

СРЕДНЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ШКОЛА КАЗАНСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

© 2023

Магсумов Т.А.

*Набережночелнинский государственный педагогический университет
(г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Российская Федерация)*

Аннотация. Презентуются основные результаты исследований автора в области истории становления и развития отечественной дореволюционной средней профессиональной школы, осуществленные на материалах учебных заведений Казанского учебного округа. Историческая реконструкция производится на фоне и относительно специфики происходившей в стране модернизации, включавшей образовательную революцию. Базовым методом выступило обобщенное историко-генетическое описание результатов авторских исследований, а источником – совокупность этих исследований. Роль средних профессиональных школ в системе образования Казанского учебного округа на рубеже XIX–XX вв. заметно возросла. Став звеном происходившей в стране образовательной революции, средняя профессиональная школа выступила в качестве носителя традиций и проводника новаций, канала и активного участника модернизационных изменений. В развитии среднего профессионального образования четко отразились происходившие в стране модернизационные процессы. Автор воссоздает картину начального этапа истории среднего профессионального образования; раскрывает установки и практики государственно-общественного и частно-государственного взаимодействия в образовании; выявляет социальные характеристики учащихся и педагогов; восстанавливает процесс расширения числа и круга социальных агентов образовательных институций; раскрывает основные направления деятельности средних профессиональных школ. Несмотря на серьезные проблемы, обусловленные попытками осуществить ее развитие на традиционных основах, профессиональная школа, во многом благодаря государственно-общественному партнерству, внесла существенный вклад в подготовку квалифицированных кадров для экономики региона. Результаты исследования заключаются в приращении знания о развитии отечественного образования позднеимперского периода, в возможности их использования для последующей научной разработки проблематики, а также в теории и практике среднего профессионального образования на современном этапе.

Ключевые слова: Российская империя; среднее профессиональное образование; история; педагогика; Казанский учебный округ; дореволюционная Россия; коммерческое образование; сельскохозяйственное образование; промышленное образование; речное училище; мореходное училище.

SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL OF THE KAZAN EDUCATIONAL DISTRICT IN THE PROCESS OF MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION IN THE LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES

© 2023

Magsumov T.A.

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University (Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russian Federation)

Abstract. The paper presents the main results of the author's research in the field of the history of the formation and development of the Russian pre-revolutionary secondary vocational school. The research was carried out on the materials of educational institutions of the Kazan Educational District. The historical reconstruction is carried out in the context of the specifics of modernization and the educational revolution that took place in the country. The basic method was a generalized historical and genetic description of the results of the author's research, and the source was the totality of these studies. The role of secondary vocational schools in the educational system of the Kazan Educational District greatly increased at the turn of the 19–20 centuries. The secondary vocational school became a part of the educational revolution taking place in the Russian Empire, acted as a bearer of traditions and a conductor of innovations, a channel and an active participant in modernization changes. The development of secondary vocational education clearly reflected the modernization processes taking place in the country. The author reconstructs a picture of the initial stage in the history of secondary vocational education; reveals the attitudes and practices of state and public, private and state interaction in education; reveals social characteristics of students and teachers; restores the process of expanding the number and range of social agents of educational institutions; reveals the main directions of secondary vocational schools. Despite the serious problems caused by attempts to implement its development on a traditional basis, the vocational school, largely due to the partnership of the state and society, made a significant contribution to the education of qualified personnel for the economy of the region. The results of the study are to increase scientific knowledge about the development of education in late Imperial Russia. The research materials can be used for the subsequent scientific study of the problem, as well as in the theory and practice of secondary vocational education at the present stage.

Keywords: Russian Empire; secondary vocational education; history; pedagogy; Kazan Educational District; pre-revolutionary Russia; commercial education; agricultural education; industrial education; river school; maritime school.

Введение

Становление среднего профессионального образования (далее – СПО) в России пришлось на пореформенный период отечественной истории, а его нормативное оформление в форме системы выпало на период рубежа XIX–XX вв., когда во всех сферах общественной жизни страны были заметны существенные модернизационные сдвиги, в том числе и в образовании [1, с. 6], испытывавшем, в терминологии Т. Парсонса, настоящую «образовательную революцию» [2, с. 127]. Будучи новым для страны уровнем образования, СПО одновременно в наибольшей степени отразило и многие общественные трансформации [3], пришедшие на период его формирования.

Цель статьи – на основе проведенных автором исследований воссоздать комплексную картину истории средней профессиональной школы Казанского учебного округа на рубеже XIX–XX столетий, определив ее место и роль в процессе модернизации отечественного образования.

Актуальность исследования определена автором в следующих аспектах:

1. В научно-познавательном отношении глубоко взаимосвязанных с большинством модернизационных процессов в большинстве сфер общественной жизни, необходимостью выявления региональной и городской специфики модернизации. Проблема истории профессиональной школы во многом осталась детерминированной только экономико-социальным развитием страны, выпав из общего контекста этого периода и обеднив его понимание.

