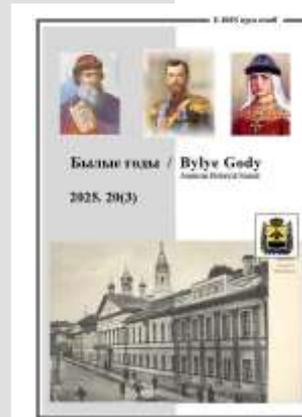


Copyright © 2025 by Cherkas Global University



Published in the USA  
 Bylye Gody  
 Has been issued since 2006.  
 E-ISSN: 2310-0028  
 2025. 20(3): 1355-1368  
 DOI: 10.13187/bg.2025.3.1355

Journal homepage:  
<https://bg.cherkasgu.press>



## Transformation of the Education System of the Turkestan Region in the late 19th – early 20th centuries

Yulduz A. Ergasheva <sup>a,\*</sup>, Oksana A. Raxmonkulova <sup>b</sup>, Uktamjon Sh. Abdullayev <sup>c</sup>, Faxriddin U. Samarov <sup>d</sup>

<sup>a</sup> Karshi State Technical University, Republic of Uzbekistan

<sup>b</sup> Karshi State University, Republic of Uzbekistan

<sup>c</sup> Asian technology university, Republic of Uzbekistan

<sup>d</sup> Qarshi International University, Republic of Uzbekistan

### Abstract

The article examines key changes in the education system of the Turkestan region in the late 19th – early 20th centuries. Particular attention is paid to the transformation of traditional Muslim educational institutions (maktabs and madrassas), the spread of new-method schools (usul-i jadid) and the establishment of Russian-native institutions. The issues of girls' participation in the educational process and the ethnic structure of students are considered. Special emphasis is placed on the formation of a network of secular educational institutions. As a result of the analysis, it was established that the educational sphere of the region underwent significant changes, becoming an arena of interaction and rivalry between the colonial administration of the Russian Empire, Muslim reform movements (jadids) and traditional religious institutions. New-method schools became an important element in the modernization of Muslim communities and for the first time provided girls with access to secular education, which marked profound social shifts. An analysis of the national composition of students revealed a significant participation of Uzbeks, Tatars, Tajiks, Kazakhs and representatives of other ethnic groups, which indicates the beginning of the formation of a pan-regional Muslim educational space. The work uses archival documents, statistical reports and works of domestic and foreign researchers. Quantitative data on the number of educational institutions, students, teachers and national and gender composition are provided. The article shows that educational reforms in the Turkestan region became part of a broader process of modernization of Central Asia and the preparation of a new national intelligentsia, which played a key role in the subsequent political and cultural transformations of the region.

**Keywords:** Turkestan region, education, jadidism, maktabs, madrassas, russian-native schools, female education, national composition, Russian Empire.

### 1. Введение

Включение Туркестанского края в состав Российской империи в результате завоеваний 1860–1880-х гг. стало важнейшей вехой в политической и социально-культурной истории региона. После установления власти Российской империи началась постепенная модернизация социальной инфраструктуры, что привело к значительным социально-экономическим и культурным трансформациям. Однако эта модернизация шла крайне неравномерно и сталкивалась с рядом трудностей. Новая колониальная администрация приступила к перестройке ключевых сфер жизни, включая систему образования, которая на протяжении столетий развивалась преимущественно в

\* Corresponding author

E-mail addresses: [yuae63@gmail.com](mailto:yuae63@gmail.com) (Yu.A. Ergasheva),  
[oksanarahmonkulova@gmail.com](mailto:oksanarahmonkulova@gmail.com) (O.A. Rakhmonkulova), [uktamabdullayev712@gmail.com](mailto:uktamabdullayev712@gmail.com)  
 (U.Sh. Abdullaev), [samarovfaxriddino7@gmail.com](mailto:samarovfaxriddino7@gmail.com) (F.U. Samarov)

рамках исламской цивилизационной модели. До середины XIX в. образовательная система Туркестанского края основывалась преимущественно на традиционных учреждениях — мактабах, выполнявших функции начальных школ, и медресе, где осуществлялась подготовка на среднем и высшем уровнях. Учебные программы таких заведений были сосредоточены главным образом на изучении религиозных текстов, а также классического арабо-персидского литературного наследия, что определяло их узкую направленность и ограничивало круг передаваемых знаний, а также не отвечало требованиям развивающегося социума и изменяющегося политического контекста. С проникновением Российской империи на территорию Средней Азии с конца XIX в. начались процессы трансформации образовательной системы, сопровождающиеся политическими, этноконфессиональными и социальными противоречиями. Колониальные власти, с одной стороны, пытались внедрить русско-туземные школы как инструмент подготовки лояльных подданных по отношению к империи. С другой стороны, в мусульманских кругах возникло движение жадидизма — реформаторское течение, ставившее целью модернизацию традиционного образования. Важное значение приобрело распространение светского образования, подготовка национальных кадров для управления, медицины и преподавания. Особую остроту ситуация приобрела в начале XX в., когда социальные изменения и рост национального самосознания сопровождались активным созданием новометодных школ (усул-и-жадид), развитием женского образования и формированием региональных научных учреждений. Эти процессы стали неотъемлемой частью модернизационного проекта Центральной Азии, оказав влияние на культурное и политическое развитие не только Туркестанского края, но и сопредельных территорий Бухары и Хивы. Несмотря на ряд исследований, вопрос комплексного анализа образовательных изменений конца XIX — начала XX в., с учётом количественных, этнических, гендерных и институциональных аспектов, остаётся актуальным. Настоящая статья направлена на восполнение данного научного пробела путём системного изучения эволюции образования Туркестанского края на фоне колониальной политики и мусульманских реформ. Целью статьи является выявление ключевых особенностей трансформации образовательной системы Туркестана, включая количественные показатели развития школ, участие девочек, национальный состав учащихся, роль русско-туземных и новометодных школ в процессе модернизации системы образования региона.

## 2. Материалы и методы

Настоящее исследование опирается на комплексный междисциплинарный подход, направленный на всесторонний анализ образовательной системы Туркестанского края в конце XIX — начале XX в. При подготовке статьи использована широкая источниковая база. Ключевыми материалами исследования стали фонды Национального архива Республики Узбекистан (НАУз) (Ташкент, Республика Узбекистан). Сведения о функционировании различных образовательных учреждений Туркестанского края — от традиционных мусульманских школ до новометодных и русско-туземных учебных заведений, особенностях их организации, финансирования и учебного процесса — содержатся в архивных фондах: И-1 (Канцелярия Туркестанского генерал-губернатора), И-47 (Управление учебных заведений Туркестанского округа), И-717 (Совет Туркестанского генерал-губернатора), а также в ряде других фондов данного архива. Особое значение в освещении темы имеют рапорты и доклады губернаторов, договоры, отчёты и циркулярные письма, в которых содержатся обобщённые данные по учебным заведениям региона, их количеству, численности и национальному составу учащихся и преподавателей.

В исследовании применён ряд методов, учитывающих специфику социально-исторических процессов конца XIX — начала XX в. Методологическую основу данного исследования составляет цивилизационный подход, который предполагает рассмотрение образовательных процессов не изолированно, а в контексте развития, взаимодействия и столкновения различных цивилизационных моделей, в данном случае — исламской и европейской (имперской) традиций. Этот метод позволяет проанализировать, каким образом изменения в образовании отражали более глубокие культурные, ценностные и мировоззренческие трансформации внутри мусульманского общества Средней Азии под воздействием внешней колониальной политики, а также глубже осмыслить изменения системы образования Туркестанского края как результат сложного взаимодействия традиции и модернизации, локального и имперского, религиозного и светского мировоззрений, что имеет ключевое значение для комплексного исторического анализа региона.

Применение историко-сравнительного метода позволило проследить эволюцию образовательной системы региона, возможность сопоставления традиционных исламских школ (мактабов и медресе), новометодных учебных заведений и русско-туземных школ с точки зрения их структуры, программ, численности и роли в общественной жизни.

С помощью количественного метода были обработаны статистические данные из архивных и официальных источников о числе учебных заведений, учащихся, преподавателей, а также при анализе этнического и гендерного состава учащихся. В частности, рассчитаны доли национальных групп и доля девочек среди школьников.

Метод контент-анализа архивных документов и опубликованных источников позволил выявить ключевые дискурсы, отражающие официальную политику Российской империи в сфере образования и подходы мусульманских реформаторов к модернизации учебного процесса, отношение властей к мусульманскому просвещению, а также идеологические установки жадидского движения.

Системный анализ позволил рассматривать образовательные реформы как часть более широких процессов, обеспечил целостное понимание трансформации образовательной инфраструктуры как части модернизационных процессов, связанных с политикой колониальной администрации и внутренними реформами мусульманских обществ.

