

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

На правах рукописи

Духавнева Алла Владимировна

**СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВЗРОСЛЫХ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук,
профессор Е.Н. Селиверстова

Владимир – 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы и социокультурный контекст исследования процесса становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.....	41
1.1. Социокультурные детерминанты и ценностные доминанты становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.....	41
1.2. Методологические основы исследования общего образования взрослых как системы.....	61
1.3. Понятийно-терминологический аппарат исследования системы общего образования взрослых	83
Выводы	114
Глава 2. Субъекты становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.....	119
2.1. Государство как субъект оформления нормативно-правовой основы системы общего образования взрослых.....	122
2.2. Русская православная церковь как субъект трансформации представлений о целях и содержании общего образования взрослых.....	145
2.3. Земство как инициатор институционально-организационного становления учреждений общего образования взрослых	171
2.4. Роль общественно-педагогического движения в формировании опыта практической деятельности и обогащении научных основ общего образования взрослых	207
2.5. Именное меценатство и благотворительность как субъекты авторских проектов учреждений общего образования взрослых.....	240
Выводы	265

Глава 3. Научные представления об общем образовании взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв.....	275
3.1. Научная рефлексия общего образования взрослых в трудах Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина	275
3.2. Теоретические подходы к обоснованию процесса институционализации общего образования взрослых	291
3.3. Концептуализация научных представлений о педагогических основах общего образования взрослых в работах Е.Н. Медынского, С.О. Серополко	308
Выводы	324
Глава 4. Становление общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы в России второй половины XIX – начала XX вв.....	328
4.1. Целеполагание как основа становления педагогической системы общего образования взрослых.....	329
4.2. Принципы организации общего образования взрослых как педагогической системы.....	353
4.3. Типология и видовое разнообразие учреждений общего образования взрослых	373
Выводы	394
Заключение.....	399
Список источников и литературы.....	412
Приложения.....	469

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях глубоких экономических, политических и социальных преобразований, происходящих в современной России, особую актуальность приобретает образование взрослых, неразрывно связанного с идеей «образования через всю жизнь». Ключевые позиции образования взрослых, отличающегося гибкостью, вариативностью, динамичностью, обуславливаются его направленностью и конструктивной способностью отвечать на вызовы современного мира.

В контексте задач по обеспечению технологического прорыва российской экономики важнейшим направлением в развитии образования взрослых становится дополнительное профессиональное образование, отвечающее на новые потребности экономической сферы и запросы рынка труда и формирующее ведущими провайдерами (центры повышения квалификации, институты и центры профессиональной подготовки и переподготовки, внутрифирменные обучающие центры, университеты, колледжи) специальные программы профессиональной подготовки и переподготовки взрослых.

Долгосрочную перспективу в развитии образования взрослых задала модернизация пенсионной реформы в России, определив в качестве важнейшей его задачи «содействие занятости граждан предпенсионного возраста через организацию профессионального обучения, дополнительного профессионального образования для приобретения или развития имеющихся знаний, компетенций и навыков, обеспечивающих конкурентоспособность и профессиональную мобильность на рынке труда».¹ При этом осуществление «профессиональной» поддержки и сопровождения людей предпенсионного и пенсионного возраста связывается с платформой «Через обучение к

¹Специальная программа профессионального обучения и дополнительного профессионального образования граждан предпенсионного возраста на период до 2024 года, утв. Правительством Российской Федерации от 30.12.2018 г.

повышению качества жизни». Заказчиком данного тренда в образовании взрослых выступило российское государство, предложив к реализации разработанную в рамках национального проекта «Демография» (2019-2024) Программу системной поддержки и повышения качества жизни граждан старшего поколения «Старшее поколение».

В качестве важнейшей тенденции образования взрослых XXI века обозначается ликвидация функциональной неграмотности (некомпетентности), являющейся неизбежной проблемой «изменяющегося мира, изменяющегося образования и индивида» (Ю.Н. Кулюткин). В условиях постоянно меняющегося когнитивного контекста современной эпохи, ускоряющейся динамики в расширении объема и обновлении знаний говорить о грамотности как о конечном и завершенном явлении невозможно. Ставится задача помочь взрослому «кардинально» изменить раннее накопленный опыт, осуществить перестройку его дальнейшего приобретения и умножения, что требует от личности изменения позиции к обучению.² В свете обозначенного контекста понимания функциональной неграмотности решение указанной задачи представляет собой сложнейшую образовательную проблему, смыслообразующим основанием которой становится направленность на формирование у личности взрослого «способности к самоизменениям».

Усиливающиеся в социокультурном пространстве России гуманитарные установки обуславливают внимание образования взрослых на интенсивное и непрерывное развитие личности взрослого, его «качественно-индивидуальное преобразование» (В.В. Горшкова), в связи с чем определяется задача по оказанию поддержки при осмыслении взрослым индивидуальной образовательной траектории.

² Кулюткин, Ю.Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности / Ю.Н. Кулюткин // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2008. – №1(14). – С.55.

Представляется возможным выделить два формата, в рамках которых осуществляются концептуальные изыскания теоретических и практико-методических проблем образования взрослых на современном этапе его развития, а также формулируются прогнозы на среднесрочную и долгосрочную перспективу. Методологический контекст одного из них связан с пониманием роли образования взрослых как мощнейшей «инвестиции в человеческий капитал», являющегося важнейшим фактором устойчивого и инновационного развития рыночной экономики. В качестве ключевых понятий данного формата выступают понятия «человеческий капитал», «качество рабочей силы», что обуславливает вектор теоретических и практико-методических поисков в направлении развития профессиональной компоненты образования взрослых. Институционально здесь «господствуют» учреждения формального образования взрослых с ярко выраженной направленностью на профессиональное обучение. Соответственно разрабатываются программы андрагогических исследований: дидактические основы образования взрослых (Л.Л. Горбунова, Е.П. Тонконогая и др.), теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых (под руководством А.Е. Марон), комплексное исследование адаптивных систем образования взрослых (Т.Г. Браже, Л.Ю. Монахова, Н.В. Василенко, В.И. Соколов и др.), исследование проблем внутрифирменного образования взрослых (Е.Н. Елизарова, А.Е. Марон, Л.Л. Горбунова, П.Ю. Сухова и др.), андрагогические основы информатизации обучения взрослых (под руководством А.Е. Марон) и др. Результаты проводимых исследований объективируются в современные технологии образования взрослых и образовательные практики, построенные на идеях и принципах андрагогического подхода (технологии проектной, исследовательской деятельности, интегративно-модульные технологии обучения, дистанционное обучение, телекоммуникационные образовательные проекты, индивидуальное обучение, технологии адаптивного опережающего обучения взрослых и др.).

Методология второго формата обуславливается акцентом на личностной компоненте образовательного процесса взрослых, где целеполагание, содержание, отбор образовательных технологий диктуется не «рыночными» факторами, а конструируется в логике идей личностно-ориентированного, аксиологического, феноменологического, культурологического, антропологического, диалогового, деятельностного, подходов к образованию. В отличие от «профессионального», «личностное» образование взрослых институтируется в учреждениях неформального образования взрослых, которые ориентируются на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения и где в качестве главного «продукта образования» выступают структурные личностные новообразования взрослых, формирующаяся потребность в самоопределении, обретении конкретных жизненных смыслов, стремление к личностной самореализации. Современное неформальное образование содержит в своем арсенале достаточно разнообразные практики образовательной деятельности взрослых, имеющих личностные эффекты (тренинги, информационные технологии, творческая, проектная деятельность, индивидуальные образовательные маршруты и траектории), значимые для групповых субъектов (коммуникация, групповая деятельность, модерация, событийные саморазвивающиеся сообщества), ведущие к социально значимым эффектам (интеракция, культурно-досуговая деятельность, конкурсы, фестивали, игры, соревнования, выстраивание маршрутов непрерывного образования на протяжении всей жизни).³ Однако, отсутствие «принципиально новой законодательной базы», упорядочивающей все учреждения неформального образования, обуславливает проблему его научного, методического, кадрового обеспечения. Остро стоит проблема и преодоления стереотипа

³ Якушина, М.С. Результаты и эффекты неформальных образовательных практик для взрослых / М.С. Якушина // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2015. – №2(43). – С.26-29.

отношения к неформальному образованию как маловажному и несущественному.⁴ В связи с этим в качестве приоритетных выделяются исследования по разработке стратегии и концепции развития федеральной системы неформального образования взрослых, определению механизмов его государственно-общественного регулирования, формированию законодательной базы в сфере неформального образования, определению роли и места различных государственных, региональных, муниципальных органов, частной инициативы в управлении этим образованием.

Несмотря на высокий уровень достигнутых результатов, в современном образовании взрослых обнаруживаются проблемы, требующие своего теоретического и практического осмысления. Так, остро ставится вопрос о разработке дидактических основ образования лиц «третьего возраста»; вследствие опасности, которую несут усиливающие свои позиции в образовании взрослых прагматизм и утилитаризм, возникает необходимость коррекции целей и содержания обучения с ориентацией на образование и развитие личности, а не только ее профессиональной подготовки и переподготовки; существует проблема подготовки специалистов-андрагогов или формирования андрагогической компетентности педагогов, включенных в образовательную деятельность со взрослыми. Однако в качестве важнейшей определяется проблема интеграции всех учреждений образования взрослых в целостную систему, поскольку имеющее место автономность и изолированность этих учреждений друг от друга непременно ведут к снижению их образовательного потенциала.

Конструктивное осмысление современных проблем образования взрослых связано с возрастающей ролью историко-педагогических исследований, вскрывающих закономерности, тенденции, логику

⁴ Букина, Н.Н. Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России / Н.Н. Букина // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2010. – №1(22). – С.56-61.

педагогических явлений и процессов, а потому обнаруживающих подходы к их решению. Полагаем, что ретроспективное исследование проблемы становления системы общего образования взрослых в России откроет новый взгляд в понимании сущностных характеристик образования взрослых, логики его институциональных и педагогических проявлений, внутренних закономерностей, раскрывающих специфику его образовательного процесса.

Основные понятия по теме исследования. Предваряя проведенный в диссертационной работе анализ концептуального содержания понятия «общее образование взрослых», отметим, что в наиболее общем осмыслении *общее образование взрослых* обозначает сферу образования, сложившуюся в России второй половины XIX – начала XX вв., институционально представленную разнообразными образовательными и культурно-образовательными учреждениями, направленными на формирование у низших слоев взрослого населения (крестьянского, городского) общеобразовательных знаний и удовлетворение их культурно-образовательных потребностей и запросов.

Образовательные учреждения для взрослых периода второй половины XIX – начала XX вв. представляли собой разнообразные по институциональным и педагогическим характеристикам учреждения (воскресная школа, воскресная повторительная школа, воскресно-вечерняя школа, общеобразовательные курсы, народный университет), осуществляющие образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с конкретно сформулированными целью и задачами и предназначенные для лиц, занятых трудовой деятельностью.

Культурно-образовательные учреждения для взрослых периода второй половины XIX – начала XX вв. представляли разнообразные институциональные образования (народная библиотека, народные чтения, народный театр, народный музей, народный дом), которые были предназначены для низших слоев взрослого населения России; интегрируя в себе сферы образования и культуры, создавали условия для разностороннего

развития личности взрослого с учетом ее индивидуальных способностей и интересов.