2. В практическом плане определяемых возможностью использования опыта средней профессиональной школы периода построения перехода к индустриальной цивилизации на закате имперской истории в повышении качества и конкурентоспособности соответствующего требованиям экономики профессионального образования как стержня современной российской модернизации.

Материалы и методы

В связи с тем, что статья представляет вторичное, по отношению к базовому исследованию, обобщение уже достигнутых автором научных результатов, то основная цель достигается через использование соответствующего цели метода и источников. Главным методом статьи выступает обобщенное историко-генетическое описание полученных результатов, тогда как источником становится совокупность наших работ по данной проблеме (более 150 наименований, наиболее ценные: [4; 5]).

При этом базовые исследования автора опирались на стандартную для исторических исследований совокупную источниковую базу (нормативные правовые акты; материалы делопроизводства; статистика; периодическая печать; источники личного происхождения; публицистика; произведения художественной литературы; справочные издания), достаточно репрезентативную для многогранного отражения картины становления и развития средней профессиональной школы (далее – СПШ) Казанского учебного округа (далее – КУО) [6]. Методологическая база первичного исследования также была более широкой [7], фундированной системой принципов и законов диалектического метода, выстроенной в стратегических ориентирах исторического и системного подходов, опи-

рающей на совокупность методов, важнейшим из которых стал историко-генетический метод, основой для выработки которого выступили теория модернизации в ее современной неомодернизационном варианте [8, с. 181–184; 9, с. 41], теория конфликтов, бюрократическая теория, концептуальные подходы регионоведения и современной урбанистики.

Обсуждение

Исследование истории СПШ КУО на рубеже XIX–XX вв., активизировавшееся в периоды проведения реформ профессионального образования, проводимое в основном историками и педагогами, неразрывно связано с общей историей образования в дореволюционной России во многом по причине вторичности возникновения самой средней профессиональной школы в сравнении со средней общеобразовательной и высшей школой. В этой связи истории общего и высшего образования посвящен широкий спектр работ, тогда как проблемы становления и развития СПО изучены куда менее полно.

Проведенное автором исследование историографии вопроса показало, что его разработка началась с конца XIX в. участниками формирующейся СПО. Представители чиновничества – авторы обзорных работ по отдельным типам школ или учебных заведениям – рассматривали формальные структуры их функционирования, тогда как деятели общественно-педагогического движения и педагоги-практики поднимали задачи совершенствования возникавших проблем. В первые десятилетия советской власти основной темой разработок стало революционное движение учеников СПШ. Во второй половине XX в. история профессионального образования выделилась из общей историко-образовательной тематики [10; 11]. Содержательные работы советских ученых-педагогов раскрыли многие вопросы политической истории образования и организации образовательного процесса в средних профессиональных школах поздней имперской России, прежде всего, профессионально-технических. Несмотря на идеологические требования, ограничивавшие проблематику и методологию исследований, прослеживаются зачатки изучения новых вопросов – роли общественных организаций в развитии школы, истории коммерческого образования, учительского корпуса. С конца 1980-х гг. тематика исследований расширяется [12], хотя во многом на основе прежних исследовательских схем [13]. Традиция регионального исследования проблемы, как правило, в губернском измерении, страдает концентрацией не на проблематике функционирования школьных институций, а на исследовании разных типов школ внутри одной работы.

Тематика развития образования в поздней имперской России нашла отражение на страницах научных сочинений, особенно это касается общего [14–16] и высшего образования [17–21]. Однако история средней профессиональной школы, особенно в рамках Казанского учебного округа, относится к числу слабо разработанных тем отечественной истории. Имеющаяся историографическая картина носит фрагментарный характер, особенно в отношении вопросов государственно-общественного взаимодействия в развитии СПО, его управления и финансирования, деятельности внешкольных социальных агентов развития образования, связей с модернизацией страны и образовательной системы.

Результаты

Будучи поздним явлением образовательной институции, средняя профессиональная школа, тем не менее, вобрала в себя многочисленный круг проблем и противоречий отечественного образования, преломивших городские модернизационные и кризисные явления России рубежа XIX–XX вв. Школа выступала не только очагом социокультурной жизни, но и превращалась в мощный институт, став одним из факторов и одновременно проявлением модернизации страны.

Именно в силу своего позднего развития и относительной малочисленности, в сравнении со средней общеобразовательной и высшей школой, школа средняя профессиональная вплоть до середины XX в. оставалась вне фокуса серьезного исследовательского интереса. На рубеже XX–XXI столетий происходит трансформация исследовательских схем и смещение предметных полей историко-образовательных исследований, что существенно расширяет возможности конкретно-исторического исследования средней профессиональной школы России на рубеже XIX–XX вв. как полифункционального организма; этому способствует также корпус разнообразных источников, существенно модернизированный. Рост уровня образования, расширение коммуникации способствовали численному росту и появлению новых видов письменных свидетельств. Высокая роль государства в проведении и организации модернизации, усиление процессов бюрократизации, на фоне социального реформирования и экономического развития, определили углубление сфер государственного регулирования и соответствующего количественного роста нормативных актов, делопроизводства, статистики. Технический прогресс способствовал унификации этого процесса: увеличивалась доля документов, подготовленных на печатных машинках, типографских бланках или предназначенных к публикации. Повышение активности личности придало импульс развитию его-документов, а общественности – увеличению роли периодики и публицистики.