### 3. Обсуждение

Период существования Туркестанского генерал-губернаторства (1867–1917 гг.) занимает особое место в исторической науке, поскольку именно в это время происходили масштабные политические, социальные и культурные трансформации в Центральной Азии. Историография данного периода достаточно обширна, но отличается тематической неоднородностью и эволюцией подходов от колониальных и имперских до современных критических и междисциплинарных исследований. Труды русских чиновников и военных, среди которых работы К.П. фон Кауфмана, первого генерал-губернатора края, а также позднейшие публикации чиновников-исследователей, таких как И.И. Гейер (Гейер, 1908), В.И. Масальский (Масальский, 1898), сочетали элементы этнографического, исторического и географического описания региона с политическим обоснованием колониальной экспансии. Проблематика системы образования Туркестанского края на рубеже XIX–XX вв. неоднократно становилась предметом научных исследований как отечественных, так и зарубежных авторов, что позволяет объективно оценить масштабы и специфику изменений, происходивших в этот период. Вместе с тем на протяжении длительного времени характер изучения этих процессов носил фрагментарный и политически обусловленный характер, что связано с идеологическими рамками исторической науки как дореволюционного, так и советского периода. Исследования дореволюционного периода ограничивались официальными ведомственными отчётами, статистическими сборниками и отдельными публикациями российских ориенталистов и чиновников, выполнявших задачи колониального администрирования. Труды В.В. Радлова (Радлов, 1887) и В.В. Бартольда (Бартольд, 1963) являются важной основой для понимания культурно-исторического контекста, в котором развивалась система образования края в имперский период, и последующего влияния образовательной политики на местное общество. В частности, В.В. Радлов в этнографических обзорах исследовал типы учебных заведений, формы преподавания и языковую специфику, уделяя внимание многоязычию и межэтническим контактам в школах. Н.П. Остроумов (Остроумов, 1896), как инспектор народных училищ, дал критический, но ценный взгляд на конфликты между традиционным и русским образованием, указывая на то, что туземные школы продолжают придерживаться методов механического заучивания, и призывал сочетать традиционное религиозное образование с введением светских предметов, критиковал изоляцию школ от современных знаний. В.В. Бартольд (Бартольд, 1963) подчёркивает значение исламского образования как ключевого института общественной жизни местного населения, хотя и с оценочным подходом к его «отсталости». Автор справедливо указывает на то, что колониальная политика России имела двойственный характер: с одной стороны, она способствовала внедрению современных образовательных практик, с другой – сохраняла дискриминационные элементы по отношению к коренному населению.

В трудах, вышедших в советский период, доминировал идеологический подход, акцентирующий внимание на классовых противоречиях. Значительное внимание в них уделялось критике царской колониальной политики, включая ограничения в доступе местного населения к образованию и культуре. Ряд авторов рассматривали завоевание Туркестана как «объективно прогрессивное», но одновременно фиксировали противоречия в отношениях центра и местных обществ. В частности, К.Е. Бендриков (Бендриков, 1960) даёт историю народного образования в регионе, начиная с 1865 г., и представляет всероссийский контекст. Он повествует о политике царизма в Средней Азии в рамках изучения образования тех лет. Автор, опираясь на документы архивов России и Узбекистана, показывает, как колониальные территории отставали в обеспеченности школами и учителями, что трактуется как следствие «сознательной политики отсталости», а также подчёркивает подавление национальных форм образования и духовной автономии мусульманских народов. Е. Кемпфер (Кемпфер, 1979) подробно рассматривает учебные программы, организацию занятий и образовательные цели русско-туземных школ. Автор отмечает, что в этих школах «центральным элементом была русская грамота, а арифметика и география излагались с расчётом на практическое применение в быту». В то же время, несмотря на идеологические ограничения, именно в этот период накоплена значительная эмпирическая база, проведены первые попытки системного изучения экономических и социально-культурных процессов в регионе дореволюционного периода.

Постсоветская современная историография о Туркестанском генерал-губернаторстве характеризуется отходом от догматических схем и возрождением интереса к культурным,

этническим, образовательным и научным аспектам региона. Х. Исламов (Исламов, 2001) предпринял попытку комплексного анализа как традиционного исламского, так и светского образования, включая жадидские и русско-туземные школы, а также систематизировал данные о численности школ, особенностях их деятельности и роли в социальной структуре общества. Исследование Р. Султанова (Султанов, 1997) посвящено эволюции реформаторского мусульманского движения, анализу образовательных инициатив жадидов, а также социально-политическим последствиям их деятельности. Автор подробно рассматривает как количественные параметры развития новометодных школ, так и их влияние на формирование национального самосознания. Н.А. Абдурахимова (Абдурахимова, 2014) подчёркивает значение новометодных школ для повышения уровня грамотности, социальной мобильности и расширения доступа женщин к образованию. Ф. Исхаков (Исхаков, 2009) подробно исследует этнополитические аспекты образования, особое внимание уделяет национальному составу учащихся и образовательным барьерам, а также роли школ в формировании новых элит. Д. А. Алимова (Алимова, 2009) подробно анализирует движение жадидизма как культурно-образовательный феномен на рубеже XIX–XX вв. Автор рассматривает зарождение новометодных школ и их роль в формировании новой мусульманской интеллигенции.

Некоторые материалы о политике царизма в Туркестанском генерал-губернаторстве в контексте развития образования и его роли во внешнеполитическом аспекте освещены в статьях Д.Ж. Уракова (Urakov et al., 2024) и С.И. Габриэльян (Gabrielyan et al., 2025).

Среди зарубежных авторов по исследуемой проблематике можно выделить А. Халида (Khalid, 1998). Автор на обширной базе архивных документов, периодических изданий и устных источников анализирует жадидизм как явление, находящееся на стыке локальной мусульманской традиции и влияния глобальных модернизационных процессов, включая образовательные реформы. К примеру, Дэвид Маккензи (MacKenzie, 1999) незначительное число детей местного населения в русско-туземных школах объяснял тем, что в «русских учебных заведениях» не преподаются ни язык, ни религии местных народов, а потому местное население предпочитает для обучения своих детей грамоте обращаться к муллам из узбеков и татар. В трудах С. Беккера (Becker, 2004) фокусируется внимание на политике Российской империи в сфере образования, просвещения и науки как части системы колониального контроля и акцентируется внимание на институтах русско-туземных школ. Роль образования и культурных реформ как факторов национальной мобилизации также подчёркнута в исследовании Э. Олворта (Allworth, 1990), где жадидизм показан как катализатор формирования узбекской идентичности. Джеффри Уиллер (Wheeler, 1975) рассматривал создание русско-туземных школ как попытку колониальной администрации совместить задачи обучения коренного населения русскому языку с сохранением элементов традиционного образования, ранее обеспечиваемого мактабами и имевшего глубокие корни в местной среде. Историография системы образования в Туркестанском крае опирается на богатую документальную базу, разнообразие теоретических подходов и показывает образование как арену борьбы за власть, идентичность и прогресс в условиях колониализма, что продолжает оставаться актуальным в современных исследованиях. Однако остаётся дефицит комплексных работ, охватывающих сразу несколько уровней образовательной системы (традиционные, новометодные, русско-туземные школы) края.

#### 4. Результаты

Во второй половине XIX в., после включения Туркестанского края в состав Российской империи, в регионе начались активные социальные и культурные трансформации. Особое значение приобрели преобразования в области образования. Российская колониальная администрация внедрила новые образовательные модели. Параллельно в указанный период в крае развивались традиционная (исламская), новометодная (жадидская) и русско-туземная модели школ. Каждая из них играла особую роль в формировании культурной, этнической и социальной идентичности населения, а также отражала идеологические противоречия между местной традицией и колониальной модернизацией. До начала колониальных преобразований преобладала традиционная исламская модель образования, включавшая мактабы (начальные школы) и медресе (высшие духовные учебные заведения). Мактаб представлял собой начальную школу, доступную для детей с 5–7 лет, где основное внимание уделялось заучиванию наизусть арабской азбуки, Корана, религиозных догматов, письму и чтению на арабском языке. Преподавание велось преимущественно на арабском языке, родной язык почти не использовался, содержание курсов ограничивалось религиозной подготовкой, практические знания отсутствовали, учебный процесс не имел чёткой структуры и продолжительности. Медресе – это учебные заведения среднего и высшего мусульманского образования, ориентированные на подготовку исламских богословов и судей. Учебные программы были неформализованными, сильно зависели от личности муаллимов и финансировались за счёт вакуфов и пожертвований (Исламов, 2001: 54–55). Традиционные религиозные школы (мактабы и медресе) к началу XX в. сохраняли ключевую роль, особенно в сельской местности. Руководство Туркестанского генерал-губернаторства в лице первого генерал-губернатора П.К. Кауфмана (1867–1882), приступая к образовательной реформе и изучив местную