В качестве ключевого понятия настоящего исследования выступает понятие «*система общего образования взрослых*», определяемое как совокупность образовательных и культурно-образовательных учреждений для взрослых, объединенных интегративным качеством – образование и развитие личности взрослого.

Система общего образования взрослых в диссертационной работе исследуется в двух аспектах: с одной стороны, общее образование взрослых позиционируется как социальное явление, которое объективируется через совокупность образовательных и культурно-образовательных учреждений для взрослых, что побуждает изучать его как институциональную систему; с другой – общее образование взрослых предстает как педагогическое явление, как часть педагогической действительности периода второй половины XIX – начала XX вв. Поскольку последнее наполнено «множеством взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности» (В.А. Сластенин), имеет смысл изучить его как педагогическую систему.

Хронологические рамки исследования. В диссертации становление системы общего образования взрослых рассматривается в период с середины XIX века по 1919-1920 гг.

Нижняя граница исследования представлена 1859 годом, когда в условиях общественно-педагогического движения середины XIX в. возникли первые воскресные школы как одно из учреждений для обучения взрослых. Начало 60-х годов XIX века является отправной точкой научной рефлексии этого события в публикациях известных русских педагогов В.И. Водовозова, Н.И. Пирогова, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского.

Верхняя хронологическая граница – 1919-1920 гг. – определяется связью предмета исследования с исторически переломными для его судьбы событиями. А именно: в 1919 году состоялся Первый внешкольный съезд, где

четко обозначилась тенденция к политизации образования взрослых, а в 1920 г. в соответствии с утвержденным Декретом Совета народных комиссаров о Главном политико-просветительном комитете республики (Главполитпросвет) (от 23.11.1920 г.) на первое место была поставлена политико-просветительная работа с ее сосредоточением на «обслуживании политического и экономического строительства страны». С этого времени в образовании взрослых наступил принципиально новый этап развития – в контексте новой коммунистической идеологии существенно изменились целевые установки, в соответствии с которыми содержательная деятельность учреждений образования взрослых принимала принципиально иной характер.

Степень изученности проблемы.

Анализ состояния изученности отечественной системы общего образования взрослых позволяет заключить, что исследуемая проблема вызывает к себе устойчивый интерес у исследователей, начиная с конца XIX века и по начало XXI в.

С целью осуществления систематизированного историографического анализа исследований по изучаемой проблеме, являющихся довольно разнородными по уровню объективности и репрезентативности материала, по исходным методологическим установкам их авторов, предметной направленности, предложена их группировка в соответствии с тремя, ставшими уже традиционными в отечественной историографии периодами: конец XIX века – 1917 г.; 1917 – начало 90-х гг. XX в.; 90-е годы XX в. – начало XXI века.

Исследования *первого периода (конец XIX века – 1917 г.)* представлены первичными историческими работами, выполненными современниками и непосредственными участниками процесса становления общего образования взрослых. В исследованиях Я.В. Абрамова, В.П. Вахтерова, Б.Б. Веселовского, Д. Вольфсон, Е.А. Звягинцева, Е.Н. Медынского, А.С. Пругавина, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуского, Н.В.

Чехова и др. заметно выделились тенденции, во-первых, представлять новое явление образовательной практики в разнообразных описательно-фактологических, статистических характеристиках, охватывающих период его становления, и, во-вторых, подчеркивать общественный характер этого явления, что обуславливало фокусирование внимания преимущественно на земских учреждениях и частной инициативе и описания опыта их деятельности.

Вектор направленности в изучении проблемы общего образования взрослых в начале *второго периода (1917 – начало 90-х гг. XX в.)* был обусловлен событиями 1917 года. Четко обозначилась ситуация, когда все научные изыскания должны были осуществляться с позиций партийно-классовых оценок и целевых ориентиров революционной борьбы большевиков. В этой логике историко-педагогические публикации Г.Е. Жураковского, В.А. Зеленко, А.Г. Калашникова, И.Ф. Сवादковского, Л.С. Фрид, Д.Ю. Элькиной и др. отличались определенной тенденциозностью и содержали негативные оценки дореволюционной теории и практики общего образования взрослых.

Более взвешенными с точки зрения собственно исторических, педагогических оценок представляются исследования, осуществленные в период 60-х – начала 90-х гг. XX века. Рельефно проявляются тенденции к освещению разнообразных учреждений общего образования взрослых как демократических форм образовательной направленности (И.Т. Дронов, И.А. Мухин, Н.Я. Климочкина, Ю.С. Воробьева и др.); к расширению спектра субъектов становления общего образования взрослых – помимо партии большевиков исследовались деятельность Министерства народного просвещения (Э.Д. Днепров), общественно-педагогического движения (Э.Д. Днепров, Б.К. Тебиев и др.), включая просветительные организации как его институционально-организационную составляющую (А.Д. Степанский, М.В. Михайлова и др.). В исследованиях Т.А. Пархоменко, С.А. Пиналова, Г.И. Чернявского реализованы подходы к хронологической систематизации и

выделению тенденций процесса развития общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.

Существенным вкладом в исследование проблемы общего образования взрослых стали диссертационные исследования П.В. Горностаева⁵ и Б.К. Тебиева.⁶ В логике обозначенного предмета каждое из них способствовало приращению историко-педагогического знания по изучаемой проблеме. На достаточно обширной базе репрезентативных источников был исследован процесс зарождения и развития в отечественной педагогике теории общего образования взрослых, включая период второй половины XIX – начала XX вв. (П.В. Горностаев), выделены ведущие концепции теории и практики общего образования взрослых в контексте общественно-педагогического движения (Б.К. Тебиев).

С точки зрения рефлексии методологических основ исследования образования как историко-педагогического явления следует выделить научные изыскания Э.Д. Днепров, которые позиционировали в качестве альтернативной методологии системный подход, конкретизированный автором в методологической схеме исследования истории отечественного образования как системы.⁷

Однако, несмотря на существенное расширение проблемного поля в исследовании общего образования взрослых в период 60 – начала 90-х гг. XX века, весомую представленность источниковой базы, в том числе и впервые вводимой в научный оборот, позволяющей обнаруживать новые связи и зависимости, формулировать более обоснованные выводы и заключения, что

⁵ Горностаев П.В. Развитие теории общего образования взрослых в советской педагогике (1917-1931 гг.): Дис...д-ра пед. наук. – М., 1989.

⁶ Тебиев Б.К. Проблема внешкольного образования в общественно-педагогическом движении конца XIX – начала XX века: Дис...канд. пед. наук. – М., 1984; Тебиев Б.К. Правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX – начала XX в.: Дис...д-ра пед. наук. – М., 1991.

⁷ Днепров Э.Д. Народное образование как предмет историко-педагогического исследования (по материалам дореволюционной России)// Советская педагогика. - 1986. - №1; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в./ Отв. ред. Э.Д. Днепров. – М., 1991.

обеспечивало несомненно значимый вклад в изучение проблемы, все эти исследования отражали методологическую однолинейность советской педагогики, не позволявшей исследователям в интерпретации педагогических фактов, явлений, процессов выходить за рамки ее монопарадигмальности.

Исследования, относящиеся к *третьему периоду (90-е годы XX в. – начало XXI в.)*, представляют для нас интерес в том плане, что выполнены в формате новой, постнеклассической методологии, отличающейся многообразием подходов, исследовательских принципов и методик, ценностных установок, мировоззренческих оснований.

Гносеологический потенциал разнообразных методологических подходов (системного, цивилизационного, парадигмального, аксиологического, антропологического, культурологического и др.) открыл перспективу к постановке новых по своей содержательной тематике вопросов, имеющих, в том числе, принципиальное значение для изучения проблемы общего образования взрослых в ее историко-педагогической ретроспективе – социокультурный контекст реформирования российского образования XIX – начала XX вв. (М.В. Богуславский); взаимоотношение государства и педагогической общественности в процессе формирования образовательной политики 60-80-х гг. XIX в. (А.Н. Шевелев); взаимодействие государственной власти и общественности в развитии общего образования в России в XIX – XX вв. (А.В. Овчинников, Г.Н. Козлова); общественные инициативы в области начального образования в России второй половины XIX – начала XX вв. (Т.Б. Соломатина); гуманистическая педагогика России середины XIX – XX веков (Н.Б. Ромаева); аксиологический базис государства и его связь с отечественным образованием (Р.Ю. Наумов).

Существенным вкладом в исследование рассматриваемой проблемы стали изданные на рубеже XX – XXI вв. коллективные монографии Института образования взрослых РАО (С.-Петербург), обобщающие и

структурирующие современное знание по методологии, истории, теории и практике образования взрослых.⁸

Анализируя представленность изучаемой проблемы на уровне диссертационных работ, следует отметить достаточно устойчивый интерес к ней у современных исследователей. В объектное поле историко-педагогических и исторических научных изысканий входят конкретные образовательные и культурно-образовательные учреждения общего образования взрослых (А.А. Ваганов,⁹ Н.Г. Валеева,¹⁰ Н.А. Николаева,¹¹ М.В. Попинова¹²) или их система (Т.А. Ивенина¹³), особенности становления общего образования взрослых в отдельных регионах России второй половины XIX – начала XX вв. (Т.А. Бархатова,¹⁴ Т.Ю. Жегульская,¹⁵ Н.М. Ляпин,¹⁶ В.В. Карпова,¹⁷ С.А. Кононова¹⁸ и др.).

Отдельную группу составляют «персоналистские» исследования, где в каждой персоналии государственного или общественно-педагогического

⁸ Образование взрослых как социальный институт/ Под ред. д. пед. н., проф. Е.П. Тонконогой, д. пед. н. В.И. Подобеда. – СПб., 1999; Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: Монография в 4-х т. 12 кн./ Под ред. д. пед. н. В.И. Подобеда. – СПб., 2000-2001; Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадриной. - СПб., 2002.

⁹ Ваганов А.А. Становление и развитие музеев на Урале во второй половине XIX – начале XX вв.: Дис...канд. ист. наук. – Челябинск, 2015.

¹⁰ Валеева Н.Г. Библиотечная и издательская деятельность земств Казанской и Вятской губерний: 1865-1917 гг.: Дис...д-ра ист. наук. – Казань, 2006.

¹¹ Николаева Н.А. Художественно-просветительная деятельность учреждений внешкольного образования на Южном Урале: вторая половина XIX – начало XX вв.: Дис...канд. пед. наук. – Челябинск, 2013.

¹² Попинова М.В. Развитие воскресных школ в России как формы образования взрослых: Середина XIX – начало XX веков: Дис...канд. пед. наук. – Ярославль, 2001.

¹³ Ивенина Т.А. Система культурно-просветительных организаций в дореволюционной России: 1859-1917 гг.: Дис...д-ра ист. наук. – М., 2004.

¹⁴ Бархатова Т.А. Внешкольное образование в Тверской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: Дис...канд. ист. наук. – Тверь, 2007.

¹⁵ Жегульская Т.Ю. История внешкольного образования Воронежской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: Дис...канд. ист. наук. – Тамбов, 2008.

¹⁶ Ляпин Н.М. Культурно-просветительная работа в Нижнем Поволжье во второй половине XIX века: Дис...канд. ист. наук. – Астрахань, 2003.