Первые СПШ появляются в губерниях КУО в середине XIX столетия в связи с проведением крестьянской реформы и по причине аграрной специализации региона. Частично соединенные с общеобразовательной школой, они отражали стратегию последовательного реформирования и промежуточных институтов модернизационных изменений. Конец 1870-х – 1880-е гг. стали временем формирования государством систем сельскохозяйственного и технического образования, проходившего под влиянием политики социальной сегментации. В конце XIX – начале XX в. возросшие потребности в экономическом росте с опорой на более широкие слои населения, либерализующаяся экономическая политика и окончательное закрепление образования в качестве условия технико-экономического прогресса усиливают социальную мобильность, приобретая завершение в развитии государственно-общественного взаимодействия в образовательной сфере и существенный количественный рост СПШ КУО, готовивших кадры для экономической сферы. В регионе открываются технические, речные, коммерческие училища. Восприятие государства как института, обеспечивающего прогресс, привело к передаче части об-

щественных школ КУО в государственные руки. Вместе с созданием школ на основе смешанной формы собственности это свидетельствовало об усилении стремления буржуазии оказывать влияние на политику. Образовательные реформы и возросший охват обучением населения структурировали новые реалии социального пространства, упорядочив господство элит и перестроив классовое и культурное неравенство. Институциональное поле приложения образовательной системы следовало фарватеру социальной сегментации, медленно сближая среднюю профессиональную школу со средней общеобразовательной.

Управление системой СПО в реалиях существовавшей политической системы с ее централизацией, бюрократизацией и нежеланием потери контроля, ослаблявших связи школы с местным социумом и хозяйством, входило в противоречие с рассредоточением разных типов школ по отдельным министерствам, усилением либеральных и рыночных механизмов и государственно-общественным партнерством по созданию школ. Это привело к формированию внутри части школ государственно-общественного управления в лице попечительных советов, его сосуществованию с административно-авторитарным управлением и их сочетанием с традиционализмом и бюрократизмом, а корпоративных интересов – с социальными. Двойственность управленческой модели, порожденная управленческо-правовым плюрализмом, отвечала запросам основных акторов образовательной сферы (в том числе по обеспечению достижения консенсуса между ними), удаленности большей части СПШ региона от органов управления образованием и слабому желанию ряда участников образовательных отношений нести ответственность за принимаемые решения, частично снимала «замыкание» школы на самой себе, увеличивая спрос на образование, способствовала улучшению операционного управления школой и постепенному переходу от линейной к функциональной структуре управления, одновременно порождая развитие управленческих конфликтов. Государственно-общественное взаимодействие внедряло принципы местно-общественного участия в образовании, преобразуя авторитарные начала школьного управления в самоуправляющиеся механизмы. Институциональным управленческим изменением стало и формирование аппарата надзора, обеспечивавшего государственный контроль через активизацию подключения к школьным делам губернаторов и в целом МВД, создание института классных наблюдателей.

Государственно-общественный принцип был заложен и в практику многоканального финансирования СПШ, через софинансирование с учетом организационно-правовой формы и ведомственной принадлежности разных типов школ, что отразилось и на внедрении их общественной отчетности. Благодаря этому проводимое по остаточному принципу финансирование школ округа было более устойчивым, чему способствовала и высокая доля в школьных бюджетах платы за обучение. Выступая в качестве механизма социальной сегментации, она во многом тормозила поиск государственной школой дополнительных источников финансирования, ослабляя взаимодействие школы и местного общества, а в негосударственной, наоборот, активизируя эти процессы,

одновременно усиливала рыночные механизмы взаимоотношения с заказчиками образовательных услуг, на перспективу снижая качество образования путем увеличения и максимального сохранения контингента обучающихся. Стабильность стоимости обучения, сдерживаемая государственным регулированием и ростом конкуренции, в купе с расширением практик благотворительности с поддержки школ в целом до обеспечения отдельных учеников, ослабляла социальную сегментацию школьной институции, создавая условия для роста человеческого капитала. Источники самообеспечения школ производственного типа в регионе были несущественными, даже в сельскохозяйственных училищах, учебные фермы которых не удалось перевести на коммерческие рельсы. Доминирование в структуре расходов школьных бюджетов статей на зарплату и поддержание материальной базы подчеркивало недостаточность школьного финансирования, проблемы конкурентоспособности педагогического состава и полноценности материальной базы.