систему школьного образования, пришло к выводу, что на территории бывших ханских и эмирских владений в течение многих веков сложилась «хорошо организованная система народного образования» ([Проект всеподданнейшего..., 1885: 432](#)), которую трудно будет сломать. В то же время генерал-губернатор К. П. фон Кауфман декларировал курс на «невмешательство» в религиозную сферу, что выражалось в отсутствии поддержки мусульманских учебных заведений и дистанцировании от внутренних дел местного населения. Он полагал, что прогрессивный характер русской культуры и образования со временем приведёт к постепенному отказу коренного населения от обучения в мактабах и медресе ([Проект всеподданнейшего..., 1885: 437](#)). Тем не менее, фактическое положение дел было гораздо сложнее: как оседлое, так и кочевое население не проявляло особой заинтересованности в освоении русской системы образования, продолжая направлять детей в привычные мусульманские учебные заведения. В 1875 г. российская администрация издала закон, согласно которому все религиозные учебные заведения Туркестана переходили под контроль Управления учебными заведениями края. Учреждение соответствующего управления состоялось 17 мая того же года, а его функционирование началось с 1 января 1876 г. Первоначально приоритетом являлось формирование сети школ для русских жителей края, тогда как специальные образовательные учреждения для коренных народов появились лишь после 1885 г. ([Бендриков, 1960: 66](#)).

С 1877 г. в системе народного образования края действовала должность инспектора, а в 1890 г. был введён третий инспектор, ответственный за наблюдение за мусульманскими школами. После ликвидации этого поста в 1896 г. функции контроля были переданы другим сотрудникам Управления учебных заведений Туркестана, что обеспечило сохранение надзора над исламскими образовательными структурами ([НАУз. Ф. И-47. Оп. 1. Д. 330. Л. 1](#)). Инструкция, изданная Министерством народного просвещения 13 января 1879 г., обязывала инспекторов народных училищ Туркестанского края контролировать не только образовательный процесс, но и «настроения» учащихся, содействуя постепенному сближению коренного населения с имперскими структурами. Эти должности существовали до 1917 г., после чего были упразднены ([НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 330. Л. 2](#)). В начале XX в. наиболее распространённой формой мусульманского образования оставались мактабы для мальчиков, располагавшиеся в городах, сельских поселениях и аулах. Такие школы создавались при мечетях и содержались за счёт пожертвований прихожан, состоятельных жителей или религиозных общин. В кочевых районах мактабы носили сезонный характер и открывались весной либо летом, когда студенты медресе искали временный заработок. Средняя численность учеников в городских мактабах составляла 20–30 человек, в сельских — 10–15. Уровень преподавания напрямую зависел от подготовки наставника. В роли учителей (домулло) выступали, как правило, имамы или суфийские наставники, а также азанчи, служившие при мечетях. Их вознаграждение не было фиксированным и зависело от пожертвований родителей учеников. Если же обучение вёл имам, закреплённый за мечетью, он получал оплату из средств вакуфа.

Следует отметить, что в практике обучения в мактабах широко использовались физические наказания, которые в то время рассматривались как один из эффективных способов дисциплинирования учеников. Для этого применялись специальные палки различной толщины и длины. Обычно отец, отдавая своего ребёнка в мактаб и вручая его домулле, произносил традиционную фразу: «Мясо ваше, а кости мои», т. е. давал разрешение домулле бить ученика. Несмотря на преобладание механического заучивания, выпускники мактабов овладевали первоначальными навыками чтения и письма, однако объём полученных ими знаний оставался весьма ограниченным, и лишь 20–25 % учеников достигали базовых навыков письма и счёта ([Алимова, 2009: 88](#)). Проработавший много лет на должности 3-го инспектора народных училищ в Туркестане В. П. Наливкин отмечал, что в начале 1890-х гг. официальная статистика фиксировала около 5 тыс. мактабов, однако их реальное количество, по его оценкам, было как минимум вдвое больше и достигало 10 тыс. ([НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 373. Л. 8](#)).

Высшее мусульманское образование в Туркестанском крае предоставляли медресе, выполнявшие функции подготовки религиозных кадров — имамов, мутаалимов, казиёв и богословов. Учебная программа таких заведений включала изучение богословия, шариатского права, толкования Корана (тафсир), хадисоведения, а также арабского языка и грамматики. Состав и объём этих предметов изменялись в разные периоды, в отдельных учебных центрах они были представлены более полно. Особую известность на Востоке приобрели медресе Бухары, Коканда, Ташкента и Самарканда. Организационная структура медресе включала мударрисов (преподавателей), мутавали (распорядителей вакуфного имущества), имамов, муэдзинов, а также мукарриров, выполнявших функции репетиторов. Студенты делились на три ступени обучения: младшие, средние и старшие курсы ([НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 333а. Л. 20, 21](#)). Примечательно, что медресе фактически являлись и социальными институтами: они формировали духовных лидеров, учёных-учителей и обеспечивали культурное единство мусульманского населения, а также предоставляли бесплатное питание и ночлег учащимся. Количество студентов (мударрисов) по разным источникам варьировалось от 20 до 200 человек в крупных медресе. Одним из наиболее сложных вопросов, стоявших перед администрацией и органами народного образования Туркестанского края, было внедрение преподавания русского языка в мусульманских учебных заведениях, поскольку он рассматривался как

государственный. При этом комиссия, занимавшаяся проблемами инородческого образования, предлагала возложить расходы на содержание преподавателей русского языка непосредственно на сами мусульманские школы (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 330. Л. 3). В Туркестанском крае назначение на должности преподавателя и заведующего хозяйственной частью медресе стало производиться администрацией края. Был введён надзор за деятельностью мутавалиев, которые «ныне почти бесконтрольно распоряжающимися доходами с вакуфных имуществ своих медресе» (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 361. Л. 17, 18). Архивные материалы фиксируют многочисленные случаи присвоения доходов от вакуфного имущества медресе как со стороны мутавалиев (заведующих хозяйственной частью), так и лиц, не имевших прямого отношения к учебным заведениям (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 330. Л. 2). Нарушения выявлялись и во внутреннем устройстве медресе: незаконная продажа худжр (келей) посторонним лицам, что, по словам инспектора, превращало заведение скорее в «ночлежный дом», несоблюдение правил распределения стипендий, антисанитарные условия проживания студентов и неудовлетворительное состояние зданий (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 333а. Л. 95). В отчётах упоминались и факты использования вакуфных средств не по назначению. Так, В. П. Наливкин сообщал о расходовании средств самаркандских медресе на строительство объектов в русской части города, что свидетельствовало о злоупотреблениях и со стороны местной администрации (НАУз. Ф. 455. Оп. 1. Д. 1. Л. 10).

Администрация Российской империи предпринимала неоднократные попытки модернизировать систему медресе, стремясь внедрить в их учебные планы предметы светского характера, включая русский язык, географию, историю и основы естественных наук, преподаваемые в соответствии с имперскими образовательными стандартами. Следует отметить, что к началу XX столетия, благодаря инициативе ряда представителей местной интеллигенции, в отдельных медресе Ташкента, Коканда, Ходжента и других городов региона преподавание русского языка уже велось на протяжении нескольких лет (НАУз. Ф. 1. Оп. 18. Д. 24. Л. 3-5). Согласно отчётам В.П. Наливкина, подготовленным на основе обследований медресе Туркестанского края в 1890–1895 гг., продолжительность обучения в этих заведениях строго не регламентировалась. Учебный процесс строился вокруг изучения определённого количества книг, каждая из которых осваивалась последовательно. От учащихся требовалось не просто чтение, а глубокое знание содержания изучаемых текстов. В отчёте о состоянии медресе Сырдарьинской области приводилась программа полного курса, включавшая три основных раздела. Первый был посвящён грамматике, на освоение которой отводилось около трёх лет. На начальной стадии обучения изучались основы этимологии и синтаксиса арабского языка, после чего переходили к освоению грамматики по учебнику «Кофия» и комментариям к нему. После этого образовательный процесс разделялся на два курса — общий («мушкилят») и юридический («масал») (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 333а. Л. 58). В рамках общеобразовательного курса медресе учащиеся осваивали широкий спектр дисциплин: логику и её комментарии, диалектику, догматику, метафизику, богословие, хадисы, толкования Корана, а также основы религиозного и государственного права. Помимо религиозных наук, программа включала элементы светского образования — арифметику (четыре действия), геометрию (измерение площадей), географию, медицину и историю Востока (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 333а. Л. 59, 60). Таким образом, мировоззрение образованных слоёв местного населения формировалось не только под влиянием исламских догматов и национальных традиций, но и посредством освоения разнообразных светских знаний. Отчёт о положении туземных медресе Туркестанского края за 1893 г. фиксирует рост их количества на 13 единиц по сравнению с 1892 г. В разрезе областей данные выглядели следующим образом: в Сырдарьинской — 32 медресе, в Самаркандской — 63, в Ферганской — 132, в которых работало 413 мударрисов и 8741 мулла (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 328. Л. 60-67). Будучи назначенным на должность третьего инспектора мусульманских учебных заведений, В. П. Наливкин инициировал ряд мер, направленных на упорядочение деятельности медресе. В частности, он ввёл единый срок начала учебного года для всех подобных учреждений края и обязал руководство медресе заблаговременно уведомлять инспекцию о его соблюдении. Согласно его распоряжению, старт занятий во всех медресе Туркестанского края был установлен на 1 октября (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 373. Л. 2).

