одна из причин — систематические задержки жалования со стороны Берёзовской управы [ГАТО. Ф. 126. Оп. 1. Д. 247. Л. 34–41].

Материальное положение учителей, особенно молодых, оставляло желать лучшего. Учительское звание предполагало и соответствующий европейский стиль одежды, но в окраинном Берёзове цены на мануфактурные изделия были много выше, чем в Тобольске. После окончания гимназии, чтобы закрепиться в педагогической профессии, новичкам необходимо было ещё дополнительно сдать экзамен на звание учителя в далёком Тобольске. Поэтому, ссылаясь на транспортные и материальные затруднения, уже упомянутые Михаил Попов и Фёдор Баранов в 1887 г. запрашивали дополнительный год для подготовки к экзамену [ГАТО. Ф. 125. Оп. 4. Д. 1975. Л. 2–3]. Оба они в 1886 г. закончили на казённый счёт Омскую учительскую семинарию и должны были отслужить в городе не менее 4 лет [ГАТО. Ф. 126. Оп. 1. Д. 396. Л. 6].

Учителя, оставшиеся в Берёзове, и далее нарушали общепринятые нормы поведения. В 1890 г. штатный смотритель был

вынужден донести, что учитель Берёзовского уездного училища Ананьин 15 мая устроил скандал на квартире начальника местной команды Алексеева. Черeda свар была продолжена 7 июня, когда А. Гущин и М. Попов столкнулись с законоучителем священником Сургутсковым. Спорили о том, обязаны ли учащиеся во время экзаменов посещать обязательное богослужение, причём Гущин на повышенных тонах заявил: «Наплевать, всё равно никуда не пойду, куда угодно доносите». Далее последовали санкции. Кому-то из нарушителей предложили подать в отставку, кому-то принудительно поменяли место службы [ГАТО. Ф. 126. Оп. 1. Д. 396. Л. 41–66].

Их дальнейшая судьба была различна. К 1900 г. преподаватель истории и географии А. Г. Гущин достаточно остепенился. У него, 44-летнего женатого уроженца Казанской губернии, к тому времени было уже 6 детей. Он сумел закрепиться в Берёзове и по-прежнему преподавал в местном училище [ГАТО. Ф. 126. Оп. 4. Д. 32. Л. 522]. Однако у горожан и у руководителей народного образования репутация этого учителя была на низком уровне. Его фамилия в основном связывалась с равнодушием к службе и скандалами в семье [ГУТО ГА. Ф. И-5. Оп. 1. Д. 46. Л. 46]. По семейным обстоятельствам Ф. Баранов в 1898 г. был отчислен от должности временно исполняющего «из платы по найму сверхштатного учителя Семипалатинского пятиклассного училища» [ГАТО. Ф. 126. Оп. 4. Д. 439. Л. 1–4]. Прав государственного служащего приобрести он не смог. Их старший коллега И. В. Ананьин скончался в 1888 г. на должности помощника учителя Барнаульского училища [ГАТО. Ф. 125. Оп. 4. Д. 158. Л. 1–9].

Произошедшие негативные события свидетельствовали об известной русской «слабости» зрителя Берёзовских училищ В. И. Рачинского. В одном из прошений вышеупомянутый учитель И. Ананьин, оправдываясь, напоминал властям о своём педагогическом стаже с 1873 г., жаловался на семейную трагедию (у него умерли уже взрослые дети), на то, что из-за нетрезвого образа жизни штатного зрителя именно он

был вынужден вести отчётность, не входившую в его служебные обязанности [ГАТО. Ф. 125. Оп. 4. Д. 158. Л. 41–44]. Власти об алкогольной зависимости берёзовского смотрителя хорошо знали [ГАТО. Ф. 126. Оп. 1. Д. 396. Л. 3]. Во многом смотрителя терпели из жалости, чтобы дать ему дослужить до пенсии.

Кроме того, найти замену Рачинскому оказалось не так-то просто. Одним из кандидатов был заведующий Тюкалинским училищем Кулигин. «Хватит ли у Кулигина твёрдости характера удержаться в Берёзове, этом захоластном и отдалённом пункте, на подобающей высоте: кажется, Кулигин, если не теперь, то в недавнем прошлом имел некоторую склонность к тому же пороку, который погубил в Берёзове Рачинского», – замечалось в служебной переписке. В конечном итоге выбор пал на непьющего учителя математики из Курганского училища Леонида Владимировича Петрова. Но, приехав в Берёзов уже больным, Петров умер ранней весной 1891 г., а его бездетная вдова переехала жить в Тобольск [ГАТО. Ф. 126. Оп. 1. Д. 396. Л. 91–93].

Видимо, только к рубежу XIX–XX вв. острые конфликты в уездном Берёзове были в основном преодолены. На смену откровенным скандалистам пришло новое поколение учителей. Но на селе, вне г. Берёзова, положение было много хуже. Так, отдаленный Сосьвинский приход протяжённостью 650 верст насчитывал свыше 1 000 человек, в основном живших в 19 иногородческих юртах. В 1890 г. здесь, в единственной приходской школе, обучалось 8 детей. К 1892 г. число учеников сократилось до 2 человек. Возможно, это было связано с появлением Николая Соколова, уволенного «из 3 класса Тобольского духовного училища». Новый учитель, в отличие от своего предшественника священника А. Кудреватых, взымал за обучение по 1 рублю в месяц с ученика [Православные приходы... 2004. С. 396–401]. Только к 1915 г. численность учеников достигла 16 человек [Цысь В., Цысь О., 2011. С. 290].

Каковы же были истоки вызывающего прежнего поведения берёзовских педагогов в 1880-е гг.? Нет сомнения, варианты объяснений сегодня являются предположительными. Подлин-

ных причин могло быть великое множество. Отсутствие полноценного опыта. Социальная безответственность. Открытое или подспудное нежелание служить в отдалённом Берёзове. Однако среди комплекса случайных величин допустимо продолжить выделение общих закономерностей.

Да, действительно, педагогическая карьера в системе министерства народного просвещения давала реальные перспективы для поступления на государственную службу и приобретения чина. Наличие статуса чиновника у учителя с возможным получением им орденов и дворянства должно было возвышать его над провинциальным окружением. Но сам процесс обучения субъективно препятствовал такому возвышению. Хлопотные занятия с недееспособными членами общества — детьми — психологически ставили учителя в приниженное положение. Его властные полномочия ограничивались стенами школы. Они не распространялись на городской социум. У педагогов отсутствовали возможности для привычного всем отечественного чиновного произвола и вымогательства. Горожанам не было особой необходимости как-либо задабривать местных учителей.

В неформальной иерархии внешне высокое положение педагогов отличалось не только отсутствием стабильности, но и некой ущербностью. Относясь к элите местного общества, к «приличной публике», учительство не обладало соответствующими средствами и привилегиями в полном объёме. Кроме того, для отдаленного провинциального города, с традиционной клановостью и крепкими соседскими связями, всякий новоприбывший на некоторое время попадал в категорию маргиналов. К нему присматривались, его оценивали. Типичные для большинства учителей отсутствие собственного жилья и полная неизвестность со служебными перспективами также доказывали их неполноценность. Для патриархального окружения жизнь приезжего учителя не была правильно укоренённой, она отличалась излишней мобильностью и непредсказуемостью.

Малочисленность учительского контингента в небольших городах, в том числе в Берёзове, во многом вела к господству ситуативных моментов. Очень часто положение дел в сфере народного образования на местах зависело от нескольких личностей или даже от одного энергичного человека. В последующее время на социально-психологическом климате в педагогическом коллективе Берёзова благотворно сказалось появление здесь таких незаурядных учителей, как П. Н. Грязнов [*Белобородов, 2013. С. 236*] и Ф. Ф. Ларионов [*Ларионов, 1993*]. Лишь та часть учительства, которая не обособляла себя от социального окружения и его нужд и прониклась его интересами, обретала подлинный авторитет. При этом педагогу требовалось сохранять и чувство собственного достоинства.

Реальное положение сельских учителей оставляло желать лучшего. Они, по сравнению с их благополучными городскими коллегами, особенно в средних учебных заведениях, получали незначительное жалование. Разрыв в годовой заработной плате мог превышать сотни рублей [*Егорова, 2008. С. 126; Зубков, 2010. С. 60–64, 270–274, 409–415*]. Характерный пример приводится в газете «Тобольские епархиальные ведомости»: учитель одной из приходских школ, с жалованьем 10 рублей, которому крестьянин сшил сапоги, не смог вовремя вернуть деньги. Сельский сход решил: сапоги у учителя отобрать. Положение спас проезжавший уездный наблюдатель. Священник заплатил необходимую сумму [*Местный, 1910*].

Отсутствие средств не позволяло большинству учителей приобрести собственное жильё. Например, стоимость хорошего дома достигала 2–3 годовых окладов сельского учителя [*Цысь В., Цысь О., 2011. С. 122*]. Но приобретать жильё обычно не имело смысла. По указу начальства, вне желания учителей, их легко могли перевести на работу в другую школу. По воспоминаниям учительницы А. М. Редикорцевой (Бакалдиной), из Тобольской губернии учителя часто жили в непригодном помещении школы, которое они сами обустроивали, как могли [*Школа... 2001. С. 160–163*]. Судя по дошедшим вос-

поминаниям, большинство из них мечтало перебраться в город или хотя бы работать поближе к городу, но это удавалось далеко не всем. Сельские учителя не во всех случаях могли рассчитывать на пенсию. Поэтому даже достигнув преклонных лет, они ещё были вынуждены работать, чтобы не умереть с голоду [*Из жизни сельских педагогов, 2003. С. 25–26*].

Возникающие аллюзии с образом святого далеко не случайны. Учитель, как и святой, должен был гармонизировать грешный мир, облагораживать его. Подобно святому, он также находился в зоне риска. Характерно, что в образовании тогда видели своеобразный фильтр, отчуждающий человека от повседневного аморализма и серого обыденного существования. Педагогу, выступающему за добро в борьбе со злом, постоянно угрожали скатывание в повседневность, материальные проблемы, возможные обман и насилие со стороны местного населения. Это подтверждает песня, записанная В. П. Бирюковым:

Возле речки, возле мостик,
Возле речки, возле мостик,
Возле речки, возле мостик
 Близ Урала
Школа земская стояла,
Школа земская стояла,
Школа земская стояла
 Да упала.
Собрались, порешили,
Собрались, порешили,
Собрались, порешили,
 Как её поставить.
Обсудили, порешили,
Обсудили, порешили,
Обсудили, порешили
 Так её оставить.
А на место школы,
А на место школы,
А на место школы

Кабачок поставить.

Эх ты, мать ты, Русь, святая,

Эх ты, мать ты, Русь, святая,

Не умом живешь ты –

Водкой [Бирюков, 1953. С. 235–236].

Стихи сложены в подражание народной песне «Возле речки, возле моста» и, судя по источниковедческим разысканиям, пользовались популярностью. В одном из вариантов школа и кабак живут параллельно. Кабак ремонтируют всем миром, но если

Разобьётся стекло в школе,

Сам учитель его вставит поневоле [*«Уездной барышни альбом»*, 2013].

Здесь характерна новация: замена привычного противостояния: церковь – кабак. На место церкви пришло другое учреждение, также не от мира сего, – школа, со своим служителем – учителем. Но он – тот персонаж, который не пользуется и, видимо, не должен пользоваться поддержкой местного населения. Для образа учителя лучший способ существования – изоляция, либо контакты с избранными, с безгрешными детьми. От любого неосторожного шага он мог потерять свои сакральные свойства и перевоплотиться из подвижника в имитатора, актера.

Почти демонстративное отчуждение от обывателей задавало высокие требования к соблюдению норм этики и этикета. Малейшее упущение или послабление означали вполне вероятную возможность нравственного краха учителя в глазах окружающих. Нередко такой педагог терял последние остатки авторитета и нарочито демонстрировал, что терять ему нечего. Как сообщал в середине 80-х гг. XIX в. директор училищ, Илья Лаптев из с. Мендеровского «обнаруживает в пьяном виде склонность к буйству и дерзостям, за что и был не раз бит крестьянами, однажды он наговорил дерзостей исправнику и вообще в обращении со всеми отличается грубостью и невежеством». Интересно, что на увещевания Лаптев заявлял:

«Я знаю, что если меня уволят за дерзости от должности, то возьмут в солдаты, но я солдатчины не боюсь!» Его коллега Василий Мисюрев, преподававший в с. Шмаковском, избрал другой путь. Будучи почти постоянно пьяным, он часто уезжал из села в учебное время и жил неизвестно где [ГАТО. Ф. 125. Оп. 1. Д. 1045. Л. 10–13]. В итоге обоим учителям в Курганском округе с преподаванием пришлось расстаться.

Подобное же событие произошло в Ишимском уездном училище. В 1889 г. сюда из Туринска прибыл учитель истории и географии Виноградов. Очень быстро жители города смогли убедиться, что новоприбывший – «горчайший пьяница, который напивается до различных неестественных видений». Пик его «подвигов» пришёлся на 29 сентября. Как сообщал директор училищ, в этот день «Виноградов заявился на лекции в женское училище в самом безобразном виде; не сознавал ни самого себя, ни окружающей его обстановки, под сильнейшим влиянием винных паров стал гоняться за ученицами и ловить их, запинаясь и падая и принимая девиц за каких-то чертей. Видя такой позор, надзирательницы просили его оставить тотчас школу, что наконец и удалось им после настойчивых уговоров. Вскоре затем Виноградов захворал и находится в опасном положении, не узнавая ни жены, ни детей своих. В таком маленьком городке, как Ишим, подобное происшествие не могло пройти незамеченным. Поступок Виноградова самым естественным образом возбудил недовольство в родителях девиц, обучающихся в школе» [ГАТО. Ф. 125. Оп. 1. Д. 1045. Л. 4]. Незадачливому педагогу предложили подать прошение об отставке.

Публичное допущение возможной греховности – признак нарастающего общественного разочарования в результативности педагогического труда. Вероятно, что максимума он достигнет уже после 1917 г. В первом советском романе о Гражданской войне в Сибири (В. Зазубрин «Два мира», 1921 г.) сельские учительницы, под пером автора, оказались исключительно жертвами сексуальной разнузданности колчаковцев [Зазубрин, 1958. С. 39–43, 54–56]. Подлинными героями, способными

справиться со злом, теперь стали уже совсем другие персонажи. Перед 1917 г. у учительства произошло «оформление нового типа учителя-чиновника, для которого характерно повышение (в сравнении с предыдущим периодом) значения профессиональных качеств педагога, строгий формализм в подаче материала, бюрократизм в системе отношений с администрацией и учащимися» [Блинова, 2010. С. 10].

Итак, в исторических источниках присутствуют противоречивые образы провинциального учительства. В них наблюдается причудливое переплетение героических, сакральных, жертвенных, актёрских и греховных черт. Но есть и нечто, их объединяющее. В глазах просвещённой публики фигура учителя, особенно сельского, была в значительной мере мифологизирована. Учитель должен был существовать в центре общественных ожиданий, но не мог особо рассчитывать на необходимую материальную поддержку. В печатных изданиях он был объектом жалости и восхищения. С его образом связывались надежды на улучшение нравов, во многом неоправданные.

Учительский труд рассматривался вначале как героическое деяние, впоследствии как своеобразная искупительная жертва. Предполагалось, что если её приносили лучшие члены общества, то, соответственно, она станет результативной. К доле провинциальных учителей следовало относиться с благоговением. Но при невозможности полноценной реализации образования оно, в соответствии с логикой мифа, заменялось на другой образ, также мифологизированный. Несомненно, что истоки такого восприятия находились в толще неизжитой патриархальной культуры.

Допустимо утверждать, что, несмотря на многообразие подходов к вопросу о роли и месте образовательной сферы в жизни российского общества второй половины XIX – начала XX в., все они нивелировались одним, но чрезвычайно важным обстоятельством. Явно или неявно, но всеми общественными силами (консерваторами, либералами, демократами – не важно) предполагалось, что система образования должна базировать-

ся на внеличных началах. Ими могли быть: православие, самодержавие, народность, общественное служение, прогресс, наука, образование и, наконец, защита обездоленных и борьба против угнетателей. Все они, почти в равной мере, вдохновляли социально активного индивида, получившего, получающего или дающего образование.

Доминирование этих ценностей над частными интересами обесценивало конкретную человеческую жизнь и отодвигало на второй план прагматическую сторону образования. Экономическому развитию пореформенной России не вполне соответствовал уровень её общественного сознания. В итоге выходцы из учебных заведений, в том числе и избравшие учительское поприще, получали преимущественную ориентацию не столько на «скучный» повседневный труд, сколько на достижение возвышенных целей, на непосредственное личное участие в созидании идеального общества. Подобные издержки образования тогда ещё не вполне осознавались. Их отрицательные стороны прикрывались флёром благих намерений и учительским энтузиазмом.

Сегодня мы ещё недостаточно полно представляем противоречивость и неоднозначность образовательного процесса после 1861 г., его восприятие современниками и последующие результаты, в том числе и негативные. А они, вне сомнения, присутствовали. Американский исследователь Р. Уэйд считает, что именно наше отечественное образование прямо или косвенно размывало как существующие социальные структуры, так и людские установления [Булдаков, 2004; Wade Rex, 2000]. Последствия этой образовательной политики мы пожинаем до сих пор.

Важным обстоятельством, мало учтённым в отечественном образовании, был человеческий фактор. Именно действия людей определяли, в конечном итоге, успешность социальных процессов. Обеспечение квалифицированными кадрами учебных заведений далеко не всегда соответствовало общественным ожиданиям и приказам начальства. Соответственно,

значимым обстоятельством оказывается выявление тех конфликтов, которые снижали результативность образовательного процесса на низовом уровне. Анализу подвергнуты ситуации, которые условно можно подразделить как конфликты преимущественно внутри учительской корпорации, конфликты в масштабах локального социума и конфликты, где государственные структуры оказывались одной из сторон, либо были в них активно задействованы.

Предварительный анализ разных конфликтов с участием учительства позволяет вычленить некоторые варианты существовавшего в те времена социально-психологического климата в среде педагогов [Парыгин, 2003. С. 507–509]. На основе вышеприведенных материалов отчетливо видно, что на провинциальном уровне результативность образования во многом снижалась из-за дефицита хорошо подготовленных профессиональных кадров, недостатка средств, консервативного окружения, избыточной патерналистской опеки со стороны государственных и иных структур. Их отражением была череда частных межличностных конфликтов с участием учителей. Жёсткий контроль над личностью педагога учительскими корпорациями, населением и вышестоящими властями не предотвратил процессов эмансипации учительства и его активного участия в последующих революционных событиях.

Предлагаемое властью и обществом господство внеличностных ценностей у педагогов постоянно деформировалось условиями их жизни в провинции. Маркированному ритуальному поведению на службе мало соответствовало обыденное существование педагога, который должен был жить «застёгнутым на все пуговицы». Стремление к свободе перевоплощалось в соприкосновение с радикальной идеологией. Она почти не меняла внутренних установок учителя, в то же время придавая им внешне современное, светское оформление.

2.2. Женская эмансипация в среде педагогов

Какие точки соприкосновения существовали в провинциальном мире между представителями различных культур? Как именно они реализовывались в образовании? Поиск ответов ведёт к расширению проблемного поля. Одной из таких провоцирующих зон является исследование роли женщин в сфере педагогики. Дело в том, что данная деятельность плохо совмещалась с нормами патриархальной культуры. Женщины, и в особенности девушки, вынужденно занимали приниженное положение. Сценарий их жизни предполагал почти обязательное замужество с ведением домашнего хозяйства и воспитанием малолетних детей. Находясь в подчинении у главы патриархальной семьи, женщины были «закрыты» от значимых самостоятельных контактов с внешним миром [Гончаров, 2008. С. 208–209].

Важно понять, как в провинции растущие потребности индустриального общества и совмещались, и конфликтовали с устаревшими стереотипами относительно женской доли. Какова была мотивация, которая определяла поведение женщин в сфере образования? Как проходили процессы их адаптации к среде, куда они попадали? С какими конфликтами сталкивались учительницы? При поиске ответов на эти вопросы необходимо понимание тех социально-психологических установок, что оказывали решающее воздействие на их профессиональное служение.

Из всякого правила есть исключения. Существовали они и для женщин. Самодостаточная патриархальная среда, чтобы определиться с собственным существованием в мире, нуждалась как в посредниках, так и в посредницах. В их числе были неофициальные монахини – чернички. Они, близкие по образу жизни к монашеству, в миру пополнялись из вдов и девушек, сознательно отказавшихся от брака. Подобные персонажи известны в архаическом и даже языческом вариантах. У известного бытописателя их образы представлены в очерках

«Честна-вдова» [Максимов, 1989. С. 190–263] и «Повитуха-знахарка» [Максимов, 1981. С. 169–200]. Не каждая незамужняя женщина могла стать черничкой. Её должны были характеризовать безукоризненная нравственность, высокий авторитет у окружающих, хорошее знание обрядов и богослужебных книг. Нередко чернички обучали детей грамоте и рукоделию [Громыко, 1986. С. 103–104]. У писателя П. И. Мельникова в романе «На горах» выведена А. Красноглазова, промышлявшая обучением детей старообрядцев [Мельников-Печерский, 1986. С. 26–28]. Фигура, вне сомнения, типичная.

К домашнему и полудомашнему обучению власти всегда относились с подозрением. В начале XIX в. был введён запрет на деятельность частных школ в городах. Источники сообщают о попытках властей пресечь «незаконную» практику неофициальных педагогов. Ограничимся данными первой половины XIX в. по Шадринску и Ирбиту. В декабре 1812 г., вскоре после открытия шадринского уездного училища, городничий Подушкин извещал смотрителя Назарова, что, «по учинённой им выprawке», в городе отсутствовали лица, занимавшиеся частным обучением. От родителей детей школьного возраста он строжайше требовал «представить» их в училище. Очевидно, информация городничего не отражала истинного положения дел – в апреле 1814 г. им была взята подписка у ряда лиц о неучении детей. Характерно, что отставной приказной Бирюков, «просфорня» Харитоний Васильев, отставные дьячки Иван Бирюков и Евстафий Толшин были частично исключены из обыденности. Этих педагогов, у которых обучалось 11 мальчиков и 4 девочки, отличала культурная связь с книжными (сакральными) знаниями. Кроме них только мещанская жена А. Г. Мельникова обучала здесь своего приёмного сына.

Проверки проводились и в последующее время. Так, в 1843 г. попечитель округа, усмотрев малое число учеников, просил обратить на это особенное внимание. Как и прежде, полиция и чиновники от образования видели источник бед в наличии возможных конкурентов. Теперь их искали среди гувернан-

ток, проживающих в богатых домах в качестве компаньонов. По сообщению местного городничего таковых в Шадринске оказалось две: одна у купчихи Фетисовой, а другая у арзамасского купца 2-й гильдии Ивана Бебешева, но обе отозвались, что имеют законное свидетельство на право обучения [*Попов, 1898. С. 34–35*]. Итоги соотношения между официальным и неофициальным образованием ярко характеризуют данные по Ирбиту за 1825 г. У четырёх мещан и одного солдата в общей сложности обучался 61 ребёнок. А в местном уездном училище и в приготовительном классе числилось только 37 учеников. Дело доходило до того, что некоторые родители забирали детей из училища и отдавали их частным учителям. Незаконная педагогическая деятельность в Ирбите также преследовалась городской полицией [*Иконников, 1871. С. 24*].

Характерна близость представителей патриархального мира и педагогов, модернизирующих Россию. Этих маргиналов объединяли похожие культурные функции. И те, и те занимались воспроизводством социальной памяти, учили грамотности, содействовали воспитанию населения и лечили его. Фактически, и те, и другие боролись за личный авторитет в локальном социуме. Отмечается присутствие конкуренции между священниками и учителями [*Зубков, 2010. С. 219–220*]. На начальных этапах становления образования в домашних и полудомашних условиях существование светских педагогов не противоречило представлениям большинства местных жителей. Учитель или учительница воспринимались как посредники между патриархальной семьей и неведомым большим миром. Договоры с ними были частным семейным делом и строились на добровольной основе.

Однако по мере формирования образовательной инфраструктуры данные стереотипы были во многом перенесены и на официальную педагогику, и на женщин, которые здесь трудились. Происходило это постепенно. Н. А. Фирсов в «Очерке воспитания девиц в Пермской губернии» (1858 г.) выделил ряд типичных женских персонажей из провинциальной сферы

образования. К ним относились горничные в домах богатых горожан. Положение этих грамотных девушек было противоречиво. Их утончённые мечты сталкивались с грубой прозой жизни. Они не котировались на брачном рынке той среды, где им приходилось жить. Менее состоятельные провинциалы могли, объединившись, нанять для обучения образованную учительницу (например, из бывших горничных). С 1850 г. в Пермской губернии поощрялось обучение девочек в приходских школах, контролируемых Министерством народного просвещения. Некоторые приходские общества инициативно нанимали надзирательниц для контроля за воспитанницами [*Фирсов, 1858. С. 58–65, 81–84*].

Настоящие примеры свидетельствуют об эмансипации женщин-педагогов. Их эволюция простиралась от приживалок до экономически самостоятельных индивидов. Обретенная свобода не гарантировала материального благополучия. Надзирательница, нанятая крестьянским обществом, не могла претендовать на комфортное существование гувернантки. Однако в общественном мнении по-прежнему сохранялись рудименты прежних отношений. К ним, в частности, относились возвышенные устремления педагогов одновременно с их жёсткой патриархальной зависимостью от нанимателей.

Для многих педагогов проблема заключалась в низком культурном уровне их социального окружения. Востребованность в образованных людях вела к вынужденной адаптации обучающихся к деревенской и полудеревенской среде. От учительницы, как и от чернички, требовалось следование нормам святости. Подразумевалось, что учительница, пользующаяся уважением, работала (тогда употребляли иное определение: «служила») не столько за деньги, сколько для распространения внеобыденных ценностей. Она – носительница сокровенных знаний, благодетельница и защитница населения от внешних угроз – должна была быть отчуждена от суетного существования.