Капиталовложения в материальную базу концентрировались на предоставлении учебным заведениям собственных зданий (ими обзавелось большинство СПШ КУО). Сложности в этом процессе испытывали не только негосударственные школы, в силу поиска соответствующих финансовых средств, но и государственные, ощущавшие воздействие политики экономии. Принципиальная для профессиональной школы учебно-материальная база пополнялась эффективно, в том числе за счет средств благотворительности и роста источников финансирования, а стоимость имущества ряда учебных заведений достигала миллиона рублей. Количественный состав школьных библиотек, определяемый образовательными и идеологическими задачами, местами активизируемый через новые формы работы с учениками, частью удовлетворял и расширял читательские потребности обучающихся. Отсутствие адаптированных для СПО учебников имело и позитивный результат улучшения качества преподавания за счет подготовки учителями лекционных курсов и разработки учебно-методических комплексов.

Рост школьной сети увеличил потребность в педагогах, удовлетворявшуюся частью посредством увеличения интенсивности труда, сдерживавшей количественный рост школьного персонала. Интенсивный труд, который обеспечивал рост заработка через работу по совместительству, привязки оплаты к квалификации, стажу, статусу государственного служащего для педагогов государственных школ цементировали преподавательский состав. Санкционированное привлечение женщин к преподаванию (в том числе в силу дефицита кадров), ограничивалось рамками коммерческой школы, регулировалось барьерами в получении женщинами штатных должностей. Отсутствие кадровой конкуренции и педагогической подготовки, зависящая от симпатий администрации существенная нагрузка педагогов, в том числе внеучебная, облегчавшаяся разделением учебного и воспитательного функционала, а также сравнимая с педагогами зарплата и педагогический функционал директоров, затруднявший их административную деятельность, способствовали росту равнодушия в результатах труда и развитию внутриорганизационных

конфликтов. Усиленное взаимодействие школы с внешней средой отразилось в расширении социальной активности участников образовательных отношений, ослабило административную власть директоров, способствовало преодолению замкнутости социальной роли педагогов и повышению качества их труда. Привлечение к преподаванию практиков, участие преподавателей в различных общественных организациях и съездах положило начало их профессионализации.

Расширение сети СПШ, права и доступа на получение образования, имевшие следствием увеличение числа учащихся, превращение документа об образовании в социальный лифт свидетельствуют об узаконивании образования как социального института и ценности в модернизирующемся обществе, государственной и общественной поддержке его развития и постепенном переходе от аскриптивной стратификации к достигаемой. Политика расширения социальной базы монархии в условиях роста школьной сети и включения механизмов социальной поддержки нуждавшихся в этом учеников переориентировала социальную образовательную сегментацию на снижение образовательного ценза абитуриентов СПШ и, вследствие этого, понизила качество образования в них, стимулировала большой отсев учеников до окончания курса, закрепив неравенство общеобразовательной и профессиональной школ. Школа способствовала и горизонтальной мобильности молодежи в крупные города, расширяя вслед число и географию агентов модернизации, усиливая урбанизацию. Остатки традиционализма в формах условной кастовости (сохранение школьной процентной нормы для евреев) и пережитков сословного строя (приоритет при поступлении для детей купцов в коммерческих училищах) постепенно ослаблялись. На базе двух коммерческих училищ КУО в частном порядке внедрялась практика совместного обучения. Успешность трудоустройства выпускников аргументирует потребность страны в профильных для экономики специалистах или образованных кадрах, а последующее обучение в профильных вузах – социальное неравенство учащихся. Создание СПШ в модернизационных анклавах – губернских городах – при провозглашении равных прав и очевидном образовательном неравенстве (в экономическом, социальном, конфессиональном и территориальном аспектах), усиливало социальное недовольство в этих центрах и еще более углубляло отличия в образе жизни и сознании между модернизирующимися центрами и широкими просторами региона.

Школа объединяла в своих стенах представительных разных поколений, людей различных социальных слоев, политических взглядов и уровня достатка, что усиливало противоречия по внутришкольным и социальным вопросам. «Школьный вопрос», вставший на «повестку дня» на рубеже XIX–XX вв., был порожден противоречиями национального варианта модернизации, прежде всего между демократизирующейся учащейся молодежью и сохраняющимся жестким контролем в традиционно важной для государства сфере образования. Паллиативные меры властей в начале XX в. не изменили ситуацию, которая с началом революции превратилась в катастрофическую. Образовательный процесс в КУО в 1905 г.

срывался петиционной кампанией, забастовками, падением дисциплины. Ученики государственных школ были более активны в революционных событиях, чем учащиеся негосударственных. Это объяснялось разными причинами: юным возрастом учеников негосударственных школ, внутренним, более демократичным распорядком таких школ. Несмотря на внешнюю политическую подоплеку «среднешкольного движения», учащаяся молодежь Поволжья вела борьбу за свои корпоративные интересы, нацеленные на смягчение школьного режима. Значимая роль в снижении накала движения принадлежит местным властям и общественности. Губернаторы начинают координацию деятельности школ, местные органы власти проводят ряд либеральных мер, активизируются формирующиеся родительские и учительские организации. На этом фоне правительство идет на ряд уступок ученическим требованиям неполитического характера, постепенно усиливая и репрессивные мероприятия. Это приводит к спаду движения учащихся и стабилизации образовательного процесса к началу 1906 г. Несистемный характер школьных реформ и постепенный отказ от них по мере стабилизации внутривластной ситуации стали победой традиционалистской модели модернизации образования. Школьное движение, ставшее свидетельством роста свободы личности, показало протест учащейся молодежи против взаимодействия со школьной администрацией и местными властями в формате традиционных патерналистских отношений.