Отправной момент усиленного государственного контроля над мусульманскими учебными заведениями в Туркестанском крае связан с 1894 г. Именно тогда краевая администрация утвердила документы, определяющие политику активного вмешательства во внутренние дела мактабов и медресе. Согласно этим положениям, кадровые вопросы в отношении медресе полностью переходили под управление царских властей. В период работы В. П. Наливкина на посту инспектора был принят нормативный акт, который значительно осложнил процесс открытия новых медресе. В результате этих мер, а также из-за практики аннулирования вакуфных актов, начался постепенный процесс закрытия многих учебных заведений (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 330. Л. 2). Все приведённые факты показывают, что к концу XIX в. позиции мусульманского духовенства в Туркестанском крае заметно ослабли по сравнению с влиянием, которым оно обладало в первые годы после установления российской власти.

По данным 1899 г., в трёх областях Туркестанского края — Сырдарьинской, Самаркандской и Ферганской — насчитывалось 4632 мактаба. С первого взгляда эта цифра кажется немалой. Однако в

том же году во всех мактабах Туркестана обучалось 44 773 учащихся (Пален, 1910: 133). По данным И.Н. Гейера, на начало 90-х гг. в Сырдарьинской области насчитывалось 1809 мактабов и 49 медресе, в Ферганской области – соответственно 1143 и 159, в Самаркандской области – 1680 и 69 (Гейер, 1908: 339). В письме Туркестанского генерал-губернатора Министру народного просвещения от ноября 1910 г. отмечалось, что в крае насчитывается 7 047 мактабов и 336 медресе, в том числе в Сырдарьинской области – соответственно 2069 и 32, Ферганской области – 2597 и 165, Самаркандской области – 1944 и 81 (НАУз. Ф. 1. Оп. 27. Д. 1207. Л. 2-4). Данные свидетельствуют о том, что основное количество мактабов и медресе края приходилось на области, в территориальном плане входящие в нынешний Узбекистан. Это объясняется и тем, что основное население этих областей было оседлым и имело многовековую традиционную систему образования. Приведённые статистические данные показывают и динамику роста традиционных учебных заведений, несмотря на подконтрольность их функционирования со стороны властей. Следует подчеркнуть, что, несмотря на устаревшие формы, методы и содержание преподавания, традиционные мактабы, невзирая на предпринимаемые меры по их ликвидации, продолжали функционировать и оставались востребованными среди большинства населения, обеспечивая хотя бы базовый уровень грамотности.

На протяжении всего периода колониального правления Российской империи в регионе находилось немало семей, готовых финансировать деятельность мактабов и содержание преподавателей-мулл. По сведениям Н.П. Остроумова, который высказывал критическое отношение к данным учебным учреждениям, в 1913 г. в Туркестанском крае функционировало 7 290 мактабов, где обучалось 70 864 ученика. В Самаркандской области было 2753 мактаба с 20500 учениками, в Ферганской – 2559 с 31112, в Сырдарьинской – 1411 с 13118, Семиреченской – 75 с 3231, в Закаспийской – 492 с 2903 учащимися. Четверть общего количества мактабов предназначалась для девочек. В Ферганской области было около 570 школ для девочек (они традиционно назывались отин-хана) с 6560 ученицами (Исхаков, 2009: 195). Социальной особенностью традиционных школ являлось то, что девочки обучались только в редких случаях и обычно дома. Только в начале XX в. появляются женские мактабы, в которых преподавали учительницы, именовавшиеся Отин-биби. Качество обучения в них было гораздо выше, соответственно, и выше плата, потому что чаще в такую школу отдавали дочерей зажиточные горожане. Программа же обучения была шире, поскольку ученицы обучались не только религиозным и литературным знаниям, но и манерам, иногда музыке и танцам.

В условиях колониального правления положение медресе оказалось сложным, однако эти учреждения, как и прежде, подвергались модернизации, что позволяло им сохранять статус высших учебных заведений для мусульманского населения. Большинство медресе было основано частными лицами. Учреждение вакфа для их содержания регулировалось рядом норм: право создавать вакф имел как основатель медресе, так и лица, не участвовавшие непосредственно в его строительстве, а также представители верховной власти (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 333а. Л. 17). Высокий авторитет медресе, наряду с религиозным убеждением мусульман о духовной ценности («саваб») поддержания учебных заведений и мечетей, сооружения их зданий, стимулировал состоятельных горожан вносить пожертвования для их функционирования и развития (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 333а. Л. 13). Непоколебимая позиция мударрисов, студентов медресе и всего мусульманского духовенства, а также широкая поддержка со стороны местного населения позволили сохранить эти учебные заведения, несмотря на усиление контроля со стороны колониальных властей, строгую вакуфную отчётность и значительное изъятие вакуфных земель. Более того, в период 1865–1917 гг. число медресе в Туркестанском крае не сократилось, а возросло. Так, по данным, приведённым В. П. Наливкиным в труде «Туземцы раньше и теперь», к 1900 г. в Самаркандской, Сырдарьинской и Ферганской областях функционировало 313 медресе, где обучалось 7 502 учащихся (Наливкин, 1913: 32). К 1913 г. в 5 областях Туркестана стало уже 376 медресе (Остроумов, 1914: 213).

Несмотря на косность и оторванность от практических знаний, недостаток обучения родному языку и светским наукам, сопротивления любым реформам со стороны духовенства, традиционные школы долгое время оставались единственным образовательным институтом региона, обеспечивая сохранение исламских традиций и элементарной грамотности среди населения. Однако с точки зрения колониальной администрации и жадидов, традиционные школы отставали от требований времени, не давали практических знаний и препятствовали модернизации (Куропаткин, 1900: 83-85; Султанов, 1997: 75).

Политика Туркестанского генерал-губернаторства в области образования была направлена на русификацию края и интеграцию его в состав Российской империи, при этом сохраняя контроль над местным населением. Царская администрация стремилась заменить традиционные мусульманские школы русскими школами, внедряя русский язык, культуру и систему ценностей. Русские школы должны были стать альтернативой религиозному образованию, которое рассматривалось как фактор, препятствующий интеграции. Трансформация системы образования в Туркестанском крае отражала более широкие процессы социально-культурной модернизации региона. В условиях столкновения традиционных ценностей с требованиями нового времени происходило формирование уникальной образовательной среды, сочетающей элементы обеих систем. Этот процесс был неоднородным по территории и социальным группам: городские элиты активнее внедряли новые формы обучения,