Учительнице, как положительному исключительному индивиду «не от мира сего», предписывалось множество огра-

ничений. Ей требовалось обладать целомудрием, скромностью в одежде, регулярно бывать в церкви, поститься, соблюдать интересы мира и «не выносить сор из избы». Дополнительно педагогу, выступающему за добро, но сражающемуся с темнотой, угрожали мир повседневности, материальные проблемы, возможные обман и насилие со стороны местного населения. Кроме того, с ростом числа образовательных учреждений происходила закономерная десакрализация и образования, и тех, кто в нём трудился.

Кем же представляла учительница в глазах окружающих? С одной стороны, подвижницей, несущей добро через просвещение умов. С другой – её нередко относили к ниспровергателям традиционных устоев. Весьма симптоматичны вопросы, которые задавали себе воспитанницы Тобольского епархиального училища. Многие из них планировали стать учительницами и даже врачами. И вдруг они прочитали в проповеди отца Иоанна Кронштадтского в 1902 г. слова «Женское ли это дело?». Смятение епархиалок попытался развеять инспектор училища, предложив ориентироваться на личное призвание: «Не рвитесь по нынешней моде к равноправию, политике, но в тишине совершайте своё великое дело служения ближнему всякая по своему призванию, какое бы оно не было...» [*Епархиалки, 2011. С. 126–127*].

Допустив возможность учительского призвания для девушек, инспектор по-прежнему ориентировал своих слушательниц на идеальное внеобыденное служение. Подобное отношение препятствовало созданию семьи. Художник из Тобольска М. С. Знаменский, оценивая одну из учениц, отмечал в дневнике: «Из Скорняковой, кажется, толк будет, и со временем [она] выделится из среды самок внутреннего приготовления, а, впрочем, кто их знает, может, выйдет чиновница с понятием, что если муж берёт, то так и следует, потому что кто же не берёт. Ведь о благородном значении человека, о собственном достоинстве, о значении женщин никто не говорит им ни слова.

Да и странно толковать об этом в настоящее время. Это значило бы снабдить воспитанницу запасом раздора, который она внесёт в семейство. Поэтому извольте видеть, что здесь большинство не только не стыдится брать взятки, давать взятки и подставлять свою физиономию для нравственных оплеух, но и признать это законным и спорить до слёз за необходимость существования для всего этого нравственного хлама. Вот и извольте наэлектризованную благородством, но неопытную девушку выдать на съедение этим чудищам без всякой поддержки» [Знаменский, 2013. С. 457].

Эти строки были написаны в 1863 г. Знаменательная эпоха! Начало Великих реформ, раскрепощения сознания, вхождения нашей страны в индустриальное общество. И – начало отечественной эмансипации женщин. Перед образованными людьми вставал вопрос: а так ли необходима привычная патриархальная семья, где женщине уготованы исключительно домашние дела и воспитание детей. Идея, что служить общественному благу способны как мужчины, так и женщины, понемногу пробивала себе дорогу. Молодёжь искала выходы для реализации социальной энергии. Одним из таких выходов была педагогическая деятельность. Заметим, что в феодальной России определяющей идеей было служение: богу, престолу, отечеству. В новых условиях ценности уходящей элиты оказались частично заимствованы следующими поколениями. Идея служения осталась, но была переосмыслена. Честный и интеллигентный человек, вне зависимости от своего статуса, должен был служить народу.

По мнению Ф. М. Достоевского, новые веяния в большей мере затронули женщин, чем мужчин. Приведём его характерные высказывания из «Дневника писателя»: «Русская женщина целомудренно пренебрегла препятствиями, насмешками. Она твёрдо объявила своё желание участвовать в общем деле и приступила к нему не только бескорыстно, но и самоотверженно. Русский человек, в эти последние десятилетия, страшно подался разврату стяжания, цинизма, материализма; женщина же

осталась гораздо более его верна чистому поклонению идее, служению идее» [Достоевский, 1989. С. 248]. Он же объяснял мотивацию женских поступков: «Тут потребность жертвы, дела, будто бы от неё именно ожидаемого, и убеждение, что нужно и должно начать самой, первой, и безо всяких отговорок, всё то хорошее, чего ждёшь и чего требуешь от других людей, – убеждение в высшей степени верное и нравственное, но, увы, всего чаще свойственное лишь отроческой чистоте и невинности» [Достоевский, 1989. С. 261].

Разумеется, соответствовать данному жертвенному идеалу было по силам далеко не каждому педагогу. Но те ориентиры, которые господствовали в обществе, для большинства учительниц были непосредственным жизненным руководством. «Кто у нас бывал? – вспоминала дореволюционное время в Тобольске Е. Г. Чемезова. – Большей частью педагоги, среди них мамыны бывшие сослуживцы, которые продолжали работать в епархиальном училище, потому что, как говорили, вовремя «не нашли себе судьбы», т. е. не вышли замуж. Их было пять. Все они были, конечно, разные, но всё-таки в них было что-то такое, что делало их похожими друг на друга. Во-первых, все они были очень скромно одеты. Не было на них ни ярких платьев со множеством отделок, какими славились другие наши гости, посещавшие нас изредка, только по большим праздникам. Пышных шляп с перьями, бантами, цветами они тоже не носили» [Школа, 2001. С. 166].

Очень хорошо оптимистические ожидания и их столкновение с грубой действительностью передают «Записки учительницы. Быт и нравы крестьян и положение учителя на селе» [ГАКО. Ф. 307. Оп. 1. Д. 21. Л. 2–18]. «Записки» были созданы на юге Тобольской губернии и в них многое умалчивается. В частности, анонимен автор текста. По упоминаниям сокращенных названий географических пунктов можно предположить, что село находилось в 15 верстах от Окунёвки (в тексте: «Ок-и»). Учительница, городская девушка, сразу же вызвала открытое недоверие у немногочисленной сельской верхушки.

«Расспрашивали меня много о моей жизни дома, о приданом, о знакомых, о женихах, – пишет она в своих записках, – спрашивали, отчего это у меня волосы острижены, это де нейдёт к благовоспитанной девице (...)» [Ершов, 2003. С. 121].

В свою очередь новоприбывшая была шокирована сельскими реалиями. «С месяц прошло, как я приехала сюда. Как это всё удивительно, всё начиналось с меня и моей школы. И люди-то не люди, а просто животные, да ещё самые грубые, к сожалению. Поп, например, такой чёрствый, сухой и жёсткий человек, к нему именно эти качества только и подходят и как нельзя более определяют его наружный и внутренний мир». И в последующем у девушки не изменилось отрицательное отношение к окружающим: «Но и после того я никого здесь не встретила подходящего, т. е. подходящего под мерку моих пониманий о человеке. Они все ужасно невежественны, смотрят на предмет только с физической стороны, видят только наружность».

Автор записок даёт яркие и достаточно язвительные характеристики «сливок общества» из сельской глубинки: «Дом у попечителя очень богатый, но безвкусно убранный, везде почти, т. е. в каждой комнате сундуки различной формы и величины, свидетельствующие о приданом толстой дочки». Очень колоритны психологические зарисовки лиц, присутствующих на экзамене в конце учебного года: «потом – наш мерзкий законоучитель ещё один поп (свинья – к слову сказать), какие-то писаря, два учителя, одна учительница, а затем целый батальон попадей и писаршей с детьми» [Ершов, 2003. С. 122].

Досталось и коллегам. Один из учителей был «молодой богослов, учившийся в семинарии, оставивший службу, после экзаменов женившийся (...) После об нём я слышала, что это патентованный негодяй и всё-таки дурак, т. е. я хочу сказать, что отъявленные хитрые негодяи бывают обыкновенно в то же время люди простые, а дурак – дурак просто-напросто (...) теперь, говорят, такие проповеди рассказывает, что уши вянут». Особую неприязнь у нашей героини вызывали препода-

ватели-священники. «Законоучители, это я уже говорила, что за народ – все на одну мерку. Один, о. Василий, большущий, противный. С ним-то священник очень красивый, хоть и неприятный, без бороды, без бровей, без ресниц, у какой отвратительный! Голос хриплый от пьянства, лицо красное, манеры, ах, что за манеры! ... И олух такой, что беда».

Всё же семнадцатилетняя крайне резкая в оценках девушка приехала на село не критиковать, а работать. Очень скоро по прибытии она и сама удивлялась ранее принятому решению. Особенно сильными были первые впечатления. У детей – от учительницы в шляпке с вуалью, у учительницы – от детей: «Я едва разглядела жёлтые лица и косматые головы моих будущих питомцев. Никогда не забуду этих, когда я увидела их в первый раз в жизни, шагнув в деревенскую народную школу, неопытная, наивная, сама почти только что со школьной скамьи и не видав даже хорошенько ни одного ребёнка из захолустной первобытной деревни» [ГАКО. Ф. И-307. Он. 1. Д. 21. Л. 5]. В школе было холодно, дети сидели в зимней одежде: «Это были немытые, нечёсанные черноголовые мальчуганы лет от 6 до 12. Меня поразили их глупые лица с серыми, чёрными, синими глазками, с открытыми нечистыми ртами и с крайне недоуменным выражением. Все лица были некрасивы, бледны и тупы (...)» [ГАКО. Ф. И-307. Он. 1. Д. 21. Л. 5].

Что представляла собой деревенская школа, в которой и предстояло работать учительнице? Это был «довольно большой дом отдельно от деревни на холме над рекой с большими окнами с крашеной салатной вывеской», окруженный оградой. Внутри находились «залитые чернилами скамьи», «переломанные парты», обстановка дополнялась «грязными до невозможности полами». Беспорядок не испугал новоприбывшую, и она начала действовать. «Прежде всего я заставила вымыть и вычистить школу, перебрала всю скудную ученическую библиотеку, покрытую вековой пылью, переписала её, выбросила многие сказки вроде «Марья-Моревна, Прекрасная королева» и др., более чем невозможные» [Ершов, 2003. С. 122].

Попечителю была послана заявка на новое оборудование для школы. Примечательна бескомпромиссная борьба нового педагога с детскими сказками. Для юной городской девушки они олицетворяли патриархальное сельское бескультурье, которое подлежало быстрому решительному изменению через насаждение рациональных знаний.

Непонимание и фактическая изоляция у немногочисленных грамотных людей на селе порождали психический дискомфорт, жажду общения с представителями единой культуры. Но знакомство в соседнем селе с коллегой учителем душевного облегчения не принесло: «Он много знал людей, много сравнительно ездил, рассказывал мне самые ужасные пошлости из сельской жизни (...)» [ГАКО. Ф. II-307. Оп. 1. Д. 21. Л. 12]. В своих беседах критически настроенный учитель не пытался соблюсти чувство меры и не учитывал возраст и жизненный опыт собеседницы. Увлечшись, он начал повествовать не только о кулаках, «эксплуатирующих глупых и грубых крестьян», но и поведал историю о некоем пауке-писаре. В его рассказе присутствует сцена убийства крестьянами и писарем его служанки-любовницы вместе с новорождённым сыном...

Вернувшись после четырёхнедельных весенних каникул, «пока мальчики бывают заняты первой весенней работой на полях — боронят и пашут», наша учительница вновь настроена на скорейшее посещение родных. «А как надоело здесь, как хочется домой в город! Какое счастье будет оставить хоть на 3 месяца эту адскую жизнь. Теперь на досуге стану припоминать деревенские сцены», — пишет она. И далее припоминает на нескольких страницах всеобщее пьянство в Николин день... [Ершов, 2003. С. 123]. Неизвестно, что случилось с автором записок, которые велись в 1886–1887 гг. Возможно, она вернулась в город, но могла остаться и в деревне.

В последнем случае жизнь сельского интеллигента, не расставшегося с идеалами и не опустившего руки, нередко превращалась в жертвенный акт. В обществе жизнь учителей оценивалась как близкое к монашескому подвигу пребывание

в культурной пустыне, борьба с темнотой. Возникающие аллюзии с образом святого далеко не случайны. Учитель, как и святой, должен был облагораживать грешный мир. И он, подобно святому, также находился в зоне риска. Характерно, что в образовании тогда видели своеобразный фильтр, отчуждающий человека от повседневного аморализма и серого обыденного существования. Многие педагоги, выходцы из города, попав в непривычную деревенскую среду, оседали здесь на десятилетия, нередко пожизненно.

О дальнейшей типичной нелегкой судьбе сельской учительницы повествует стихотворение, опубликованное в газете «Тобольские епархиальные ведомости» (1910 г.) педагогом Христиной Игнатовой:

Многие годы трудилась она
Честно на ниве народной,
Только теперь уж она не нужна.
Где-ж ей укрыться бездомной?

Старость пришла, и недуг истомил,
Зрение давно притупилось.
Светлый же разум ей не изменил,
Память ещё сохранилась.

Слабая, с грудью усталой, больной
Скоро возьмется за прежний свой
Труд где-нибудь в деревушке глухой, –
Труд ей знакомый, приятный.

В тесной избе у большого стола
Кучка детей приютилась.
Сколько восторга и сколько тепла
В глазках у них отразилось!

Если она за кусок и за кров
Стала учить этих малых,

Снова ей путь осветила любовь –
Сил не жалеет усталых.

Сеет незримое семя она,
Души детей зажигает.
И от глубокого, долгого сна
Тёмный народ пробуждает.

В тесной крестьянской лачуге сырой
Страница тихо завянет,
Имя бездомной народ молодой
С чистой любовью помянет [*Игнатова, 1910. С. 111–112*].

В этих непритязательных строчках отображены устойчивые стереотипы, сопровождавшие образ педагога, и реальное тяжёлое материальное положение сельских учителей. Первоначально Х. Игнатова, окончив в 1906 г. Тобольское епархиальное училище, планировала, проработав два года учительницей, накопить денег и продолжить образование в Одессе [*Епархиалки, 2011. С. 130, 275*].

Борьба с невежеством и тьмой, приближение света, просвещение, утро, пробуждение – вот те клишированные характеристики и категорические максимы, которыми характеризовали современники труд образованных и деятельных женщин в деревне. Касалось это не только учителей. В 1913 г. курганская «Народная газета» опубликовала некролог, в котором описывались жизненный путь и нравственные ценности подвижницы из села Носково: «Покойная принадлежала к числу тех культурных тружеников, настоящая оценка жизни и дел которых наступает после их смерти. Только в этот момент общество познает величину утраты таких людей. Обеспеченная значительным количеством земли, доставшейся ей по наследству, интеллигентная (Феоктиста Ивановна окончила Тобольскую Мариинскую школу и много читала), она отказалась от личной жизни и пошла в деревню на 5 рублей жалования служить сельским пи-

сарем» [*Памяти... 1913*]. Прослужив до преклонного возраста и сельским писарем, и счетоводом в кредитном товариществе, «Феоктиста Ивановна умерла, не оставив после себя никаких средств. Всю свою землю она продала в разное время носковским крестьянам и все полученные деньги раздала им же» [*Памяти... 1913*].

Похожая судьба была у сестер Е. М. и А. М. Буториных, служивших в школах Ирбитского и Шадринского земств. Обе сестры вышли из зажиточной семьи, учились в Екатеринбургской женской гимназии и «вопреки желанию родных ушли в сельские учителя и в народ». Благодаря их энергии и организаторским способностям в уезде наблюдался ощутимый прогресс в народном образовании. В то же время тяготы учительского труда не прошли бесследно: А. М. Буторина преждевременно сошла в могилу [*Бунаков, 1909. С.141–144*].

Автор заметки в «Сибирском листке», укрывшийся под псевдонимом «Z», в 1908 г. сокрушённо отмечал беспомощное положение, «в котором находятся старушки-учительницы. Начавши службу в семидесятых годах с жалованием по 8 рублей в месяц, они, конечно, не могли сделать сбережений, нуждаясь материально, они не могли выписывать газет и следить за развитием общественной и общегосударственной жизни. Возбуждая ходатайство о пенсии, они надеются, что им в этом поможет начальство, но начальство возвращает им прошения и просит указать те статьи и параграфы закона, на основании которых возбуждается ходатайство. Но откуда им знать эти законы? Так-то учительский труд, доставляя скудное пропитание, когда человек ещё может работать, совсем не даёт средств к существованию, когда силы истощаются. И трудовая безрадостей, жизнь заканчивается ещё более безотрадною старостью» [*Из жизни сельских педагогов, 2003. С. 25–26*].

Постепенный рост оплаты учительского труда на селе этой проблемы всё же окончательно не решил. Между тем, доля учительниц устойчиво росла. В 1898 г. в Пермской губернии их количество в два раза превосходило число мужчин:

1 029 против 512 [Зубков, 2010. С. 93–103]. В Тобольской губернии к 1908 г. доля женщин-учительниц составляла 77,1 % от общей численности учителей начальных школ [Скачкова, 2009. С. 142].

В 1910 г. по данным «Обзора Пермской губернии» количество учителей-мужчин (без законоучителей и вероучителей) составляло 28 %, остальные 72 % приходились на женщин. Составители документа объясняли преобладание учительниц «избытком в Пермской губернии женских гимназий с восьмью педагогическими классами при них и наличием двух епархиальных женских училищ (в г. Перми и Екатеринбурге). Все окончившие курс этих учебных заведений идут преимущественно в учительницы» [Обзор Пермской губернии, 1911. С. 115]. В объяснении проигнорированы общероссийские показатели. Доля женщин в образовании была повсеместно чрезвычайно высока.

Особенно высока была доля учительниц на уездном уровне. В Ирбитском уезде в 1890 г. из 79 педагогов 47 были женщины, что составляло 59,5 %. Зато педагоги-мужчины традиционно превосходили женщин в размерах жалования – сказывался их более высокий образовательный уровень [Удинцев, 1892. С. 219–220]. В 1886 г. в Верхотурском уезде Пермской губернии из 182 педагогов мужчин было 68. Число учительниц здесь было предельно высоким. Частенько в сельских училищах работали только женщины, например, незамужние сестры [ГАПК. Ф. 231. Оп. 1. Д. 14]. Так, объединившись, им было материально и психологически легче выживать.

В Тобольской губернии в начальных школах к 1897 г. на 45 учителей приходилось 225 учительниц [Соколов, 1898. С. 89]. Сельские школы Берёзовского, Сургутского и северной части Тобольского уездов (территория современной Югры) в конце XIX в. почти полностью были укомплектованы учительницами [Маляревский, 1899. С. 72–106]. По данным справочной книги Тобольской епархии на 1913 г., в северных церковно-приходских школах служили выпускницы Тобольской Мариинской

женской школы: М. Змановская и А. Крючева. В Берёзовской второклассной женской школе трудились бывшие епархиалки из Тобольска: О. М. Резанова, М. Е. Елисеева, Е. А. Протопопова, В. Е. Преображенская. В Сургутской школе работали В. Калугина и О. Павлова [Скачкова, 2013. С. 155–157].

В отдалённых школах бассейна р. Конда женщины на рубеже XIX–XX вв. составляли 50 % светских учителей: 15 из 30. Среди педагогов в двух случаях с фамилиями учительниц совпадают фамилии их коллег-мужчин, а также священников-законоучителей, очевидно родственников. И только у Параскевы Копыловой прямо указано замужество за почётным гражданином [Цысь В., Цысь О., 2013. С. 170–173]. Но это исключение не стало свидетельством её семейного благополучия. Копыловы обвенчались в Пелыме, затем перебрались в Сургутский уезд. После 7 лет супружества оба находились в фактическом разводе, у бывшего мужа – П. Д. Копылова – были уже прижиты дети от другой женщины: Варвары Панкиной. Окружающие проявляли нездоровый интерес к перипетиям личной жизни в этом любовном треугольнике. При бракоразводном процессе 1910–1913 гг. выяснилось, что «любопытствующие», включая и священника, передавали из рук в руки любовные письма П. Д. Копылова к Панкиной [ГУТО ГА. Ф. И-156. Оп. 18. Д. 777].

Тема безрадостной жизни провинциальной учительницы присутствует в литературном наброске «Именинница», опубликованном в «Екатеринбургской неделе». Дочь мелкого чиновника окончила гимназию. «Перед ней открывалось давно желанное поприще... Её давнишняя мечта, её дорогая дума исполнилась, и много было восторгов, когда её назначили учительницей прогимназии в один уездный город. Но в то же время её посетило глубокое горе. Старый чиновник умер, и когда его унесли на кладбище, то она почувствовала, что в её молодой жизни что-то оборвалось... Скоро за старым чиновником последовала и его жена. Теперь она настоящая сирота. И молодые иллюзии, столкнувшись с действительностью, разлетелись как тучки...

Оставшись совсем одинокой, она всю душу отдала любимому делу. Да, она поработала. И сегодня ей ясно становится, что жизнь не прошла даром, но в то же время ей кто-то шепчет, что в жизни её многого и многого недостает... Не было того лучезарного, упоительного составляющего полноту жизни, того, о чём когда-то она так робко грезила, с внезапно вспыхнувшим пламенем на лице и страстным, до боли сладким замиранием в сердце... Она не любила... Тридцать пять лет, и она не испытала любви!.. Тридцать пять лет прошло! Она судорожно сжала руки и, смотря широко раскрытыми глазами в пространство, прошептала с отчаянием:

– Господи! Для чего же была молодость-то!..» [*Туркин, 1894. С. 1053*].

В жизни могли реализоваться и наихудшие варианты. У М. Е. Салтыкова-Щедрина в «Мелочах жизни» есть трагическая главка «Сельская учительница». Девушка-педагог соблазнена приезжим помещиком. Забеременев и живя во враждебном сельском окружении, она кончает самоубийством [*Салтыков-Щедрин, 1988. С. 286*]. Тягостные размышления у учительницы Марьи Ивановны, героини рассказа «Безответная» (1910 г.). Едва не оставшись после увольнения «без куска хлеба», она вынуждена ехать на новое место службы, «которое ей предоставили почти из милости, после усиленных хлопот и унижений». Учительница одинока и не любит свой труд. Она отлично знает, что дальше «придёт настоящая старость, уродливая и противная, болезни и, при особом счастье, которое, далеко не всем выпадает на долю, её ждет томительное умирание никому не нужной старой девы в каком-нибудь приюте для бедных девиц» [*Авице, 1910. С. 92*].

Ещё далее уходит в раздумьях героиня повести Б. А. Тимофеева «Сухие сучки» (1913 г.) учительница Павла Андреевна. Получив образование, девушка сбежала учительствовать в деревню. К ней присоединилась сестра, выгнанная с курсов за участие в похоронах Некрасова. После её безвременной кончины тёмные крестьяне объявили покойницу ведьмой и вбили

осиновый кол в могилу – она собирала травы и препарировала лягушек. С надрывом вспоминает смерть сестры и долгие года своего учительства Павла Андреевна:

«– Господи, сколько лет жизни отдала... молодость, силу, они... они... И так мне завидно стало сестрёнке, что умерла она, веры в них не потерявши!» [*Тимофеев, 1913. С. 287*].

Пожилая учительница сохранила веру в светлое будущее. Но её помощь революционерам была разоблачена полицией [*Тимофеев, 1913. С. 363*]. Действие повести происходит в Асееве. Как установили литературоведы, прототипами города Асеева и персонажей повести послужили Шадринск и его жители. Один из современных районов этого города – бывшая деревня Осеева [*Янко, 1960. С. 90*]. А. М. Горький в повести «Городок Окуров» (1909 г.) хорошо показал общепринятое обыденное представление о жизни учительниц: «Так, заметив избыток девиц, мещанство решило строить прогимназию:

– Всех девок, видно, замуж не выдашь – стало быть, пусть идут на службу в учительницы!» [*Горький, 1962. С. 9*].

Для формирования данной установки имелось множество прагматичных оснований. К ним относились распад патриархальной семьи, материальные трудности родителей, развитие рыночных отношений, усиление светских начал. Далеко не случайно, что в Тобольской губернии к началу XX в. на 6 женских прогимназий (в Тюмени, Туринске, Таре, Ялуторовске, Ишиме и Кургане), Мариинскую женскую школу и епархиальное женское училище в Тобольске и полноценную женскую гимназию в Кургане приходилось только три средних мужских заведения. Ими были Тюменское реальное училище и Тобольские мужская гимназия и семинария. Соотношение учащихся женского и мужского полов в средних учебных заведениях было 1 870 к 696 [*Россия, 1907. С. 209*].

Большой проблемой учителей и особенно учительниц было получение разрешения на брак у школьного начальства. Важным обстоятельством здесь был постоянный дефицит брачных партнёров, порождённый культурными различиями

между педагогами и окружающим населением. Существовали и иные, не всегда проговариваемые причины. Служба учительницы, особенно на селе, предполагала временный (на период работы) или пожизненный отказ от замужества. Но возможная огласка неблагоприятных проступков и даже сомнения в нравственности фактически ставили крест на её учительской карьере. Интересно, что порочащие проступки могли совершать как сами учителя, так и лица из их окружения. В последнем случае педагог нередко представлял жертвой негативного мнения окружающих. Это могло быть проявлением недоверия к конкретному лицу, из-за его несоответствия устоявшимся образам.

Так, например, всплеск терроризма и убийство Александра II крайне негативно отразились на положении педагогов. В 1881 г. в Тюмени произошли два инцидента с вынужденным участием учителей. Преподаватель реального училища М. А. Заостровских на публичной лекции «О суевериях русского народа» приводил примеры фольклорных легенд из научной литературы. Его лекцию восприняли как антирелигиозную. Самому Заостровских публичные выступления были воспрещены, «пока не приобретёт большей опытности» [*ГУТО ГА. Ф. II-152, Оп. 8. Д. 327*].

Много хуже пришлось учительнице Пузырёвой. Дежуря в прогимназии, она повела девочек на богослужение. После обедни, когда подходили к кресту, священник начал кричать на учительницу, требуя снять головной убор: «В шляпке не ходят в церковь, по старой вере не полагается, и вот неповиновение». Последовали анафема, оскорбления и обморок учительницы. Выздоровев, Пузырёва решила оставить педагогику и – что весьма характерно – вышла замуж. Образованные современники связывали конфликт с повелением для священников обличать социалистов [*ГБУТО ГАТО. Ф. 125. Оп. 2. Д. 894. Л. 1–3*]. Унижение учителей компенсировало их оппонентам чувство психического дискомфорта плебея перед образованным человеком. Оно же, одновременно, ещё раз подтверждало

жертвенность обладателя знаний, недоступных для большинства.