¹⁷ Карпова В.В. Культурно-просветительная деятельность Псковского земства 1865-1914 гг.: Дис...канд. ист. наук. – Великий Новгород, 2005.

¹⁸ Кононова С.А. Становление внешкольного образования в России в 60-е годы XIX в. – начале XX в.: на материале Курской губернии: Дис...канд. пед. наук. – Курск, 2007.

деятеля, имеющего прямое или опосредованное отношение к проблеме общего образования взрослых, раскрываются «контрапункты развития отечественной педагогики» (М.В. Богуславский). В этом контексте значительный интерес вызывают диссертационные работы, характеризующие педагогические взгляды и общественно-педагогическую деятельность Н.И. Пирогова,¹⁹ В.И. Чарнолуцкого,²⁰ Х.Д. Алчевской,²¹ Е.Н. Медынского,²² В.П. Вахтерова,²³ Н.В. Чехова,²⁴ А.М. Калмыковой;²⁵ общественную и благотворительную деятельность В.А. Морозовой;²⁶ государственную деятельность министров народного просвещения А.В. Головнина,²⁷ Д.А. Толстого,²⁸ обер-прокурора Святейшего Синода К.П. Победоносцева.²⁹

Однако, несмотря на несомненную продуктивность и значимость научных результатов этих диссертационных исследований, приходится констатировать, что, во-первых, в них сфокусировано внимание на

¹⁹ Бакушкина Е.М. Педагогические взгляды Н.И. Пирогова: Дис...канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007.

²⁰ Дедловская М.Ю. Общественно-педагогическая деятельность и педагогические взгляды В.И. Чарнолуцкого (1865-1941) на реформирование народного образования: Дис...канд. пед. наук. – М., 2003.

²¹ Архангельская И.В. Духовно-нравственная направленность системы воспитательной работы в воскресной школе Х.Д. Алчевской: Дис...канд. пед. наук. – Смоленск, 2004.

²² Ганина Т.В. Педагогическая деятельность и взгляды Е.Н. Медынского в области внешкольного образования: Дис...канд. пед. наук. – Коломна, 2000.

²³ Бутунина Л.В. Педагогическая концепция В.П. Вахтерова: Дис...канд. пед. наук. – Смоленск, 2006.

²⁴ Иванова Н.А. Педагогические взгляды Н.В. Чехова на проблемы российского учительства в контексте общественно-педагогического движения второй половины XIX – начала XX вв.: Дис...канд. пед. наук. – Воронеж, 2007.

²⁵ Жигальцова Л.В. А.М. Калмыкова. Педагогическая и общественно-политическая деятельность, 1849-1926 гг.: К истории «Женского вопроса» в России: Дис...канд. ист. наук. – М., 2002.

²⁶ Дубровина А.В. В.А. Морозова: личная история, общественная деятельность и благотворительность: Дис...канд. ист. наук. – М., 2012.

²⁷ Стаферова Е.Л. Министерство народного просвещения при А.В. Головнине: 1861-1866: Дис...канд. ист. наук. – М., 1998.

²⁸ Мельников П.Ю. Государственная и научная деятельность Д.А. Толстого, 1882-1889 гг.: Дис...канд. ист. наук. – Саратов, 2001.

²⁹ Полунов А.Ю. К.П. Победоносцев в общественно-политической и духовной жизни России: Дис...д-ра ист. наук. – М., 2010; Степанов Ю.П. Константин Петрович Победоносцев: Идеолог и практик российского самодержавия: Дис...канд. ист. наук. – Саратов, 2000; Соловьев А.Л. Общественно-политические взгляды и государственная деятельность К.П. Победоносцева: Дис...канд. ист. наук. – Екатеринбург, 2001; Суржик О.С. Проблемы пореформенной России: Дис...канд. ист. наук. – М., 2012.

исследовании отдельных фрагментов проблемы общего образования взрослых, многие из которых носят характер регионального или персоналистского среза, и, во-вторых, большинство из них являются историческими и потому исследуемые в них образовательные феномены изучаются не в контексте проблематики, которую задает предмет педагогики, связанный с изучением «системы отношений, возникающих в образовательной деятельности»³⁰, а в логике предмета исторической науки, акцентирующий внимание на изучении «прошлого человеческого общества в его значительных конкретных проявлениях и с его закономерностями».³¹

Проведенный анализ степени изученности проблемы общего образования взрослых позволил обнаружить существующие противоречия между:

- фрагментарным состоянием изученности проблемы и объективной потребностью историко-педагогического знания в системно-обобщающем исследовании процесса становления общего образования взрослых как целостной институциональной и педагогической системы;

- рельефно выделившейся понятийно-терминологической неопределенностью в обозначении феномена общего образования взрослых и необходимостью разработки понятийно-терминологического аппарата, отвечающего требованиям упорядоченности, строгости и однозначности научного языка;

- сформировавшимся в научном сообществе устойчивым пониманием общего образования взрослых как совокупности учреждений культурно-просветительного назначения, что в целом и определяло предметные границы многих проведенных изысканий, и необходимостью определения системных характеристик, действительно присущих данному историко-педагогическому явлению, существенно обогащающих представление о нем;

³⁰ Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М., 2005. С.11.

³¹ Биск И.Я. Методология истории: курс лекций. – Иваново, 2007. С.14.

- сложившимися стереотипами связывать процесс становления общего образования взрослых преимущественно с деятельностью российских земств и общественно-педагогического движения и недооценкой роли других субъектов этого процесса – Министерства народного просвещения, Русской православной церкви, меценатства и благотворительности.

Выявленные противоречия обусловили возможность сформулировать основную научную **проблему исследования**: на основе историко-педагогической реконструкции процесса становления системы общего образования взрослых установить субъектов, их место и роль в этом процессе и осуществить рефлексию научных взглядов, теоретических подходов, педагогических механизмов становления общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы в России второй половины XIX – начала XX вв.

Осознание актуальности и значимости выделенной проблемы определило **тему исследования**: Становление системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.

Объект – общее образование взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.

Предмет – процесс становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.

Цель – охарактеризовать процесс становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.

Задачи исследования:

1. Выделить социокультурные детерминанты и ценностные доминанты, обусловившие становление системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.
2. Установить методологические подходы к исследованию становления общего образования взрослых как системы.
3. Определить понятийно-терминологический аппарат исследования системы общего образования взрослых.

4. Осуществить сравнительно-сопоставительный анализ субъектов становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв. и представить значение в рассматриваемом процессе каждого из них.
5. Обосновать периодизацию процесса становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.
6. Охарактеризовать научные представления об общем образовании взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв.
7. Представить процесс становления общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы в России второй половины XIX – начала XX вв.

Теоретико-методологические основы исследования:

- общие вопросы философии и методологии науки, раскрывающие логику и механизмы движения научного знания (В.С. Библер, В.Г. Горохов, В.П. Копнин, А.И. Ракитов, В.М. Розин, М.А. Розов, В.С. Степин, В.С. Швырев и др.);

- идеи и положения системного подхода к изучению сложных объектов и явлений (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, М.С. Каган, В.П. Кузьмин, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий, Б.Г. Юдин, Э.Г. Юдин и др.);

- положения философии, методологии и теории образования как системы методологических и теоретических регулятивов в понимании социокультурного и педагогического предназначения образования (Б.М. Бим-Бад, Н.В. Бордовская, Б.С. Гершунский, С.В. Иванова, В.В. Краевский, И.Д. Лельчицкий, И.Я. Лернер, М.А. Лукацкий, А.М. Новиков, Е.Н. Селиверстова, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин, Т.И. Шукшина и др.);

- современные подходы к историко-педагогическому исследованию, сформировавшиеся в методологии истории педагогики постнеклассического периода (А.М. Аллагулов, Н.А. Асташова, В.Г. Безрогов, Б.М. Бим-Бад, М.В.

Богуславский, С.И. Дорошенко, Э.Д. Днепров, С.Ф. Егоров, Г.Б. Корнетов, С.В. Куликова, А.Г. Кузнецова, И.Д. Лельчицкий, А.В. Овчинников, Е.Г. Осовский, А.В. Плеханов, Е.А. Плеханов, З.И. Равкин, Е.Ю. Рогачева, А.А. Романов, Л.А. Степашко, Ф.А. Фрадкин, А.Н. Шевелев, Н.П. Юдина и др.): системный подход, предоставляющий гносеологические инструменты для исследования общего образования взрослых как системной целостности; парадигмальный подход, позволяющий фокусировать внимание на формулируемых научно-педагогическим сообществом концепциях, теоретических положениях, идеях, определяющих вектор становления теории и практики общего образования взрослых; антропологический подход, направляющий внимание к субъекту общего образования взрослых - личности взрослого, задающего принципиально иные антропологические основания в осмыслении его образования на институциональном, концептуально-теоретическом, процессуально-деятельностном уровнях; аксиологический подход, позволяющий выделять ценностно-смысловые доминанты становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв., осмысливать ценностные основания теоретико-концептуального обоснования этой сферы отечественного образования, проводить оценку авторских проектов и педагогических достижений;

- современные теории и положения, раскрывающие сущность, структуру, институциональные и педагогические характеристики образования взрослых (С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Е.А. Марон, Е.И. Огарев, В.Г. Онушкин, В.И. Подобед, Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, Т.В. Шадрина и др.);

- основные положения модернизационного подхода к изучению исторических процессов в целом (В.В. Алексеев, А.С. Ахиезер, С.Н. Гавров, А.Н. Медушевский, И.В. Побережников, В.А. Красильщиков, В.Г. Хорос и др.) и истории отечественного образования, в частности (А.Г. Асмолов, А.М. Аллагулов, М.В. Богуславский, С.В. Куликова, К.Ю. Милованов, А.Н.

Шевелев и др.), направляющие внимание к ряду субстанциальных процессов модернизации: к процессам становления общественных институтов, элементов гражданского общества, развитию его самоорганизации, роли образования в модернизационном развитии государства и др.

Выбор **методов исследования** определен спецификой подходов к изучению проблемы, обусловившей необходимость ее целостного представления:

- *специфические методы системного подхода* (структурный анализ, функциональный анализ, морфологический анализ, метод моделирования полисистемной и полиструктурной целостности, метод установления общесистемных закономерностей), позволяющие изучать общее образование взрослых как системную целостность в ее онтологическом статусе и выстраивать программу его изучения;

- *общелогические методы научного познания* (индукция, дедукция, сравнение, аналогия, абстрагирование, моделирование, типологизация, схематизация), необходимые для установления существенных признаков изучаемого объекта-системы, структурных связей и логических зависимостей между его элементами, выделения общего, особенного и единичного в их характеристиках;

- *методы историко-педагогического познания* (историко-структурный, историко-генетический метод, историко-хронологический метод, метод сравнительно-исторического анализа), позволяющие осуществлять анализ процессов становления системы общего образования взрослых в исследуемый исторический период, анализировать архивные источники, сопоставлять историко-педагогические явления общего образования взрослых и концептуальные представления о них, выделять периоды становления общего образования взрослых, выявлять и сравнивать теоретические позиции педагогов прошлого;

- *методы лингвистического анализа* (метод моделирования терминологического поля, метод заключения по аналогии, метод

тезаурусного моделирования терминологии), используемые для определения и систематизации понятийно-терминологического аппарата исследования системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.