тогда как сельское население сохраняло приверженность традиционным практикам. Одним из ключевых факторов модернизации стало создание сети русских школ по инициативе правительства Российской империи. Эти школы ориентировались на европейские стандарты обучения и стремились укрепить контроль над регионом через распространение русского языка и культуры среди местного населения. Кроме того, колониальная политика царизма, решавшая задачу превращения Туркестана в неотъемлемую составную часть России, а его областей в обычные губернии, предусматривала не только игнорирование и подавление национальной самобытности края, но и переселение жителей из других районов метрополии для создания слоя населения, способствовавшего укреплению в крае русской государственности. К моменту организации управления учебными заведениями Туркестанского края – 1 января 1876 г. представителей русского населения в Сырдарьинской области насчитывалось 10 624 чел. (в Ташкенте до 4000), Семиреченской – 31 930 (Верном – 14 400), Зеравшанском округе – 584, русских войск до 40 000 человек (Бендриков, 1960: 107). В последующие годы увеличение огромной массы переселенцев соответственно требовало сформировать соответствующую школьную систему. В рамках этой политики была создана сеть русских начальных, городских и гимназических школ, а также учебных заведений смешанного русско-туземного типа. Главной задачей русских школ в Туркестане было: укрепление колониального влияния через просвещение, формирование русскоязычного административного аппарата, распространение российской культуры и языка, «цивилизаторская миссия» в отношении местного населения (Куропаткин, 1900: 112-117). Система русских учебных заведений представлена различными типами, среди которых городские школы и гимназии, ориентированные главным образом на обучение детей русских переселенцев, военных, государственных служащих и купцов, но туда допускали и детей из мусульманских семей; русские приходские и начальные школы, действовавшие при церквях и тесно связанные с миссионерской деятельностью; учительские семинарии, обучавшие педагогов для русско-туземных и начальных школ; женские гимназии и училища, ориентированные преимущественно на дочерей русских чиновников и военных, но частично открывавшиеся и для «туземных девочек» (Масальский, 1898: 98-100). Первые школы для русских детей стали открываться с 60-х гг. XIX в. в различных городах генерал-губернаторства. Первые русские школы в Сырдарьинской области были открыты в Казалинске и Перовске (Бендриков, 1960: 107). Первая русскоязычная начальная школа, предназначенная для совместного обучения мальчиков и девочек, была открыта в Ташкенте в 1866 г. (НАУз. Ф. 2282. Оп. 1. Д. 1745. Л. 4). В 1872 г. здесь была открыта первая русская школа, в 1883 г. – мужская гимназия, а в 1897 г. – женская гимназия. К 1916 г. в Туркестанском крае насчитывалось свыше 150 русских образовательных учреждений, среди которых – начальные и городские училища, гимназии, реальное училище и учительские семинарии (Бендриков, 1960: 122, 128, 129, 131-135). В крупных городах открывались частные школы. Организация начальных и средних школ для русского населения Туркестанского края осуществлялась в соответствии с уставами учебных заведений Министерства народного просвещения Российской империи.

Приказом генерал-губернатора Туркестанского края № 1 от 29 февраля 1876 г. все русские и местные школы были переданы в подчинение Министерства народного просвещения. Для координации их деятельности в крае сформировали Управление училищ, включавшее главного инспектора, секретаря и помощника секретаря (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 8. Л. 2). Противодействие со стороны мусульманского духовенства и местных жителей сдерживало реализацию образовательных преобразований. К 1885 г. в правительственных школах региона числилось лишь 176 учеников из числа коренного населения. В этих учреждениях отсутствовало преподавание на родных языках, а также не изучались основы исламской религии, что было установлено законодательными нормами Министерства народного просвещения Российской империи (Пален, 1910: 172). Об усиленном развитии школьного образования для переселенцев свидетельствуют такие статистические данные. Уже к концу XIX в. (1895 г.) охват детей школьного возраста составлял 62,2 %. В сравнении с Центральной Россией это была высокая цифра. В начале XX в. этот показатель был гораздо выше. С 1896 по 1905 г. – за девять лет количество русских школ почти утроилось, а число учащихся увеличилось в 4 раза. Так, если в 1896 г. насчитывалось 106 русских школ с 4849 учащимися, то в 1905 г. их число достигло соответственно 305 и 20899 (Бендриков, 1960: 116). Хотя большинство учащихся русских школ составляли русские переселенцы и дети военных и чиновников, с конца XIX в. происходило постепенное вовлечение мусульманских учеников. Так, в Ташкентской гимназии к 1905 г. обучалось около 12 % учащихся мусульманского происхождения, в основном из татар, узбеков и таджиков (НАУз. Ф. 54. Оп. 1. Д. 21. Л. 11). В русско-туземных учебных заведениях доля учеников из местного населения колебалась от 30 % до 60 % в зависимости от области (Масальский, 1898: 84-89; Бендриков, 1960: 136-139). При этом обучение во всех школах такого типа велось исключительно на русском языке, несмотря на то, что значительная часть учеников относилась к местному населению. «Программы включали: Закон Божий (для русских), русский язык и литературу, арифметику, геометрию, географию, историю и элементы естествознания» (Кемпфер, 1979: 73-76). Для мусульманских учеников в некоторых школах были введены факультативы по тюркскому языку, а также основы ислама. Русские школы финансировались из государственного

бюджета Российской империи, а также за счёт пожертвований русских купцов, различных обществ и женских благотворительных организаций (Бендриков, 1960: 127). Создавались и специальные профессиональные учебные заведения. Так, в 1894 г. было открыто Ташкентское реальное училище, в 1905 г. – коммерческие училища в Ташкенте и Самарканде, в 1904 г. – Техническое железнодорожное училище при Среднеазиатской железной дороге, Ташкентская низшая сельскохозяйственная школа и др. (Алимова, 2012: 17).

Во времена правления генерал-губернатора К. П. фон Кауфмана была учреждена Особая комиссия по вопросам народного образования, которая определила стратегию его развития в соответствии с интересами Российской империи (НАУз. Ф. 54. Оп. 1. Д. 45. Л. 15). Основной задачей комиссии было формирование такой системы обучения, которая одновременно способствовала бы колониальным целям и ослабляла влияние ислама на школы для местного населения. В качестве одного из инструментов реализации этой политики предполагалось развитие русско-туземных школ, которые планировалось превратить в перспективе в основной тип начальных учебных заведений для детей коренных народов региона. Русско-туземные школы создавались по инициативе колониальной администрации и имели двуязычную структуру обучения. Обучение велось как на русском, так и на туземном языке (обычно узбекском или таджикском). Русско-туземные школы были направлены на формирование лояльных империи кадров и способствовали продвижению русской культуры (Кемпфер, 1979: 74-75). Как отмечал генерал А.Н. Куропаткин: «Школа – первый институт, через который туземец входит в русскую культуру» (Куропаткин, 1900: 118).

С учётом этнической неоднородности населения Туркестанского края колониальные власти выдвинули идею организации совместного обучения детей различных национальностей, рассматривая это как инструмент постепенной ассимиляции региона (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 1. Л. 7). Параллельно с планами по созданию сети народных училищ рассматривался проект открытия в Туркестанском крае двух гимназий. Их организация должна была обеспечить детям чиновников, служивших в отдалённой области, возможность продолжить обучение в высших учебных заведениях или воспользоваться привилегиями, которые давало среднее образование при поступлении на государственную службу. Приём в гимназии допускался и для детей представителей местной аристократии (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 1. Л. 8). Первая русско-туземная начальная школа была открыта в Самарканде в 1870 г., а аналогичное учреждение в Ташкенте начало работу 19 декабря 1884 г. (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 178. Л. 2). К 1895 г. в городе действовали уже четыре таких школы, а к 1900 г. их число возросло до шести (Бендриков, 1960: 137-139). Колониальные власти нередко прибегали к различным мерам для привлечения учеников: оказывали давление на представителей местной знати или использовали материальные стимулы для малообеспеченных семей. Как правило, в этих школах преобладали русские учащиеся (около двух третей), а доля детей из числа коренного населения составляла примерно треть. Школы выполняли функцию социальной интеграции и контроля над «туземным элементом», одновременно создавая прослойку русскоязычных представителей местной элиты, пригодных для службы в колониальной администрации. Согласно отчёту И.И. Масальского за 1898 г., в Туркестанском крае действовало 91 русско-туземная школа (включая и казахские степные области) с общим количеством учащихся в них более 6 000 человек (Масальский, 1998: 84-89). В письме Туркестанского генерал-губернатора Министру народного просвещения от ноября 1910 г. отмечалось, что в крае насчитывается 382 русско-туземных и русских училища, в том числе в Сырдарьинской области – 146, Ферганской области – 41, Самаркандской области – 33 (НАУз. Ф. 1. Оп. 27. Д. 1207. Л. 2-4). Согласно данным Отчёта Туркестанского генерал-губернатора за 1912 г. и 1916 г., численность и состав учащихся в русско-туземных школах росли. По приведённой в них статистике в 1895 г. насчитывалось 50 школ с 3 200 учениками, в 1912 г. – 230 школ с 17000 учениками (НАУз. Ф. 62. Оп. 3. Д. 77. Л. 54-58), к 1916 г. – 310 школ с 22500 учениками (НАУз. Ф. 62. Оп. 5. Д. 121. Л. 93-99). Хотя после массовых восстаний 1916 г., прокатившихся по всему Туркестану, русско-туземные школы стали сворачивать свою деятельность. К этому времени в крае насчитывалось всего 100 русско-туземных школ с 2800 учащимися местных национальностей. Но окончили школу в 1916 г. всего лишь 105 детей (Исхаков, 2009: 194). Большинство учащихся русско-туземных школ составляли узбеки, таджики, казахи, киргизы, дунгане, в некоторых районах – туркмены и татары. Удельный вес узбеков превышал 60-70% от общего числа учащихся в большинстве областей (НАУз. Ф. 62. Оп. 3. Д. 77. Л. 54-58). Гендерный состав в них был крайне неравным: девочки составляли не более 5-7 % от общего числа учеников, за исключением школ в городах, где при поддержке мусульманских реформаторов (жадидов) открывались классы для девочек (Бендриков, 1960: 136). Программа русско-туземных школ строилась на основе программы русских начальных школ, но с определёнными уступками местной культуре. Обучение велось на русском языке, иногда с элементами татарского или узбекского. По учебной программе этого типа школ в них преподавались: Закон Божий (иногда заменён исламскими началами), чтение, письмо, арифметика, география, история, основы естествознания; в ряде школ вводились занятия по шариату и арабской грамматике (особенно в татарских районах). Школы имели двух- или трёхлетний курс обучения, а в ряде случаев переходили на четырёхлетний (в уездных школах) (Бендриков, 1960: 129-131).