Ожидание революции и неприятие существующего строя были достаточно распространены. Провинциальное учительство также не было исключением. По мнению поэта рубежа XIX–XX вв., уроженца Камышлова, Ф. Ф. Филимонова, победы могли достигнуть лишь молодые борцы. Характерно его стихотворение «В путь-дорогу (посвящается сельским учительницам)»:

Не трусь, борись ты до конца:

Тем тяжелей победа достается,

Тем больше славы для борца! [*Филимонов, 1890. С. 58–59*]

Аллюзии между учительницами и революционерами далеко не случайны. Современный исследователь М. Б. Могильнер выявила эволюцию и основные признаки типичного героя-революционера и причины последующего кризиса этого популярного образа. Этот литературный герой «молод, т. е. он не успел пожить, он отдал в жертву свою молодую жизнь, что делает его жертву несравненно ценнее, чем жизнь, скажем, убитого им старика-министра или губернатора средних лет, успевшего пожить (...), герой страдает, его образ свят («страдальческий венец»), т. е. неподсуден простым смертным, а значит, и преступному государственному суду». Данное позитивное отношение к героям и страдальцам возвышало учителей и – одновременно! – расчищало дорогу насилию. «Порой трудно определить, где кончалась подпольная Россия и начиналась легальная», – делает вывод ученый [*Могильнер, 1997. С. 5, 10*].

Идея служения закладывалась в отечественное образование изначально, со школьной парты и студенческой скамьи. Вплоть до конца XIX в. студентам не просто запрещались браки, в студенчество не принимались лица женатые [*НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 14930. Л. 40*]. К учительницам, как своеобразным женским неопфитам идеи педагогического служения, требования были выше, чем к их коллегам-мужчинам. Впрочем, возможное вступление в брак сельского учителя не только не снимало проблемы, а напротив, многократно увеличивало их.

Газета «Тобольские губернские ведомости» писала о типичном сельском учителе так: «Обременённый семьёй, пришибленный тяжёлой борьбой за существование, забытый трудом, всегда нуждающийся в самых первых потребностях, ответственный за горькую участь своих детей, едва плетётся он по узкой житейской тропинке. Безднадёжно смотрит вперёд, потому что там, как для других чиновников, не блещет для него луч надежды на лучшее будущее. Обеспечение он получает гораздо меньше масленщика при паровой машине, а между тем ему вверены сотни детей будущих граждан – думских деятелей» [*Словцов, 1997. С. 104*]. Если же учитель впадал в апатию, опускал руки, то частенько начиналась деградация, например, скатывание в алкоголизм.

Такие «мужские» проступки, как пьянство, окружающие некоторое время терпели, но для предосудительного поведения учительниц скидок не было. В начале XX в. в с. Сухоруковском сложились ненормальные взаимоотношения ряда жителей с учительницами. Местный волостной писарь имел привычку вскрывать и просматривать корреспонденцию, приходящую на их имена. Затем, в 1909 г., по незначительному поводу разгорелся конфликт между учительницей А. П. Сумкиной и семьёй псаломщика Г. М. Хаталова, причём мировой судья оштрафовал жену псаломщика на 15 рублей за нарушение общественного порядка в образовательном учреждении и срыв занятий [*Цысь В., Цысь О., 2013. С. 163–164*].

На беду юной Агафьи Петровны, недавно начавшей педагогическую карьеру, между нею и местным законоучителем отцом Иваном Наумовым вспыхнуло романтическое чувство. Священник даже подумывал отказаться от сана. Завязалась любовная переписка, попавшая неведомыми путями в чужие руки, а затем и к училищному начальству. Несколько раз двери школы были облиты смолой. Анонимный доброхот поспешил письменно сообщить матери А. П. Сумкиной, живущей в с. Самарово, о безнравственном поведении дочери, злорадно прибавив: «Не смейся горох над бобами, ещё будешь у нас под

ногами» [ГУТО ГА. Ф. И-483. Оп. 1. Д. 1163]. С сентября 1912 г. А. П. Сумкина была вынуждена уволиться с должности.

Если местные жители не проявляли тяги к разоблачению, то следовало вмешательство государственных властей. В с. Пушкарёве Туринского уезда в ночь на 18 декабря 1909 г. повесилась учительница О. С. Миазова. Её, недавно переведённую на новое место службы, подозревали в связях с политическими ссыльными. Автор заметки о произошедшей трагедии писал о типичных невзгодах сельской учительницы в журнале «Сибирские вопросы»: «Одинокая, вдали от культурной жизни, часто без книг, без живого слова участия и любви, молча трудится она на ниве народной, молча страдает и умирает безвестная... В местах политической ссылки эти общероссийские невзгоды осложняются новым фактором, который ещё более ухудшает положение учительницы.

Избежать ей знакомства с политическими ссыльными почти нет возможности. В большинстве случаев это – люди интересные, даже худшие из них интеллигентнее местных обывателей. О всяком общении учительницы с «политиками» доносится, за ней следят сотни наглых глаз». Для О. Миазовой отсутствие человеческого общения, бесцельность существования, безысходная тоска и враждебность окружающих обернулись самоубийством. Ему не помешали переписка с друзьями, фрагменты из которой опубликованы в заметке, любимая работа и восьмилетний педагогический стаж учительницы [*Сибирские письма, 1910*].

В 1912 г. под удар властей попала учительница Туринского городского училища Е. А. Нечаева. Её обвинили в нежелательной связи с политическим ссыльным студентом В. А. Постниковым. Из-за их романа жена Постникова была вынуждена уехать вместе с двумя детьми в Казань на прежнее место жительства. Она, недовольная отсутствием обещанных супругом денежных средств, написала жалобу властям. Учительнице, считавшей Постникова своим женихом, пришлось подать прошение об увольнении [ГУТО ГА. Ф. И-5. Оп. 1. Д. 46. Л. 25–29].

Власти были озабочены нежелательными матримониальными планами Нечаевой и неблагонадежностью ссыльного Постникова. Документы свидетельствуют, что они относились крайне негативно даже к безобидным контактам политических ссыльных с местными учителями. Для последних они могли стать причиной увольнения.

Не все из учительниц мирились с пассивной ролью жертвы обстоятельств. Тем более, что обществом начала осознаться ненормальность положения с трудоустройством грамотных девушек. Многим не нравилось, что их женский выбор был ограничен профессией учительницы. Эмансипация женщин привела к появлению иных интеллектуальных видов деятельности, также приносящих доход.

Начальница Тюменской прогимназии отмечала, что «законченный курс Прогимназии открывает воспитанницам этого заведения не один только путь к деятельности сельской учительницы, деятельности нелёгкой, требующей, прежде всего, для успешного ведения дел любви к этому святому делу и врожденного к нему призвания». Впрочем, из отслеженных выпускниц только в сельскую школу ушло не менее 18 %. Это было третье место после замужества и поступления в гимназию, окончив которую, они опять-таки поступали в учительницы. И лишь единицы трудились в непедагогических профессиях: кассирами, акушерками, фельдшерицами [*Клерикова, 1898. С. 50–51*].

Данное мнение подтверждено К. Я. Маляревским: «Труд интеллигентной женщины находит всё большее и большее применение: женщины работают в канцеляриях присутственных мест и у должностных лиц, служат у телеграфного аппарата на станциях железных дорог; понадобилось много фельдшериц, явилась возможность продолжать образование в высших учебных заведениях». Он же отметил следующее обстоятельство: сельские «учителя и учительницы не очень-то дорожат этим местом». Их средний срок службы на одном месте был катастрофически мал. Он колебался от 2-х лет и 2-х месяцев до 5-ти лет 5-ти месяцев. Особенно были склонны

к перемене мест учителя мужчины и лица с педагогическим образованием [*Маляревский, 1899. С. 3–4*]. Директор народных училищ Тобольской губернии в 1905 г. определял средний срок службы учителя народной школы в 10 лет. Затем педагог обычно избирал другой вид деятельности [*Цысь В., Цысь О., 2013. С.160*].

Миссия интеллигентов в провинциальной глубинке была благородной, но идеализировать всех учительниц, без исключений, неправильно. Рядом с подвижниками, проникнутыми просветительскими идеалами, преспокойно существовали и приспособленцы. Педагогическая деятельность в стране, где грамотных людей не хватало, давала относительную стабильность и возвышала в социальном плане. Определённая престижность профессии привлекала и тех, кто не обладал необходимыми навыками.

В 1881 г. в газете «Екатеринбургская неделя» появился памфлет «Как я добилась звания учительницы». Некий аноним, подписавшийся «учительница Пустошева», высмеял отрицательные черты у ряда сельских педагогов. Героиня памфлета считает себя дочерью «благородных родителей», поскольку её отец – дьякон заглядывал в поисках выпивки в погребки, «а это признаки цивилизации в городе». Прочувшись шесть лет в женском одноклассном училище, она была вынуждена, поскольку «замуж не берут», сдавать экзамен на звание сельской учительницы.

Не сумев ответить ни на один вопрос членов экзаменационной комиссии, приятелей её отца, девушка всё же получила необходимое свидетельство. Затем её направили работать учительницей в сельское училище, к пермякам, языка которых она не знала. «На радостях я купила себе шляпку: не ходить же мне как какой-нибудь пермячке, без шляпки, пожалуй, ещё тамошние волостной писарь и учитель примут меня за какую-нибудь необразованную, а они люди, может быть, холостые, и как увидят, что я барышня во всех отношениях – хоть куда, пожалуй, и посватаются» [*Пустошева, 1881. С. 208–209*].

Итак, в образах провинциальных учительниц наблюдалось причудливое сочетание различных черт. Но было и нечто, их объединяющее. И в глазах простолюдинов, и у просвещенной публики фигура учительницы, особенно сельской, была мифологизирована. Она находилась в центре общественных ожиданий, хотя не имела подобающего материального обеспечения по службе. Учительница была объектом жалости и восхищения. С её идеальным образом связывались надежды на улучшение нравов, во многом неоправданные. Её труд рассматривался как героическое деяние или как необходимая искупительная жертва. Предполагалось, что эту жертву должны были принести лучшие из образованных девушек, которые ориентировались на идеи общественного служения.

Истоки данного некритического восприятия находились в неизжитой патриархальной культуре. Учительницы изначально становились пленницами устаревших социально-психологических стереотипов, к которым добавлялись объективные трудности незрелого российского образования. Большинство из них вело непростую жизнь маргиналов, погружённых в мир провинциальной обыденности. Социокультурная эмансипация женщин-педагогов, постепенно начатая в середине XIX в., растянулась на многие десятилетия, но так и не была завершена в начале следующего XX в.

Глава III

Учащиеся: на пути к миру взрослых



3.1. Культурная среда и взросление

«В представлении ребёнка школа – это большое зло, но, к несчастью, неизбежное. Его нужно перетерпеть с возможно меньшим для себя ущербом: надо получить наилучшие отметки, но отдать школе возможно меньше труда и глубоко спрятать от неё свою душу. Обман, хитрость, притворное унижение – всё это законные орудия самообороны. Учитель – нападает, ученик – обороняется», – отмечал А. С. Изгоев особенности отечественного образования [*Изгоев, 1991. С. 190*]. Ему вторил М. А. Осоргин, вспоминая Пермскую гимназию, которую окончил в 1897 г.: «Все мы, школьники, наши родители, наши учителя, вся страна знала, что гимназия есть необходимое зло, что в ней усердно преподается то, что не нужно и не будет нужно, опускает всё то, что может понадобиться в жизни» [*Осоргин, 1992. С. 509*].

Отвлекаясь от субъективных пристрастных моментов, важно понять, как именно данное массовое негативное отношение влияло на мир школьников – культурного сообщества, со своими неписаными правилами поведения. Особый интерес представляют здесь внешние обстоятельства, которые обуславливали поступки учащихся. Во многом они зависели от массового сознания. Для большинства населения школа того времени была связана с приобретением отвлечённых знаний, малопригодных в жизни и практической деятельности. Устойчиво сохранялось традиционное отношение к обучению как к особому – «не для всех» – виду занятий, требующему незаурядных навыков и усилий.

Завышенные ожидания провоцировали те подспудные страхи, которые передавались детям. Интуитивно многие учащиеся ощущали приобщение к чему-то новому, неведомому. Приведём ряд примеров. С. Я. Маршак в воспоминаниях о своём детстве отмечал, что гимназия казалась ему «каким-то особым царством, живущим своей загадочной жизнью» [*Маршак, 1981. С. 500*]. Ёмко описывал свои переживания К. Г. Па-

устовский, когда в 1902 г. его впервые мать вела в киевскую гимназию: «Мама шла молча. Когда мы дошли до Никольского сквера, и я увидел свозь его зелень жёлтое здание гимназии, я заплакал. Я, должно быть, понял, что окончено детство, что теперь я должен трудиться и что труд мой будет горек и долог и совсем не будет похож на те спокойные дни, какие я проводил у себя дома...

Я остановился, прижался к маме головой и плакал так сильно, что в ранце за моей спиной подпрыгивал и постукивал пенал, как бы спрашивая, что случилось с его маленьким хозяином. Мама сняла с меня фуражку и вытерла слёзы душистым платком.

– Перестань, – сказала она. – Ты думаешь, мне самой легко? Но так надо.

Так надо! Никакие слова не входили до тех пор в моё сознание с такой силой, как эти два слова, сказанные мамой: «Так надо» [*Паустовский, 1962. С. 83*].

Как на самом деле проходил процесс усвоения новых знаний, и каково было восприятие детьми далеко не всегда привычных для них школьных реалий? При малочисленности учителей и их юных подопечных в школах того времени многое зависело от субъективных факторов. Немалое количество отечественных педагогов оставили благодарную память в сердцах учеников. Так, выходец из уральских рабочих В. А. Чащин с большим теплом вспоминал первую учительницу. Е. В. Никитина была сестрой управляющего Сосьвинским заводом в Верхотурском уезде. За революционную деятельность её сослали в зауральскую глушь. Видимо, «под Никитину» и была открыта школа. Но первый урок начинающей учительницы мог кончиться конфузом. Положение спас местный поп:

– Матушка Елизавета Васильевна! Как же вы думаете начинать учение без молитвы? Разве это возможно? Надобно помолиться! Встаньте, дети! [*Чащин, 1951. С. 77*].

Очевидно, что Елизавету Васильевну удержали «на плаву» её родственные связи. Учительница достаточно быстро

преодолела отчуждение между собой и учениками. Но её годичное преподавание в училище было вынужденным шагом. После отъезда учительницы дети писали ей письма. Затем в училище появились Г. Г. Георгиевский и Д. Д. Четвериков. Оба этих педагога, напротив, не пользовались любовью учеников. К детям эти учителя относились плохо [Чащин, 1951. С. 76–84].

Нечто подобное отмечено в воспоминаниях А. П. Бондина. Его зарисовки уроков последнего десятилетия XIX в. в местном приюте или в училище Нижнего Тагила похожи на мемуары В. А. Чащина. Личные взаимоотношения между учителями и учениками представлены с тонкими психологическими зарисовками, колоритно. Учителя были разными. Одни из них болели за порученное дело, помогали своим воспитанникам, но другие, что также бывало нередко, отличались равнодушием и даже садистскими наклонностями. Ещё одна особенность, обозначенная Бондиным, это стремление учителей дать детям возможности для получения образования [Бондин, 1948]. Исчезало отношение к образованию как малопонятному занятию, получение которого – удел немногих.

Наблюдение подобных различий – свидетельство роста индивидуализма. Эти процессы происходили как в педагогической среде, так и в ученических коллективах. Теперь к учителям стали предъявляться принципиально иные требования. Их оценки в воспоминаниях перестали быть стереотипными. Пропали стандартные оправдательные фразы о неблагоприятных проступках конкретного учителя, которые он совершал «не со зла», а по долгу службы или в соответствии с принятыми нормами. Тяжесть дисциплинарных наказаний по отношению к ученикам снизилась, но явно возросли требования к их личной ответственности.

Удивительным человеком была Н. К. Лонгвинова, дочь горного инженера и англичанки (1866–1925?), начальница Шадринской женской гимназии. Она занималась общественной деятельностью. Ещё Лонгвинова была неутомимым педагогом, прославилась организацией экскурсий по городам Европейской

России, знала несколько языков и регулярно бывала за границей, увлекалась изучением эсперанто. Список несомненных достоинств неутомимой труженицы можно продолжать и далее. А можно ограничиться одним, но красноречивым фактом. Много лет спустя после её смерти, уже в 50–60-е гг. XX в., бывшие гимназистки установили на могиле любимой учительницы возле стены кладбищенского Воскресенского храма в Шадринске новый витой железный крест [Бажина, 1998. С. 130–139].

Добрая память о своих учителях и коллегах осталась у выпускника Верхотурского городского училища, уроженца села Салдинского, Сергея Северьяновича Рублева. Впоследствии он, уже после окончания Казанского учительского института, вернулся преподавать в родное училище. С. С. Рублев оставил яркие психологические зарисовки учителей четырёхклассного училища и женской гимназии. Перед нами предстают занятые интересным трудом живые люди, не лишённые индивидуальных черт и определённых недостатков. Так, учитель естествознания и географии П. Д. Дьяконов «умел держать дисциплину, и ученики его уважали». Начальницей гимназии «была чопорная дама средних лет Мария Николаевна Новокрещённых, как и полагается по штату, окончившая институт благородных девиц». Д. И. Федотьев, председатель Педагогического Совета женской гимназии, великолепно исполнял оперные арии, но случалось, из-за слабости к «зелёному змию», иногда «даже в присутствии учениц, он, у себя в кабинете, тянул «горькую». Симптоматично, что в его воспоминаниях из двух десятков преподавателей только трём даны полностью отрицательные характеристики [Рублев, 1998а, 1998б, 1998в].

Ровные отношения существовали и в стенах Камышловского духовного училища. На рубеже веков здесь получал образование В. П. Бирюков, будущий известный собиратель фольклора. Полвека спустя он следующим образом оценивал преподавательский состав церковного образовательного учреждения: «С уверенностью могу сказать, что наши педагоги были ничуть не хуже педагогов светской школы. К тому же я не помню

ни одного, чтобы был ханжой, изувером. Больше того, многих можно было подозревать в безбожии, не говоря уже о равнодушии к «делам веры». Негативные впечатления у юного Бирюкова остались только от скудного питания учащихся на фоне растущего брюха эконома Дмитрия Победоносцева...» [ГАСО. Ф. Р-2266. Оп. 1. Д. 2266. Л. 1–4].

Отвлекаясь от личных пристрастий и случайностей, допустимо выделить те психические закономерности, которые оказывали определяющее воздействие на отношение детей к школе. С одной стороны, для них обучение почти всегда было эмоционально (положительно или отрицательно) окрашено. Но с другой – учёба и детьми, и взрослыми рассматривалась как своеобразное испытание. «Период между окончанием школы и созданием семьи у мальчиков, как правило, включает в себя получение какого-то образования (среднего специального или высшего) и/или миграцию как необходимую стадию перед заключением брака. О том, что миграцию можно рассмотреть как своего рода инициацию, говорилось неоднократно», – замечает современный этнограф Е. В. Борисова, изучающая трудовую миграцию в Россию [Борисова, 2017. С. 23].

Заметим, что в прежние исторические периоды мир детства был менее продолжителен, а обучение было доступно далеко не всем. Его начало обычно сопровождалось знаковыми событиями. Ими могли стать покупка школьной формы, учебных принадлежностей, проведение общественных церемоний и религиозных обрядов. Все эти действия не просто символически маркировали начало нового этапа в жизни ребёнка. Они юридически и мистически оформляли его право на использование гипотетической возможности проникновения в вышестоящие социальные страты.

В «Записках» воронежского крестьянина И. Я. Столярова переданы его детские впечатления об открытии в 1890 г. школы в с. Карачун. «В день святого Егория (Георгия) священник объявил после молебна, отслуженного этому святому, что в нашем селе открывается школа и что все дети, желающие поступить

в неё, должны прийти в следующее воскресенье в церковь, чтобы записаться. Теперь мне трудно выразить то чувство, которое вызвало во мне это известие. Само слово «учиться» звучало для меня по-особенному, не так, как звучали другие слова обычной крестьянской речи. Мне казалось, что в нём самом скрывается какая-то тайна, которая будет для меня открытием, как только я начну учиться. Я думал, что наше учение начнётся сейчас же после записи.

С большим нетерпением ожидал я наступления следующего воскресенья. В этот день, после обедни, нас собрали в церковной караулке и записали наши имена и фамилии. Записывал сам священник. Затем каждого записавшегося он направлял к одному из церковных сторожей, отставных солдат николаевских времен, который отстригал нам волосы под машинку. В первый раз в жизни волосы у нас были отстрижены так коротко. Таков был обряд нашего посвящения в звание школьников» [*Столяров, 1990. С. 361*].

Характерны нововведения молодой учительницы в одной из деревень на юге Тобольской губернии. «Затем принялась я за учеников, – вспоминала она. – Дети были подстрижены, грязным рукам объявлена решительная война. В месяц все действительно стало по-новому, но и продолжалось это счастливое время едва ли больше месяца... Начальники мои ужасно косились на мои порядки и городские моды, поговаривали, что сама, мол, остриглась и крещёных стрижет, что толку от меня не будет, что едва ли я долго продержусь». Учительнице могли и прямо указать на бесцельность её хлопот:

– «Это Вы, куда же джентльменов-то приготавливаете?» – ехидно спрашивает, например, законоучитель, презрительно на меня смотря и покручивая усы» [*Ершов, 2003. С. 123*].

Те требования, которые в рациональной культуре воспринимались как привычное соответствие санитарно-гигиеническим нормам, в патриархальной среде оценивались по-иному. Обряды пострижения в традиционной культуре символизировали переходы конкретного человека под опеку нового

властного субъекта: за крещением, после первых лет младенческой жизни, следовало срезание волос у мальчика – символ его перехода под контроль отца. Далее мужчину могли «забрить» в солдаты. Существовал ещё один вариант: принятие пострига, когда человек становился монахом. Негативные изменения в жизни человека также связывались с потерей волос: это лишение сана, осуждение на каторгу.

Многозначность символических рядов в ряде случаев дезориентировала учащихся, заставляла их размышлять: что же стоит за тем или иным поступком или явлением в образовательной сфере? Нет сомнения, что государство и его институты здесь обладали наибольшим влиянием на учеников. Соответственно, в стенах учебных заведений преобладали идеологические установления, учебники, символика, «работающие» на воспроизводство самодержавных устоев. Прикосновенность к государству, возвышающая педагогов и учащихся, особенно эффектно проявлялась в атрибутике.

Выпускник Долматовского высшего начального училища Д. А. Терюхов вспоминал о первоначальном шоке у учащихся, когда на работу устроилась женщина-преподаватель П. А. Рычкова. «Появление в стенах этой первой женщины-преподавателя, – пишет он, – казалось некоторым из нас несколько необычным. Преподаватели-мужчины на уроках были всегда одеты в форму, а в торжественных случаях даже в парадную форму при шпагах. Преподавательница же, облачённая всегда в обычное дамское одеяние, нам казалась мало способной нас чему-либо научить («Как это можно быть преподавателем, не имея ни мундира, ни шпаги?»))» [*Грязнов, Лепихина, Пономарёва, 2002. С. 244–245*].

Внешний вид преподавателей контролировался не только администрацией, но и, за глаза, учащимися. В воспоминаниях Т. Муксуновой зафиксировано отношение гимназисток к внешнему виду педагогов: «Учителя-мужчины носили форменную одежду, кроме законоучителя, который ходил в рясе. Учительницы носили форменные тёмно-синие шерстяные платья.

Каждый год они их меняли на новые, а учительница немецкого языка Надежда Лазаревна Сурикова ухитрялась за один учебный год сменить три платья! (...).

А по географии была Руднева Екатерина Васильевна. Она одна из всех учителей носила форму два-три года. У неё на локтях мы даже замечали небольшие аккуратные заплатки и поэтому относились к ней между собой не то презрительно, не то жалостливо, не зная жизни и не понимая, почему она так бедно одевается». Отношение девочек изменилось лишь после того, когда они узнали, что учительница все деньги отправляет на содержание старой матери, парализованного брата и несовершеннолетней сестры, учившейся в пятом классе гимназии» [Иванова, 1998]. Форма сближала учеников и позволяла им, особенно прибывшим из сельской местности, быстрее влиться в новый коллектив.

Первые впечатления о пребывании в городском четырёхклассном училище хорошо отображены в воспоминаниях С. С. Рублева: «Жили мы в Верхотурье у родной тётки матери – тёти Нади Масловой, недавно вышедшей замуж за верхотурского мещанина Александра Маслова, имевшего просторный на две половины дом, не очень ветхий. Родители платили за хлопоты 5 рублей ежемесячно и привозили из дома продукты: муку, овощи, масло. Родители принятых в городское училище учеников обязывались приобрести для детей простую форму, а именно сшить из тёмно-серого сукна блузу и брюки. Блуза подпоясывалась широким кожаным ремнём, который застегивался медной бляхой с выгравированными на ней буквами «г» и «у» (городское училище), а также на околыше фуражки или шапки также прокалывались эти буквы. Такая простая неблестящая форма всё равно составляла нашу гордость, отличала нас от мальчиков начальных школ города, и мы чувствовали себя героями» [Рублев, 1998б].

Форменная одежда носилась в общеобязательном порядке, причем и вне школы. За этим следила администрация. Так, накануне открытия Курганской Александровской женской

гимназии в город прибыл окружной инспектор Попов, на Педагогическом Совете выразивший «желание, чтобы все ученицы и преподавательницы в воскресные и праздничные дни аккуратно посещали храм. Далее Господином инспектором предложено было учащим постараться достать однообразные формы учениц не только в классных платьях, но и в верхней одежде: заказать значки с инициалами АКЖГ для шапочек и шляп учащихся. Во внеклассное время, выйдя из дома, ученицы всюду должны ходить в форменных платьях» [ГАКО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 7. Л. 8–10].