Источники исследования:

1 Архивные материалы.

Российский государственный исторический архив (г. Санкт-Петербург)

Фонд 1284 – Департамент общих дел МВД;

Фонд 776 – Главное управление по делам печати МВД;

Фонд 733 – Департамент народного просвещения;

Фонд 734 – Ученый комитет МНП;

Фонд 803 – Училищный совет при Св. Синоде;

Фонд 750 – Постоянная комиссия народных чтений в Санкт-Петербурге;

Фонд 91 – Вольное экономическое общество. Комитет грамотности.

Государственный архив Российской Федерации (г. Москва)

Фонд 1828 – Коллекция документов по истории народного образования в Московском уезде Московской губернии.

Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга

Фонд 219 – Лиговский народный дом.

Научный архив Российской Академии Образования (г. Москва)

Фонд 7 – Личный фонд В.П. Вахтерова;

Фонд 19 – Личный фонд В.И. Чарнолуского;

Фонд 21 – Личный фонд Н.В. Чехова.

Рукописный отдел Российской государственной библиотеки (г. Москва)

Фонд 554 – Личный фонд А.Л. и Л.А. Шанявские.

2. Официальные нормативно-правовые документы: законы, указы, правила, циркуляры Министерства народного просвещения, уставы образовательных и культурно-образовательных учреждений общего образования взрослых.

3. Статистические материалы по развитию системы народного образования в рассматриваемый период.

4. Учебно-методическая документация: учебные планы, учебные программы, учебно-методические рекомендации, учебная литература для учреждений общего образования взрослых в рассматриваемый период.

5. Материалы и постановления всероссийских съездов, губернских совещаний, всероссийских выставок по народному образованию, ежегодные отчеты земств, комитетов грамотности, просветительных организаций исследуемого периода.

6. Издания всероссийской и земской периодической печати, в т.ч. «Русская мысль», «Современник», «Русское богатство», «Вестник Европы», «ЖМНП», «Русская школа», «Народная школа», «Образование», «Вестник воспитания», «Учитель и школа», «Вопросы народного образования», «Земское дело», «Школа и жизнь», «Санкт-Петербургский земский вестник», «Вестник народных университетов», «Северный вестник», «Внешкольное образование», «Внешкольное образование и самообразование», «Нива» и др.

Этапы исследования. Исследование проводилось на протяжении 20 лет в период с 1999 – 2019 гг. и включало в себя четыре этапа.

Первый этап (1999–2004 гг.) – изучение архивных документов, материалов и литературы по проблеме исследования; выявление степени разработанности проблемы в философском, историческом, историко-педагогическом аспектах.

Второй этап (2005–2011 гг.) – разработка концептуального замысла исследования; проектирование его логики и структуры; формирование методологического аппарата исследования.

Третий этап (2012–2016 гг.) – формирование теоретической модели исследования; уточнение, коррекция методологических положений с целью оптимальной репрезентации результатов исследования.

Четвертый этап (2017–2019 гг.) – систематизация материалов исследования; оформление полученных результатов в виде рукописи диссертации.

Проведенная историко-педагогическая реконструкция процесса становления общего образования взрослых как целостной институциональной и педагогической системы обусловила выделение следующих положений **научной новизны исследования**:

1. Выявлены социокультурные детерминанты и ценностные доминанты модернизационных изменений в России второй половины XIX – начала XX вв., обусловившие становление системы общего образования взрослых. *Социокультурные детерминанты* – формирующийся институт гражданских свобод и прав, заключающий в себя значимое с точки зрения предмета настоящего исследования право личности на образование; становление общественных институтов (земства, общественно-педагогического движения, меценатства и благотворительности); процессы демократизации образования – определяли социальные условия становления системы общего образования взрослых. *Ценностные доминанты* – этико-педагогические ценности, задающие идеал образования человека и ценность образования; совокупность концептуальных идей, связанных с осмыслением сущности образования, его целей и задач; логика дидактического поиска содержательно-процессуальной проблематики педагогического процесса – обуславливали собственно педагогические условия становления системы общего образования взрослых.

2. Установлена совокупность методологических подходов к исследованию процесса становления общего образования взрослых как системы, выделены их гносеологические функции: *системный подход*, позволяющий исследовать общее образование взрослых как целостность в ее

онтологических характеристиках и решать гносеологические задачи по конструированию программы его изучения как системы; *антропологический подход*, направляющий внимание на личность взрослого как субъекта образования; *аксиологический подход*, позволяющий выявлять аксиологические приоритеты эпохи и ценностные основания педагогических теорий и идей исследуемого периода; *парадигмальный подход*, центрирующий внимание на теоретических положениях, задающих вектор в осмыслении специфики общего образования взрослых на институциональном, концептуально-теоретическом, дидактическом уровнях.

3. Определен понятийно-терминологический аппарат исследования, а именно:

– обоснована правомерность введения в понятийное поле диссертационного исследования *понятия «общее образование взрослых»* как аналога понятия «внешкольное образование», использовавшегося в педагогической лексике конца XIX – начала XX вв. для обозначения сферы образования взрослых, и потерявшего свою понятийную актуальность в современной педагогике; на основе метода заключения по аналогии выделены его сущностные характеристики концептуального содержания;

– на основе моделирования терминологического поля «Общее образование взрослых» выявлена *совокупность терминов исследования*, структурированные по периферийным зонам: *образование* (воскресная школа, воскресная повторительная школа, общеобразовательные курсы, народный университет), *развитие* (народная библиотека, народные чтения, народный театр, народный музей, народный дом), *субъекты образовательной деятельности* (неграмотный взрослый, малограмотный взрослый, грамотный взрослый), *специалисты в области внешкольного образования* (внешкольник, агент внешкольного образования, внешкольник-преподаватель, организатор внешкольного образования), *институты подготовки кадров* (губернские земские курсы по внешкольному образованию, краткосрочные курсы по внешкольному образованию, земский

институт внешкольного образования), *органы управления внешкольным образованием* (инструктор по внешкольному образованию, заведующий (уездным, губернским) отделом внешкольного образования).

4. Выделены основные субъекты процесса становления системы общего образования взрослых, представлены роль и значение каждого из них в этом процессе: *государство* в роли субъекта оформления нормативно-правовой основы системы общего образования взрослых; *Русская православная церковь* в роли субъекта, осуществившего трансформацию представлений о цели и содержании общего образования взрослых; *земские учреждения* в роли инициатора институционально-организационного становления учреждений общего образования взрослых; *общественно-педагогическое движение* в роли регулятора практической деятельности учреждений общего образования взрослых и инициатора становления его научных основ; *именное меценатство и благотворительность* в роли инноватора, создающего авторские проекты учреждений общего образования взрослых.

5. Обоснована периодизация процесса становления общего образования взрослых как системы:

первый период (начало 1860-х – конец 1870-х гг.) – накопление опыта институционализации учреждений общего образования взрослых (воскресных школ, народных библиотек); направленность на вопросы их функционирования (осмысление цели, программного содержания, методическое обеспечение); осуществление первоначальной теоретической рефлексии отличительных характеристик учреждений для взрослых;

второй период (начало 1880-х гг. – первое десятилетие XX века) – активное распространение учреждений для взрослых (воскресных школ, народных библиотек, народных чтений), расширение их географии; осмысление аспектов их деятельности на организационно-методическом и теоретико-педагогическом уровнях; построение «сетей» образовательных учреждений для взрослых и народных библиотек как показатель движения к

становлению общего образования взрослых как целостной институциональной системы; появление новых учреждений для взрослых – народного театра, народного музея, народного университета;

третий период (1911 г. – 1918 г.) – становление общего образования взрослых как системной целостности: интеграция разнообразных учреждений для взрослых; появление нового типа учреждения для взрослых – народного дома, объединяющего разнообразные учреждения системным интегративным качеством – общее образование взрослых; формулирование теоретических подходов к обоснованию общего образования взрослых как институциональной системы; концептуализация научных представлений о педагогических основах общего образования взрослых.

б. Охарактеризованы научные представления об общем образовании взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв.:

– концептуальные *идеи первоначальной рефлексии* феномена общего образования взрослых (В.И. Водовозов, Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский) – независимость общего образования взрослых от государственных структур; направленность на развитие личности; обусловливание содержания и методов обучения развивающей направленностью процесса обучения; общественный характер инициирования учреждений для взрослых; «свободный труд» педагога; «неожиданный» такт в педагогическом взаимодействии;

– теоретические положения о построении общего образования взрослых *как институциональной системы* (Е.Н. Медынский, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуский) – концептуализация принципов институционализации общего образования взрослых (принцип общности, принцип общедоступности, принцип равенства в пользовании учреждениями общего образования взрослых, принципы планомерности, систематичности, районной организации учреждений общего образования взрослых);

теоретическое обоснование вопроса участия различных институтов управления в организации общего образования взрослых;

– *теоретико-педагогические представления* о сущности, цели, задачах, функциях, принципах общего образования взрослых, его субъекте в концептуальной интерпретации Е.Н. Мединского, С.О. Серополко.

7. Установлено *системообразующее основание* становления общего образования взрослых *как педагогической системы* – цель, обуславливающая специфику организации содержательного, технологического, результативного компонентов системы; определены и охарактеризованы *принципы ее организации как педагогической целостности* (принципы гуманизации, демократизации, целостности педагогического процесса) и *принципы педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых* (принцип развивающей направленности педагогического процесса, принцип учета возрастных особенностей взрослых учащихся, принцип учета запросов и интересов взрослых, принцип «локализации» учебного материала, принцип сочетания различных организационных форм педагогического процесса, принцип комплексности методов обучения, принцип активизации познавательной деятельности учащихся, принцип создания благоприятного эмоционального климата, способствующего формированию у учащихся положительной учебной мотивации, принцип действенности результатов педагогического процесса).

8. Выявлена специфика *эмпирического и теоретического подходов* к становлению общего образования взрослых *как институциональной системы*: практической целесообразностью в организации учреждений для взрослых с точки зрения их актуальности, территориальной доступности, финансовых затрат руководствовались земства, общественно-педагогическое движение, Русская православная церковь; теоретический подход был связан с обоснованием и формулированием принципов построения учреждений для взрослых, решением вопроса о роли различных институтов управления в

организации этой системы (Е.Н. Медынский, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуцкий).

Теоретическая значимость исследования:

1. Расширенные научные представления о гносеологических возможностях системного подхода в исследовании образовательных систем открывают возможность их изучения как полисистемных и полиструктурных целостностей, что разнообразит представления о вариантах реализации этого подхода в историко-педагогических исследованиях, способствуя расширению спектра *методологического арсенала историко-педагогической науки*.

2. Выявленные основания построения периодизации процесса становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв., базирующиеся на объективных закономерностях становления образовательной системы, расширяют научное знание о логико-методологических основах разработки периодизации в историко-педагогических исследованиях, что содействует обогащению *теоретико-методологической базы истории педагогики*.

3. Осуществленная историко-педагогическая реконструкция процесса становления системы общего образования взрослых восполняет имеющиеся лакуны в характеристике развития отечественной педагогики, способствует созданию целостной картины развития системы отечественного образования на всех ее уровнях, что может рассматриваться как важный вклад *в историю педагогики*.