Преподавание в русско-туземных школах осуществляли педагоги, прибывшие из европейской части Российской империи, а также татарские и местные учителя, преимущественно прошедшие обучение в учительских семинариях или мусульманских медресе, а также в некоторых случаях – переводчики и «туземные наставники» с ограниченной педагогической подготовкой. К 1912 г. из общего числа преподавателей около 40 % были русскими, 35 % – татарами, остальные – местными уроженцами (НАУз. Ф. 62. Оп. 3. Д. 77. Л. 61-63). Учителя получали низкое жалованье, от 240 до 360 рублей в год, зачастую с задержками, что снижало мотивацию и качество обучения. Русско-туземные школы финансировались из государственного бюджета, но с активным привлечением средств из местных податей, особенно в городах, пожертвований мусульманских купцов, а иногда – вакуфных фондов, если речь шла об адаптированных жадидских заведениях, и Министерства народного просвещения, которое координировало кадровую и методическую политику (НАУз. Ф. 62. Оп. 5. Д. 121. Л. 94-97). Русско-туземные школы воспринимались двойственно. С одной стороны, для части населения (особенно купцов и чиновников) они открывали путь к социальному росту и службе в администрации, с другой – традиционалисты, особенно духовенство, враждебно относились к этим школам, считая их опасными для исламской идентичности. В то же время жадиды иногда использовали структуру русско-туземных школ как площадку для введения модернизированных элементов в образование (с переходом на усул-и жадид).

На рубеже XIX–XX вв. в Туркестанском крае активно развивались жадидские (просветительские) школы – мактабы нового типа. Жадидизм (от арабского «джадид» – новый) представлял собой движение мусульманских просветителей, которое зародилось среди татар Поволжья и крымских татар в 1880-х гг., а затем распространилось на Среднюю Азию. В Туркестанском крае жадидизм стал интеллектуальным и образовательным движением, направленным на модернизацию традиционного исламского образования, социальное и культурное пробуждение мусульманских народов в условиях колониальной зависимости, ограничение влияния косного духовенства, сопротивлявшегося изменениям. Известные просветители, такие как М. Бехбудий, М. Абдурашидхонов, А. Фитрат, А. Авлоний, И. Ибрат, сыграли ключевую роль в популяризации новых школ и в написании учебных пособий. Жадидские школы (или «мактабы усул-и жадид» – школы нового метода) стали результатом реформаторской деятельности мусульманской интеллигенции. Главной целью этих школ было совмещение традиционного исламского воспитания с элементами светского образования, адаптированного к вызовам модернизации и колониального давления (Султанов, 1997: 73-80). Первый этап становления жадидских школ в Туркестанском крае пришёлся на начало 90-х гг. XIX в., когда представители мусульманской интеллигенции начали активное внедрение новометодного обучения (усул-и жадид) (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 387. Л. 1).

Появление в Самарканде первого мактаба, функционировавшего по новометодной системе (1893 г.), связывается с деятельностью видного педагога и просветителя Исмаилбея Гаспринского, активно занимавшегося образовательными инициативами среди крымскотатарского населения. Архивные материалы указывают, что Гаспринский обращался к властям с предложением провести реформу традиционных мактабов в Туркестане, однако его инициатива не была поддержана. После отказа он, по приглашению местных узбекских просветителей, прибыл в Самарканд и лично занялся организацией нового учебного заведения (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 947. Л. 18). Инспектор народных училищ края Н. П. Остроумов отмечал с удивлением, что человек, не занимавший официальной должности, позволил себе высказывать предложения «по такому важному в русском государственном смысле вопросе», при этом подчёркивая, что «в деле образования инородцев в России нам нужны указания русского члена Министерства народного просвещения, а не инородца татарина, с горячностью отстаивающего неприкосновенность инородческого быта со всеми его особенностями» (Бендриков, 1960: 254). В связи с этим в 1906 г. был утверждён проект «Правил о мусульманских училищах Туркестанского края», который в 1908 г. был доработан и принят в обновлённой редакции. Эти документы содержали специальные положения, регулирующие деятельность новометодных школ. В частности, предусматривалось, что открытие таких учебных заведений допускалось только с разрешения Туркестанского генерал-губернатора на основании представлений от органов учебного управления, и что разрешение даётся только лицам одного с учащимися «рода и племени» по предъявлению удостоверения личности. Татары в качестве учителей не допускались к работе в новометодных школах (Алимова, 2009: 26).

Жадидские школы впервые были открыты в 1898 г. в Коканде Салохудином домла, в Ташкенте – местным просветителем Ибрат-ходжой, а в 1899 г. это начинание поддержали в Ташкенте Маннон Кори и в Андижане – Шамсиддин домла. Аналогичные школы при поддержке купцов и молодых улемов начали функционировать в Самарканде начиная с 1900 г. по инициативе Юнусходжи Ходжаева, в Андижане – с 1902 г., где одним из основателей выступил Мухаммаджон Шайхзода, а позже – купец Бобоходжаев (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 33. Л. 18-21). В Маргилане в 1904 г. школа нового типа была организована местным муллой Алимхоном и поддерживалась ремесленными гильдиями, что обеспечило её финансирование, в Чирчике в 1905 г. школа была открыта просветителем Абдурашидхоном-авлия (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 33. Л. 9-11). Интересен и пример Шахрисабза, где в 1906 г. школу основал Жалилхон Шариф. Однако уже в 1908 г. под давлением ишанов школа была

закрыта (Султанов, 1997: 109). Эта система образования особенно интенсивно развивалась в крупных городах: Ташкенте, Самарканде, Коканде, Андижане, Хиве, Бухаре, при поддержке торгово-ремесленных кругов, реформаторски настроенных улемов и татаро-башкирской диаспоры, сыгравшей важную методическую и идеологическую роль. В отличие от русско-туземных, жадидские школы формировали национально ориентированную, образованную прослойку мусульманской интеллигенции. Их методы, финансирование и социальная база показывают высокий уровень самоорганизации местных обществ, стремящихся к модернизации вне рамок колониального государства, что настораживало царскую администрацию. В 1908 г. специальная ревизионная комиссия графа Палена обследовала в Ташкенте 12 новометодных школ, в Коканде – 14, Андижане – 5 и Самарканде – 4. В подготовленном отчёте указывалось, что местные реформаторы, «мечтающие путем выработки новых форм жизни вернуть мусульманству его прежнее могущество, обеспечить ему прогресс, возбудить в нем угасшую идею солидарности и единства как политического, так и религиозного, отлично сознают, что для осуществления этих стремлений и планов необходимо вывести мусульманские народы прежде всего из состояния невежества. Поэтому реформаторы мусульманской жизни хотят взять в свои руки школы и надлежащей постановкой учебно-воспитательного дела создать сильных и просвещенных борцов за идеалы» (Бендриков, 1960: 274).

По данным архивных документов, жадидские школы быстро распространялись. В 1900 г. их насчитывалось около 40 школ, в 1908 г. – более 100, к 1914 г. – свыше 220 школ, охватывающих около 9200 учащихся (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 33. Л. 28). В 1910 г. в Ташкенте было открыто уже 24 мактаба, работавших по новометодной системе, с общим числом учащихся 1740 человек (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 955. Л. 195–201). Таким образом, география жадидских школ охватывала все ключевые города Туркестанского края, а открытие каждого учебного заведения сопровождалось борьбой за легитимацию, поиск ресурсов и педагогических моделей. Эти школы стали важным звеном в формировании национальной просвещённой элиты, сочетавшей знания шариата и светских дисциплин, включая основы естественных наук и языков. Школы создавались на средства купцов, вакфов, пожертвований, часто – в частных домах или на специально арендованных помещениях.