Внутренняя демократизация школьной жизни, проходившая под влиянием самоорганизации общественности, постепенно подрывала традиционный патернализм во взаимоотношениях между участниками образовательных отношений и способствовала расширению их круга. Активизация общественного участия в сфере образования к началу XX в., проявившаяся и в появлении различных общественных организаций, наиболее важными из которых были родительские и благотворительные организации, вылилась в усиление взаимодействия школы и социума и внедрение коллегиальных начал в управлении. В ходе первой русской революции государство вынуждено углубить взаимодействие семьи и школы через узаконение родительских организаций, видя в них механизм успокоения учащихся. Спад общественно-го движения сказался на понижении активности родительских организаций, а введенный правительством квотум при создании родительских комитетов сохранил их лишь в 1/5 части средних школ. Родительский абсентеизм стал следствием разочарования в бесправии этих органов и значительного роста темпа жизни горожан. Самостоятельное проживание детей во время учебы еще более ослабляло воспитательное значение семьи и родственные связи. Однако в коммерческих училищах и после революции семейное представительство смогло развернуть свою деятельность, внедряя новые практики взаимодействия и постепенно становясь актором школьной среды. В период воссоздания родительских организаций в государственной школе этот опыт превратил родительские комитеты коммерческих училищ в одну из реальных сил внутришкольного управления. На фоне послереволюционного ослабления родительских организаций усиливается работа добровольных ассоци-

аций, к которым примыкает и часть активных родителей, – Обществ вспомоществования нуждающимся учащимся, обеспечивающих через оказание адресной внеслословной помощи вертикальную мобильность. Организованная благотворительность, рассматриваемая и в качестве нобилитационного лифта, создавала основу постоянства образовательного меценатства и расширяла помощь школе, в том числе и напрямую пополняя ее бюджет через внесение платы за обучение «недостаточных» учеников. Несмотря на невысокую степень активности основной массы их членов и отчасти сегрегативное значение (членами были образованные и небедные люди), Общества выступали инструментом государственного регулирования общественной активности, вносили принципы демократии и коллегиальности в школьное управление, что отражало двойственность модернизирующегося общества. Ассоциации в форме Обществ вспомоществования и родительских организаций, наряду с местным самоуправлением, становились субъектом управления, решали многие важные социально-экономические проблемы школы, способствовали консолидации «средних слоев» и расширению социальных границ общественности, а также опыта общественной деятельности. Женская активность в образовательной сфере, направлявшаяся в традиционные рамки благотворительности и попечения о нуждах школы и учеников, помещалась в институциональные каноны национальной модернизации, снижала накал противоречий между учителями и учениками, школой и обществом.

Государство постепенно унифицировало содержание СПО по всей стране, но оно изменялось очень медленно, что тормозило соответствие подготовки меняющимся требованиям экономики. Политика сегрегации через раннюю специализацию СПО при необходимости подготовки кадров с широким набором знаний и умений столкнулась с низким уровнем общеобразовательной подготовки абитуриентов. Это потребовало ее расширения, путь к которому был проложен через избирательную многопредметность, повышение учебной нагрузки, увеличение сроков обучения, «доучивание» учеников в пригосударственных классах, внедрение которых затрудняло возможность увеличения сроков основного обучения. Важной причиной этого было опережение изменения правовых норм относительно возможностей и потребностей общества: государство «подталкивало» модернизацию, отчего образовательные нормы приходилось постепенно «приспосабливать» к школьным реалиям. Все это вело к поверхностным знаниям и сужению круга новых умений выпускников, отразившихся на их готовности к управленческой деятельности. Профессиональный характер образования расширял, в сравнении с общеобразовательной школой, не только региональный компонент, но и применение активных форм и методов обучения, но в целом репродуктивные технологии обучения, контроля и оценки знаний с их догматизмом и формализмом оставались доминирующими, вызывая снижение качества образования. Отдельные нововведения коммерческой школы, вроде замены отметок характеристиками, эту ситуацию исправить не могли, а сам курс коммерческих училищ делал их альтернативой общеобразовательной школы. Одной из тен-

денций в профессиональной подготовке кадров было то, что чем ниже был статус профессионального учебного заведения, тем больше времени в его учебном плане занимала практическая подготовка, и тем меньшее число часов отдавалось на теоретическую подготовку, и наоборот.