4. Систематизированный понятийно-терминологический аппарат исследования, позволивший всесторонне изучить процесс становления общего образования взрослых как институциональной и педагогической целостности в России второй половины XIX – начала XX вв., существенно расширяет пространство научно-теоретического поиска в *теоретических исследованиях проблемы образования взрослых в современной педагогике*.

5. Представленные в ретроспективе научные подходы к осмыслению общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы выступают в качестве исторических и теоретических предпосылок, позволяющих на системном уровне исследовать целевые ориентиры, сущностные характеристики и способы педагогической организации процесса образования взрослых *в современной педагогической теории и практике*.

Практическая значимость исследования:

1. Использование результатов исследования способно обогатить содержание учебников и учебных пособий, очерков, антологий по истории отечественного образования, что позволяет формировать целостное понимание историко-педагогического процесса, связанного с построением системы отечественного образования на всех уровнях его организации.

2. Результаты исследования могут быть использованы при разработке спектра элективных курсов в магистерских программах, образовательных программах профессиональной переподготовки и повышения квалификации, что способствует формированию ценностно-целевой составляющей будущих педагогов, обуславливает развитие их прогностических способностей на основе понимания педагогического знания в его прошлом – настоящем – будущем.

3. Результаты работы могут существенно расширить содержание университетских учебных программ по курсу «Педагогика» (модуль «История педагогики и образования»), а также лекционных курсов по истории отечественной педагогики.

Достоверность основных положений, выводов и полученных результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных теоретических позиций; логической взаимосвязанностью комплекса использованных исследовательских методов, адекватных заявленным цели и задачам; репрезентативностью источниковой

базы, включающей обширный архивно-документальный и аналитический массив; обоснованной исследовательской концепцией.

Личный вклад автора в получении результатов исследования состоит в следующем: в выявлении гносеологических возможностей системного подхода в изучении историко-педагогических объектов как систем; в систематизации понятийно-терминологического аппарата проблемы общего образования взрослых, выделении сущностных характеристик понятия «общее образование взрослых»; в расширении списка субъектов процесса становления системы общего образования взрослых и получении нового знания о вкладе государства, Русской православной церкви, именного меценатства и благотворительности в этот процесс; в выделении новых оснований построения периодизации процесса становления историко-педагогических системных объектов и в соответствии с ними разработка периодизации процесса становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.; в определении концептуально-теоретических и педагогических основ становления общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы в России второй половины XIX – начала XX вв.; в установлении типа образовательного и культурно-образовательного учреждения для взрослых; введении в научный оборот неопубликованных архивных материалов РГИА, ГАРФ, РО РГБ, ЦГИА СПб.

Результаты исследования представлены в 76 научных работах объемом 74,2 п.л., в том числе в 17 статьях в журналах, включенных в список рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, в 3 авторских монографиях, в 2 учебных пособиях (1 – в соавторстве, объем личного участия – 28,0 п.л., по теме исследования – 1,0 п.л.).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Тема диссертационного исследования, результаты работы соответствуют требованиям паспорта специальности 13.00.01 — общая педагогика, история

педагогике и образования: история развития педагогической науки и образовательной практики (*анализ исторического развития практики образования; становление и развитие научно-педагогических идей, концепций, теорий; монографическое изучение педагогического наследия выдающихся педагогов прошлого; развитие педагогической лексики и терминологии*).

Апробация и внедрение материалов исследования.

Результаты диссертационного исследования были представлены на следующих научных и научно-практических конференциях:

Международные научно-практические конференции: «Образование взрослых - шаг России в XXI век (Импульс V Гамбургской конференции по образованию взрослых)» (Нижний Новгород, 1999); «Человек и общество: поиски, проблемы, решения» (Новочеркасск, 2008); «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее» (Владимир, 2008); «Учитель в инновационном образовательном пространстве: историческая ретроспектива и прогностическая перспектив» (Владимир, 2011); «Развитие идей М.В. Ломоносова в контексте социокультурной модернизации российского образования» (Москва, 2011); «Между прошлым и будущим: теория и история педагогики XXI века» (Владимир, 2013); «Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени» (Екатеринбург, 2015); «Национальные культуры в межкультурной коммуникации» (Минск, 2016); «Современное состояние и перспективы развития научной мысли» (Волгоград, 2017); «Исследование различных направлений развития психологии и педагогики» (Оренбург, 2017); «Родина» как константа культуры» (Майкоп, 2017); «Актуальные проблемы профессионального педагогического и психологического образования» (Саратов, 2018); «Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности» (Нижний Новгород, 2018); «55-е Евсевьевские чтения» (Саранск, 2019).

Всероссийские научно-практические конференции: «Обучение как процесс образования личности: историко-педагогические детерминанты, теоретические поиски и технологические решения» (Владимир, 2010); «Всероссийские научные чтения по актуальным проблемам социальной истории, философии и социальной работы» (Новочеркасск, 2011); «Ценности и смыслы отечественной истории педагогики в современном образовательном и социокультурном контексте» (Владимир, 2011); «Актуальные проблемы социальной истории и социальной работы: шестнадцатые всероссийские научные чтения» (Новочеркасск, 2015); «В.Я. Стоюнин – видный отечественный просветитель, ученый-педагог и методист-словесник» (Москва, 2016); «Актуальные проблемы социальной истории, философии и социальной работы: семнадцатые всероссийские научные чтения» (Новочеркасск, 2016); «Актуальные проблемы социальной истории, философии и социальной работы: восемнадцатые всероссийские научные чтения» (Новочеркасск, 2017).

Региональные и вузовские научно-практические конференции: «Витагенная педагогика как основа развития личности» (Ростов-на-Дону, 2001); «Педагогическая наука и практика – региону» (Ставрополь, 2008); «Первые Велиховские научные чтения» (Новочеркасск, 2009).

Материалы диссертационного исследования обсуждались на XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО (Нижний Новгород, 2018); на заседании Центра истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (2017); на заседаниях кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

Результаты исследования отражены в монографиях, учебных пособиях по истории образования. За монографию «Развитие системы образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.» (2009) диссертант награжден дипломом Лауреата Всероссийского конкурса

на лучшую научную книгу 2009 г., проведенного Фондом развития отечественного образования в 2010 г.

Положения, выносимые на защиту:

1. Историко-педагогический анализ социокультурного контекста модернизирующейся России эпохи второй половины XIX – начала XX вв. позволил выделить *социокультурные детерминанты*, обуславливающие *социальные условия* становления системы общего образования взрослых: формирующийся в условиях российской модернизации институт гражданских прав, включающий в себя право личности на образование; складывающиеся общественные институты, призванные служить общественным интересам и народу – земство, общественно-педагогическое движение, меценатство и благотворительность; нарастающие процессы демократизации образования.

Анализ аксиологического пространства отечественной педагогики второй половины XIX – начала XX вв. позволил обнаружить *ценностные доминанты*, определяющие *собственно педагогические условия* процесса становления системы общего образования взрослых: этико-педагогические ценности, обуславливающие содержание образовательного идеала; совокупность концептуальных идей о сущности, целях, задачах образования; обозначавшаяся в контексте идеи развивающей направленности обучения логика дидактического поиска, обнаружившая наличие специфических подходов к проектированию процесса обучения взрослых.

2. *Системный подход*, обозначенный в исследовании системы общего образования взрослых в качестве ведущего, позволил получить с точки зрения онтологических характеристик идеальное изображение изучаемого объекта-системы, синтезирующее системные представления о нем как полисистемной и полиструктурной целостности, а значит, представить его, во-первых, как *систему разнообразных институциональных учреждений*, ориентированных на достижение общей цели, и, во-вторых, как *педагогическую систему*, представленную в исследовании во взаимодействии

ее универсальных компонентов – целевого, содержательного, технологического, результативного, образующих целостное структурное единство; с точки зрения гносеологии – составить программу изучения общего образования взрослых как системы. *Антропологический подход* позволяет сосредоточить внимание на личности взрослого, задающего новые антропологические императивы его образования; *аксиологический подход* ориентирует на выделение аксиологических приоритетов эпохи второй половины XIX – начала XX в.; *парадигмальный подход* апеллирует к формулируемым в отечественной педагогике теоретическим идеям и положениям, имеющих значимость для общественно-педагогического сообщества, причастного к становлению системы общего образования взрослых.

3. Системный анализ понятия «внешшкольное образование», выступающее по отношению к понятию «общее образование взрослых» как понятие-оригинал и потому обладающее способностью, согласно методу заключения по аналогии, присваивать последнему те сущностные характеристики, которыми оно обладает, позволил выявить:

– с точки зрения *генезиса* – движение понятия от эмпирического существования к стадии теоретического осмысления, где оно наполнилось сущностными характеристиками концептуального *содержания*, отражающими самостоятельный институциональный статус общего образования взрослых, особенные характеристики его обучающегося субъекта (личности взрослого человека), целевую направленность (образование и развитие личности);

– исследование *объема* понятия привело к обнаружению совокупности терминов, обозначающих всех объектов и субъектов, имеющих непосредственное отношение к общему образованию взрослых;

– по своему *назначению* понятие являлось инструментом для решения актуальных теоретических и практико-педагогических задач; по гносеологической функции – «призмой видения» новой области

педагогической действительности, задающей для каждого из ученых программу ее исследования.

4. Субъектами процесса становления системы общего образования взрослых в период второй половины XIX – начала XX вв. выступили: государство, Русская православная церковь, институт земского самоуправления, общественно-педагогическое движение, именное меценатство и благотворительность. В качестве наиболее значимых результатов каждого из субъектов в рассматриваемом процессе следует признать:

– со стороны *государства*: переход от политики сдерживания общественной инициативы, жесткой правовой регламентации открытия и функционирования учреждений общего образования взрослых, остаточного принципа их финансирования к политике правового «смягчения», увеличения финансирования, направленности на совместную с обществом деятельность по становлению системы общего образования взрослых;

– со стороны *Русской православной церкви*: институционализация учреждений для взрослых (церковно-воскресные школы, церковно-народные библиотеки, религиозно-нравственные народные чтения); разработка правовых механизмов их открытия и функционирования; формулирование цели, задач, содержания общего образования взрослых в логике религиозно-нравственного воспитания и духовного просвещения взрослых;

– со стороны *органов земского самоуправления*: институциональное становление различных учреждений общего образования взрослых, их финансирование; системная организация учреждений общего образования взрослых – построении «сети» образовательных учреждений для взрослых и народных библиотек; курс на планомерность как необходимого условия становления общего образования взрослых как институциональной системы; осмысление проблемы общего образования взрослых на теоретико-педагогическом уровне; создание модели народного дома как учреждения,

интегрирующего различные учреждения общего образования взрослых в системную целостность;

– со стороны *общественно-педагогического движения*: выделение из общепедагогической проблематики феномена общего образования взрослых и представление его российскому обществу в качестве важнейшего предмета приложения их сил; решение задач, связанных с институциональным становлением учреждений для взрослых в городах и земствах, их организационно-методическое обеспечение; объединение педагогической общественности (съезды, выставки, периодика) для решения учебно-методических и теоретических вопросов общего образования взрослых;

– со стороны *именного меценатства и благотворительности*: воплощение в жизнь крупнейших меценатских проектов и образовательных инициатив Х.Д. Алчевской (Харьковская женская воскресная школа), С.В. Паниной (Лиговский народный дом), А.Л. Шанявского (Московский народный университет); продуцирование инновационных идей, технологий образования взрослых; преобразование созданных ими учреждений в крупнейшие всероссийские учебно-методические центры, определяющих перспективу развития общего образования взрослых с позиций организационно-институциональных и педагогических характеристик.