Жадидские школы принципиально отличались от традиционных мактабов: обучение велось по звуковому (фонетическому) методу, в отличие от заучивания наизусть в традиционных мактабах, внедрялись новые педагогические методы; преподавались арабская грамматика, чтение, письмо, а также расширенно изучались светские дисциплины – математика, естествознание, история, география, иногда русский язык. Обучение велось как на родном языке (узбекском, таджикском), так и постепенно вводился русский язык. В школах этого типа часто имелись парты, иллюстрированные печатные учебники, глобусы, карты, таблицы, т.е. наглядные пособия стали важной частью нового подхода к обучению. Учащимися школ нового метода преимущественно становились узбеки, татары, таджики и дунгане. Среди них также встречались казахи и туркмены, особенно в смешанных городских районах. Девочки составляли около 8 % всех учащихся к 1914 г., что было значительным шагом для мусульманского общества того времени. В Ташкенте, Самарканде и Андижане открывались специальные классы для девочек, часто по инициативе просвещённых торговцев и духовных лиц (Абдурахимова, 2014: 95–96). Преподавателями в жадидских школах выступали молодые выпускники медресе, получившие дополнительную подготовку по светским дисциплинам, а также татарские учителя, часто сыгравшие роль методологов нового типа обучения. Кроме того, видные просветители края, авторы учебников, такие как Ибрагимов, Махмудходжа Бехбудий, были одновременно и педагогами. Многие преподаватели были двуязычными, что позволяло им вводить в программу русский язык – важный для продвижения по службе в условиях империи (Khalid, 1998: 210–215). Новометодные школы воспринимались как альтернатива русско-туземным и традиционным мактабам. Жадиды рассматривали образование как инструмент национального возрождения, модернизации и духовной защиты от колониального давления. Противники новометодных школ в лице исламского традиционалистского духовенства (улемы, ишаны) критиковали школы за «отступление от шариата» и «татаризацию». Новометодные школы финансировались не из бюджета, а за счёт добровольных пожертвований местных купцов, особенно из среды духовной и торговой элиты, вакуфных доходов (религиозных фондов) и самообложения родителей, а иногда – сборов с торговых гильдий или ремесленных корпораций. Показательно, что власти не запрещали напрямую эти школы, но и не поддерживали их финансированием (НАУз. Ф. 47. Оп. 1. Д. 40. Л. 12–15). Колониальная администрация, с одной стороны, поддерживала реформы как средство стабилизации региона, с другой – через школы ограничивала чрезмерное распространение национального самосознания.

## 5. Заключение

Образовательная система Туркестанского края конца XIX – начала XX в. претерпела глубокую трансформацию, став ареной взаимодействия и конфликта традиционных исламских форм обучения, колониальной политики Российской империи и местных реформаторских инициатив. Под влиянием новых социально-политических условий, изменений в структуре общества, а также вызовов глобальной модернизации, в регионе сложилась многоуровневая и плюралистическая модель

образования, отражающая сложность колониального общества. Система традиционного исламского образования (мактабы и медресе), несмотря на устойчивость и широкое распространение, начала постепенно утрачивать монополию на образовательный процесс. Эти учреждения сохраняли религиозный и моралистический уклон, ориентируясь на формирование духовенства, однако они не могли предложить навыков, востребованных в новых административных и экономических структурах империи. Введение русско-туземных школ стало важнейшим инструментом колониальной интеграции региона в общероссийское культурное и административное пространство. Эти школы формировали лояльные кадры, владеющие русским языком и светскими знаниями, и были призваны способствовать русификации.

Однако среди мусульманского населения отношение к этим учреждениям было неоднозначным – от интереса и прагматической пользы до настороженности и скрытого сопротивления. Жадидские (новометодные) школы, возникшие как попытка модернизации исламского образования изнутри, продемонстрировали гибкость и адаптивность мусульманской интеллигенции. В них сочетались национальная идентичность, светские знания и религиозные ценности. Жадидизм стал формой культурной мобилизации и ответом на вызовы колониальной реальности, закладывая основы будущего национального движения. Новометодные школы стали важной площадкой формирования новой общественной элиты и национальной интеллигенции. Гендерные сдвиги в образовании, в частности, рост числа учащихся-девушек, особенно в жадидских школах, свидетельствуют о постепенном размывании патриархальных барьеров и начале социального переосмысления роли женщин в мусульманском обществе. В целом, трансформация образования в Туркестане отражала сложную и противоречивую динамику модернизации в колониальном контексте: с одной стороны – усилия империи по культурной ассимиляции и управлению, с другой – внутренние импульсы мусульманского общества к обновлению, выживанию и развитию в новых условиях.

Таким образом, рубеж XIX–XX вв. стал поворотным этапом в образовательной истории Туркестанского края, на котором столкнулись три вектора: традиция, имперская колонизация и реформаторское национально-культурное возрождение. Их взаимодействие определяло содержание, формы и цели просвещения в регионе. Образование становилось не только сферой культурной политики, но и ареной социокультурной мобилизации, борьбы за идентичность и модернизацию. Проведённое исследование показывает, что именно на этом этапе были заложены основы для дальнейших трансформаций, осуществлённых уже в советское время, а также для постсоветского обращения к образовательному наследию прошлого. Колониальный период, при всей своей противоречивости, сыграл важную роль в формировании нового образовательного ландшафта Центральной Азии.

### Литература

- [Абдурахимова, 2014](#) – *Абдурахимова Н.А.* Социальная история Туркестанского края: вопросы образования и модернизации. Ташкент, 2014. 245 с.
- [Алимова, 2009](#) – *Алимова Д.А.* История как история, история как наука. Том II: Феномен жадидизма. Ташкент, 2009. 170 с.
- [Бартольд, 1963](#) – *Бартольд В.В.* Очерки по истории Средней Азии. М., 1963. 374 с.
- [Бендриков, 1960](#) – *Бендриков К.Е.* Очерки по истории народного образования в Туркестане. М., 1960. 512 с.
- [Гейер, 1908](#) – *Гейер И. И.* Весь Русский Туркестан. Ташкент, 1908. 308 с.
- [Исламов, 2001](#) – *Исламов Х.* История просвещения в Средней Азии. Самарканд, 2001. 287 с.
- [Исхаков, 2009](#) – *Исхаков Ф.И.* Национальная политика царизма в Туркестане (1867–1917 гг.). Ташкент, 2009. 223 с.
- [Кемпфер, 1979](#) – *Кемпфер Е.* Российская школа в Средней Азии. Л., 1979. 174 с.
- [Куропаткин, 1900](#) – *Куропаткин А.Н.* Задачи русской политики в Средней Азии. СПб., 1900. 275 с.
- [Масальский, 1898](#) – *Масальский И.И.* Отчет о состоянии народных школ в Туркестане. Ташкент, 1898. 127 с.
- [Наливкин, 1913](#) – *Наливкин В.П.* Туземцы раньше и теперь. Ташкент, 1913. 144 с.
- [НАУз](#) – Национальный архив Узбекистана.
- [Остроумов, 1899](#) – *Остроумов Н.П.* Мусульманские школы и русское влияние. Ташкент, 1899. 144 с.
- [Пален, 1910](#) – *Пален К. К.* Отчет по ревизии Туркестанского края. «Учебное дело». СПб., 1910. 254 с.
- [Проект всеподданнейшего..., 1885](#) – Проект всеподданнейшего отчета генерал-адъютанта К.П. Кауфмана по гражданскому управлению и устройству в областях Туркестанского генерал-губернаторства. 7 ноября 1867 – 25 марта 1881 гг. СПб., 1885. 503 с.
- [Радлов, 1887](#) – *Радлов В. В.* Очерки по этнографии Туркестанского края. СПб., 1887. 155 с.
- [Султанов, 1997](#) – *Султанов Р.* Жадидизм в Средней Азии. Ташкент, 1997. 265 с.