О том, что не для всех учениц и их родителей требования инспектора были «по карману», красноречиво говорит следующий факт: многие из гимназисток приходили «в учебное заведение ранее положенного срока (8 час. утра), так как большая часть родителей учащихся вследствие бедности не имеют часов и, таким образом, ученицы не могут точно определить времени посещения прогимназии» [ГАКО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 7. Л. 8–10]. В низших учебных заведениях положение с одеждой у неимущих учащихся было катастрофическое. В «Журналах» Ирбитского уездного земского собрания отмечен риторический вопрос: «Кому из вас, гг. гласные, неизвестно, что мальчик перестал посещать училище с наступлением холодов лишь по неимению сапог или какой-либо шубчонки?» [Журналы ИУЗС, 1898. С. 404].

Существовала и иная тенденция: богатых тяготило строгое «форменное» однообразие. На одну из ёлок дочери-гимназистки богатого шадринского купца Мыльникова демонстративно «явились в форменных платьях, но каких? – шёлковых! И белых шёлковых передниках. Все на них смотрели, т. к. даже у сестёр Пашкевич (из благородной семьи) формы были бумажные, ситцевые» [Иовлева, 2006. С. 22]. Предписания, порождённые устаревшим сословным делением, плохо совмещались с новыми социальными отношениями, бурным развитием индивидуализма и становлением личных начал в обществе. Всё это отражалось и на внешнем виде учащихся.

Иногда у школьников в ходу было нарочитое пренебрежение к форме. Оно являлось отличительным признаком «полноценного» ученика. В книге К. Г. Паустовского присутствует характерный эпизод: «Как только мама купила мне фуражку, я, подражая старшим братьям, вытащил из неё маленький железный обруч и вырвал атласную подкладку. Такова была традиция – чем больше потрепана фуражка, тем выше гимназическая доблесть. «Только зубрилы и подлизы ходят в новых фуражках», – говорили братья. На фуражке полагалось сидеть, носить её в кармане и сбивать ею созревшие каштаны. После этого она приобретала тот боевой вид, который был гордостью настоящего гимназиста» [*Паустовский, 1962. С. 82*].

Нарочитый эпатаж, особенно у мальчиков, нисколько не препятствовал полноценному обучению, гордости за родное учебное заведение. Земляческие, конфессиональные и сословные связи здесь перевоплощались в осознание ими принадлежности к конкретной ученической корпорации с её неписаными нормами поведения. В детском мире они во многом были скопированы из взрослой жизни. Шадринская гимназистка Т. Иванова вспоминала свою первую влюбленность в мальчика-реалиста. Она закончилась разочарованием: «Как-то в субботу Коля подал отцу дневник для подписи. Подписав, отец заметил, что как будто одна отметка подчищена и подправлена. Посмотрев на свет, он убедился, что действительно подправлена и, перелистав дневник, нашел ещё подчистки. Тогда отец сказал Коле, что он совершил две подлости. Одна – обман родителей, другая ещё хуже – подлог.

Чтобы запомнить и не допустить их в дальнейшем, отец жестоко высек его, чего раньше никогда не допускал. Коля со стыда, боли и отчаяния решил утопиться, чтобы родители пожалели его. Но, идя к Исети, решил не совсем утонуть. Он подошел к проруби, – вдалеке показались женщины с санками, на которых стояли корзины с бельём. И когда они были уже совсем близко, бросился в прорубь. Прачки вытащили его из другой проруби, рядом, куда его прибило потоком

подо льдом и отвели домой. Родители его согрели, обсушили, а утром, узнав, что Коля не захворал, отец ещё раз выпорол его, дабы принимал выговоры и критику без фокусов» [Иванова, 1998. С. 19].

Взрослеющая девочка-гимназистка жаждала и даже искала своей первой влюблённости, но для чувства было слишком много преград. Мальчик-реалист поочередно оказывался обманщиком, позорно наказанным и, наконец, в смешном положении. Его фактическое поведение отнюдь не соответствовало эталонным нормам, принятым во взрослой благородной среде. И неважно, что с этими нормами провинция знакома была понаслышке. С одной стороны, они всё более принадлежали прошлому и были почерпнуты читающей публикой в основном из художественной литературы [Ершов, Акименко, 2001. С. 68–69]. С другой же – их сознательно культивировали в учебных заведениях. Неудавшееся самоубийство мальчика-реалиста «списано» с общепринятых установок взрослых благородных людей, для которых недопустимы позорящие телесные наказания. Они смывались либо кровью на дуэли, либо уходом из жизни.

Ряд ценностей уходящей эпохи прижился в школе и большинство учеников не смели выйти за жёстко очерченные пределы. Так, шадринских гимназисток страшила возможность несанкционированного знакомства, хотя бы и с благородными офицерами, причём во время войны: «Таня тихо сказала, чтобы я не вздумала отвечать на их заговаривания и, тем более, знакомиться, т. к. такое, уличное, знакомство неприлично, невоспитанно. Мы быстро уходили по разным переулкам, чтобы офицеры эти отстали. А оба они нам запомнились и понравились». Потом элегантным офицерам-полякам всё же удалось завязать знакомство с застенчивой восемнадцатилетней гимназисткой на представлении оперной труппы: «В антракте, в фойе, гимназистка из 7-го класса, подойдя, сказала, что со мной хочет познакомиться офицер, и пока мы с ней препирались (я: «Ни с кем я не желаю знакомиться!»), к нам подошли те двое, которые

понравились нам с Таней, нас познакомили» [Иванова, 1998. С. 21]. Стоит ли говорить, что эта провинциальная гимназистка была слишком робка даже для непродолжительной светской беседы?

Далеко не все гимназистки отличались подобной застенчивостью. Так, в быстрорастущем Кургане с конца XIX в. активно развивалась сфера досуга, в том числе молодёжного. Это вызывало множество нареканий со стороны руководства учебными заведениями. На заседании Педагогического Совета Курганской женской гимназии «начальница гимназии доложила Совету, что в последнее время поведение учениц вне гимназии обращает на себя внимание: в этом году ученицы очень часто и довольно открыто посещают семейные вечера и маскарады не только на святках и масленице, но и в учебное время (...)». На этом заседании было заслушано и постановление Родительского комитета. Его председатель «просил Педагогический Совет высказать мнение об устройстве беседы по биологии под руководством врача для выяснения естественно полового вопроса с целью охраны нравственности учениц» [ГАКО. Ф. 63. Он. 1. Д. 35. Л. 39–40].

Последнее предложение не было лишним. Когда в период революционных потрясений 1905 г. гимназистки потребовали свободы переписки и «неприкосновенности корреспонденции», то начальница гимназии «заявила, что очень часто на имя учениц получает фотографические карточки и письма грязного содержания, что она не берёт на свою нравственную ответственность пичкать детскую душу передачей ученицам таких писем и что она их уничтожает» [ГАКО. Ф. 63. Он. 1. Д. 35. Л. 28–29]. Основания для опасений были не напрасными. Несмотря на контроль, ученицы время от времени нарушали установленную дисциплину: дерзили преподавателям, заводили для показа родителям второй дневник с незаслуженными оценками. Известны были среди гимназисток и единичные случаи краж [ГАКО. Ф. 63. Он. 1. Д. 8 «А». Л. 59–61; Д. 36. Л. 10–11; ГАСО. Ф. 458. Он. 2. Д. 14. Л. 11–12].

Следует добавить, что педагоги осознавали, что основные причины негативных явлений были порождены не их недостаточным контролем, а обстановкой вне стен гимназии. Тот большой, меняющийся мир, в котором жили учащиеся, всё меньше соответствовал ветшающей официальной системе образования. Так, нередко, из-за отсутствия по месту жительства учебных заведений, будущему ученику предстоял вынужденный переезд. Открытие нового мира часто начиналось с путешествия. Подросток покидал родной дом. Его ждала дорога к месту учёбы или, даже, к месту работы. Часто родители, занятые работой или службой, не имели возможности сопровождать ребёнка. Они могли отправить подростка в самостоятельное путешествие, передоверив минимальный контроль знакомым, обычно крестьянам, занятым извозом, или посторонним лицам.

Особенно большие расстояния были на отдалённых северных территориях. В 1822 г. сыну причетника М. А. Тверитину в одиннадцатилетнем возрасте пришлось преодолеть 1 200 вёрст по рекам от села Верхне-Лумпокольского Сургутского уезда до Тобольска, чтобы поступить в духовное училище. До Сургута (400 верст) он добрался вместе с матерью, далее стал попутчиком казаков, плывших в губернскую столицу. Его путешествие продлилось больше месяца. «С великим страхом, проливая горькие слёзы, остался Михаил Алексеевич один среди невиданных им каменных монастырских, семинарских и училищных зданий, и долго стоял он здесь и плакал, не смея двинуться с места, — отмечалось в биографическом очерке. — Но делать нечего, — надо было идти в училище, и он пошёл. Увидев нового пришельца, ученики окружили его и с удивлением смотрели на него — робкого, непривычного к шуму и многолюдству, одетого чисто по-крестьянски в чёрный зипун и чирки». В домашних стенах повзрослевший Тверитин появился на каникулах только в 1827 г., когда его матери уже не было в живых [Боголепов, 1885. С. 19–20].

Свои впечатления о детских путешествиях оставили многие авторы мемуаров. Яркие эмоциональные чувства от до-

роги присутствуют у будущего учёного архимандрита Антонина (Капустина). Окончив Долматовское духовное училище в 1830 г., он поехал поступать в Пермскую семинарию. Когда, после нескольких дней пути, мальчик увидел, как «вдруг при повороте дороги открылся в голубой синеве белокаменный Екатеринбург», то у него «как будто слёзы подступили к груди». Великолепный горный город на фоне синеющего Уральского хребта привёл юного путешественника в «восхищение и страх». Из семинарии ему, для свиданий с родителями, приходилось ездить по маршруту Пермь – Екатеринбург – Далматов – Шадринск – Батурино. После окончания каникул он снова возвращался к месту учёбы [РГАДА. Ф. 834. Оп. 4. Д. 1118. Л. 18–24].

Образ Екатеринбурга и дороги к нему присутствует в автобиографических текстах Д. Н. Мамина-Сибиряка и П. П. Бажова. Первый из них оставил детальные описания жестоких бурсацких нравов в Екатеринбурге и своих детских путешествий на попутных подводах [Мамин-Сибиряк, 1987. С. 365–458]. В 1889 г. в десятилетнем возрасте отправился на учебу в духовное училище П. П. Бажов. Будущему автору «Малахитовой шкатулки» повезло. От Сысертского завода до Екатеринбурга его сопровождали родители. Затем герою его автобиографической повести «Дальнее – близкое» осваиваться в горном Екатеринбурге пришлось уже самостоятельно [Бажов, 1989. С. 193–198]. После нескольких лет учебы будущим писателям ещё предстояло поступление в Пермскую семинарию, связанное с неизбежными длительными переездами.

В. П. Бирюков, попавший в конце XIX в. в Камышловское духовное училище, также не избежал дальних поездок в сопровождении соседа-бедняка. «Когда мы, мальчики, кончили сельскую школу, нас стали возить на учёбу в Камышлов. От нас до Камышлова было около ста верст. Отцу, как занятому службой, не всегда было можно отлучиться, чтобы самому везти нас в Камышлов, и это обычно поручалось Степану Григорьевичу. Сначала он возил меня одного, потом двоих, потом троих и т. д.

Бывало, в кошеве-саях сидит нас человек пять, одежда и обувь у нас плохонькие» [Бирюков, 2008. С. 173].

Естественно, что все эти переезды, нахождение в малозначимом поселении были невозможны без помощи других людей. В силу необходимости подросток рано начинал поиск контактов, облегчавших ему жизнь. Родственные либо земляческие связи оказывались для социализирующейся личности максимально значимыми. В автобиографическом рассказе К. Д. Носилова о Долматовском духовном училище переданы чувства мальчика, оторванного от близких. Жизнь воспитанников этого училища в середине XIX в. была сурова. Новичок оказался далеко не в добром мире. «Нас били и наказывали, драли за каждую малость, и не проходило ни одного урока без подобных жертв, которые робко сами шли на кухню к старому солдату для сечения. В классах били нас учителя по чём ни попало, били по лицу, били по шее, таскали за волосы, как таскают пьяные подмастерья своих несчастных учеников», – так описывал училищные порядки К. Д. Носилов в рассказе о схимнике Августине [Носилов, 1913. С. 3–24]. Именно Августин поддержал отчаявшегося мальчишку и показал ему подлинные человеческие чувства. Он нейтрализовал для своего подопечного угрозу унижительного сечения на кухне и его желание сделаться бродягой.

Изматывающая зубрёжка, отсутствие интереса к знаниям и к свободному чтению (в ходу была лишь бульварная литература) резко ухудшали социально-психологический климат в училищах. Существующее положение признавалось, однако, неизбежным. Для большинства учеников главным препятствием для получения образования было отсутствие денежных средств. Соответственно, училищный социум копировал жёсткий мир взрослых, пока ещё без претензий на улучшение. Доминирование архаики порождало тягу к негативной свободе, которая воспринималась анархистски, как избавление от школьных тяготей.

В автобиографическом произведении П. П. Инфантьева «Возвращение со святок (Рассказ из школьных воспоминаний)»

повествуется о путешествии гимназистов зимой в канун Крещения. Чтобы успеть к началу занятий, им надо было проехать из Зауралья на саних до города Троицка 240 вёрст. Старшим в этой компании стал пятнадцатилетний подросток. В дороге он заботился об остальных детях: девочках Мане, Анюте, Наде и младшем брате Саше. Всем его подопечным было по 10–11 лет [*Инфантьев, 1909. С. 121–147*]. Описанное путешествие не досужий домysel провинциального литератора. Этот рассказ Инфантьева – иллюстрация правил коллективных поездок учащихся того времени.

В совместных путешествиях самого старшего именовали «подрядчиком». Остальные члены группы сдавали подрядчику деньги за дорогу, а он в свою очередь расплачивался с ямщиками, организовывал на «станках» (остановках) обед, чай и ночлег, следил за поклажей. В воспоминаниях М. В. Андреева присутствует описание поездки на каникулы тобольских семинаристов и епархиалок домой в Курганский округ. Безопасность учащихся подростков отчасти обеспечивалась тем, что они ехали «по верёвочке». Крестьяне, занятые извозом, передавали своих пассажиров на «станках» только своим хорошо знакомым сменщикам [*ТГИИМЗ. КП. 12222. Л. 1–4*]. Нетрудно заметить, что организация поездок детей в точности копировала социальные нормы, существовавшие у взрослого населения в дороге [*Ершов, 2010. С. 17–43*]. Иерархия «старшие – младшие» существовала у учащихся не только во время поездок. Со стороны старших были распространены обычаи защиты и покровительства, что одновременно не исключало и проявлений произвола. При этом отношение к ябедам в учащейся среде было крайне негативным, вплоть до бойкота и даже физической расправы [*Мамин-Сибиряк, 1987. С. 421–431*]. Несомненно, что истоки такого поведения лежали в толще традиционной крестьянской культуры. Её разрушение содействовало развитию свободомыслия и формированию индивидуальных способностей. Развитие рыночных отношений, рост имущественной

и социальной дифференциации означали эрозию прежнего упорядоченного существования.

Наиболее острыми такие подвижки были у выходцев из деревенского или полудеревенского мира. Именно они для получения образования наиболее часто вынуждались покидать родной дом. При этом плата за проживание была самым обременительным расходом при получении образования. Д. Н. Мамин-Сибиряк дал описание его ученической квартиры в Екатеринбурге, где он жил и которую содержали две мещанки. В двух комнатах с минимальным набором мебели (столы и табуретки) размещалось шестнадцать человек. Здесь же бурсаки выполняли задания на дом. Спали вповалку на полу. Их личные вещи хранились в сундучках. Хозяева предоставляли скудное трёхразовое питание. Его не хватало растущим мальчишкам-постояльцам. Справиться с голодом помогали домашние припасы. Один из старших учеников вёл квартирный журнал и кулаками контролировал выполнение домашних заданий [*Мамин-Сибиряк, 1987. С. 413–425*].

Совершенно иную картину представляет П. П. Бажов: образовательные и жилищные проблемы для выходца из Сысертского завода вообще не стояли на первом месте. Для его героя важнее иное: взаимоотношения со сверстниками из других образовательных учреждений, уличные контакты и конфликты. Повесть писалась в советское время. Отсутствие критики в адрес педагогов духовного училища – косвенное свидетельство положительных сдвигов в системе церковного образования. И действительно, у Бажова немало тёплых замечаний об училище. Например, инспектор не просто контролировал жизнь детей на квартирах, он приучал их к дисциплине, порядку, знакомил с хорошей литературой (хотя и бульварная была в ходу). Ученики здесь не голодали, не было и издевательств старших. Обучение уже не воспринималось ими в качестве вынужденного отчуждения. Напротив, нахождение в горнозаводском городе и культурном центре раскрывало перед учащимися новые горизонты [*Бажов, 1989*].

Наиболее остро стоял вопрос о квартирах для иногородних учеников в Ирбите, ведь жители города свои основные доходы извлекали из сдачи жилья участникам ярмарки. Педагогический совет местной женской гимназии особо оговаривал условия найма с хозяевами квартир. Так, например, им запрещалось перемещать постояльцев в худшее помещение в горячее ярмарочное время. Некоторым хозяевам педагоги отказывали в праве сдачи квартир для своих подопечных по этическим соображениям, ведь Ирбитская ярмарка славилась купеческим распутством и наплывом женщин лёгкого поведения. В начале XX в. ежемесячная плата за жильё здесь доходила до 10 рублей с человека, в квартире обычно проживало 4–5 учениц [ГАСО. Ф. 458. Оп. 2. Д. 14. Л. 7].

На временном месте жительства ученических общежитий (или пансионов) не хватало, либо они отсутствовали. Их заменяли частные наёмные квартиры. Ещё один, упрощенный вариант – ночлежные дома для сельских учащихся или попросту ночлежники [Мартынов, 1888. С. 846]. Оборудованы они были по-разному. Иногда дети спали на нарах, иногда – прямо на полу в классных комнатах, на кухнях, в комнатах учительниц. Хорошо если в местах ночлега работали специально нанятые взрослые для приготовления неказистой еды и поддержания порядка [Михащенко, 1993. С. 89–90].

Школы имелись не в каждом селе, поэтому земство Пермской губернии развивало сеть училищных общежитий. Например, к 1903 г. в Шадринском уезде общежития имелись при 9 училищах. Часть общежитий находилась в специально выстроенных домах, другие содержались в наёмных квартирах. Выделялись небольшие средства на отопление, освещение, наём прислуги; в сумме ассигновалось до 60 коп. ежемесячно на ученика. Три общежития содержались на средства попечителей училищ [Сборник Пермского земства, 1903. № 3–5. Отд. II. С. 117].

В последующее время повсеместно росли требования к нравственности квартирных хозяев, гигиене помещений,

к контролю со стороны педагогов за поведением учащихся. Но до подлинного благополучия здесь было ещё очень далеко [Егорова, 2008. С. 76–87]. Усилия по налаживанию быта местных и иногородних учащихся зачастую тормозились внешними обстоятельствами. Самыми тяжёлыми были народные бедствия: голод, эпидемии, эпизоотии; когда решение образовательных проблем отходило на второй план. Особенно страшным для крестьян Зауралья был неурожай 1891–1892 гг.

В записке секретаря Шадринской земской управы Н. Г. Фёдорова, которая была подана на имя пермского губернатора, приводились факты ужасающего положения в начальных народных училищах в 1891–1892 учебном году: «Дети голодные, в жалких остатках одежды; их ноги вместо обуви нередко обёрнуты в тряпки. Учителя голодные, не получая от земства жалования с предыдущего года (...). Во многих школах вследствие недостатка дров было настолько холодно, что чернила замерзали и дети отогревали их своим дыханием (...). Во время занятия раздается плач ученика. На вопросы учителя ребёнок отвечает, что у него сердце давит, потому что ни вчера, ни сегодня он ничего не ел». Положение начало исправляться только с января 1892 г., когда при земских школах были открыты столовые, а обнищавшие сельские учителя получили безвозвратные ссуды [Неурожай, 1895. С. 85–86].

Для успешной учёбы всем ученикам требовалось преодоление прежних стереотипов и адаптация к новым условиям существования. Это было нелегко. В воспоминаниях П. П. Бажова есть характерный эпизод. Мальчик при въезде в Екатеринбург видит красиво одетых щёгольских ездоков, управляющих пролётками, покрытыми лаком. Но оказывается, что «все эти замечательные запряжки – просто извозчики, которых может нанять каждый. И среди них есть совсем бедные люди, на которых всё хозяйское. Разберись тут!» [Бажов, 1989. С. 200–201].

Стремление к осознанию новых реалий повсеместно присутствовало у неравнодушных пытливых учеников. Оно могло порождать действенную тягу к образованию, иногда,

напротив, – отказ от прежнего существования, охоту к перемене жительства, вплоть до бродяжничества. Эти несхожие жизненные сценарии объединяло одно значимое обстоятельство. Школа дореволюционной России самим фактом своего существования создавала критическое отношение не только к себе как к образовательному институту, но и к окружающей действительности в целом. Будучи нацелена на выработку максимального соответствия личности ученика неким идеальным социальным нормам, которые противостояли обыденному существованию, школа, сама того не желая, порождала стихийный протест, который приобретал различные формы.

Уже цитированный писатель М. А. Осоргин был чрезвычайно пристрастен и категоричен в оценке взаимоотношения школы и учащихся: «Если бы не здоровая и естественная ненависть к учителям и всей преподносимой ими чепухе и, если бы мы не толковали для себя много наоборот, – мы все выросли бы идиотами или большими негодьями» [*Абышев, Авдеева, Бушмаков, 2006. С. 169*]. Испытания, которые предстояло преодолеть большинству учащихся, часто не были связаны с получением необходимых знаний. И, самое главное, они были малопригодны для массового образования, в котором нуждалась Россия.

Нет сомнения, что на мировоззрение учащихся оказывали воздействие различные факторы. Их столкновение происходило на разных площадках, в том числе и в школах. Рудименты традиционной культуры здесь соперничали с идеологическими установками ветшающего самодержавия. Одновременно шло усиление культуры нового индустриального общества. Наличие множества культурных противоречий, особенно сильных в провинциальном мире, создавало своеобразное поле напряжения, где у подростков формировались ответственность за поступки, мотивация к труду, стремление к получению грамотности и приобщению к европейским культурным стандартам.

Для них были характерны как разрыв с нормами предыдущего поколения, так и ориентация на внеличностные ценности. В условиях нарастания кризиса традиционализма

высвобождение социальной энергии шло по различным направлениям. Те подростки, которые адаптировались к новым требованиям и привыкли к самостоятельности, взрослея, начинали реализовывать различные жизненные сценарии. Их диапазон был достаточно широк. Он простирался от обыденного «тихого» существования до профессионального творческого самовыражения, до участия в рискованных предпринимательских проектах или в организациях, занятых радикальным переустройством общества.

3.2. Конфликты и маргинализация

Известно, что по представлениям человека, живущего в традиционном обществе, мир множественен. Он разбит на сферы с непохожими правилами поведения. Проникновение из одной части в другую связывается с мотивом испытания. Оно доступно далеко не всем. Особенности такого мировоззрения непосредственным образом отобразились и на образовании. В соответствии с нормами сословного общества оно, мало понятное для профанов, обладало определённой автономией. Однако разрушение традиционной культуры и сословного деления, рост потребностей индустриального общества размывали прежнюю обособленность образования. Проблема заключается в том, как именно данные процессы влияли на поступки учащихся и их отношение к новому.

Сегодня историческая наука недостаточно детально представляет себе социокультурные процессы, происходившие в российской глубинке. Во многом это связано с закрытостью провинциального мира для внешних наблюдателей, его «немотой». Ведь способность к внятному выражению собственных мыслей и рациональная рефлексия не могут возникнуть ниоткуда, «сами по себе». Необходимы потребности, порождённые общественными противоречиями. Необходимы субъекты – носители таких противоречий, обнаруживающие себя в девиационных действиях, не характерных для других членов общества. Девиация при этом понимается расширенно – как любое поведенческое отклонение (не обязательно негативное) от общепринятых социокультурных норм.

С 1861 г. Россия вступила в полосу Великих реформ. Позднее эти реформы сменились контрреформами и ещё позднее радикальными революционными потрясениями. Движителем нового были образованные слои и озабоченная проблемами самореализации молодёжь. При этом развитие индивидуальных начал шло через отрицание прежних культурных норм. Подобное отрицание исходило в первую очередь от людей, чуждых

обыденному существованию. Они, будучи культурными маргиналами и одновременно медиаторами, открывали друг другу два мира: европейскую культуру и мир провинциальной действительности. Этим людей отличало стремление преобразовать Россию. К ним относились местная «приличная публика», тяготеющие к ней краеведы, образованные путешественники, писатели, журналисты и, конечно же, учителя. Педагоги остро страдали от негативных проявлений как традиционализма, так и европейски понимаемого прогресса.

Допустима постановка ряда вопросов: как в этих условиях школьники усваивали внутренне противоречивые социальные нормы? Что они чувствовали во времена общественных трансформаций? Как именно эволюционировала их социально-психическая мотивация? Поиски ответов немыслимы без детального рассмотрения исторических источников, в которых представлено не столько обыденное состояние школьных дел, сколько конфликтные и даже кризисные ситуации, через которые обнажались ранее скрытые процессы и умалчиваемые реалии.

Громкое дело случилось в Екатеринбурге. Здесь в 1870 г. появился новый преподаватель местной мужской гимназии. Им был выходец из мещан Василий Иванович Обреимов, 1843 г. рождения. Он окончил математический факультет Казанского университета и имел степень кандидата. Видимо, начальство было им довольно. И в преподавательском коллективе Обреимова приняли хорошо, его не сторонились. В те времена для жителей Екатеринбурга и окружающих местностей обладание собственной мужской гимназией было престижным. Здесь обучались отпрыски богатейших местных купцов. Здесь французский язык преподавал уроженец Швейцарии О. Е. Клер, один из основателей Уральского общества любителей естествознания – УОЛЕ.