5. Процесс становления системы общего образования взрослых охватывал три периода. Основу для характеристики периодов составили *количественно-качественные достижения в деятельности субъектов*, что обуславливало различные качественные состояния общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы. *Первый период* – начало 1860-х – конец 1870-х гг. – характеризуется проявлением интереса со стороны всех выделенных субъектов к вопросам общего образования взрослых и, как следствие, накопление опыта институционализации учреждений для взрослых, рефлексии их отличительных характеристик. *Второй период* – начало 1880-х гг. – первое десятилетие XX века – отмечен активностью земства, общественно-педагогического движения, Русской

православной церкви, меценатства и благотворительности в организации разнообразных учреждений для взрослых, стремлением к их системной институционализации (построении земствами «сетей»); сосредоточением внимания на решении вопросов программно-методического характера; постепенным переходом государства от политики жесткого нормативного регулирования порядка открытия и функционирования учреждений общего образования взрослых к тактике правовых уступок. *Третий период* – 1911 г. – 1918 г. – ознаменован направленностью субъектов (земские органы самоуправления, общественно-педагогическое движение, государство) к становлению общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы. Земство инициировало новый тип учреждения – народный дом, объединяющий разнообразные учреждения интегративным качеством – образование взрослых; общественно-педагогическое движение обеспечивало условия (съезды, выставки, периодика) для формирования институциональных и педагогических характеристик учреждений общего образования взрослых; государство взяло курс на совместную с обществом работу по решению вопросов организационного, финансового, теоретико-педагогического характера.

б. Генерируемые научно-педагогическим сообществом (ученые-теоретики, меценаты-организаторы, педагоги) идеи, теоретические положения, концепции способствовали формированию *отличительных характеристик общего образования взрослых как педагогической системы*: развивающая направленность процесса обучения взрослых; обусловленность содержания обучения возрастными особенностями взрослых, их трудовым, социальным опытом, образовательными потребностями и запросами; связь теоретического знания с конкретной жизнью и деятельностью взрослых; введение «местного элемента» в содержание обучения («локализация»); разработка новых организационных форм обучения в условиях лимита учебного времени и необходимости объединять неоднородные по уровню грамотности группы («объяснительное чтение», урок-беседа, внеклассное

чение); обусловленность методов обучения целью «развитие человека»; педагогическое взаимодействие как сотрудничество и сотворчество; стремление взрослых к самообразованию и самовоспитанию как важнейший результат педагогического процесса.

7. Выделены и типологизированы два типа учреждений для взрослых: *образовательные учреждения для взрослых* (воскресная школа, воскресная повторительная школа, воскресно-вечерняя школа, общеобразовательные курсы, народный университет) и *культурно-образовательные учреждения для взрослых* (народная библиотека, народные чтения, народный театр, народный музей, народный дом). Институциональное и педагогическое становление первого типа учреждений для взрослых обуславливалось функциями обучения и развития личности, второго – направленностью на удовлетворение умственных и культурных потребностей и запросов взрослых.

В качестве *общих характеристик* образовательных и культурно-образовательных учреждений для взрослых выделены: общественный или частный характер инициирования; бессловность; бесплатность; возможность совместного обучения мужчин и женщин; разновозрастной состав учащихся; преимущественно безвозмездный труд педагогов; высокая степень мотивированности учащихся и педагогов.

Особенными характеристиками типа образовательного учреждения для взрослых являлись: дифференциация учащихся по уровню подготовки (неграмотные, малограмотные, грамотные); создание условий для построения индивидуальной образовательной траектории; развивающая направленность процесса обучения; направленность методов обучения на активизацию познавательной деятельности взрослых учащихся, развитие их «умственной самостоятельности»; педагогическое взаимодействие педагогов и учащихся как субъектов; внимание к конструированию образовательной среды учреждения (библиотека, коллекции, гербарии, музей, лаборатории и др.).

Каждое образовательное учреждение характеризовалось *единичными, неповторимыми характеристиками*. Так, в качестве единичной характеристики народного университета выступала ориентация на умственные возможности слушателей, их образовательные потребности и запросы.

Особенными характеристиками типа культурно-образовательного учреждения для взрослых выступили: организация условий для проявления творческой, исследовательской активности; разнообразие методов и форм работы; возрастающие требования к организации и содержанию деятельности учреждений (системность, техническая и материальная обеспеченность, квалифицированный состав специалистов); ориентация на взаимосвязь учреждений и взаимодополнение в деятельности.

В качестве *единичной характеристики*, например, народного музея выделялась его направленность на «самодеятельность посетителей», народной библиотеки – исследовательский подход к изучению читателя.

Структура и объем диссертации обусловлены логикой научного историко-педагогического исследования. Диссертация состоит из введения, четырех глав, выводов по главам, заключения, списка литературы (614 наименований) и 11 приложений. Текст диссертации содержит 4 рисунка и 1 таблицу. Объем текста диссертации без приложений составляет 467 страниц, с приложениями – 484 страница.

ГЛАВА 1.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА
СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ
В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.**

**1.1. Социокультурные детерминанты и ценностные доминанты
становления системы общего образования взрослых в России второй
половины XIX – начала XX вв.**

Процесс реконструкции историко-педагогического объекта всегда носит конкретно-исторический характер, и, как правило, детерминируется множеством контекстов, условий, факторов. Согласно Г.Б. Корнетову, это группа так называемых «внешних детерминантов» (экономика, социальная структура общества, политическая сфера, культура, философия, религия, идеология, антропология), которые, несмотря на самые тесные, неразрывные взаимосвязи, находятся вне рамок самой непосредственной педагогической реальности, более или менее радикально определяя ее функционирование и развитие.³²

Необходимость фокусирования внимания на «внешних детерминантах» в процессе исследования историко-педагогического объекта диктуется и непосредственно предметом истории педагогики, под которым понимается «педагогическая реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной».³³ Такое понимание предмета значительно расширяет границы историко-педагогического исследования, поскольку определяется задача не только познать собственно «педагогическую реальность». По мысли Г.Б. Корнетова,

³² Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики: монография. – М.: АСОУ, 2013. С.137.

³³ Там же. С. 138.

«историк педагогики сталкивается с необходимостью объяснить и понять ее, проблематизировать и актуализировать. А это в принципе невозможно без самого широкого социокультурного контекста, без охвата различных социализирующих процессов, без учета всего ментального богатства ушедших времен, без обращения к развитию экономической, социальной, политической, духовной сфер жизни общества».³⁴

Процесс становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв. совпал с периодом масштабной модернизации страны, которая предполагает понимание ее как сложной совокупности перемен, происходящих почти в каждой сфере общества в процессе его индустриализации; как постоянные перемены в экономике, политике, образовании, в сфере традиций и религиозной жизни общества.³⁵ Существенно, что в процессе изучения природы и содержания различных модернизационных процессов современные исследователи (А.Г. Асмолов, А.С. Ахиезер, М.В. Богуславский, С.Н. Гавров, Т.Н. Заславская, С.Э. Крапивенский, Н.И. Лапин и др.) все больше фокусируют внимание на значимости социокультурных аспектов модернизации. В отношении образования как неотъемлемого процесса модернизации, они связаны, по мысли М.В. Богуславского, с определением тех базовых образовательных ценностей, вокруг которых сплачиваются основные субъекты педагогического процесса.³⁶

В середине XIX столетия Россия приступила к осуществлению реформ, которые вошли в историю как Великие реформы. Отмена крепостного права, реформы местного самоуправления (земская реформа и реформа городского самоуправления), судебная, военная реформы, реформа образования (начального, среднего, университетского), существенные

³⁴ Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики: монография. – М.: АСОУ, 2013. С.139.

³⁵ Смелзер Н. Социология: учеб. пособие. – М.: Феникс, 1994. С.620.

³⁶ Богуславский М.В. Социокультурный контекст реформирования российского образования XVIII – XIX вв.// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2007. - №4. - С.3-7.

изменения в финансовой системе и организации промышленности, внутренней и внешней торговли – все они в своей совокупности составляли фундаментальный реформаторский проект, выстроенный как система взаимосвязанных и продуманных преобразований, призванных кардинально обновить российское государство, придать ему импульс к конструктивному развитию.

Концепция реформ рассматривалась российской властью в качестве императивного условия гражданского развития России, а, следовательно, постепенного формирования института гражданских свобод, прав, отношений, организаций. Вопрос построения в стране гражданского строя и его взаимодействия с властью, по сути, оказался «центральным» в понимании сущности проводимых реформ, эффективности политики «их архитектора», и в определенном смысле всей последующей истории развития российского государства.³⁷

Вопрос о нацеленности центральной власти создавать в России институциональные условия для формирования гражданского строя представляется значимым и для настоящего исследования, поскольку выводит на понимание сущностных моментов той ситуации общественного развития эпохи второй половины XIX – начала XX вв., в условиях которой получала становление система общего образования взрослых. И в этой связи необходимо акцентировать два принципиальных момента. Во-первых, осуществляемые институциональные реформы кардинально изменяли правовой статус крестьянства (а это более 80 % населения страны): они *de jure* наделялись пакетом социальных прав, (прежде всего, «первого поколения»), в которых отражались либеральные ценности проводимых реформ, и без которых оказывалось невозможным закрепление достигнутых в ходе институциональных преобразований результатов и дальнейшая модернизация страны. Неслучайно А.И. Герцен расценил отмену

³⁷ Федоркин Н.С. У истоков гражданской свободы в России. К юбилею первого системного проекта модернизации страны // Пространство и Время. - 2011. - №4(6). - С.27.

крепостного права как торжество «человеческих прав». В первую очередь, речь идет о гражданских свободах, фундаментальной из которых являлась личная свобода, на основе которой при благоприятных законодательных условиях становилось возможным конструирование прав человека «второго поколения», т.е. политических, социально-экономических, социально-культурных, в том числе и права личности на образование. Социальный смысл последнего определяется тем, что «государство обеспечивает каждому равную возможность вступить в жизнь наделенным тем минимумом образования, которое позволит ему отстаивать свое право, свою личность...».³⁸ Педагогический смысл этого права видится во введении человека в образовательное пространство конкретной исторической эпохи с сформулированным в нем общественным идеалом, задающим вектор педагогического поиска, связанного с определением наиболее эффективных путей воспитания и образования человека в соответствии с заданным идеалом.

De facto открытая реформами 60-70-х гг. XIX века дорога к свободам и правам личности постоянно преграждалась всевозможными цензовыми перегородками; правящая элита продолжала смотреть на крестьянство как на сословие «ущербное, постоянно нуждающееся в опеке и покровительстве».³⁹ Вместе с тем, создание правового поля как чрезвычайно необходимого условия построения гражданского общества следует признать важнейшей социокультурной детерминантой, обеспечивающей возможность интеграции взрослого населения России в различные общественные сферы, в том числе и образовательную, что, в свою очередь, обуславливало необходимость создания такого социально-педагогического института как общего образования взрослых, способствующего формированию у личности

³⁸ Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. С.195.