- Allworth, 1990 – *Allworth E.* The Modern Uzbeks: From the Fourteenth Century to the Present. Stanford, Hoover Press, 1990. 456 p.
- Becker, 2004 – *Becker S.* Russia's Protectorates in Central Asia: Bukhara and Khiva, 1865–1924. London, 2004. 382 p.
- Gabrielyan et al., 2025 – *Gabrielyan S.I., Urakov D.J., Khaynazarov B.B., Otarbaeva G.R.* “The Ili Problem” in the context of the Turkestan Governorate-General's policy // *Bylye Gody. 2025. 20(2): 880-892.*
- Khalid, 1998 – *Khalid Adeeb.* The Politics of Muslim Cultural Reform. Berkeley: University of California Press, 1998. 370 p.
- MacKenzie, 1999 – *MacKenzie.* Turkestan's Significance. Education print. London, 1999. 532 p.
- Uraikov et al., 2024 – *Uraikov D.J., Gabrielyan S.I., Khaynazarov B.B.* The Role of the Turkestan Governor-General in the Foreign Policy of the Russian Empire in the second half of the 60s of the XIX century // *Bylye Gody. 2024. № 19(2). Pp. 750-762.*
- Wheler, 1975 – *Wheler G.* The Russian Presence in Central Asia // *Canadian Slavonic Papers. Vol. 17. 2-3. Seton-Watson., Ottawa. 1975.*

## References

- Abdurakhimova, 2014 – *Abdurakhimova, N.A.* (2014). Sotsialnaya istoriya Turkestanskogo kraja: voprosi obrazovaniya i modernizatsii [Social history of the Turkestan region: issues of education and modernization]. Tashkent, 245 p. [in Russian]
- Alimova, 2009 – *Alimova, D.A.* (2009). Istoriya kak istoriya, istoriya kak nauka. Tom II: Fenomen djadidizma [History as History, History as Science. Volume II: The Phenomenon of Jadidism]. Tashkent, 170 p. [in Russian]
- Allworth, 1990 – *Allworth, E.* (1990). The Modern Uzbeks: From the Fourteenth Century to the Present. Stanford, Hoover Press, 456 p.
- Bartold, 1963 – *Bartold, V.V.* (1963). Ocherki po istorii Sredney Azii [Essays on the history of Central Asia]. Moskva, 374 p. [in Russian]
- Becker, 2004 – *Becker, S.* (2004). Russia's Protectorates in Central Asia: Bukhara and Khiva, 1865–1924. London, 382 p.
- Bendrikov, 1960 – *Bendrikov, K.Ye.* (1960). Ocherki po istorii narodnogo obrazovaniya v Turkestane [Essays on the history of public education in Turkestan]. Moskva, 512 p. [in Russian]
- Gabrielyan et al., 2025 – *Gabrielyan, S.I., Urakov, D.J., Khaynazarov, B.B., Otarbaeva G.R.* (2025). “The Ili Problem” in the context of the Turkestan Governorate-General's policy. *Bylye Gody. 20(2): 880-892.*
- Geyer, 1908 – *Geyer, I.I.* (1908). Ves Russkiy Turkestan [All Russian Turkestan]. Tashkent, 308 p. [in Russian]
- Iskhakov, 2009 – *Iskhakov, F.I.* (2009). Natsionalnaya politika tsarizma v Turkestane (1867–1917 gg.). [National policy of tsarism in Turkestan (1867–1917)]. Tashkent, 223 p. [in Russian]
- Islamov, 2001 – *Islamov, Kh.* (2001). Istoriya prosvesheniya v Sredney Azii [History of education in Central Asia]. Samarkand, 287 p. [in Russian]
- Kempfer, 1979 – *Kempfer, E.* (1979). Rossiyskaya shkola v Sredney Azii [Russian school in Central Asia]. Leningrad, 174 p. [in Russian]
- Khalid, 1998 – *Khalid Adeeb.* The Politics of Muslim Cultural Reform. Berkeley: University of California Press, 370 p.
- Kuropatkin, 1900 – *Kuropatkin, A.N.* (1900). Zadachi russkoy politiki v Sredney Azii [The tasks of Russian policy in Central Asia]. Sankt-Peterburg, 275 p. [in Russian]
- MacKenzie, 1999 – *MacKenzie.* Turkestan's Significance. Education print. London, 532 p.
- Masalskiy, 1898 – *Masalskiy, I.I.* (1898). Otchet o sostoyanii narodnix shkol v Turkestane [Report on the state of public schools in Turkestan]. Tashkent, 127 p. [in Russian]
- Nalivkin, 1913 – *Nalivkin, V.P.* (1913). Tuzemsi ranshe i teper. [Natives then and now]. Tashkent. 144 p. [in Russian]
- NAUz – Natsionalniy arxiv Uzbekistana [National Archives of Uzbekistan].
- Ostroumov, 1899 – *Ostroumov, N.P.* (1899). Musulmanskiye shkoli i russkoye vliyaniye [Muslim Schools and Russian Influence]. Tashkent, 144 p. [in Russian]
- Palen, 1910 – *Palen, K.K.* (1910). Otchet po revizii Turkestanskogo kraja. «Uchebnoe delo» [Report on the audit of the Turkestan region. “Uchebnoe delo”]. Sankt-Peterburg, 254 p. [in Russian]
- Proekt vsepoddanneishego..., 1885 – Proekt vsepoddanneishego otcheta general-adyutanta K.P.Kaufmana po grajdanskomu upravleniyu i ustroystvu v oblastiakh Turkestanskogo general gubernatorstva. 7 noyabrya 1867-25 marta 1881 gg. [Draft of the humblest report of Adjutant General K.P. Kaufman on civil administration and organization in the regions of the Turkestan General Governorate. November 7, 1867 – March 25, 1881]. Sankt-Peterburg, 1885. 503 p. [in Russian]
- Radlov, 1887 – *Radlov, V.V.* (1887). Ocherki po etnografii Turkestanskogo kraia [Essays on the ethnography of the Turkestan region]. Sankt-Peterburg, 155 p. [in Russian]
- Sultanov, 1997 – *Sultanov, R.* (1997). Jadidizm v Sredney Azii. [Jadidism in Central Asia]. Tashkent, 265 p. [in Russian]

Urakov et al., 2024 – *Urakov, D.J., Gabrielyan, S.I., Khaynazarov, B.B.* (2024). The Role of the Turkestan Governor-General in the Foreign Policy of the Russian Empire in the second half of the 60s of the XIX century. *Bylye Gody*. 19(2): 750-762.

Wheeler, 1975 – *Wheeler G.* The Russian Presence in Central Asia. *Canadian Slavonic Papers*. 17. 2-3. Seton-Watson., Ottawa.

## Трансформация системы образования Туркестанского края конца XIX – начала XX в.

Юлдуз Алимовна Эргашева <sup>a, \*</sup>, Оксана Аликуловна Рахмонкулова <sup>b</sup>,  
Уктамжон Шералиевич Абдуллаев <sup>c</sup>, Фахриддин Уралович Самаров <sup>d</sup>

<sup>a</sup> Каршинский государственный технический университет, Карши, Республика Узбекистан

<sup>b</sup> Каршинский государственный университет, Карши, Республика Узбекистан

<sup>c</sup> Азиатский университет технологий, Карши, Республика Узбекистан

<sup>d</sup> Каршинский международный университет, Карши, Республика Узбекистан

**Аннотация.** В статье рассматриваются ключевые изменения в системе образования Туркестанского края в конце XIX – начале XX в. Особое внимание уделено трансформации традиционных мусульманских учебных заведений (мактабов и медресе), распространению новометодных школ (усул-и жадид) и становлению русско-туземных образовательных структур. Освещаются вопросы участия девочек в образовательном процессе и этническая структура учащихся. Отдельный акцент сделан на формировании сети светских учебных заведений. В результате проведённого анализа установлено, что образовательная сфера региона пережила значительные изменения, став ареной взаимодействия и соперничества между колониальной администрацией Российской империи, мусульманскими реформаторскими движениями (жадидами) и традиционными религиозными институтами. Новометодные школы стали важным элементом модернизации мусульманских общин и впервые обеспечили доступ девушкам к светскому образованию, что ознаменовало глубокие социальные сдвиги. Анализ национального состава учащихся выявил значительное участие узбеков, татар, таджиков, казахов и представителей других этносов, что свидетельствует о начале формирования общерегионального мусульманского образовательного пространства. В работе использованы архивные документы, статистические отчёты и труды отечественных и зарубежных исследователей. Приведены количественные данные о числе учебных заведений, учащихся, преподавателей и национально-гендерном составе. В статье показано, что образовательные реформы в Туркестанском крае стали частью более широкого процесса модернизации Средней Азии и подготовки новой национальной интеллигенции, сыгравшей ключевую роль в последующих политических и культурных преобразованиях региона.

**Ключевые слова:** Туркестанский край, образование, жадидизм, мактабы, медресе, русско-туземные школы, женское образование, национальный состав, Российская империя.

\* Корреспондирующий автор

Адреса электронной почты: [yuae63@gmail.com](mailto:yuae63@gmail.com) (Ю.А. Эргашева),  
[oksanarahmonkulova@gmail.com](mailto:oksanarahmonkulova@gmail.com) (О.А. Рахмонкулова), [uktamabdullayev712@gmail.com](mailto:uktamabdullayev712@gmail.com)  
(У.Ш. Абдуллаев), [samarovfahriddin07@gmail.com](mailto:samarovfahriddin07@gmail.com) (Ф.У. Самаров)