Нередко в перерывах между занятиями преподаватели, не стесняясь, вели достаточно вольные разговоры. Да и что им было скрывать? В провинциальном уездном Екатеринбурге все

про всех всё знали. Известно было, в частности, что Обреимов приехал в город с матерью и живёт в гражданском браке с Глафирой (она называла себя Кларой) Тетюшиновой. Глафира Ивановна, одна из первых отечественных женщин-журналисток, ранее публиковалась в провинциальной периодической печати, занималась переводами. Формально же, по паспорту, она числилась женой астраханского купца [Тарков, 1995]. Обреимов активно участвовал в общественной жизни, сотрудничал с УОЛЕ, подрабатывал в женской гимназии, открыл домашний пансион для учащихся. Он не чурался репетиторства, подрабатывая вместе с невенчанной женой. Ученики любили энергичного и достаточно прогрессивного наставника.

Конфликт, затронувший многих екатеринбуржцев, внешне начался почти случайно. Законоучитель священник Знаменский сообщил Обреимову, как классному наставнику, что некоторые ученики его шестого класса «начали учащённо и, поддерживая друг друга, задавать вопросы относительно религии, причём допускали глумление и резкие выражения». К числу этих выражений относились следующие: «отцы церкви сами не знали, какую пищу можно употреблять, а какую нет»; «так как у христиан первых времён было всё общее, то теперь должно быть всё общее, потому что все люди равны»; «апостол Павел не понимал равенства и не знал потребностей нашего времени»; «апостолы своим учением прекратили у нас возможность прогресса». Некоторые учащиеся отвергали подлинность Евангелия и библейской истории, негативно относились к почитанию святых мощей [НАРТ. Ф. 92. Он. 1. Д. 10578. Л. 54–55].

Судя по последующим жалобам Обреимова, священник Знаменский во многом сам провоцировал эпатажные вопросы. В преподавании Закона Божьего его отличали фамильярное общение с учащимися и циничная откровенность на уроках. «Дадут мне тысяч 20, – заявлял священник, – я хоть родного брата на сестре повенчаю, не беда, что расстригут, с деньгами-то ныне можно и без службы прожить»; «все берут, вот и вы честны, когда сидите на школьной скамье, а как выйдете из гимназии, сами

не прочь будете попользоваться». Однажды, срочно вызванный для елеосвящения тяжелобольного, Знаменский заявил гимназистам: «Ну, братцы, сидите смирно, а я пойду комедию ломать». В гимназии батюшку отличали излишняя болтливость, неумение держать дистанцию, бестактность по отношению к окружающим. Так, объектом его пошлых острот стал тихий и болезненный преподаватель латинского языка Хорошкевич, которому священник советовал поселиться в одном из публичных домов и «выставлял при этом все выгоды такой квартиры» [НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 1118. Л. 6–7, 26–27].

Реакция Обреимова на претензии Знаменского и пререкания между ними была неожиданно резко негативной. Несмотря на все уговоры директора В. В. Всеволодова, преподаватель решил оставить службу в гимназии. Не став ждать ответа на своё прошение из Казанского учебного округа, Обреимов отказался проводить уроки. Четырнадцать гимназистов, узнав об уходе популярного учителя, подали коллективный протест, с которым демонстративно явились в гимназию в партикулярной одежде, и временно перестали посещать занятия [Прибылёв, 1928. С. 4]. Скандал получился громадный. Он дошёл до министерств народного просвещения и внутренних дел.

В итоге проиграли все. Был вынужден уволиться директор мужской гимназии. Несколько учащихся гимназии отчислили с «волчьими билетами» [НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 10578. Л. 16–30]. Не осуществились и наивные мечты Обреимова продолжать держать свой пансион в Екатеринбурге и сохранить уроки в местной женской гимназии. В 1872 г., вместе с Г. Тетюшиновой, его сослали в Вятскую губернию. Характерно, что двое их учеников, сыновья золотопромышленника Севастьянова и купца из Каменского завода Шемарина, планировали продолжить обучение, поехав в места ссылки педагогов, однако власти не позволили этого сделать [НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 10578. Л. 87–90].

В 1873 г., находясь в ссылке, Обреимов составил две докладные записки объёмом в несколько десятков страниц

в Святейший Синод и на имя министра народного просвещения графа Д. Толстого. В записках он, вероятно, вполне искренне, доказывал властям свою религиозность и верность престолу. Не ограничившись уверениями в преданности, В. И. Обреимов представил шаржированные характеристики коллег по гимназии. Он подробно описал случаи рукоприкладства, грубости и некорректных высказываний педагогов, их увлечения картами, появления в пьяном виде. Он акцентировал внимание на низкой эффективности образовательного процесса в гимназии [*НАРТ. Ф. 92. Он. 1. Д. 1118. Л. 1–5*]. Подобным же деструктивным образом действовали и некоторые недовольные учащиеся. Но, в отличие от Обреимова, они делали ставку на разжигание общественного скандала через анонимные листовки. В начале сентября 1871 г. в разных местах города были расклеены воззвания с призывом отменить преподавание в гимназиях «гнилой древности» и пасквили на членов Педагогического совета.

Одного из авторов нашли сами ученики. Это был некто Е. П. Левитский, сын священника села Маминское в Екатеринбургском уезде. Оставленному на второй год из-за невыплаты денег за обучение Левитскому уже исполнилось 18 лет. Шансы завершить среднее образование у него были минимальными [*НАРТ. Ф. 92. Он. 1. Д. 1115. Л. 1–13*]. Неизвестно, сколько было вывешено анонимных стихотворений, сатирических листов и басен. Одним из таких произведений были «Надежды Екатеринбурга. Комедия в одном действии». Действующими лицами оскорбительной «комедии» стали преподаватели мужской гимназии во главе с директором [*НАРТ. Ф. 92. Он. 1. Д. 10578. Л. 62–63*]. Пасквиль на Знаменского появился и в стенах гимназии. Он был написан на карте. Попытка увековечить это произведение, вырезав его ножом, привела к отчислению из гимназии Андреева, сына ирбитского купца 2-й гильдии [*НАРТ. Ф. 92. Он. 1. Д. 10578. Л. 54*].

Среди учащихся ходила по рукам «Дума гимназиста». Приведем из неё несколько поэтических строк:

Окончен суд неправый, строгий,
Суровый приговор прочтён.
Протест наш признан стачкой, бунтом,
Поступок честный осуждён.

Далее в «Думе» оправдывался Обреимов, и порицались его коллеги:

Он был грозой для педагогов,
Живым укором в их делах.
Для нас же был он другом верным,
Защитой, помощью в делах.

Заканчивалось это наивное произведение на оптимистической ноте:

Мы любим всё, что чисто, свято.

Мы сильны! Будущность за нас! [*НАРТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 10578. Л. 59–61*].

История опровергла надежды гимназистов Екатеринбургa. Ведь многие их намерения были утопичны. Достаточно сказать, что 18 учеников второго класса договорились собрать деньги, избрать атамана и переселиться на Кавказ, чтобы жить в пещере и «пропитывать себя на свободе собственным трудом» [*Будрин, 1911. С. 60–63*]. Их стремление защитить В. И. Обреимова обернулось, когда педагог уже был в ссылке, кровавой расправой. 15 мая 1874 г. ученик Скачков, поклонник Обреимова, застрелил Я. И. Предтеченского, нового директора гимназии, который не имел отношения к конфликту. Ещё ранее Скачков пытался поджечь здание гимназии [*Диомидов, 1887. С. 79*].

Менее трагичные события произошли в губернском Тобольске. В 1876 г. в городе появилась дочь врача, молодая учительница В. И. Зацвилюховская, недавно окончившая Саратовскую женскую гимназию. Обаятельная Варвара Ивановна подружилась с семьёй чиновника и краеведа К.М. Голодниковa, племянника историка Сибири П. А. Словцова [*Голодников, 2004. С. 103–104*], где её запросто звали Басей. В доверительных отношениях она была и с младшим сыном Голодниковых Александром. Мальчишка, чтобы произвести впечатление на взрос-

лую девушку, начал таинственно сообщать ей о своих мифических связях с террористическим подпольем. Разговорами дело, увы, не обошлось. В 1879 г. Александра исключили из шестого класса мужской гимназии за распространение писем с угрозами сжечь город Тобольск и написание стихотворения «На смерть А. К. Соловьева» (покушавшегося на Александра II). В 1881 г. он вместе с купеческим сыном Сыромятниковым и коллежским секретарем Тунгусовым по доносу был дополнительно обвинён в богохульстве и «дерзких словах» о покойном императоре.

С началом следствия для ученика и учительницы потянулась долгая цепь допросов и унижительных очных ставок. Родители с обеих сторон (Голодникова и Зацвилюховской) выгораживали исключительно своего ребёнка, приписывая чужому все грехи. Характерно, что в следственных документах отложились не только бытовые подробности, но и сведения о политических оппозиционных настроениях в учительской среде, о круге их чтения, о музицировании запрещённой «Марсельезы». По признанию самого осужденного Голодникова, его эксцентричные поступки были вызваны именно романтическим чувством к Зацвилюховской. Хотя учительницу Мариинской женской школы и оправдали, но её репутация в глазах общества была утрачена [ГУТО ГА. Ф. И-159. Оп. 1. Д. 173. Л. 1–35]. Источники свидетельствуют, что романтические взаимоотношения между девушкой-педагогом и взрослеющим гимназистом не были единичными. Одна из таких историй в городе Ишиме закончилась трагически [ГАСПИТО. Ф. 4048. Оп. 1. Д. 57. Л. 78–84].

Дальнейшие судьбы участников этих событий сложились по-разному. Обреимов до 1878 г. находился в ссылке, где сотрудничал с прогрессивным издателем Ф. Ф. Павленковым. Затем Обреимов и Тетюшинова из ссылки сбежали и жили на нелегальном положении. Ещё позднее их пути разошлись. Тетюшинова жила за границей, переводила зарубежных авторов, в частности, книгу Чезаре Ломброзо «Гениальность и помешательство» [Абросимов, 1995. С. 38]. Обреимов официально женился, жил в Швейцарии и Франции, добился помилования.

Затем он вернулся в Россию и стал известен математическими работами, получившими признание. За границей у изгнанника родился сын, будущий известный советский физик И. В. Обреимов [Минковский, 1951. С. 68–71].

А. К. Голодников неоднократно подвергался арестам, жил под гласным и негласным надзором полиции. После вынесения приговора бывший гимназист с 1882 г. находился в ссылке в Кургане. Несмотря на прошения родителей о помиловании, у него были проблемы с устройством на гражданскую службу. В короткий период, с марта по июль 1884 г., Голодников числился канцелярским служителем в Тобольском губернском правлении, затем был уволен. В 1891 г. он попытался поступить в Акмолинское областное правление, потом вновь служил в Тобольске [ГУТО ГА. Ф. И-1. Оп. 1. Д. 891. Л. 1–5; Ф. И-152. Оп. 8. Д. 296]. Карьеры он не сделал. В последующее время работал хроникёром в газете «Енисей», публиковался в журнале «Сибирский наблюдатель». Самая известная его работа: «Енисейская губерния (статистическо-экономический очерк)».

Революция, которую ждало поколение «отцов», принесла испытания их «детям». События 1905–1907 гг. в той или иной мере всколыхнули все учебные заведения за Уралом. Их не минула волна митингов и забастовок. Учащиеся учебных заведений Кургана участвовали в бурных октябрьских событиях 1905 г. [Немирова, Новикова, Уткина, 1993. С. 92–95]. Так, в 1905–1906 учебном году в двухклассном железнодорожном училище подростки расклеивали прокламации, пели революционные песни, били стекла, кричали оскорбления в адрес монарха. Училищному начальству удалось утихомирить страсти только в следующем учебном году [ГУТО ГА. Ф. И-5. Оп. 1. Д. 16. Л. 15].

В 1906 г. беспорядки были в Тюменском реальном училище, тогда же бастовали ученики Ишимского духовного училища [Революционное движение... 1981. С. 67–68, 87]. В 1905 г. забастовали ученики шадринского городского училища. Они попытались подключить к антиправительственной манифеста-

ции местную женскую гимназию. Младшие гимназистки, напуганные напористыми пришельцами, прятались под партами и за шкафами [ГАШ. Ф. р-1060. Оп. 1. Д. 3. Л. 178–181]. Куда более раскованными оказались ученицы Ирбитской женской гимназии, которые, игнорируя запреты, посещали «различные собрания». Педагогический совет гимназии был вынужден указать, что, просидев на этих собраниях с 7 вечера до 12 ночи, ученицы уже не смогут выполнять свои обязанности вследствие усталости и «сильного возбуждения» [ГАСО. Ф. 458. Оп. 2. Д. 14. Л. 22].

Поведение учащихся во многом было обусловлено действиями взрослых, в том числе – учителей. Положение последних было максимально неустойчиво. Зависимость от начальства и близкого окружения оборачивалась чувством дискомфорта, нередко перераставшего не только в душевные кризисы, но и в проблемы в отношениях со школьниками, что неоднократно отмечалось в отечественной литературе. Учительница из рассказа А. И. Эртель «Офицерша» (1882) пользуется заслуженной любовью крестьян. Но она не может избавиться от гнетущего осознания возможных порочных последствий подвижнической деятельности. «И стало мне заметно, что ежели грамотный, – он не иначе, как промышляет или находит должность. И вот ещё что: кто понятливей, тот самый и есть опасный человек. А почему так выходит, я не замечала. Только вот что я думала: ну, если я обучу и вместо того разведу кулаков. И если кулаки будут знать арифметику и всякие расчёты, то неужели это будет лучше?.. Ах, ведь это совсем, совсем будет хуже!» – каялась учительница [Эртель, 1989. С. 481]. Эту героиню мучительные сомнения привели к самоубийству... После первой российской революции данные негативные тенденции только усилились, что отразилось на взаимоотношениях учителей и их подопечных.

Ученик дальней северной Ларьякской школы Сургутского уезда мальчик-ханты Егор проявлял обострённый интерес к учёбе. Но когда учитель Г. М. Дмитриев-Садовников спросил

мальчика, кем он хочет быть, ответ был не по-детски прагматичен: «писарем» [*«Такой далёкий...»*, 2002. С. 140]. Как известно, фигура писаря в общественном сознании того времени была устойчиво связана со злоупотреблениями и вымогательствами. И. К. Чувашеву, преподававшую в деревне Кантыпка Туринского уезда, также волновали проблемы грамотности и стяжательства. Её порастил выпускник школы, запросивший пятак с солдатки за написание письма мужу. «Разве я не боролась всеми силами именно с этим злом, потому что в Кантыпке оно выражено больше, чем где-либо в этой местности? Кулачество – это самое больное моё место – и вот, кто он ещё – ребёнок, а уже хочет идти по следам своих родичей», – отмечала она в дневнике [*Зверева, Зверев, 1999. С. 85*].

Близкие размышления присутствуют в произведениях Г. Д. Гребенщикова [*Еришов, 2008. С. 62–68*]. Его жизнь была связана с духовными исканиями и изучением жизни сибиряков. Этого профессионального журналиста отличало великолепное знание периферии с её причудливым сочетанием традиций и новаций. Герой его многотомной эпопеи «Чураевы» алтайский старообрядец Викула вначале думает о столице «как о разноцветном и большом монастыре, затерянном в синей сумрачной пустыне, по которой ходят странники и богомольцы и все ходят они либо к Москве со всех концов, либо от Москвы во все концы земли, неведомой и синей» [*Гребенщиков, 1925а. С. 84*].

Действительность во многом изменила представления наивного сибиряка. Москвичей отличали не столько религиозность, сколько рыночные интересы. Даже в Петровский пост в столице было обилие продаваемого мяса. «Оно ярко-красными пятнами глядело из окон почти каждой бакалейной лавки и напоминало Викулу о городской греховности (...)» [*Гребенщиков, 1925а. С. 96*]. По мнению Василия, брата Викулы, Москва – «большой базар-толкучка. Тут всё найдешь, всё купишь, всё продашь: старое и новое, дорогое и дешёвое, святое и греховное... Испокон веку Москва – живое, никогда не затихающее

торжище». Ещё один персонаж романа – Наденька – более сдержана: «Москве всё к лицу: и Серебряный бор, и Никола на Грязях, и Скорбященская Божья мать, и Разгуляй» [*Гребеничиков, 1925а. С. 105*].

Гребеничиков отмечает смешение святости и греха в провинциальном мире. Грех в нём наползает из столиц вместе с поверхностным формальным образованием. В третьем романе эпопеи писателя Василий сталкивается с изнасилованием школьниками сельской учительницы. Став защитником на процессе, он раскрывает причины произошедшего преступления. Он считает, что основная из них – исчезновение стыда: «В кругу городских людей, в кругах образованных людей особенно, понятие стыда всё чаще стало заменяться новыми словами. Эти слова: совесть, мораль, порядочность, сознание, собственность, достоинства, правосознание и тому подобное. Словом, по мере того как образованное общество становится всё образованнее, понятия о стыде всё более мельчают, всё более видоизменяются, часто смешиваются с предрассудками и делаются всё менее доступным простым людям» [*Гребеничиков, 1925б. С. 77*].

В школе принудительно преподаются и литература, и Закон Божий, но, – задаётся вопросом Василий, – «дала ли что-нибудь, кроме пойманных и ещё не пойманных преступников, эта красиво выстроенная школа?» А если бы не было школы? «А было бы только то, что почти не было бы грамотных, но зато Закон Божий, внушённый старческой простой молитвой, какой-либо суеверной, но богобоязненной старухи, был бы здесь заложен крепче и, поверьте, он управлял бы массой народной лучше, нежели все вооруженные силы или писанные книжные законы». Весьма характерны развлечения одного из насильников: он «похабными словами искажал великого поэта Пушкина» [*Гребеничиков, 1925б. С. 77*].

Художественный вымысел писателя во многом соприкасается с реальными делами в Тобольской семинарии. На рубеже XIX–XX вв. в ней царили вольные нравы: так, иные воспитанники рисовали чертей или неприличные картинки на Библии.

«Ходили у нас в то время по рукам стишки с иллюстрациями Баркова, «Гаврилиада» Пушкина, зачитываемые до дыр, «Декамерон» Боккаччо. Потом позже увлеклись «Саниным» Арцыбашева, «Ключами счастья» Вербицкой, «Мелким бесом» Сологуба. Всего этого вместе с романами «Севера» (журнал того времени – Е. М.), с «Записками горничной» и с похождениями Леона Дрея было достаточно для тематики «живых картинок» на Библии», – вспоминал воспитанник М. В. Андреев [ТГИАМЗ. КП. 12222. Л. 26–27]. Он же зафиксировал интерес семинаристов к периодической печати, где они искали сведения о победах борца Поддубного и фельетоны Дорошенко. Кто-то увлекался хоровым пением, кто-то был захвачен подпольной карточной игрой в «двадцать одно» в тобольской пивнушке. Другие, из состоятельных юношей, практиковали посещение ресторанов и даже публичных домов. Там они, бывало, сталкивались и с преподавателями... Для серьёзно настроенных учащихся некоторое время существовала нелегальная ученическая библиотека с книгами Степняка-Кравчинского и Кропоткина [ТГИАМЗ. КП. 12222. Л. 21–25].

Какие причины побуждали ученика сначала к запойному чтению, а затем и к литературному подражательству? Что в последующей, уже взрослой жизни заставляло человека, невзирая на пренебрежение окружающих, запечатлевать на бумаге свои неказистые рисунки или вирши? Исследователи традиционной культуры отметили существование ряда противопоставлений. Слово на письме было антитезой обыденной устной речи. Сакральная речь отрицала профанное слово. Через них человек приобщался к возвышенным смыслам. Запечатление образов начиналось со школьной скамьи, но не обязательно прекращалось во взрослой жизни. Так, у Евлампии Мальцевой начало её стихотворного альбома, видимо, было связано с отъездом из Мишкино для поступления в Курганскую Александровскую гимназию. Последняя стихотворная запись была посвящена 32-летней хозяйке 31 августа 1930 г. [*Очерки культуры... 2009. С. 89–91*].

В провинциальных условиях такой индивид обретал статус культурного маргинала. Приведем примеры, свидетельствующие о существовании данной маргинализации. Ирбитский мещанин В. А. Кандыбаев, окончив в 1811 г. малое народное училище, очень много читал, слыл в городе книжником. Ему были известны «многие книги мистического содержания, которые в двадцатых и тридцатых годах читались с жадностью и в Ирбите» [*Иконников, 1871. С. 3–4*]. В 1899 г. в Перми умер одинокий старенький учитель чистописания М. А. Афанасьев. Он был известен всему городу как беззлобный самодеятельный поэт. Его отличала тяга к написанию рифмованных строчек по любому поводу [*Осоргин, 2006. С. 132–156*].

Младший современник М. Афанасьева и его собрат по перу жил за Уралом. Л. А. Толмачёва из деревни Пеганы Курганского уезда грамоте учили отец и ссыльный крестьянин. Не зная правописания, он писал «стихи» экспромтом на заданную тему [*Трофимов, 1895*]. Толмачёв был волостным писарем, но явно претендовал на большее. На рубеже XIX–XX вв. он оставил следы своего увлечения в научном издании, в архиве общественного деятеля Н. Л. Скалозубова, в канцелярии министра народного просвещения [*Зверева, Зверев, 2013. С. 222*].

В локальном социуме ранее возвышались те, у кого были способности к ритуальной межкультурной коммуникации. Радость родственников, что их ребенок поёт в церковном хоре, помогает священнику читать молитвы, была оправдана. Ведь их чадо отдалялось от грешной суетности и сближалось с запредельно стабильной вневременной божественной благодатью. Со временем рост индивидуализма, «расколдовывание» мира породили общественный спрос на личность, способную к самостоятельным неординарным действиям, вне устоявшихся ритуалов. Такие исключительные качества были далеко не у всех. Совершению неординарных поступков препятствовали многие экономические, социокультурные и психологические обстоятельства.

Требовался трикстер с его нахождением в разных сферах: сакральной, профанной и в мире индивидуальных

предпочтений. Тем самым он взламывал нормы прошлого. Стихосложение, всегда связанное с условностью образов, расширяло человека, не заставляя расставаться с прежними культурными предпочтениями. Это подтверждают сохранившиеся ученические дневники рубежа XIX–XX вв. Так, у воспитанниц Тобольского епархиального училища переписывание опубликованных стихов дополнялось попытками писать нечто рифмованное, но своё [ТГИАМЗ. ТМ. Д. 12052/17; Д. 12052/1417; Д. 12052/79; Д. 12052/1561]. Рефлексия относительно своего места в мире взрослых принимала у подростков и юношей разные формы: наивное художественное творчество, дневниковые записи, символически значимые поступки.

«Нет! Я не бездарен! – писал двадцатилетний Н. В. Здобнов, вспоминая учёбу. – Я чувствую в себе силы немалые; душа моя не мелка и ум не узок. Я мог бы сделать в жизни крупное дело. И моя страстность, и те благородные стремления, и порывы, что воспринял ещё в детстве от Лермонтова и Некрасова, служат мне порукой, что я не прожил бы жизнь бесследно, если бы не те убийственные условия, в которых прошла моя ранняя юность. Ведь всё, что я имею в своём умственном багаже, почти целиком собственное, личное моё приобретение, а в значительной мере и завоевание.

Среда дала мне в этом смысле слишком мало. Узость интересов и убийственное отсутствие знаний – вот характеристика этой среды. Только отец являлся единственным источником, но и он не так-то высоко поднимался над этой средой. Она задушила его; и душила меня. Выход из этой среды стоил мне огромного напряжения всех моих жизненных сил. Я мог бы выйти из неё более легко, если б дано было мне хоть какое-нибудь образование. Средняя школа, как ни убога она, всё же делает много. Но я и не нюхал её. Всё, что дала мне семья, это – это 4-классное городское училище...» [Коган, 1997. С. 19–21].

Революционно настроенный юноша критично отзывался о социальном окружении, об уровне своих знаний и мечтает повысить его. Н. В. Здобнов не замечает, что его любовь

к Лермонтову и Некрасову, стремление к получению образования вынесены не только от общения с грамотным отцом, но и из стен скромного, непритязательного училища. Ведь здесь он получил начальный образовательный стартовый «капитал» и пошёл с ним по жизни. Здобнов смог преодолеть множество преград на жизненном пути и уже в советское время добился известности как авторитетный историк отечественной библиографии.

Не все выпускники учебных заведений обладали подобной энергетикой и образовательными способностями. Неудивительно, что ученики, особенно из малоимущих семей, пессимистично воспринимали своё будущее. Не веселы размышления Ячменева из реального училища: «Несколько поколений отцов должны были корчиться на работе для того лишь, чтобы он, Ячменёв, представитель, может быть, седьмого или восьмого поколения мог кончить реальное и университет. И как кончить. Лучшие его силы уйдут на бесплодную работу, на глупое репетирование» [Ершов, 1999. С. 232].

Герой не видит удачной перспективы в продолжении учебы, но и родная деревня его не прельщает. «Раньше Ячменёв думал, что в деревне, вследствие близости к природе, к постоянному физическому труду, люди здоровее. Вздор, вовсе не здоровее. Все нервничают, злятся. С какой стати его отцу бить лошадь по морде поленом? – Почему его мать целый день бешено ругает сестру? – Отчего дети нервничают, злятся, ругаются? Нервность от истощения, истощение от бедности, бедность от невежества, невежество от бедности и т. д. Белка в колесе. Надо улучшить экономическое состояние деревни. Как? – Организовать сбыт продуктов труда, организовать самый труд. Но ведь это возможно лишь при некотором сознании масс. А где взять этого сознания? Нужны знания, нужно просвещение. Нужны библиотеки, читальни, газеты, книги. Но где их взять? На что купить? – Начальная школа почти ничего не вносит в жизнь. Частная инициатива? Где она? Надо её пробудить. Чем?» [Ершов, 1999. С. 232].