Необходимость ускорения модернизации повлияла на усиление роли и совершенствование постановки практического обучения в СПШ, реализуемого в формах практических занятий по предметам, по специальности в училищных лабораториях и мастерских, практик на профильных предприятиях. Увеличение объема и форм практического обучения, внедрение активных методов, совершенствование отчетной документации по практике, постепенность и последовательность формирования навыков во многом девальвировались широким набором формируемых умений, в том числе по операциям, характерным для рабочего звена. Снижавшие модернизационный потенциал реформы практического обучения неготовность школы к подготовке управленцев, слабая связь с базами практик и ограничение их числа региональными рамками, отсутствие руководителей практики от школ, выполнение практикантами функций, не соотносящихся с задачами практики, постепенно отменялись, на фоне роста спроса на квалифицированные кадры, увеличением предложения со стороны баз практик и предоставлением практикантам оплаты за их работу.

С ростом количества СПШ и их контингента воспитательная работа в них становится объектом государственной образовательной политики, происходит быстрое формирование ее системы путем заимствования из аналогичной практики средней общеобразовательной школы. Результативность воспитательных воздействий определялась средой жизни учеников и их предшествующим образованием, социальным происхождением и материальным достатком семьи, наличием пансиона при школе. Традиционалистская верноподданническая концепция воспитательной работы, сконцентрированная вокруг формирования порядка и дисциплины методами мелочной регламентации, формального контроля и стимулирования, ограничивала легальные формы досуга учащихся и порождала корпоративную солидарность в защите школой своей автономии от местных властей. К началу XX в. рост дисциплинарных нарушений и активизация приобщения подростков к отрицательным формам поведения показали неэффективность этой воспитательной модели: она изменяется, о чем свидетельствуют досуговые практики учеников, смягчение радикальных методов воспитания, попытки сближения с семьей; при этом сохраняются должности, связанные с воспитательно-надзорной деятельностью. Дисциплинарные ограничения, при всем негативном к ним отношении, вместе с усилением санитарно-гигиенических требований и активизацией физического воспитания, внедрением в штат школ врачей усиливали рациональность и самоконтроль юношества, нацеленность на физическое здоровье, закладывали основы для формирования новых форм поведения. На фоне увеличения разнообразия форм допустимого досуга и развития внесемейной коммуникации усиливалось внимание к частной и общественной жизни личности.

Проводя образовательную революцию в сфере подготовки специалистов-профессионалов, государство одновременно пыталось сохранить промонархический традиционализм посредством идеологической монополии в СПШ через насаждение религиозного воспитания и обучения, создав для них благоприятные условия. Однако в условиях роста социальной активности личности христианские идеалы воспитания с трудом воплощались в практике многоконфессионального региона, чему способствовали формализм в процессе обучения, увеличение церковности в ущерб нравованию в содержании образования, отягощенность законоучителя множеством обязанностей, превращавших его в чиновника от школы, церкви и государства, функционера модернизационных мероприятий властей.

Усиливавшееся открытие школы внешней среде, рост общественной самоорганизации и социальной активности поставили перед государством задачу взятия этих процессов под контроль. Это вылилось во внедрение новых практик организации образовательного процесса и форм социализации учащейся молодежи: увеличение числа мероприятий эстетического характера, расширение круга чтения школьников и удовлетворение спортивно-рекреационных потребностей, внедрение экскурсий взамен летних домашних заданий, широкое празднование памятных дат, юбилеев и иных монархических торжеств. Эти мероприятия, разряжая социальное недовольство, активизируя школьную жизнь и внешкольные связи, в силу редкости не могли изменить вектор развития социального порядка. Наиболее распространенные в СПШ производственные экскурсии по сути своей заменили ознакомительную практику. Попытки сближить монархию с народом, создать общенациональный политический консенсус через посещение культовых мест на экскурсиях и организацию массовых всероссийских праздников, в которых активно задействовались учащиеся, особых идеологических результатов не имели: росла активность личности, возрастала секулярность общественных отношений, традиционное монархическое господство сменялось легальной властью, включавшей в орбиту своей атрибуции местное самоуправление и общественность. Праздники стали формой диалога школы и провинциального социума, разряжали социальную напряженность среди учащихся.

Углубление модернизационных процессов способствовало становлению на базе СПШ нового вида образования – дополнительного профессионального, вовлекшего в накопление человеческого капитала взрослое население. Ориентированные на реальный сектор экономики и ставшие результатом государственно-общественного партнерства, сельскохозяйственные курсы, торговые классы и курсы технического рисования выгодно отличались от традиционной СПШ, реализуя свободное практикоориентированное обучение на основе принципов междисциплинарности, вариативности и высокой роли самообразования. Это способствовало интеграции дополнительного образования и производства, что формировало опережающую профессиональную готовность курсистов к работе с объектами профессиональной деятельности в условиях технологических изменений.

Роль средних профессиональных школ в системе образования Казанского учебного округа на рубеже XIX–XX вв. заметно возросла, усиливаются общие черты в функционировании средней профессиональной школы в стране. Несмотря на серьезные проблемы, обусловленные попытками осуществить ее развитие на традиционных основах, профессиональная школа, во многом благодаря государственно-общественному партнерству, внесла существенный вклад в подготовку квалифицированных кадров для экономики региона.