³⁹ Федоркин Н.С. У истоков гражданской свободы в России. К юбилею первого системного проекта модернизации страны // Пространство и Время. - 2011. - №4(6). - С.28.

взрослого механизмов более успешной интеграции в обновляющееся общество.

Второй момент касается общественных институтов, имеющих самое непосредственное отношение к процессу становления системы общего образования взрослых, возникновение и эффективное развитие которых становилось возможным только в условиях гражданского общества. Речь идет о земских учреждениях, общественно-педагогическом движении, благотворительности и меценатстве. Существенно, что при совершенно различных общественно-правовом статусе, организационной структуре, концептуальной модели деятельности эти институты объединяло общее понимание образования как императивного условия успеха осуществляемых реформ и как определяющего фактора жизнедеятельности личности в условиях модернизирующегося государства.

Организирующая и созидательная роль каждого из названных институтов в процесс становления системы общего образования взрослых достаточно подробно будет освещена в следующей главе. Здесь же выделим основания, которые составили ценностно-смысловое ядро деятельности этих институтов в отношении российского образования в целом и образования взрослого населения, в частности.

Идея земского самоуправления, воплотившаяся в учрежденных в 1864 году органах местного управления, сразу была принята русским обществом. В процессе активного осмысления и обсуждения новой формы самоуправления были определены и установлены основные принципы ее создания и функционирования: выборность, всеобщность, компетенция, самостоятельность, организация населения – принципы, которые представляли, по сути, новые органы управления как демократические. И это не могло не вызывать внимания и симпатий к земским учреждениям со стороны прогрессивных слоев общества, поскольку приоритетными в их деятельности стояли, прежде всего, общественные интересы, благосостояние народа, его образование, нравственное и культурное развитие. В основе

земской идеи, как понимали многие земские деятели, «лежит великая нравственная ответственность. Дела, переданные земству, существенно касаются благосостояния народного. От первых же представителей земства во многом зависит будущее земского дела в России».⁴⁰

Заметим, что принцип служения общественным интересам, народу был изначально выделен и поставлен в качестве приоритетного во главу всей земской деятельности. В земском деле, писал один из известных земских деятелей Д.Н. Шипов, «могут и должны иметь место только интересы населения, при чем земские учреждения являются лишь орудием для удовлетворения этих интересов, для создания возможно благоприятных условий жизни населения».⁴¹

Таким образом, земские органы самоуправления изначально позиционировали себя как институт, призванный служить общественным интересам. Значимо, что механизмы эффективности своей деятельности они осмысливали в контексте социальной активности, инициативности и самодеятельности «местного» населения, проявление которых становилось возможным в условиях зарождающегося гражданского общества.

В контексте эпохи середины XIX века происходило становление еще одного уникального феномена российской действительности – общественно-педагогического движения. Это был период, когда «совершался такой подъем в русском обществе, царило такое громадное оживление, была такая жажда деятельности, что это время было замечательным и редким на всем протяжении истории русского народа».⁴² В период общественного подъема особенно актуальными становились вопросы образования, которые идентифицировались прогрессивной общественностью с новым образом социокультурного и гражданского пространства модернизирующейся

⁴⁰ Скалон В.Ю. Земские вопросы. Очерки и обозрения. - М., 1882. С.2-3.

⁴¹ Шипов Д.Н. К вопросу о взаимных отношениях губернских и уездных земств. - М., 1899. С.5.

⁴² Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Изд. 2-е, пересмотр. и доп. – Пг.: тип. В. Безобразов и К, 1915. С.393.

России. Выражая общие стремления передового общества, авторитетный демократически-ориентированный журнал «Современник» писал: «Образование, образование нужно нашему обществу! Оно даст ту силу нам, которой не доставало до сих пор: оно даст доверие к себе, то доверие, без которого невозможно дойти до цели гражданского развития. Мы не ошибемся, если скажем, что народное сознание в России устремлено теперь к образованию».⁴³

Этико-мировоззренческим основанием общественно-педагогического движения выступило народничество с его концептуальной идеей сословной вины интеллигенции перед простым народом. Основным средством реабилитации и искупления «вековой вины» выступала, прежде всего, культурно-просветительная работа, ориентированная на как можно скорейшую социализацию крестьянина и успешное вхождение в современный ему социум. И в этом плане общественно-педагогическому движению предстояла колоссальная по своему масштабу созидательная деятельность, и она была «обречена» на успех, поскольку общество «выставило целый ряд деятелей по образованию, для которых педагогические вопросы стали делом жизни».⁴⁴ Но прежде, успех общественно-педагогического движения определялся тем педагогическим форматом, который постепенно формировался в научно-педагогическом пространстве российского общества – главная задача школы представлялась «не в служении и подчинении государству, а в развитии всесторонней и самостоятельной личности, воспитании человека».⁴⁵

Эпоха второй половины XIX – начала XX вв. обозначила еще одну созидательную силу, широкая и конструктивная деятельность которой обуславливалась происходящими в российском обществе модернизационными переменами. Речь идет о благотворительности и

⁴³ Внутреннее обозрение (рубрика)// Современник. – 1860. - № 11-12. - С.336.

⁴⁴ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Изд. 2-е, пересмотр. и доп. – Пг.: тип. В. Безобразов и К, 1915. С.385.

⁴⁵ Там же. С.385-386.

меценатстве. Действительно это был «медицивский период» в истории России: «... никогда ранее поток пожертвований и меценатской деятельности не был таким полноводным, длительным по времени и охватывающим такие широкие слои предпринимателей, как это было в конце XIX – начала XX в.».⁴⁶

Ценностным основанием этого института выступали внутренние побуждения российских благотворителей и меценатов, которые приводили их к осознанию личной ответственности перед обществом и «необходимости действий, преследующих в качестве цели не только личное, но и общественное благо».⁴⁷ Существенной чертой этого социокультурного явления в России становилось то, что оно «соприкасалось» и с образованием взрослых, т.е. той сферой, которая по существу должна была определять результативный характер проводимых государством модернизационных реформ.

Как видно, в условиях проводимых институциональных реформ и зарождающегося гражданского общества выпукло обозначились общественные институты, которые стали иметь самое непосредственное отношение к процессу становления образовательных и культурно-образовательных учреждений для взрослых. Целенаправленная деятельность этих институтов была настолько многогранна и результативна, что становится возможным выделить их в качестве отдельных субъектов становления общего образования взрослых.

Продолжая осмысливать социокультурный контекст модернизации России исследуемого периода, представляется необходимым остановиться на проблеме демократизации образования, которая на протяжении второй половины XIX – начала XX вв. находилась в центре общественно-педагогического внимания. Важнейшей детерминантой, сфокусировавшей

⁴⁶ Гавлин М. Российские Медичи. Портреты предпринимателей. – М., 1996. С.10.

⁴⁷ Лаврененко Л.Я. История благотворительности в России. Духовно-просветительские и культурно-логические аспекты (монография). – М., 2002. С.114.

столь пристальное внимание общественно-педагогических сил к постановке и решению этой проблемы, выступило четкое понимание того, что образование, доступное для всех, – это не только демократическое требование и необходимый элемент в развитии гражданского общества, но и важнейший ресурс прогрессивного преобразования страны.

Для того чтобы претендовать на объективное исследование процессов демократизации как социокультурной детерминанте становления системы общего образования взрослых, важно обратиться непосредственно к содержательным характеристикам понятия «демократизация образования», которое, несмотря на довольно долгое время своего лексического существования, предметом серьезного теоретического осмысления становится лишь в современной педагогической науке.⁴⁸ Однако было бы несправедливым абсолютизировать это положение. Сущностную смысловую характеристику этого понятия вскрыл П.Ф. Каптерев, выделяя характерные черты третьего, общественного, периода развития русской педагогики: «Совершилась демократизация образования: устранена сословность образования, в средние и высшие школы допускаются все... Seriously поставлен вопрос о введении всеобщего обучения народа».⁴⁹ Существенно, что, констатируя факт демократизации русского образования, выдающийся русский педагог акцентировал такую фундаментальную ценность как равноправие, которое «в истинном его значении, синонимично определению демократии» (Дж. Дьюи). В этой связи смысл демократизации образования виделся, прежде всего, в том, чтобы обеспечить каждого члена общества равными возможностями в области образования, выраженными в его

⁴⁸ См.: Дежникова Н.С. Пути демократизации школы // Педагогика. - 1991. - №12; Калачев А.В. Идея демократического образования // Историко-педагогический ежегодник. Вып 20. /Гл. ред. Г.Б. Корнетов. - М.: АСОУ, 2009. С. 47-58; Корнетов Г.Б. Становление и сущность демократической педагогики: Монография. - М.: АСОУ, 2008; Фруммин И.Д. Теория и практика демократического образования: Дис... докт. пед. наук. - СПб., 2001 и др.

⁴⁹ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Изд. 2-е, пересмотр. и доп. – Пг.: тип. В. Безобразов и К, 1915. С.745.

доступности, т.е. независимости от социального и имущественного ценза, бесплатности, обязательности.

В логике сказанного вполне объяснимым становится то пристальное внимание педагогической общественности, которое оно проявляло к формулированию и обоснованию принципов организации общего образования взрослых: принципу «полной и безусловной бесплатности» образовательных и культурно-образовательных учреждений, принципу равенства всех граждан в пользовании учреждениями общего образования взрослых, принципу «обслуживания общественными просветительными учреждениями потребностей всего населения».

Право каждой личности на образование отражало еще целый ряд организационных принципов, история становления которых связана с личностями авторитетных ученых начала XX в. (В.П. Вахтеров, Е.Н. Медынский, С.О. Серополко, Г.А. Фальборк, В.И. Чарнолуский), демократично-ориентированными представителями земских собраний (А.К. Гермониус, А.М. Обухов, А. Опель и др.), дискуссионными обсуждениями на съездах, совещаниях и т.п. Речь идет о принципах планомерности, системности, районной организации учреждений для взрослых, подробная характеристика которых будет представлена в главе 4.

Особое место в ряду организационных принципов системы общего образования взрослых с точки зрения права на образование занимал принцип «общественности», получивший теоретическое осмысление в педагогических концепциях Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуского. Его особенность связана с «процедурно-процессуальной» (А.В. Калачев) трактовкой демократии, выраженной такими демократическими ценностями, как сотрудничество, солидарность, равноправное участие в управлении и принятии решений в интересах большинства. Без реализации в образовании этих ценностей невозможно достичь одной из главных целей демократизации

образования – помочь личности стать не только неповторимой индивидуальностью, но и полноценным общественным существом.⁵⁰

Сказанное становится особенно актуальным, если учесть, что одной из приоритетных в земской реформе провозглашалась задача интеграции значительной массы крестьянского населения в общественную жизнь, вовлечение в участие общественными делами, формирование элементарных навыков общественной активности, пробуждение чувства социальной ответственности и инициативности. Как представлялось ведущим педагогам-теоретикам, одной из школ «общественного» развития человека должны были стать учреждения общего образования взрослых, в которых, вследствие их статуса (общественные), а также особенностей субъекта образовательной деятельности (взрослый) могли создаваться благоприятные возможности для проявления активности и инициативности личности. Причем, это касалось не только учебной, но прежде всего организаторско-управленческой деятельности. В этом представлялся ученым основной смысл принципа общественности, провозглашающего идею широкого и активного включения населения в деятельность и управление учреждениями общего образования взрослых. Показательно, но столь актуальная для современной педагогической науки и образовательной практики проблема активного включения субъектов образования в процессы самоуправления, нашла достаточно продуктивное решение в теории и практике образования взрослых в пореформенной России, выразив себя в принципе общественности.