Ячменёв – лицо вымышленное, это персонаж рассказа П. Кузьминых, опубликованного в литературном журнале Шадринского реального училища «Улей» (1916 г. – № 4). В другом рассказе П. Кузьминых – «На заводе», также опубликованном в этом номере, описаны участвующие в страде студенты, реалисты и ученики сельскохозяйственных училищ. В оживлённом разговоре они мечтают улучшить собственными силами, за счёт знаний, жизнь в уезде. Мечтателей прерывает рабочий, чистящий сепаратор, Егор Кукушка: «Все вы пустоплясы. Дармоеды. Небось забудете откуда вышли. За-бу-де-те» [ГИШ. Ф. 1045. Оп. 1. Д. 23. Л. 6–10]. Скептический выпад Кукушки остался без ответа. Опровергнуть рабочего трудно – немногочисленное недостаточно образованное меньшинство учащихся «тонуло» в трясине провинциальной обыденности, всеобщего равнодушия и военного лихолетья.

Видимо, эти обстоятельства подталкивали наиболее активных учащихся к выпуску периодических изданий. Примечательно, что до рубежных событий 1905–1907 гг. сохранились только эпизодические свидетельства о школьных рукописных журналах в Зауралье. В. П. Бирюков сообщает о таком журнале времён его обучения в четвёртом классе духовного училища. Он назывался «Камышловский колокол», в его редактировании участвовали и педагоги [ГАСО. Ф. р-2266. Оп. 1. Д. 1299. Л. 5]. Позднее число ученических журналов начинает расти.

Накануне 1917 г. предприняли попытку издавать «Юные мысли» учащиеся Камышловской мужской гимназии. 8 марта 1916 г. по разрешению директора В. Максимова вышел первый и, видимо, единственный номер. Он был набран в местной типографии В. А. Штерналя. Несмотря на ограниченный объём, рукописное издание претендовало на серьёзность. Например, в статье «Нежелательные черты в характере русского интеллигента» критиковалось творчество Вересаева и присутствовала переключка с идеями сборника «Вехи». В публикациях отражалось восприятие войны низами общества, были подняты некоторые социальные проблемы. В разделе «Почтовый ящик»

сообщалось об отказе в публикации четырём авторам, причём две рукописи были отвергнуты «по независящим от редакции обстоятельствам» [*Юные мысли, 1916*].

Активная литературная деятельность школьников протекала в Шадринске. В 1914–1915 гг. ученики третьего класса городского училища выпускали рукописный «Первый шаг» [*Иовлева, 1995. С. 83–85*]. В 1914–1916 гг. при местном реальном училище типографским способом издавался «Улей», (в настоящее время обнаружен только № 4 за 1916 г., цитированный выше). В 1916 г. учащиеся учительской семинарии «изъявили желание издавать литературно-художественный журнал, в котором будут помещаться их литературные произведения и рисунки. Подобные издания появляются и в других учебных заведениях и даже печатаются. Педагогический совет инициативу поддержал, редактировать статьи взялся сам директор [*ГАШ. Ф. 599. Оп. 1. Д. 11. Л. 11*]. Судя по сохранившимся экземплярам, здесь доминировали романтические описания, лирика, военная тематика (некрологи, стихи, пьеса, батальные рисунки). Великая война описывалась романтически, с патетическими интонациями, без реализма и исторической конкретики.

Часть учеников нашла иные – аморальные способы самореализации. По мнению министра народного просвещения А. Шварца, школьники «учиться перестали и занялись игрою в революцию, а когда она ослабела, перешли к распутству, пьянству и разврату» [*Буле, 2004. С. 317*]. Очевидная вульгарность и предвзятость министра не исключают того, что атмосфера первоначальной вседозволенности, насилия и послереволюционной апатии затрагивала и учащихся. З. Н. Гиппиус, вспоминая Россию начала XX в., отмечала, что «типичный студент начала второго десятилетия – это не только не «общественник», а даже «антиобщественник». Он не просто смеётся над идеалами прежнего студента (ставшего его «отцом»), он вообще не признает столь «банального» слова. Он – эстет в самом широком понятии» [*Гиппиус, 2002. С. 377*].

В 1907–1908 гг. по России распространились слухи о неких тайных распущенных обществах гимназической молодёжи: «огарках» [Ватник, 2010]. Видимо, определённые основания для таких слухов были. Так, в начале XX в. шадринский клуб приказчиков оказался шокирован вызовом общественной нравственности – появлением на маскараде в «костюме Евы» анонимной голой барышни с прелестной фигурой, но скрывшей лицо под маской [Иовлева, 2010]. О. Буле отмечает, что О. Циммерман, начальница частной мужской гимназии города Перми, написала в 1908 г. частное письмо Л. Н. Толстому о половой распущенности местной учащейся молодёжи [Буле, 2004. С. 311].

В 1905–1908 гг. в Кургане активно действовало революционное подполье [Ягодин-Виноградов, 1928. С. 53–75]. В начале января 1908 г. дело дошло до вооружённых столкновений с полицией и жандармерией [ГУТО ГА. Ф. 152. Оп. 222. Д. 353]. Подогретая слухами об убитых чинах полиции, 16 января 1908 г. в Полицейское управление явилась девушка 16 лет. Она советовала исправнику не выходить из своей квартиры: «Боевая организация партии социалистов-революционеров решила его убить, как человека вредного для общества, и что исполнение сего решения по жребию возложено на неё». При расследовании выяснилось, что девушка психически больна [ГУТО ГА. Ф. 152. Оп. 222. Д. 344. Л. 5].

При всей анекдотичности происшествия, несомненно, одно: больная была заражена городскими слухами. К сожалению, подобные психические заражения происходили не только с больными. В начале 1915 г. в Шадринске разразились события, потрясшие обывателей. Трое учеников реального училища и одна гимназистка организовали банду «пиковых валетов» для квартирных грабежей. На втором ограблении они были пойманы. Юные преступники получили тюремные сроки [Буткин, 1998. С. 10–11]. Легко заметить, что их действия «списаны» с бульварной книги Понсона дю Террайля «Полные похождения Рокамболя» (1878) [Понсон дю Террайль, 1991].

В 1901 г. в газете «Сибирский листок» был опубликован художественный рассказ «Кончил!». Ученик гимназии лишил себя жизни, не справившись с греческим языком и латынью [Алексеев, 2003]. М. В. Егорова, исследователь истории до-революционного образования на Урале, отмечает волну самоубийств учащихся средних учебных заведений на рубеже XIX–XX вв. Её выводы вполне обоснованы: «Самоубийства учеников стали крайней реакцией на реалии повседневной жизни» [Егорова, 2008. С. 117]. Не все суицидные намерения доводились до страшного конца. В Ирбите некоторые гимназистки неудачно покушались на самоубийство, глотая уксусную эссенцию [Архангельская, 2014. С. 127–128].

Свойственные юности жажда действий, стремление проявить себя не всегда получали созидательную реализацию. Личные проблемы учащихся нередко перерастали в компоненты системного общественного кризиса. По мнению историка Д. А. Сафонова, ученической новацией начала века «можно полагать некую моду на «революцию», распространившуюся, впрочем, прежде всего среди интеллигенции, городских образованных слоёв» [Сафонов, 2016. С. 185]. Поскольку революция 1905–1907 гг. не оправдала надежд, энергия нашла иные выходы. Наивное творчество, эпатаж, откровенный аморализм, вплоть до криминала, апатия и душевные метания с началом Первой мировой войны у учащихся были дополнены, а отчасти и вытеснены массовым патриотическим подъёмом. Всё это не лучшим образом повлияло на процесс обучения, что было вполне объяснимо.

Старшие братья учащихся-подростков, выпускники предшествующих лет, или учителя уже нередко были в действующей армии, сражались, а то и со славой убиты. Романтика войны прямо противостояла школьной зубрежке. Молодость была ориентирована не на дальние результаты, а на немедленное действие. Армейская служба – лучший способ испытать себя, короткая дорога к успеху. Примеров героизма было много. Крестьянин Барневской волости Шадринского уезда

В. А. Черемисин (1892 г. рождения) уже в августе 1915-го становится полным Георгиевским кавалером [Бритвин, 1993. С. 171–172].

Это на фронте. А в тылу, в провинции? Война прервала нормальный ход учёбы: появились интернированные, военнопленные, беженцы, раненые, масса военного снаряжения. Многие здания были определены под военные нужды. Даже в богатом Ирбите в 1915 г. только для размещения ратников первого разряда органы местного самоуправления были вынуждены принять нелёгкое решение: пришлось «занять в последовательном порядке здания: 1) городской библиотеки-музея на 450 человек; 2) начального училища на 400 человек; 3) городского училища на 100 человек и 4) учительской семинарии на 250 человек, при недостаточности же помещений в этих зданиях отнести под расквартирование войск в последовательном порядке здания, занимаемые женской и мужской гимназиями и ремесленной школой» [Протокол, 2008. С. 163].

Привлекательные образы войны и военной службы подспудно «ломали» постоянную опеку, установленную над учащейся молодёжью. Так, например, в Шадринске учащимся учительской семинарии запрещалось ходить на многие театральные постановки, посещать кинематограф [ГАШ. Ф. 599. Оп. 1. Д. 1. Л. 4–5, 72–73]. Обучаться в семинарии было нелегко. По архивным данным, на начало 1916 г. большинство из учащихся (36 из 40 человек) – дети крестьян и многим из них выполнение учебной программы явно не под силу. Не каждый из них поступил на казённый кошт или добился земской стипендии. Принесёт ли учёба пользу – неизвестно, а убытки уже ощутимы. Экономика страдает от роста цен и недостатка подорожавших рабочих рук. Между тем, возраст будущих учителей от 14 до 19 лет, они могли бы работать в родительских хозяйствах [ГАШ. Ф. 599. Оп. 1. Д. 1. Л. 17–20].

Всё вышеизложенное отталкивало молодёжь от учёбы. Приведём примеры по семинарии за 1915 г. Не успевал в учёбе и уволился в действующую армию Иван Бердников. Против

воли родителей направился в армию добровольцем Владимир Паутов, также неуспевающий. Достаточно независимо вёл себя сын дьякона Борис Успенский. Директор семинарии Николай Емельянов сообщал, что он «частенько уходит из дома, заявив, что ему нужно быть в семинарии, и возвращается домой поздно ночью. Мне известно, – продолжал директор, – что в общежитии он не бывает по вечерам, следовательно, проводит время не за уроками (а вернее всего, за картами)». Недисциплинированность объясняется тем, что Успенский мечтал поступить в школу прапорщиков, почему и добился отчисления из семинарии [ГАШ. Ф. 599. Оп. 1. Д. 1. Л. 2–5; Д. 3. Л. 27].

Процессы осознания своего «я» протекали у учащихся неодинаково и иногда принимали нездоровые формы. Негативной характеристики у директора семинарии удостоился и П. Машнин. Он «поступил в семинарию из 1-го класса Шадринских педагогических курсов. С товарищами по общежитию он не сумел сойтись, он совершенно одинок. Я не могу объяснить, чем обуславливается отчуждение его от товарищей, быть может, он при невыдающихся способностях стремится к главенству среди них, а нельзя отрицать того, что он переоценивает свои способности. Товарищи называют его в насмешку философом.

В поведении его чувствуется стремление к самохвальству, он с трудом мирится с установленными правилами для воспитанников. О характере его поведения может говорить следующий факт: Машнин уходит из церкви от всенощной, жалуясь на болезнь ног, но из церкви возвращается не в общежитие, как я заметил, а где-то проводит время до конца службы. Желая оправдаться, он прибегает к обману. Неуважение к своему начальству у Машнина выражается в том, что он раньше не вставал при входе моём в класс во внеклассное время (мне трижды пришлось говорить с ним по этому поводу), нельзя допустить, чтобы Машнин не знал правил вежливости школьной, ведь он окончил городское училище», – свидетельствовал директор. Он объяснил побуждение П. Машнина написать заявление об исключении из семинарии. Его братья на фронте и отцу нужен

работник. Не удалось получить педагогического образования и семинаристу Жилину. «Детство его было печальное, много жестокостей и грубостей он перенёс от отца», получил множество двоек в семинарии и попался на краже вещей у своих товарищей [ГАШ. Ф. 599. Оп. 1. Д. 3. Л. 37–39].

Неуверенность учащихся в собственном будущем, примитивные политико-идеологические воззрения, трудности военного времени, стереотипное внешнее усвоение норм армейской среды (попасть куда мечтали) провоцировали сначала негативное отношение к учёбе, затем правонарушения, а в конечном итоге – революционные потрясения. Непростое будущее России необратимо вызревало не столько на полях сражений, сколько в провинции. Война оказалась лишь мощным катализатором скрытых ранее социокультурных тенденций.

Видимо, ещё начиная с 60–70-х гг. XIX в. растущий индивидуализм части провинциальной учащейся молодёжи столкнулся с намерением самодержавного государства сохранить внешние атрибуты быстро деградирующего сословного строя. Система государственного обучения в царской России была основана на иерархичности, показательной дисциплине, официозных ритуалах и устаревшем формализме. Публичные отступления от установленных норм воспринимались властями только негативно – как преступления, и подлежали наказанию. С другой стороны, в новых исторических условиях нормы уходящей эпохи были отчасти заимствованы системой образования. Прежняя идея служения (монарху, государству) была радикально переосмыслена. Изменились акторы и адресат служения.

В то время предполагалось, что образование базируется на внеличностных ценностях. Само обучение было приравнено к героическому деянию и требовало подвигов. В провинциальном мире и учителя, и ученики оказались объектами пристального внимания и пристрастной положительной и отрицательной критики. Фигуры педагогов и учеников находились в центре общественных ожиданий. С ними связывались надежды

на улучшение нравов, обычно неоправданные. Завышенные требования вели к завышенным претензиям. Отсюда происходило щепетильное отношение к внешней, показной стороне дела, к поддержанию, в глазах окружающих, личной и корпоративной чести.

Философ В. В. Розанов, исходя из своего педагогического опыта (он более 10 лет преподавал в уездных гимназиях), отнюдь не обвинял в бездуховности и консерватизме провинциальную среду или учительскую корпорацию. И, тем не менее, в книге «Сумерки просвещения» он дотошно разбирает чуждость учебных учреждений для населения провинциального города. Мыслитель не против науки и образования, но его возмущает сама система бесцельного отвлечённого знания, пренебрегающая интересами местных жителей [Розанов, 1990]. Образование было недостаточно соединено с результатами обучения. Реальное удовлетворение потребностей общества в образованных людях, культурные запросы и нужды учащихся, особенности поведения подростков учитывались в незначительной мере. Демонстративное пренебрежение к подлинным нуждам учеников ломало их судьбы, оборачивалось растратой человеческого капитала и достижений отечественной культуры.

В итоге социализация провинциальных учащихся всё менее определялась не столько школой, сколько противостоящими ей структурами. Далеко зашедшая маргинализация большинства страт российского населения с неизбежностью обернулась также маргинализацией и десоциализацией учащихся. В критических условиях военного времени недостаточно образованное и несовершеннолетнее ученическое сообщество оказалось подвержено множеству негативных влияний и максимально к ним восприимчиво. Накануне войны весьма симптоматичным было появление книги «Школьная подготовка второй русской революции» (1913), изданной черносотенным Русским народным союзом. Это и другие предостережения так и не были услышаны.

Заключение

В малоизвестной повести М. Левицкого «Епархиалки» (1908) есть примечательная сценка. Преподаватель литературы Л. П. Моловский в училище позиционирует себя либералом. Но в семье он педант и тиран. На экзамене задаёт сочинение по эпизоду «Слеза раскаяния» из поэмы В. А. Жуковского «Пери и ангел». Одна из епархиалок в своём сочинении ядовито представила «раскаяние черносотенца, превращающегося в максималиста и бросающего в кого-то бомбу. Лука Петрович возвратил ей сочинение назад и в свободные часы, запершись с нею в классе, заставил её написать «что-нибудь менее дикое» [Левицкий, 2011. С. 250].

Эпатажный поступок воспитанницы духовного ведомства удивительным образом перекликается с окончанием повести Л. Филатова «Свобода или смерть. Трагикомическая фантазия» (1992). Главный персонаж антисоветчик Толик под давлением КГБ выдаёт приятелей и, благодаря этому, получает долгожданную визу для выезда на Запад. Но и там, в вожаемом Париже, он снова стал неприкаянным. Потеряв себя, связавшись с революционерами-леваками, персонаж бесславно гибнет, стреляя во французского полицейского [Филатов, 1992. С. 248–311].

С долей условности можно считать, что между этими литературными сюжетами хронологически поместился весь советский период отечественной истории. Комплекс исторических источников свидетельствует, что начало и конец XX в. были близкими по ряду социально-психологических параметров. Что же объединяет эти разновременные пласты? Обыденность преступлений, восприятие целесообразности, вплоть до убийств [Сафонов, 2016]. Нередкая безадресность и анонимность жертв насилия, которое направлено неизвестно против кого. Донельзя циничные и глумливые оценки окружающих, отсутствие подлинно положительных героев. Вроде бы частные совпадения позволяют всё же поставить принципиальные вопросы. Чем

была порождена данная апатия? В каких социальных стратах она обнаруживалась наиболее ярко? Сегодняшние реалии требуют от нас отслеживания таких значимых повторов, их анализа специалистами-гуманитариями. Альтернативой научным исследованиям будет очередной «чёрный лебедь» [Талёб, 2016].

Отечественные писатели, и не только они, обоснованно зафиксировали негативные явления в нашем Отечестве и после революции 1905–1907 гг., и после перестроечных событий. Неоправданные мечты оптимистов в данных случаях воплотились в их прямые противоположности. Болезненные трансформации затронули тех, кто страстно жаждал нового, но не обладал опытом противостояния внешнему давлению, дисциплиной и личным чувством гражданской ответственности. Более ста лет назад к ним относилась немалая часть учителей и учащиеся. Это было далеко не случайно. Система образования сложилась у нас сравнительно поздно, но, за короткие по историческим меркам сроки, она совершила масштабную качественную эволюцию. Её значение в российских катаклизмах XX в. огромно.

До широкого развития рыночных отношений местные сообщества почти не считались со школьными нуждами. Вхождение в индустриальное общество привлекло внимание к вопросам образования. И школы оказались в центре общественных ожиданий. Но адаптация образования к новому осуществлялась противоречиво и непоследовательно. Улучшение социально-психологического климата в школах сопровождалось одновременным ухудшением отношения к педагогам, в том числе в провинции. Исторические источники свидетельствуют о противоречивых процессах в отечественном образовании, когда трансляция надличных ценностей между поколениями (с неизбежной жертвенной миссией) перевоплощалась в кризисные моменты, в переоценку культурного багажа и отношений педагогов и учеников.

Немалое значение здесь также имели оценочные суждения, личностные мотивы, особенности повседневного

существования. Отечественная школа, с одной стороны, являлась важнейшим институтом модернизации общества. С другой – от школы требовалось пребывать в числе устоев правящего режима. Её амбивалентное положение максимально ярко проявлялось в провинции, где контроль государственных учреждений усиливался через контроль со стороны патриархальной среды (схема 1). Периферийность образования дополнительно усиливалась его нахождением в периферийных же российских социумах.

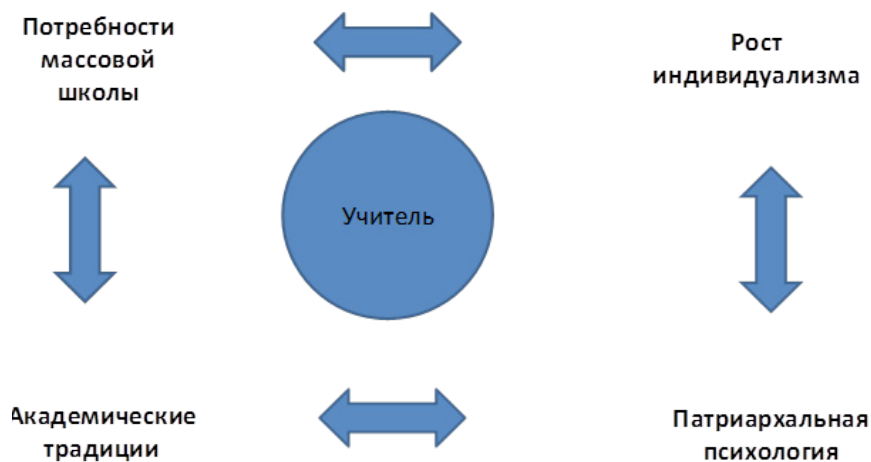


Схема 1. Российское учительство между старыми традициями и новыми потребностями

Образование, помимо распространения рациональных знаний, имело множество побочных функций. Связано это было с рудиментами традиционной культуры. Неизжитое прошлое содействовало мифологизации и сакрализации образов учителей. Как чужак, педагог был потенциально опасен и одновременно полезен. Учитель привносил в локальный социум новации, разрушительные для его стабильного существования. Многие исследователи отмечали негативную реакцию крестьян на появление интеллигента-учителя. Ведь он принадлежал

к низам враждебного общества чиновников и бар, которых, неизвестно почему, деревня содержит [Зубков, 2010. С. 196–198].

Однако учитель был способен выступить и в качестве посредника для нужд патриархальной среды. В провинциальном мире он относился к числу маргиналов. Представителей этой страты связывали близкие обязанности. Они занимались воспроизводством социальной памяти, содействовали воспитанию населения, лечили и – обучали грамотности. Налицо близость культурных функций между знатоками традиций и учителями, сторонниками модернизации России. И в мировоззрении последних также присутствовали консервативные элементы. Прежде для верхов феодальной России определяющей идеей была идея служения: богу, престолу, отечеству. В новых исторических условиях ценности уходящей элиты оказались частично заимствованы новыми силами. Идея служения осталась, хотя и была переосмыслена. Изменились акторы и адресат этого служения. Явно или неявно, но всеми общественными слоями (консерваторами, либералами и демократами) предполагалось, что система образования должна базироваться на внеличностных началах. Ими могли быть: православная вера, самодержавие, народность, прогресс, наука, образование, общественное служение и, наконец, защита обездоленных и борьба против угнетателей.

Все они в равной мере были способны вдохновить социально активную личность, получившую, получающую или дающую образование. Честный и интеллигентный человек, вне зависимости от своего правового статуса, должен был служить народу. Учительский труд рассматривался изначально как героическое деяние, позднее – как своеобразная искупительная жертва. Предполагалось, что её приносили лучшие члены общества, и, соответственно, она должна была быть результативной. От учителя, и особенно учителя сельского, требовали быстрого исправления общественных пороков, причём без необходимой ему материальной поддержки. На время педагог стал объектом жалости и восхищения. С ним связывались оптимистические

неоправданные надежды. К той роли, которую играли провинциальные учителя, следовало относиться с благоговением [Ершов, 2014].

Острый социальный конфликт не отменил мифического мировосприятия. Однако у членов общества радикально изменилось отношение к учителю. Его сакральные свойства приобрели противоположные значения. Революция 1905–1907 гг. покончила с прежними авторитетами. Пошатнулись исключительность тех, кто владел знаниями или приобретал их, абсолютизация служения и труда учителей. На авансцену внимания вышел демонстративный индивидуализм в крайних проявлениях. Современники послереволюционных событий были озадачены всплеском самоубийств, преступности, аморализма в среде учащейся молодёжи. Господствовало пренебрежение к учительству, его высмеивание, пародирование учительской активности и жертвенности, ранее превозносимых. Публичное признание греховности образования признаком роста разочарования в эффективности и результативности педагогического труда.

Уменьшение репрессивной составляющей в педагогическом процессе на рубеже веков не отменило негативных оценок. Учителя и школы в детских глазах, да и во мнении родителей, начали перевоплощаться из значимых, почти сакральных акторов в нудных и бесполезных защитников старых социальных порядков. Такие факты зафиксированы во множестве исторических источников. Их ретроспективный анализ подводит к выводам, которые следуют много далее поверхностной фиксации массового недовольства образованием.

Негативное отношение к отечественной школе означало невозможность полноценного учительского служения. С началом социального кризиса переусложнённые культурные коды в сфере образования подверглись быстрой деградации. Она усиливалась «расколдовыванием мира», развитием рынка, прагматики и индивидуализма. Эти внешне малозаметные «тектонические» сдвиги оказались, в конечном итоге, комплек-

сом тех причин, которые привели к разрушению прежнего седиментарного общества в начале XX в.

В советский период нашей истории произошла быстрая регенерация прежних мифологем. Однако наш учитель, вновь став значимым героическим персонажем, не смог удержаться на заданной высоте. В дальнейшем время образы отечественных педагогов неуклонно деградировали в общественном сознании. В причудливом переплетении героических, сакральных, жертвенных, актёрских и греховных черт последние устойчиво вытесняли первые [Ершов, 2015а]. С конца XX в. учительство снова стало греховным по определению: оно не умело зарабатывать, плохо учило, было отчуждено от интеллектуальной жизни и не соответствовало модным трендам. При этом ни государство, ни общество не озаботились проблемой значимости и качества образования для устойчивого развития страны. В итоге быстро выяснилось, что купленные (проданные) в рыночных условиях аттестаты и дипломы устраивают всех: и покупателей, и продавцов. Очередная сакральная символика снова подменила объективную реальность и нужды общества. Теперь ему остается ждать нового «литературного Толика», который осознав, что его псевдознания востребованы не будут, бросится искать очередную жертву.

Пока этого не произошло, нам необходимо подвести итоги XIX–XX вв. Допустимо утверждать: всё многообразие мнений о положении отечественного учительства нивелировались одним, но чрезвычайно важным обстоятельством. Большая часть этой исторической эпохи прошла под знаком доминирования внеличных сакральных ценностей в системе отечественного образования и пренебрежения перед интересами отдельной личности. Данное обстоятельство обесценивало жизнь конкретного человека и прагматические основы знаний. Экономическому развитию страны не соответствовал её культурный потенциал. Избравшие учительское поприще преимущественно приобретали ориентацию не столько на «скучный» повседневный труд, сколько на быстрое достижение возвышенных

целей и на непосредственное участие в созидании идеального общества.