*Выводы и перспективы
дальнейших изысканий*

1. Средняя профессиональная школа в дореволюционной России превращалась в самостоятельный объект образовательной политики и модернизационных изменений. Недолгая история, разноведомственная подчиненность и относительная малочисленность разных типов учебных заведений определили ограниченность объема работ по истории СПШ. Увеличение количества и многообразия комплекса источников по истории образования на рубеже XIX–XX вв. позволяет воссоздать комплексную картину истории отечественной средней профессиональной школы этого периода, локализовав ее в границах восточного региона империи, определив ее место и роль в процессе модернизации образования в стране как носителя традиций и проводника изменений, их канала и актора.

2. Становление средней профессиональной школы, инспирированное государством, происходило под влиянием потребности экономического развития, преодоления зависимости и отставания от Запада и выступало как способ социальной образовательной сегментации. Усиление темпов модернизации определило привлечение новых агентов развития школы и широкое государственно-общественное взаимодействие в сфере образования, социально-образовательную мобильность, рост численного состава школ. Возрастание значимости профессионального образования обусловило передачу части общественных школ государству и повышение доли государственного финансирования, усилило управленческую составляющую содержания образования, рационализировало практическую подготовку, повысило статус выпускников.

3. Модернизационные процессы постепенно увеличивали состав и численность агентов профессионального образования, действовавших на множество аспектов функционирования школ. К государству, в том числе в лице чиновничества, присоединились ассоциации буржуазных кругов, усилившие привлечение к решению вопросов профессионального образования органов местного самоуправления. К началу XX в. стало заметным изменение роли учеников и педагогов, а после революции 1905–1907 гг. в решении школьных проблем активизировались семья и общественные ассоциации. Увеличение агентов образования способствовало усилению демократизации школы, расширению социальных границ и опыта общественной деятельности.

4. Государственно-общественное участие в создании школ способствовало формированию государственно-общественных механизмов их функционирования. Организационно-правовая форма и ведом-

ственная принадлежность школ определяли уровень развитости этих механизмов, в наибольшей степени проявившихся в экономике и управлении профессиональным образованием. Были созданы попечительские советы, развивался институт попечительства, усиливалась роль педагогических советов и родителей обучающихся, расширялись источники финансирования школ и социальной поддержки учащихся и учителей. Эффект государственно-общественных механизмов ограничивался управленческой двойственностью, лимитированием и функциональной дифференциацией общественных органов управления.

5. Государство стремилось сохранить свое влияние в образовательной сфере: сохранило легитимацию нововведений, назначение на должности; усилило бюрократизацию и дифференциацию аппарата управления, расширило контрольно-надзорные функции в школьном управлении и организации образовательного процесса. Попытки трансляции через школу традиционных (в опоре на религиозный компонент образования) или частично измененных (привлечение школы к празднованию государственных юбилеев) ценностей не принесли результатов. Эффективность теряли и традиционные аспекты образовательного процесса: репродуктивные образовательные технологии, жесткое нормирование поведенческих практик.

6. В ходе общественных изменений усиливаются многочисленные конфликты, затронувшие профессиональную школу. Расширяются противоречия между управленческими структурами, региональными образовательными интересами и политикой централизации управления, усиления контроля над сферой образования, неравенством статусов средней общеобразовательной и профессиональной школ, их преподавателей и выпускников, растет недовольство молодежи патерналистской системой взаимоотношений в школе и усиливается ее борьба за корпоративные интересы.

7. На фоне роста общественного движения не вполне подготовленная к широкой смене традиционных ценностей власть идет на ослабление поляризации отношений между акторами образования за счет увеличения числа последних (Общества вспомоществования, родительские организации), смягчения школьного режима (регулируемое внедрение новых форм внеурочной и внеучебной деятельности) и расширения доступа к образованию (внедрение на базе профессиональной школы дополнительного профессионального образования, увеличение допуска женщин к обучению, общественной и трудовой деятельности в школе).

8. Являясь звеном образовательной революции, средняя профессиональная школа влияла на углубление профессионально-образовательного неравенства региональных центров и периферии, увеличение спектра социальных и профессиональных ролей учителей и учеников, расширение каналов коммуникации, внедрение активных методов и форм обучения, улучшение качества организации здорового образа жизни, расширение и углубление связи школы с регионом и городом.

9. Перспективы дальнейшего изучения поднятой темы автор связывает с проблемами преемственности практик функционирования средней профессиональной школы в последующие периоды развития

отечественной истории, с изучением профессиональной школы в антропологическом измерении, а также со сравнительными исследованиями процессов становления и развития профессионального образования в России и за рубежом во второй половине XIX – начале XX в. Заслуживает внимания экстраполяция поднятых в работе проблем на всю среднюю школу поздней имперской России – не только профессиональную, но и общеобразовательную, а также на начальное профессиональное образование.

Список литературы:

1. Богуславский М.В. Вариативные стратегии модернизации российского образования в начале XX века // Проблемы современного образования. 2015. № 2. С. 5–18.

2. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л.А. Седова, А.Д. Ковалева; под ред. М.С. Ковалевой. М.: Аспект Пресс, 1998. 270 с.

3. Бессолицын А.А. Поволжский регион на рубеже XIX–XX вв. (Основные тенденции и особенности экономического развития) // Экономическая история России: проблемы, поиски, решения. Вып. 5. Волгоград: Издательство Волгоградского университета, 2003. С. 190–202.

4. Магсумов Т.А. Средняя профессиональная школа Казанского учебного округа в условиях модернизации отечественного образования конца XIX – начала XX в. Курск: Университетская книга, 2022. 535 с. DOI: 10.47581/2022/magsumov.01.

5. Магсумов Т.А. Казанские школяры на рубеже XIX–XX веков: облик, повседневность, среда. Саарбрюкен: LAP Lambert, 2011. 268 с.

6. Магсумов Т.А. Источники по истории Российской средней профессиональной школы рубежа XIX–XX вв. // Вестник архивиста. 2012. № 1. С. 69–78.

7. Magsumov T.A. Main approaches to the study of historical and educational process // Bylye Gody. 2014. № 34 (4). P. 720–726.

8. Штомпка П. Социология социальных изменений / пер. с англ. под ред. В.А. Ядова. М.: Аспект Пресс, 1996. 416 с.

9. Миронов Б.Н. Российская империя: от традиции к модерну: в 3 т. Т. 1. СПб.: Дмитрий Буланин, 2014. 896 с.

10. Веселов А.Н. Среднее профессионально-техническое образование в дореволюционной России: очерки по истории. М.: Трудрезервиздат, 1959. 103 с.

11. Кузьмин Н.Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России. Челябинск: Южно-Уральское кн. изд-во, 1971. 280 с.

12. Ищенко О.В. Студенческая и учащаяся молодежь как фактор общественного движения и культурной жизни Сибири (конец XIX – начало XX в.): монография. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2010. 498 с.

13. Аминов Т.М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – 1917 год: монография. 2-е изд., доп. и перераб. Уфа: Изд-во БГПУ, 2012. 296 с.

14. Черкасов А.А., Братановский С.Н., Королева Л.А. Система народного просвещения на территории Черноморской губернии в 1896–1917 гг. Часть 2 // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2020. Т. 65, № 4. С. 1067–1084. DOI: 10.21638/11701/spbu02.2020.403.

15. Cherkasov A.A., Bratanovskii S.N., Koroleva L.A. The public education system in Voronezh Governorate in the period 1703–1917. Part 1 // European Journal of Contemporary Education. 2020. Vol. 9, iss. 1. P. 202–211. DOI: 10.13187/ejced.2020.1.202.

16. Litvin A.A., Akhmetova A.R. «The new teacher» and «the new rule» in the context of the Bolshevik project of «Cultural revolution» // Журнал Министерства народного просвещения. 2015. № 4 (6). P. 251–261. DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.251.

17. Жарова Е.Ю. Профессора естественных отделений российских университетов 1850–60-х гг. и «вторичный импорт» науки // Современные исследования социальных проблем. 2021. Т. 13, № 4. С. 53–77. DOI: 10.12731/2077-1770-2021-13-4-53-77.

18. Кабытов П.С., Леонтьева О.Б. Подготовка научных кадров высшей квалификации по историческим наукам в Самарском университете // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25, № 4. С. 7–22. DOI: 10.18287/2542-0445-2019-25-4-7-22.

19. Пономарева В.В. Профессора и преподаватели Московского университета в закрытых женских институтах Ведомства учреждений императрицы Марии (первая половина XIX в. – 1917 г.) // Вестник Московского университета. Серия XXIII: Антропология. 2019. № 3. С. 128–138. DOI: 10.32521/2074-8132.2019.3.128-138.

20. Грибовский М.В. «Тягость профессорства»: особенности педагогической деятельности университетского преподавателя в дореволюционной России // Былые годы. 2019. Т. 3, № 53. С. 1263–1271. DOI: 10.13187/bg.2019.3.1263.

21. Ростовцев Е.А., Баринов Д.А., Сидорчук И.В. Кризис 1911 г. в провинциальных университетах // Былые годы. 2019. № 54 (4). С. 1877–1886. DOI: 10.13187/bg.2019.4.1877.

Информация об авторе(-ах):	Information about the author(-s):
Магсумов Тимур Альбертович, кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова; Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Российская Федерация). E-mail: nabonid1@yandex.ru.	Magsumov Timur Albertovich, candidate of historical sciences, associate professor of Pedagogics Department named after Z.T. Sharafutdinov; Naberezhnye Chelny State Pedagogical University (Naberezhnye Chelny, Republic of Tatarstan, Russian Federation). E-mail: nabonid1@yandex.ru.

Для цитирования:

Магсумов Т.А. Средняя профессиональная школа Казанского учебного округа в условиях модернизации российского образования конца XIX – начала XX века // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12, № 1. С. 273–280. DOI: 10.55355/snv2023121307.