Подобные издержки образования не были осознаны. Их отрицательные стороны тщательно прикрывались флёром благих намерений и учительским энтузиазмом. Российский, а позднее и советский учитель, при всех плюсах и минусах его нелегкой профессии, генетически вырос не только из идеологии просвещения, позитивизма, народничества или большевизма, но также и из рудиментов традиционной и феодальной культуры. Расставшись с отвергнутым прошлым, наше отечественное учительство унаследовало его внеличностные ценности, которые одновременно стали движущей силой советского общества, его тормозом и неискоренимым пороком.

Источники и литература

Опубликованные источники

Обзор Пермской губернии за 1870 г. [Приложение ко всеподданнейшему отчёту]. – [Пермь], [1871]. – 123 с.

Обзор Пермской губернии за 1880 г. Приложение ко всеподданнейшему отчёту за 1880 г. – [Пермь], 1880. – 110 с.

Обзор Пермской губернии. Приложение ко всеподданнейшему отчёту за 1890 г. – Пермь: Тип. Губернского правления, 1891. – 69 с.

Обзор Пермской губернии за 1900 г. д. – Пермь: Типолитография Губернского Правления, 1901. – 133 с.

Обзор Пермской губернии за 1910 г. д. – Пермь: Типолитография Губернского Правления, 1911. – II, 130, 54 с.

Обзор Пермской губернии за 1911 г. д. – Пермь: Типолитография Губернского Правления, 1912. – II, 128, 54 с.

Обзор Пермской губернии за 1915 г. д. – Пермь: Типолитография Губернского Правления, 1916. – 133, 54, [2] с.

Обзор Тобольской губернии за 1870 г. д. Приложение ко Всеподданнейшему отчёту начальника Тобольской губернии. – [Тобольск], 1871. – [204] с., табл.

Обзор Тобольской губернии за 1876 г. д. Приложение ко Всеподданнейшему отчёту начальника Тобольской губернии. – [Тобольск], 1877. – [127] с., табл.

Обзор Тобольской губернии за 1880 г. Приложение ко Всеподданнейшему отчёту Начальника Тобольской губернии за 1880. – [Тобольск], 1881. – 15, [1], [52] с.

Обзор Тобольской губернии, 1881 г. Приложение ко Всеподданнейшему отчёту Начальника Тобольской губернии за 1881 г. – [Тобольск], 1882. – 20 [48] с.

Обзор Тобольской губернии за 1890 г. Приложение ко Всеподданнейшему отчёту Тобольского губернатора. – [Тобольск], 1891. – 70 с.

Обзор Тобольской губернии за 1900 г. д. (Приложение ко всеподданнейшему отчёту). – Тобольск: Губернская типография, 1901. – 26 [59] с.

Обзор Тобольской губернии за 1910 г. д. – Тобольск: Изд-е Губернского статистического комитета, 1911. – 3 [40], 67 с.

Обзор Тобольской губернии 1914 г. д. – Тобольск: Изд-е Губернского статистического комитета, 1916. – [3], 40, [77] с.

Обзор Пермской губернии за 1870 г. [Приложение ко всеподданнейшему отчёту]. – [Пермь], [1871]. – 123 с.

Обзор Пермской губернии за 1880 г. Приложение ко всеподданнейшему отчёту за 1880 г. – [Пермь], 1880. – 110 с.

Обзор Пермской губернии. Приложение ко всеподданнейшему отчёту за 1890 г. – Пермь: Тип. Губернского правления, 1891. – 69 с.

Обзор Пермской губернии за 1900 г. д. – Пермь: Типолитография Губернского Правления, 1901. – 133 с.

Обзор Пермской губернии за 1910 г. д. – Пермь: Типолитография Губернского Правления, 1911. – II, 130, 54 с.

Обзор Пермской губернии за 1911 г. д. – Пермь: Типолитография Губернского Правления, 1912. – II, 128, 54 с.

Обзор Пермской губернии за 1915 г. д. – Пермь: Типолитография Губернского Правления, 1916. – 133, 54, [2] с.

Обзор Тобольской губернии за 1870 г. д. Приложение к Всеподданнейшему отчёту начальника Тобольской губернии. – [Тобольск], 1871. – [204] с., табл.

Обзор Тобольской губернии за 1876 г. д. Приложение к Всеподданнейшему отчёту начальника Тобольской губернии. – [Тобольск], 1877. – [127] с., табл.

Обзор Тобольской губернии за 1880 г. Приложение ко Всеподданнейшему отчёту Начальника Тобольской губернии за 1880. – [Тобольск], 1881. – 15, [1], [52] с.

Обзор Тобольской губернии, 1881 г. Приложение ко Всеподданнейшему отчёту Начальника Тобольской губернии за 1881 г. – [Тобольск], 1882. – 20 [48] с.

Обзор Тобольской губернии за 1890 г. Приложение ко Всеподданнейшему отчёту Тобольского губернатора. – [Тобольск], 1891. – 70 с.

Обзор Тобольской губернии за 1900 г. д. (Приложение ко всеподданнейшему отчёту). – Тобольск: Губернская типография, 1901. – 26 [59] с.

Обзор Тобольской губернии за 1910 г. д. – Тобольск: Изд-е Губернского статистического комитета, 1911. – 3 [40], 67 с.

Обзор Тобольской губернии 1914 г. д. – Тобольск: Изд-е Губернского статистического комитета, 1916. – [3], 40, [77] с.

Статистический обзор Тобольской губернии за 1898 г. д. – Тобольск: Изд-е Губернского статистического комитета, 1900. – 33 [71] с.

Памятная книжка Западно-Сибирского учебного округа на 1900 г. д. – Томск: Паровая типо-литография П. И. Меркушина, 1900. – 236. – XI с.

Памятная книжка Западно-Сибирского учебного округа на 1909 г. д. – Томск: Печатня С. П. Яковлева, 1909. – 397. – X с.

Памятная книжка Западно-Сибирского учебного округа на 1916 г. д. – Томск: Печатня С. П. Яковлева, 1916. – 552. – XV с.

Архивные источники

Исторический архив Омской области (ИсАОО): Ф. 2. Оп. 1. Д. 325.

Государственное бюджетное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске» (ГУТО ГА):

Ф. И-1. Оп. 1. Д. 891.
Ф. И-5. Оп. 1. Д. 34, 46, 315.
Ф. И-152. Оп. 8. Д. 296, 327.
Ф. И-152. Оп. 22. Д. 344, 353.
Ф. И-156. Оп. 18. Д. 777.
Ф. И-159. Оп. 1. Д. 173.
Ф. И-483. Оп. 1. Д. 1163.

Государственное бюджетное учреждение Тюменской области «Государственный архив Тюменской области» (ГБУТО ГАТО):

Ф. 125. Оп. 2. Д. 894.
Ф. И-239. Оп. 1. Д. 91.

Государственный архив Томской области (ГАТО):

Ф. 125. Оп. 1. Д. 95, 228, 795, 1045.
Ф. 125. Оп. 2. Д. 894. Оп. 4. Д. 158, 1975.
Ф. 126. Оп. 1. Д. 247, 396.
Ф. 126. Оп. 4. Д. 32, 439.

Государственный архив Курганской области (ГАКО):

Ф. 307. Оп. 1. Д. 21.

Государственный архив Пермского края (ГАПК):

Ф. 231. Оп. 1. Д. 14.

Государственный архив Свердловской области (ГАСО):

Ф. 457. Оп. 1. Д. 157, 162.
Ф. 457. Оп. 2. Д. 1, 2, 4, 5, 8, 10, 12, 15.
Ф. 457. Оп. 3. Д. 1–3.
Ф. 458. Оп. 2. Д. 14.
Ф. р-2266. Оп. 1. Д. 1299, 2266.

Государственный архив социально-политической документации Тюменской области (ГАСПИТО):

Ф. 4048. Оп. 1. Д. 57.

Государственный архив Шадринска (ГАШ):

Ф. 474. Оп. 1. Д. 70, 123.

Ф. 1045. Оп. 1. Д. 23.

Ф. 599. Оп. 1. Д. 1, 3, 11.

Ф. р-1060. Оп. 1. Д. 1.

Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ):

Ф. 92. Оп. 1. Д. 1507, 2506, 2641, 3291, 4202, 10578, 1115, 1118, 14930.

Российский государственный архив древних актов (РГАДА):

Ф. 834. Оп. 4. Д. 1118.

Тобольский государственный историко-архитектурный музей-заповедник (ТГИАМЗ):

КП. 12222.

ТМ. Д. 12052/17, 12052/1417, 12052/79, 12052/1561.

Литература

Абросимов М. И. Это было давно. – Астрахань: Форзац, 1995. – 171 с.

Абышев В. В., Авдеева О. Ю., Бушмаков А. А. Михаил Осоргин: Художник и журналист. – Пермь: Мобиле, 2006. – 230 с.

Авие В. А. Безответная (Из жизни) // Исторический вестник. – 1910. – Т. 122. – С. 91–122.

Акерлоф Дж. Рынок «лимонов»: неопределённость качества и рыночный механизм // THESIS. – 1994. – Вып. 5. – С. 91–104.

Аксентьева Е. А. Подготовка учителей в Зауралье: социально-экономические, социально-политические и педагогические предпосылки // Вестник Бурятского университета. – 2010. – № 1. – С. 54–58.

Алексеев С. Кончил! (Из воспоминаний сибирского педагога) // Сибирский листок. 1901–1907 гг. – Тюмень: Мандр и Ка, 2003. – С. 39–45.

Архангельская Л. В. Женское образование в городах Среднего Урала во второй половине XIX – начале XX века (на примере Ирбитской Мариинской гимназии) // Вестник Пермского университета. Сер. История. – 2014. – Вып. 3 (26). – С. 123–131.

Арцимович В. А. Характеристики. Воспоминания. – СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1904. – VIII, 823 с.

Ахиезер А. С. Как «открыть» закрытое общество. – М.: Магистр, 1997. – 40 с.

Бажина Н. М. Н. К. Лонгинова: Материалы к биографии // Шадринская старина. 1998. Краевед. альманах. – Шадринск: Исеть, 1998. – С. 130–139.

Бажов П. П. Дальнее – близкое. Повести, очерки, статьи, выступления. – М. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1989. – 384 с.

Бартенев В. В. На крайнем Северо-Западе Сибири. Очерки Обдорского края // Тобольский Север глазами политических ссыльных XIX – начала XX века. – Екатеринбург: Сред-Урал. кн. изд-во, 1998. – С. 114–217.

Белобородов В. К. Тропинки к дому. Русские Берёзовского края в конце XVIII – начале XX в.: краеведческие заметки о былом и настоящем. – Тюмень: Титул, 2013. – 352 с.

Бергер П., Лукман П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.

Берёзово (Очерки истории с древности до наших дней). – Екатеринбург: Сократ, 2008. – 472 с.

Беспалов В. Е., Сальников Л. В. Введение в функционалистику. – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1991. – 148 с.

Бирюков В. П. Путь собирателя (Автобиографический очерк) // Бирюков В. П. Избранные труды. – Шадринск: Шадринский дом печати, 2008. – 169–188.

Блинова О. В. Социокультурный облик учительства в Западной Сибири в 1880-х – 1914 г.: автореф. дисс. к. и. н.: 07.00.02. – Омск, 2010. – 25 с.

Боголепов М. Пятидесятилетний юбилей службы в священном сане // Тобольские епархиальные ведомости. – 1885. – № 1. – С. 12–22.

Большой толковый социологический словарь (Collins). – Т. 2 (П-Я). – М.: Вече, АСТ, 1999. – 528 с.

Бондин А. П. Моя школа // Собрание соч. В 3-х томах. – Т. 3. – Свердловск: ОГИЗ, 1948. – 267 с.

Борисов С. Б. Шадринск XVIII–XIX вв.: Очерки истории повседневности. – Шадринск: Исеть, 2004. – 111 с.

Борисов С. Б. Женские гимназии в России как исторический и социокультурный феномен. – М., Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 129 с.

Борисова Е. В. «Не стала здороваться – вот что значит ездить в Россию»: возвращение детей мигрантов как предмет моральных суждений в Таджикистане // Этнографическое обозрение. – 2017. – № 3. – С. 17–29.

Бритвин А. М. Полный Георгиевский кавалер Василий Александрович Черемисин // Земля Курганская: прошлое и настоящее. Краевед. сб. – Вып. 6. – Курган, 1993. – С. 171–172.

Будрин В. И. Пятидесятилетие существования Екатеринбургской мужской гимназии. 1861–1911. – Екатеринбург: Тип. В. Н. Алексеева, П. Н. Галина и Ко, 1911. – 152 с.

Булдаков В. П. Р. Уэйд. Русская революция 1917 года // Отечественная история. – 2004. – № 2. – С. 198–202.

Буле О. Скандал в Перми (из тайной истории русской гимназии) // Геопанорама русской культуры: Провинция и её локальные тексты. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 311–328.

Булыгина М. В. Школы Зауралья (70-е годы XVII в. – 20-е годы XX в.). – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2008. – 364 с.

Булыгина М. В. История преподавания иностранного языка в России. В 2 ч. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2008–2009. – Ч. 1 – 201 с.; Ч. 2. – 225 с.

Бунаков Н. Ф. Записки. Моя жизнь в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной. – СПб.: Общественная польза, 1909. – 364 с.

Бурлуцкая (Банникова) Е. В. Оренбургское высшее общество глазами писателя. Повесть А. Н. Плещеева «Пашинцев» как источник по истории женской провинциальной повседневности // Частное и общественное в повседневной жизни населения России: история и современность. Мат. междунар. науч. конф.: в 2-х т. – Т. 2. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. – С. 232–240.

Буткин Н. Г. Воспоминания о Шадринске // Шадринский альманах. – Вып. второй (1998). – Шадринск: Изд-во Шадринск. пединститута, 1998. – С. 7–16.

Валитов А. А. Краткосрочные педагогические курсы в подготовке учителей для начальных церковных школ Пермской губернии // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 4 (14). – С. 17–20.

Валитов А. А., Еремеева О. И., Сулимов В. С. Церковно-приходские школы Тобольской епархии в конце XIX – начале XX в. // Современные проблемы науки и образования. Электронный журнал. – 2015. – № 1–2. – С. 131–133. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19909> (дата обращения: 18.12. 2016).

Васильева А. М. Забытый Курган. – Курган: Зауралье, 1997. – 359 с.

Ватник Н. С. «Огарки»: мифы и реалии гимназической среды 1907–1908 гг. // Российская история. – 2010. – № 6. – С. 97–105.

Вендина О. Е. Управление культурным разнообразием: значение опыта античности для современных городов // Этнографическое обозрение. – 2016. – № 4. – С. 120–136.

Верхоланцев В. Город Пермь, его прошлое и настоящее (Краткий историко-статистический очерк). – Пермь: Электротип. губ. земства, 1913. – 204 с.

Геллнер Э. Пришествие национализма. Мифы нации и класса // Нации и национализм. – М.: Праксис, 2002. – С. 146–200.

Гиппиус З. Н. Мечты и кошмар (1920–1925). – СПб.: Росток, 2002. – 560 с.

Глазычев В. Л. Глубинная Россия. 2000–2002. – М.: Новое издательство, 2005. – 328 с.

Головнёв А. В. Антропология движения (древности Северной Евразии). – Екатеринбург: Изд-во УрО РАН; Волот, 2009. – 496 с.

Голодников К. [С открытия Александровского реального училища] // Тобольские губернские ведомости. Редакторский корпус. Антология Тобольской журналистики конца XIX – начала XX в. – Тюмень: Мандр и Ка, 2004. – С. 168–169.

Гончаров Ю. М. Социальные роли женщины в Сибири во второй половине XIX – начале XX в. // Современное историческое сибиреведение XVII – начала XX в. – Вып. 2. – Сб. науч. тр. – Барнаул: Азбука, 2008. – С. 205–226.

Горбов Н. Задачи русской народной школы. – М.: Типолитография П. Васильева, 1887. – 67 с.

Горький М. Городок Окуров // Горький М. Собр. соч. в 18 т. – Т. 6. – М.: Гослитиздат, 1962. – С. 7–96.

Грасс Г. Луковица памяти. – М.: Иностранка, 2008. – 592 с.

Гребенщиков Г. Д. Братья Чураевы. – Нью-Йорк: Alatos, 1925a. – 229 с.

Гребенщиков Г. Д. Веление земли. – Нью-Йорк: Alatos, 1925b. – 179 с.

Громыко М. М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. – М.: Наука, 1986. – 277 с.

Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. Л. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

Грязнов Д. С., Лепихина Т. Н., Пономарёва Г. А. Край по имени Далмата. – Т. 1 (1644–1924). – Курган: Зауралье, 2002. – 335 с.

Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная философия // Вопросы философии. – 1992. – № 7. – С. 136–176.

Дашкевич Л. А. Городская школа в общественной и культурной жизни Урала (конец XVIII – первая половина XIX в.). – Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 2006. – 412 с.

Дегальцева Е. А. Образ жизни сибиряков во второй половине XIX – начале XX века. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2005. – 188 с.

Джаксон Т. Н. Четыре норвежских конунга на Руси: Из истории русско-норвежских политических отношений последней трети X – первой половины XI в. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 192 с.

Диомидов Н. Историческая записка о Екатеринбургской мужской гимназии (1861–1886). – Оренбург: Типолитография И. И. Ефимовского-Мировицкого, 1887. – 138 с.

Достоевский Ф. М. Дневник писателя: Избранные страницы. – М.: Современник, 1989. – 557 с.

Дубровский П. С. Офени-иконщики во Владимирской губернии // Рождественский сборник. – Ковров: Маштекс, 2008. – С. 104–109.

Егоров Б. Ф. Очерки по истории русской культуры XIX века // Из истории русской культуры. – Т. V (XIX век). – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 13–389.

Егорова М. В. Повседневная жизнь учащихся и учителей Урала в XIX – начале XX в. – М.: Памятники исторической мысли, 2008. – 216 с.

Епархиалки: воспоминания воспитанниц женских епархиальных училищ. – М.: НЛЮ, 2011. – 304 с.

Ершов М. Ф. Война и учащаяся молодёжь: Шадринск в 1914–1916 гг. // Наука и образование Зауралья. – 1999. – № 1–2 (4–5). – С. 232–234.

Ершов М. Ф. Фонд К. Я. Маляревского как исторический источник о культуре провинциальной интеллигенции // Зыряновские чтения: мат. межрегион. науч.-практ. конф. – Курган: Изд-во КГУ, 2003. – С. 121–123.

Ершов М. Ф. Зарождение музейного дела в городах Зауралья во второй половине XIX – начале XX в. // Русские. мат. VII Сибирского симпозиума «Культурное наследие народов Западной Сибири» (9–11 декабря 2004 г., Тобольск). – Тобольск: Экспресс, 2004. – С. 455–457.

Ершов М. Ф. Художественные произведения Д. Н. Мамина-Сибиряка как исторический источник о предпринимательстве Зауралья второй половины XIX – начала XX века // Предпринимательство как социально-экономический феномен в истории России: мат. Всеросс. научн. конф. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. – С. 62–68.

Ершов М. Ф. Очерки провинциального мира Зауралья: города и люди конца XVIII – начала XX в. – Ханты-Мансийск: Информ.-издательский центр, 2010. – 298 с.

Ершов М. Ф. Источники о жизни провинциального учителя второй половины XIX – начала XX в. // Источниковедческие и историографические аспекты сибирской истории. – Ч. 9. – Нижневартовск: Изд-во НГУ, 2014. – С. 141–157.

Ершов М. Ф. Скрытые значимые образы советской эпохи // Советский социокультурный проект: исторический шанс или глобальная антиутопия: мат. Международ. научн. конф. (X Колосницынские чтения). – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2015а. – С. 42–47.

Ершов М. Ф. Социальный статус педагога и берёзовские реалии в 80-е годы XIX в. // Меншиковские чтения – 2015. – СПб.: XVIII век, 2015б. – С. 49–55.

Ершов М. Ф. Города Зауралья конца XVIII – начала XX в. в дореволюционной историографии // Источниковедческие и историографические аспекты сибирской истории. – Ч. 10. – Нижневартовск: Изд-во НГУ, 2015в. – С. 210–227.

Ершов М. Ф. Художественные тексты как исторические источники о жизни провинциальной России рубежа XIX–XX вв. // Санкт-Петербургский исторический журнал. – 2015г. – № 1. – С. 61–67.

Ершов М. Ф. Города Зауралья в конце XVIII – начале XX века // Источниковедческие и историографические аспекты сибирской истории. – Ч. 11. – Нижневартовск: Изд-во НГУ, 2016. – С. 294–323.

Ершов М. Ф. Социально-психологические портреты учителей Зауралья второй половины XIX – начала XX в. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017а. – № 3. – С. 3–8.

Ершов М. Ф. «Не смейся горох над бобами, сам будешь под ногами»: конфликты педагогов Тобольской губернии во второй половине XIX – начале XX в. // Электронный журнал Genesis: исторические исследования. – 2017б. – № 8. – С. 41–51.

Ершов М. Ф. Девиация: два случая из жизни учителей Зауралья 70-х гг. XIX в. // Вестник Вятского государственного университета. – 2017в. – № 7. – С. 60–64.

Ершов М. Ф. Социокультурная эволюция отечественной провинции конца XVIII – начала XX в.: по материалам городов Северного Зауралья. – Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2017г. – 124 с.

Ершов М. Ф. Историческая динамика школьного образования в российской провинции (по материалам Зауралья конца XVIII – начала XX века) // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2018. – № 2. – С. 121–135.

Ершов М. Ф. Зауральский учитель в конце XIX – начале XX века: драма чужого // VIII Емельяновские чтения. Материалы Всероссийской научной конференции. – Курган: Изд-во КГУ, 2019а. – С. 63–67.

Ершов М. Ф. Путешествия и их героизация в ученической субкультуре Зауралья середины XIX – начала XX в. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019б. – № 1 (134). – С. 239–245.

Ершов М. Ф., Акименко С. Б. Женский инфантилизм и классическая литература: к постановке проблемы // Женщины XXI века – права, реалии, перспективы (мат. 2-й регион. научно-практич. конф.). – Курган: Изд-во КГУ, 2001. – С. 68–69.

Житомирская С. В., Мироненко С. В. Из архива И. И. Пущина. Письма Н. В. Басаргина // Сибирь и декабристы. – Вып. 3. – Иркутск: Вост.-Сиб. книж. изд-во, 1983. – С. 159–220.

Журавлёва Н. Н. Повседневная жизнь женской школы Западной Сибири на рубеже XIX–XX вв. // Города Сибири XVII – начала XX в. –

Вып. 2: история повседневности. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2004. – С. 178–194.

Журналы XXVIII очередного Ирбитского уездного земского собрания с отчётами и докладами управы и другими приложениями за 1897 г. д. – Ирбит: Тип. насл. Е. С. Хитровой, 1898. – 809 с.

Зазубрин В. Я. Два мира (роман). – Иркутск: Иркутск. книж. изд-во, 1958. – 351 с.

Законотворчество думских фракций. 1906–1917 гг.: документы и материалы. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2006. – 768 с.

Замятин Д. Н. Метагеография: пространство образов и образы пространства. – М.: Аграф, 2004. – 512 с.

Зверева К. Е., Зверев В. А. Деревенская учительница о «тёмных сторонах» педагогической и медицинской культуры крестьян // «Сибирь – мой край...»: проблемы региональной истории и исторического образования: сб. науч. тр. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999. – С. 79–92.

Зверева К. Е., Зверев В. А. Как Сибирь училась читать: школа, грамотность и книга в русской деревне конца XIX – начала XX века. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 237 с.

Змеев М. В. Жизненный мир русской интеллигенции рубежа XIX–XX вв.: на материалах Пермской губернии. – Пермь: Изд-во ПТУ, 2006. – 265 с.

Знаменский М. С. Воспоминания и дневники. – Тобольск: Возрождение Тобольска, 2013. – 776 с.

Зотова О. Н., Новиков В. В., Шорохова Е. Б. Особенности психологии крестьянства (прошлое и настоящее). – М.: Наука, 1983. – 168 с.

Зубков И. В. Российское учительство: повседневная жизнь преподавателей земских школ, гимназий и реальных училищ 1870–1916. – М.: Новый хронограф, 2010. – 528 с.

Иванова Т. Н. Воспоминания о Шадринске 1912–1915 гг. // Шадринский альманах. – Вып. 2 (1998). – Шадринск: Исеть, 1998. – С. 17–22.

Игнатова Х. В отставке // Тобольские епархиальные ведомости. – 1910. – № 15. – С. 111–112.

Изгоев А. С. Об интеллигентной молодёжи (заметки о её быте и настроениях) // Вехи. Интеллигенция в России. Сборники статей 1909–1910 / сост., коммент. Н. Казаковой. – М.: Молодая гвардия, 1991. – С. 185–208.

Из жизни сельских педагогов // Сибирский листок: 1908–1911. – Тюмень: Мандр и Ка, 2003. – С. 25–26.

Иконников В. Пятидесятилетие Ирбитского уездного училища (1820–1870). Историческая записка. – Тюмень: Тип. К. Н. Высоцкого, 1871. – 292, VIII, 11 с.

Инфантьев П. Сибирские рассказы. – М.: Юная Россия, 1909. – 160 с.

Иовлева В. Н. «Первый шаг» // Шадринская старина. 1995. Краевед. альманах. – Шадринск: Исеть, 1995. – С. 37–39.

Иовлева В. Н. Шадринск и его обитатели. Статьи разных лет. – Шадринск: Шадринский дом печати, 2006. – 268 с.

Ионин Л. Г. Социология культуры: учеб. пособие. – М.: ВШЭ, 2004. – 427 с.

Ирвинг В. Новеллы. – М.: Худож. лит., 1987. – 352 с.

История Югры в документах из Томска (Государственный архив Томской области) / отв. ред. О. Б. Беликова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. – 508 с.

К вопросу о введении общедоступного обучения в Тобольской губернии // Журнал министерства народного просвещения. – 1905. – Ч. CCCLVIII (358). – Отд. неоф. – С. 38–51.

Каганский В. Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство: сб. ст. – М.: НЛЮ, 2001. – 576 с.

Кагарлицкий Б. Периферийная империя: циклы русской истории. – М.: Алгоритм, 2009. – 576 с.

Казанские известия. – 1820. – № 27. – С. 36–37.

Карцов В. Г. Религиозный раскол как форма антифеодального протеста в истории России. Спецкурс. В 2-х тт. – Ч. 1. – Калинин, 1971. – 160 с.

Клерикова М. Р. Историческая записка и отчёт за 25 лет существования Тюменской женской прогимназии. – Тюмень: Тип. «Сибирской торговой газеты», 1898. – 57 с.

Коган Е. И. Николай Здобнов: жизненный путь книговеда. – М.: Книжная палата, 1997. – 288 с.

Копосов Н. Е. Хватит убивать кошек! Критика социальных наук. – М.: НЛЮ, 2005. – 248 с.

Корчагин П. А. История Верхотурья (1598–1926). Закономерности социально-экономического развития и складывания архитектурно-исторической среды города. – Екатеринбург, 2012. – 288 с.

Кошман Л. В. Город и городская жизнь в России XIX столетия: социальные и культурные аспекты. – М.: РОССПЭН, 2008. – 448 с.

Красен человек ученьем: материалы о воспитании и образовании детей в селениях Сибири (конец XIX – начала XX в.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1995. – 116 с.

Культура Зауралья: XX век: Хрестоматия (1900–1941). – Т. 1. – Курган: Зауралье, 2001. – 301 с.

Куприянов А. И. Городская культура русской провинции. Конец XVIII – первая половина XIX века. – М.: Новый хронограф, 2007. – 480 с.

Ларионов Ф. Ф. Семейная хроника. Материалы к истории культуры Западной Сибири. – Шадринск: Исеть, 1993. – 62 с.

Левицкий М. Епархиалки // Епархиалки: воспоминания воспитанниц женских епархиальных училищ. – М.: НЛЮ, 2011. – С. 208–251.

Лейкина-Свирская В. Р. Русская интеллигенция в 1900–1917 годах. – М.: Мысль, 1981. – 285 с.

Литовская М. А., Созина Е. К. Литература и история: проблема взаимодействия // Уральский исторический вестник. – 2013. – № 1 (38). – С. 57–66.

Литягина А. В. Ценностные ориентации и социальные нормы горожан Западной Сибири. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2010. – 331 с.

Максимов С. В. Избранное. – М.: Сов. Россия, 1981. – 560 с.

Максимов С. В. По Русской земле. – М.: Сов. Россия, 1989. – 528 с.

Малышева П. М. Из истории формирования педагогических кадров гражданских школ Западной Сибири // Города Сибири (Эпоха феодализма и капитализма). – Новосибирск: Наука, 1978. – С. 189–211.

Маляревский Г. Я. Живая вода знания. Очерки. Статьи. Заметки. – Тюмень: Истина, 2012. – 200 с.

Маляревский К. Я. О мерах к улучшению дела народного образования в Тобольской губернии // Ежегодник Тобольского губернского музея. – Тобольск: Губ. тип., 1899. – Вып. 11. – С. 1–135 (3-я паг.).

Мамин-Сибиряк Д. Н. Рассказы, легенды. Из далекого прошлого. Воспоминания. – М.: Правда, 1987. – 464 с.

Мангейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994. – 704 с.

Манчестер Л. Поповичи в миру: духовенство, интеллигенция и становление современного самосознания в России. – М.: НЛЮ, 2015. – 448 с.

Мартынов А. Верхотурский уезд // Екатеринбургская неделя. – 1888. – № 40 от 9 окт. – С. 846.

Маршак С. Я. Сказки, песни, загадки. Стихотворения. В начале жизни. Страницы воспоминаний. – М.: Дет. лит., 1981. – 639 с.

Маткин А. А. Педагогические курсы как этап становления системы педагогического образования в Пермской губернии в 1865–1917 гг. // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 4–7.

Мельников-Печерский П. И. На горах. – В 2-х кн. – Кн. 1. – М.: Сов. Россия, 1986. – 590 с.

Местный. Картинка с натуры (Из действительной жизни) // Тобольские епархиальные ведомости. – 1910. – № 15. – С. 55.

Минковский В. Л. Василий Иванович Обреимов // Математика в школе. – 1951. – № 5. – С. 68–71.

Миронов Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.). – Т. 1. Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. – М.: Дмитрий Буланин, 1999. – 548 с.

Михашенко А. Л. Общеобразовательная школа Южного Зауралья (досоветский период). – Курган: Изд-во КГПИ, 1993. – 110 с.

Михашенко А. Л. Становление и развитие образования в российской провинции в 1719–1917 годах (на материале южно-зауральского региона Западной Сибири). – Курган: Изд-во КГУ, 2004. – 332 с.

Могильнер М. На путях к открытому обществу: кризис радикального сознания в России (1907–1914 гг.). – М.: Магистр, 1997. – 56 с.

Мозель Х. Материалы для географии и статистики России: Пермская губерния. – В 2-х ч. – Ч. 1. – 450 с. – Ч. 2. – 600 с. – СПб.: Тип. Ф. Персона, 1864.

На государевой дороге: Культурно-исторические очерки. – Екатеринбург: Сократ, 2000. – 304 с.

Назаревич О. С. Теоретические подходы к определению социально-психологических аспектов адаптации личности // Вестник угрюведения. – 2012. – № 4. – С. 66–70.

Назаретян А. П. Заметки о человеческой истории и соловьях палеолита // Историческая психология и социология истории. – 2010. – Т. 3. – № 1. – С. 119–139.

Невоструев Н. А. Образование и развитие элементов российского гражданского общества на Урале во второй половине XIX – начале XX века: дис. ... д. и. н.: 07.00.02. – Пермь, 2006. – 447 с.

Немирова О. Г., Новикова Е. В., Уткина А. В. Курганская школа в XIX – начале XX века. – Курган: КГПИ, 1993. – 137 с.

Неупокоев И. В. Учительство Тобольской губернии во второй половине XIX – начале XX века как социопрофессиональная группа: автореф. дисс. к. и. н. – Курган, 2006. – 21 с.

Неурожай 1891–1892 гг. и его воздействие на народное образование. Вопрос о школьных посевах // Сборник материалов для ознакомления с Пермской губернией. – Вып. VI. – Пермь, 1895. – С. 85–86.

Носилов К. Д. Божьи люди. Рассказы. – М.: Юная Россия, 1913. – 39 с.

Осоргин М. А. Времена: романы и автобиографическое повествование. – Екатеринбург: Средне.-Урал. кн. изд-во, 1992. – 608 с.

Отчёт о деятельности Тобольского епархиального Братства св. великомученика Дмитрия Солунского // Тобольские епархиальные ведомости. – 1912. – № 1 от 1 янв. – С. 17–37.

Отчёт по краткосрочным педагогическим курсам в гор. Кургане Тобольской губернии с 1-го по 28 июня 1913 года. – Тобольск: Тип. епархиального братства, 1914. – 91 с.

Очерки истории и культуры города Верхотурья и Верхотурского края (к 400-летию Верхотурья). – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1998. – 288 с.

Очерки культуры повседневности города Кургана XIX – первой трети XX века. – Курган: Изд-во КГУ, 2009. – 240 с.

Памяти Феоктисты Ивановны Кочешевой // Народная газета. Орган Союза сибирских маслодельных артелей (Курган). – 1913. – № 41 от 27 окт.

Парамонов. Начальные училища в Пермской губернии (из отчёта инспектора народных училищ) // Журнал министерства народного просвещения. – 1872. – № 2. – С. 269–305.

Парсамов В. С. Декабристы и русское общество 1814–1825. – М.: Алгоритм, 2016. 461 с.

Парыгин Б. Д. Социальная психология: учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2003. – 616 с.

Паустовский К. Г. Повесть о жизни. Кн. первая. Далекие годы. Беспокойная юность. – М.: Гос. изд-во худож. лит., 1962. – 525 с.

Пихоя Р. Г. Общественно-политическая мысль трудящихся Урала. – Свердловск: Средне-Урал. кн. изд-во, 1987. – 272 с.

Плотникова А. В. Шадринская школа № 4 в 1856–1970 гг. – Шадринск: Исеть, 2006. – 148 с.

Понсон дю Террайль. Полные похождения Рокамболя. – Кн. вторая: Клуб червонных валетов. – М.: Лада, 1991. – 154 с.

Попов В. Е. Шадринское уездное училище (1812–1881). – Екатеринбург: Тип. П. Н. Алексеева, В. П. Галина и К, 1898. – 98 с.

Православие на Обь-Иртышском Севере: материалы к историко-культурному атласу. – Екатеринбург: Баско, 2007. – 240 с.

Православные приходы Берёзовского края в XIX – начале XX века (материалы для местных сообществ азиатской России). – Тюмень: Вектор Бук, 2004. – 462 с.

Прибылёв А. В. Молодёжь на рубеже семидесятых и восьмидесятых годов. – М.: Изд-во Всесоюз. О-ва политкаторжан и ссыльно-поселенцев, 1929. – 19 с.

Прибыльский Ю. П. Школа Тюменского края в XVIII–XX веках: к 300-летию сибирской школы. – Тобольск: Изд-во ТГПИ, 1998. – 112 с.

Прибыльский Ю. П. Колыбель просвещения к 300-летию Сибирской школы: речи и другие риторические формы. – М.: Возрождение Тобольска, 2001. – 102 с.

Прокофьев В. Н. О трёх уровнях художественной культуры Нового и Новейшего времени // Примитив и его место в художественной культуре Нового и Новейшего времени. – М.: Наука, 1983. – С. 6–28.

Протокол заседания Ирбитской городской думы // Архивы Урала. – 2008. – № 12. – С. 162–164.

Пустошева. Как я добилась звания учительницы // Екатеринбургская неделя. – 1881. – № 14. – С. 208–209.

Революционное движение в Тобольской губернии в 1905–1914 годы. Сб. док. – Свердловск: Средне-Урал. книж. изд-во, 1981. – 384 с.

Ректоры Томского университета: Биографический словарь (1883–2003) / С. Ф. Фоминых, С. А. Некрылов, К. В. Петров, А. В. Литвинов, К. В. Зленко. – Томск: Изд-во ТГУ, 2003. – 188 с.

Розанов В. В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.

Рублев С. С. Из записок старого учителя // Верхотурская старина. Ежемесячное историческое издание. – 1998а. – № 2. – С. 8.

Рублев С. С. Из записок старого учителя // Верхотурская старина. Ежемесячное историческое издание. – 1998б. – № 3. – С. 8.

Рублев С. С. Из записок старого учителя // Верхотурская старина. Ежемесячное историческое издание. – 1998в. – № 4. – С. 8.

Салтыков-Щедрин М. Е. Мелочи жизни // Салтыков-Щедрин М. Е. Собр. соч. – В 10 т. – М.: Правда, 1988. – Т. 9. – С. 65–438.

Сафонов Д. А. Под покровом социального протеста: насилие и беззаконие «внутри» классовой борьбы в России второй половины XIX – начала XX века // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (20). – С. 185–194.

Сафронова А. М. К истории народных училищ Урала второй половины XVIII в. // Вопросы истории Урала. – Сб. 13. – Свердловск, 1975. – С. 26–38.

Сафронова А. М. Сельские школы на Урале в XVIII–XIX вв. и распространение грамотности среди крестьян. – Екатеринбург: Изд-во НИИМК, 2002. – 120 с.

Сви́рский А. И. История нищенства на Руси. – М.: Эксмо, 2009. – 320 с.

Сенявский А. С. Урбанизация России в XX веке. Роль в историческом процессе. – М.: Наука, 2003. – 286 с.

Сибирские письма. Туринск (Тяжёлая драма) // Сибирские вопросы. – 1910. – № 2. – С. 35–40.

Синицына Л. Н. Философия времени в историческом познании // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. – № 3. – С. 246–256.

Сироткин С. Вопрос о всеобщем обучении в Пермской губернии // Журнал министерства народного просвещения. – 1904. – Ч. CCCLIV. – Отд. неоф. – С. 101–108.

Скачкова Г. К. Женский учительский труд в Сибири во второй половине XIX – начале XX века // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. 12 (90). – С. 142–145.

Скачкова Г. К. Подготовка учительниц для школ северных уездов Тобольской губернии (конец XIX – начало XX века) // Вереск. Литературно-публицистическое и научно-популярное издание. – Кондинское – Екатеринбург: Креативная команда «Кипяток», 2013. – С. 154–157.

Словцов И. Я. Письма из Тюмени // Литературные фантомы [И. Я. Словцов, Е. Л. Милькеев, Е. В. Кузнецов]: Избр. произведения. – Тюмень: СофтДизайн, 1997. – С. 3–113.

Словцов И. Я. Дело об исключении Мошеровова // Тобольские губернские ведомости. Сотрудники и авторы. – Книга II. – Антология Тобольской журналистики конца XIX – начала XX в. – Тюмень: Мандр и Ка, 2004. – С. 438–468.

Слудковская И. А. Развитие народной школы на Урале в XIX в.: учеб. пособие. – Пермь, 1976. – 72 с.

Смирнова Н. И. Альфред Шюц на книжной полке // Шюц А. Избранное. Мир, светящийся смыслом. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – С. 1023–1048.

Соколов Е. Ф. Положение начального народного образования в Тобольской губернии за 1896–1897 учебные года (статистический очерк) // Ежегодник Тобольского губернского музея. – Тобольск: Тип. епархиального братства, 1898. – Вып. 9. – С. 81–112 (2-я паг.).

Солодова Т. Сплетение судеб и времён. Учительская династия Маляревых. Документально-художественное повествование. – Тобольск, 2008. – 680 с.

Солодова (Матканская) Т. И. Человек долга и чести. Жизнь и деятельность тобольского педагога Г. Я. Маляревского. – Тюмень: Истина, 2012. – 432 с.

Спектор Е. Н. История развития системы гимназического образования на Урале: учеб. пособ. для студентов педвузов и колледжей. – Ч. 1. – Екатеринбург: УрГПУ, 2005. – 113 с.

Станюкович К. М. Жрецы // Станюкович К. М. Избранные произведения. – В 2-х т. – Т. 2. – М.: Худож. лит., 1983. – 494 с.

Стафёрова Е. Л. А. В. Головин и либеральные реформы в просвещении (первая половина 1860-х гг.). – М.: Канон+, Реабилитация, 2007. – 512 с.

Столяров И. Я. Записки русского крестьянина // Записки очевидца: Воспоминания, дневники, письма. – М.: Современник, 1990. – С. 323–484.

Сулимов В. С. Очерки по истории народного образования Западной Сибири. – Тюмень: ТюмГУ, 1995. – 56 с.

Сулимов В. С. Антиалкогольная пропаганда в школах Тобольской губернии в начале XX века. – Тюмень: Изд-во ТОГИРРО, 2001. – 32 с.

Сулимов В. С. Чувства добрые пробуждать. Светская школа Тобольской губернии в конце XIX – начале XX в. – Тюмень: Вектор-Бук, 2004. – 152 с.

Сулимов В. С. Светская школа Западной Сибири конца XIX – начала XX века: воспитание учащихся. – Тобольск: ТИД, 2015. – 316 с.

Сулимов В. С. Тобольская мужская гимназия рубежа XIX–XX веков. – Тобольск, 2018а. – 76 с.

Сулимов В. С. Тобольская мужская гимназия в 1905–1907 годах. – Тобольск, 2018б. – 57 с.

Сулимов В. С. Проступки школьников Западной Сибири рубежа XIX–XX вв. – Тобольск, 2018в. – 66 с.

Сулимов В. С. Гимназии Ишима второй половины XIX – начала XX века. – Тобольск, 2019. – 212 с.

Сысоева Е. К. Школа в городе // Очерки русской культуры. Конец XIX – начало XX века. – Т. 1. – Общественно-культурная среда. – М.: Изд-во МГУ, 2011а. – С. 78–156.

Сысоева Е. К. Сельская школа // Очерки русской культуры. Конец XIX – начало XX века. – Т. 1. – Общественно-культурная среда. – М.: Изд-во МГУ, 2011б. – С. 679–728.

«Такой далёкий и такой близкий Обь-Иртышский Север». Историко-краеведческий сб. – Сургут: Северо-Сиб. региональное книж. изд-во, 2002. – 256 с.

Тaleb Н. Н. Чёрный лебедь. Под знаком непредсказуемости. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2016. – 736 с.

Тарков А. Образ твой теряется вдали // Горожанин (Астрахань). – 1995. – № 1. – URL: http://harabaly.ru/multimedia/files/6648/file_6648.pdf (дата обращения: 17.01.2019).

Тимофеев Б. Сухие сучки. Повесть // Энергия. – Сб. первый. – 1913. – С. 247–389.

Толстых Н. Германский вояж курганских учителей // Новый мир (Курган). – 2001 от 4–5 июля.

Толстых Н. Ю. Возникновение церковных школ для крестьян в Тобольской епархии // Коркина слобода: краевед. альманах. – Вып. 8. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2006. – С. 12–24.

Трофимов И. Я. Обзор экономического и сельскохозяйственного состояния Курганского округа и г. Кургана Тобольской губернии. – Курган: Тип. Н. Г. Зикеева, 1895. – 443 с. раздельная паг. 63 л. табл.

Туркин А. Г. Именинница (литературный этюд) // Екатеринбургская неделя. – 1894. – № 50. – С. 1053.

Удинцев С. А. Очерк развития народного образования в Ирбитском уезде Пермской губернии. – Ирбит: Тип. наслед. Е. С. Харитоновой, 1892. – 130, VIII с.

«Уездной барышни альбом»: песенник М. С. Поповой // Живая старина. – 2013. – № 4 (80). – С. 32–35.

Ульянов Н. Александр I – император, актёр, человек // Родина. – 1992. – № 6/7. – С. 140–147.

Учитель Н. Педагогические курсы в Камышловском уезде // Камышловец. – 1915. – № 20.

Фёдорова М. И. Народное просвещение Тобольской губернии на рубеже XIX–XX вв.: автореф. дисс. к. и. н: 07.00.02. – Омск, 1998. – 22 с.

Фелинская Э. Отрывки из дневника Эвы Фелинской, которой она писала в Берёзове // Подорожник: краеведческий альманах. – Вып. 6. – Тюмень: Мандр и Ка, 2005. – С. 7–115.

Филатов Л. Сукины дети (стихи, переводы, пародии, пьесы, киносценарии). – М.: Красный пролетарий, Квинта, 1992. – 320 с.

Филимонов Ф. Песни сибиряка. Стихотворения Ф. Филимонова. 1880–1890. – М.: Типолит. Д. А. Бонч-Бруевича, 1890. – 72 с.

Фирсов Н. А. Очерк воспитания девиц в Пермской губернии. – СПб.: Тип. Э. Веймара, 1858. – 86 с.

Фирсов Н. Открытие народных училищ в Пермской губернии // Пермский сборник. – Кн. 1. – Отд. 1. – М., 1859. – С. 143–184.

Цысь В. В., Цысь О. П. Школьное образование на Севере Западной Сибири в XIX – начале XX в. (историографический обзор) // Источниковедческие и историографические аспекты сибирской истории. – Ч. 3. – Нижневартовск: Изд-во НГУ, 2008. – С. 149–167.

Цысь В. В., Цысь О. П. Образование и просвещение на Севере Западной Сибири в XIX – начале XX в. – Нижневартовск: Изд-во НГУ, 2011. – 305 с.

Цысь В., Цысь О. Педагогический состав школ Севера Западной Сибири в конце XIX – начале XX века // Вереск. Альманах. Литературно-публицистическое и научно-популярное издание. – Екатеринбург: Креативная команда «Кипяток», 2013. – С. 158–174.

Чашин В. А. По уральским заводам. Воспоминания. – Молотов: Молот. обл. гос. изд-во, 1951. – 147 с.

Чукмалдин Н. М. Мои воспоминания: Избранные произведения. – Тюмень: СофтДизайн, 1997. – 368 с.

Чуркина Н. И. История становления и развития образования в Западной Сибири (XVIII – начало XX в.): учебно-метод. пособие. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. – 170 с.

Чуркина Н. И. Становление системы повышения квалификации учителей Западной Сибири в конце XIX – начале XX в. // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 295–305.

Чуркина Н. И. Педагогическое образование как фактор социокультурного развития Западной Сибири (XVIII–XX века) – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010. – 220 с.

Шамахов Ф. Ф. Общественно-политическое педагогическое движение шестидесятых годов и начальная школа Западной Сибири во второй половине XIX века // Учёные записки Томского гос. пед. ин-та. – Т. XIV (Юбилейный). – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1955. – С. 81–143.

Шамахов Ф. Ф. Школа Западной Сибири в конце XIX – начале XX века. – Томск: Изд-во ТГУ, 1957. – 271 с.

Шамахов Ф. Ф. Школа Западной Сибири между двумя буржуазно-демократическими революциями (1907–1917 гг.). – Томск: Изд-во ТГУ, 1966. – 196 с.

Швецов С. П. Очерки Сургутского края // Тобольский Север глазами политических ссыльных XIX – начала XX века. – Екатеринбург: Средне-Урал. кн. изд-во, 1998. – С. 35–111.

Шишонко В. Н. Материалы для описания развития народного образования в Пермской губернии с указанием времени открытия учебных заведений. – Екатеринбург: Типолиитография и переплетная А. П. Мерной и Е. К. Краевой, 1879. – 400 с.

Школа Тобольской губернии в XVIII – начале XX в. – Тюмень: Вектор-Бук, 2001. – 256 с.

Школьная подготовка второй русской революции. – СПб.: Изд-е Русского Народного Союза им. Михаила Архангела, 1913. – V, X, 290 с.

Шмидт С. О. Памятники письменности в культуре познания истории России. – Т. 2. – Кн. 1. – От Карамзина до «арбатства» Окуджавы. – М.: Языки славянской культуры, 2009. – 576 с.

Шубкин Н. Ф. Повседневная жизнь старой русской гимназии (Из дневника словесника Н. Ф. Шубкина за 1911–1915 годы). – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного ин-та, 1998. – 672 с.

Щеглов И. В. Хронологический перечень важнейших данных из истории Сибири: 1032–1882 гг. – Сургут: Северный дом, 1993. – 463 с.

Элиаде М. Священное и мирское. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.

Эртель, 1989. – Эртель А. И. Записки Степняка. – М.: Правда, 1989. – 496 с.

Юные мысли. Литературно-научный журнал, издаваемый группой учащихся Камышлов. мужской гимназии. – Камышлов, 1916. – 27 с.

Ягодин-Виноградов Ф. По тюрьмам и подпольным типографиям Сибири. – М.: Изд-во Всесоюзного о-ва политич. каторжан и ссыльно-поселенцев, 1928. – 109 с.

Янко М. Д. Литературное Зауралье. – Курган: Советское Зауралье, 1960. – 185 с.

Kelly C. Children's World: Growing Up in Russia 1890–1991. – London: Yale University Press, 2007. – XXII, 714 p.

Wade Rex A. The Russian Revolution, 1917. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 337 p.

Список библиографических сокращений

АлтГУ – Алтайский государственный университет
АлтГТУ – Алтайский государственный технический университет
[б. г.] – без указания года издания
[б. м.] – без указания места издания
Вост.-Сиб. – Восточно-Сибирское книжное издательство
ВШЭ – Высшая школа экономики
Губ. – губернская типография
КГПИ – Курганский государственный педагогический институт
КГУ – Курганский государственный университет
МГУ – Московский государственный университет
ЛГУ – Ленинградский государственный университет
НГУ – Нижневартовский государственный университет
НГПУ – Новосибирский государственный педагогический университет
НИИМК – Независимый институт истории материальной культуры
НЛО – Новое литературное обозрение
ОГИЗ – Объединение государственных книжно-журнальных издательств
ОмГПУ – Омский государственный педагогический университет
Отд. неоф. – Отдел неофициальный
ПТУ – Пермский технический университет
РОССПЭН – Российская политическая энциклопедия
Северо-Сиб. – Северо-Сибирское книжное издательство
СПбГУП – Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
ТИД – открытое акционерное общество «Тюменский издательский дом»
ТГПИ – Тобольский государственный педагогический институт
ТГУ – Томский государственный университет
ТОГИРРО – Тюменский областной государственный институт развития
регионального образования
ТюмГУ – Тюменский государственный университет
УрГУ – Уральский государственный университет
УрГПУ – Уральский государственный педагогический университет
УрО РАН – Уральское отделение Российской академии наук
Электротип. – электротипография

Содержание

Введение.....	4
Глава I. Между традиционализмом и модернизацией	17
1.1. Локальный социум и генез просвещения	18
1.2. Внешние воздействия на сферу образования	46
Глава II. Педагоги: роли и судьбы	65
2.1. Варианты профессиональных сценариев	66
2.2. Женская эмансипация в среде педагогов	91
Глава III. Учащиеся: на пути к миру взрослых.....	115
3.1. Культурная среда и взросление.....	116
3.2. Конфликты и маргинализация	137
Заключение	160
Источники и литература.....	167

Научное издание

Ершов Михаил Фёдорович

**Сфера образования отечественной провинции
конца XVIII – начала XX в.**

(К двухсотлетию государственной школы Югры)

Все иллюстрации произведений художников
второй половины XIX – начала XX в. воспроизводятся
из находящихся в открытом доступе ресурсов сети Интернет:

– Богданов-Бельский Н. П. «Устный счёт. В народной школе С. А. Рачинского» (1895 г.). – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Устный_счёт._В_народной_школе_С._А._Рачинского

– Богданов-Бельский Н. П. «Ученицы» (1901 г.). – URL: <https://www.liveinternet.ru/users/5124893/post375066865/>

– Маковский В. Е. «В сельской школе» (1883 г.). – URL: <https://cp12.nevsepic.com.ua/73/thumbs/1352936591-glrx-231011962.jpg>

– Морозов А. И. «Сельская бесплатная школа» (1865 г.). – URL: https://vk.com/wall-140939215_204

– Трутовский К. А. «Приезд учительницы в деревню» (1883 г.). – URL: http://museum.net.ua/images/hudogniki_ukraine/Trutovskiy/31.jpg

Подписано в печать 08.04.2021.

Формат 80х60/16. Гарнитура Times New Romanf.

Заказ № 479

Отпечатано ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск»

г. Ханты-Мансийск, ул. Мира, 46.

тел. +7 3467 334991