Таким образом, демократизация образования, включая в себя две важнейших фундаментальных ценности как равенство, доступности образования и равноправное участие субъектов образовательной деятельности в управлении и организации образованием (самоуправление), выступила той ключевой социокультурной детерминантой, которая

⁵⁰ Калачев А.В. Идея демократического образования // Историко-педагогический ежегодник. Вып. 20. /Гл. ред. Г.Б. Корнетов. - М.: АСОУ, 2009. С. 49.

обуславливала формирование *социальных условий* становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв. Значимо, что теоретико-методологическое основание реализации этих механизмов составляли осмысленные в контексте сущностных характеристик образования взрослых принципы организации образовательных и культурно-образовательных учреждений для взрослых, изначально формулируемые в логике демократических ценностей.

Однако рассмотрение проблемы демократизации образования с точки зрения реализации комплекса образовательных прав личности, является лишь одним из аспектов этой многогранной проблемы. Демократизация образования охватывает широкий спектр педагогических вопросов, в контексте которых с учетом уровня их представленности (теоретико-методологический, практико-ориентированный) формулируются цели, задачи, формы, методы, средства воспитания и обучения. В этой связи правомерным представляется выделение аксиологических доминант, которые сформировались в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв. под влиянием демократических идеалов и ценностей и которые обуславливали *собственно педагогические условия* становления системы общего образования взрослых.

Ориентируясь на концептуальную схему анализа гуманистической традиции в отечественной педагогике, предложенной Н.П. Юдиной, содержание аксиологических доминант представим тремя взаимообусловленными уровнями: ценностно-мировоззренческим (система ценностей и идеалов образования человека), теоретико-концептуальным (представления о сущности образования, его целях, задачах), процессуально-технологическим (дидактические механизмы образования человека).⁵¹

На *ценностно-мировоззренческом уровне* аксиологические доминанты формулировались вокруг концепта «человек», встроенного в диады:

⁵¹ Юдина Н.П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации. - М. - Хабаровск: Хабар. гос. пед. ун-т, 2001. – 82с.

«человек-жизнь», «человек-общество», «человек-образование».⁵² В рамках первой диады формулировались этико-педагогические ценности, созданные категориями «человек» и «жизнь», отражающие поиски прогрессивно-ориентированной интеллектуальной элиты второй половины XIX в. (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Ф.М. Достоевский, Н.И. Пирогов, Д.И. Писарев, Л.Н. Толстой, Н.Г. Чернышевский, Н.В. Шелгунов и мн. др.) идеала человека меняющегося социума. Содержательно они были представлены личностными и гражданскими характеристиками человека: нравственность, совесть, самосовершенствование, духовность, служение, патриотизм, воля, гражданский и общественный долг, труд.

Резкий переход российского общества от аграрного к индустриальному типу экономики, и, как результат, быстрая капитализация общественных отношений определило значимость научных поисков внутри соотношения «человек-общество». «Перед общественным сознанием остро встал вопрос о характере отношений между человеком и обществом, о свободе и ответственности человека».⁵³ В результате формулировались ценности, которые отражали требования к человеку, прежде всего, со стороны социально-экономической «максимы» эпохи: ответственность, долг, активность, мобильность, профессионализм, инициативность, творчество. Все это актуализировало взаимоотношение «человек-образование», где осмысливались назначение, цели, задачи, дидактические механизмы образовательных институтов, которые, по глубокому убеждению многих ученых-гуманистов эпохи второй половины XIX – начала XX вв. (В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, С.Н. Дурылин, П.Ф. Каптерев, С.О. Серополко, Е.Н. Медынский, М.М. Рубинштейн, К. Д. Ушинский, В.И. Чарнолуский, Г.А. Фальборк и мн. др.), представляли собой не только педагогическую (в плане развития человека), но и государственно-общественную ценность.

⁵² Юдина Н.П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике: учеб. пособие. - Хабаровск, 2006. – 267с.

⁵³ Там же. С.190.

Теоретико-концептуальный уровень осмысления ценностно-смысловых доминант отечественной педагогики второй половины XIX – начала XX вв. отражен совокупностью многообразных, вариативных по своему содержательному составу идей и концепций, представляющих авторские позиции ученых по наиболее ключевым вопросам отечественного образования. К таковым следует отнести вопросы, связанные с осмыслением сущностных педагогических характеристик образования, его целей, задач. Важно, что результаты концептуального осмысления этих вопросов, оформленные впоследствии в общетеоретические положения, находили свое «частное» преломление в различных сферах образования: дошкольной, школьной, профессиональной, высшей. Не становилась исключением и система общего образования взрослых, где общетеоретические положения осмысливались в контексте специфических особенностей этого образования, задаваемых в первую очередь ее субъектом образовательной деятельности, взрослым, а также составом его учреждений, в который входили разнообразные по своей организационной структуре, целевой направленности и содержательной деятельности образовательные и культурно-образовательные учреждения.

В консолидированном виде эти положения, принявшие на себя статус ценностно-смысловых, но уже относительно сферы общего образования взрослых, можно представить в следующем виде:

- признание образования взрослых (по терминологии педагогики начала XX в. внешкольного образования) в качестве самостоятельной, объективно-необходимой сферы народного образования;
- акцентирование общественного характера образования взрослых; образование взрослого населения составляет «общественную обязанность, которая должна осуществляться органами общественного управления на общественные средства»;

- перевод сущности образования взрослых в плоскость «всестороннего гармоничного развития личности», охватывающего «все стороны человеческого Я»;
- понимание образования взрослых как продолжающегося всю жизнь процесса, не имеющего законченного характера;
- выделение развивающей направленности учреждений общего образования взрослых;
- направленность учреждений общего образования взрослых на удовлетворение индивидуальных запросов и потребностей личности;
- подчеркивание в качестве доминантной активно-деятельностной позиции взрослого обучающегося в учебно-познавательном процессе;
- ориентация на субъект-субъектные отношения, построенные на уважении личности взрослого обучающегося как носителя индивидуального жизненного, социального и практического опыта.

Сформулированные положения, заключающие в себе сущностные характеристики общего образования взрослых, обладали высокой методологической ценностью и в плане определения вектора поисков ответов на вопросы собственно дидактического характера (*процессуально-технологический уровень ценностно-смысловых доминант*), поскольку интенсивно развивающиеся образовательные учреждения для взрослых (воскресные школы, повторительные школы), неизбежно диктовали совершенно новую для отечественной науки проблематику цели, содержания, методов, средств обучения взрослых.

Анализ материалов исследования убеждает, что в период второй половины XIX – начала XX вв. логика дидактического поиска обозначенной проблематики структурировалась в контексте фундаментальной идеи отечественной педагогики – идеи развивающей направленности обучения.

В том, что образовательные учреждения для взрослых должны иметь развивающую направленность, постоянно подчеркивали в своих научных публикациях, посвященных первым воскресным школам, классики русской

педагогике второй половины XIX в. (В.И. Водовозов, Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский). Так, в первой в отечественной педагогике научной работе по проблеме образования взрослых, К.Д. Ушинский, указывал, что важно не «передавать» ученику те или иные знания, но «развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания... Обладая такой умственной силой,.. человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого школьного учения... Главная задача воскресной школы состоит в том, чтобы пробудить умственные способности учеников к самостоятельности и сообщить им привычку к ней...».⁵⁴

Обозначенная в ключе развивающей направленности обучения дидактическая проблематика требовала своего антропологического обоснования, более того, она неизбежно актуализировалась спецификой образования взрослых, в котором, как уже отмечалось, взрослый впервые в отечественной образовательной практике предстал в качестве субъекта педагогических воздействий. Однако, несмотря на очевидные достижения возрастной психологии, физиологии, экспериментальной педагогики, утверждавших в отечественной науке второй половины XIX – начала XX вв. антропо-ориентированные тенденции, взрослый как субъект обучения оставался вне поля исследовательского внимания ученых. Вплоть до 1917 года, единственным «научным» критерием, на который ориентировались педагоги воскресных школ в определении целевых и содержательно-процессуальных элементов процесса обучения, что, впрочем, определяло и организационную структуру образовательного учреждения, была степень грамотности обучающихся; в зависимости от уровня умений читать и писать их разделяли на грамотных, малограмотных и неграмотных. В такой «исследовательской» позиции взрослый учащийся оставался достаточно продолжительное время. Лишь только в конце 20 - начале 30-х годов XX века

⁵⁴ Ушинский К.Д. Воскресные школы (письмо в провинцию) / Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т./ Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1988. Т.2. С.65.

в отечественной науке начали определяться научные подходы к исследованию психологии личности взрослых, осуществляемые, в частности, под руководством профессора К.Н. Корнилова.⁵⁵

Вместе с тем, нельзя игнорировать влияния на дидактические поиски в области обучения взрослых и тех новых идей, которые нарабатывались теоретиками и методистами в области школьного образования. Результаты фундаментального исследования образовательного процесса (П.Ф. Каптерев); формулируемые новые методические идеи, акцентировавшие идею самостоятельной познавательной деятельности учащегося (Н.В. Бунаков, П.В. Вахтеров, П.Ф. Каптерев); обоснование «предметного обучения» (Н.Ф. Чехов) и «предметного метода» (В.П. Вахтеров); идеи, формулируемые «новой педагогикой» (В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, С.Н. Дурылин) – все это, безусловно, обогащало дидактику взрослых, составляя ее теоретическую базу.

И в этом плане образовательные учреждения для взрослых, в силу обстоятельств, которыми не располагали государственные образовательные учреждения дореволюционной России – общественный и частный статус учреждений образования взрослых и, как следствие, отсутствие жестких надзорных регламентаций; «неутолимые» стремления взрослых обучающихся к знанию; бескорыстная, нравственно-мотивированная деятельность педагогов – напоминали скорее педагогические лаборатории, в которых осуществлялось творческое осмысление и преломление новых теоретических идей в практико-дидактическую плоскость.

В условиях постоянного взаимодействия и диалога между педагогами воскресных школ, педагогами и обучающимися (включение учащихся в состав педагогических советов), непрерывного наблюдения за педагогическим процессом с последующей его рефлексией (обсуждения на педагогических советах, педагогические дневники, годовые отчеты),

⁵⁵ См.: Корнилов К.Н. Психологическое обоснование методов работы и методов изучения взрослых. - М., 1927; Корнилов К.Н. Психология взрослых. - М., 1931.

тщательного изучения материалов эмпирических исследований (практиковалось систематическое анкетирование учащихся воскресных школ) постепенно формулировались подходы, определяющие специфику дидактического взаимодействия субъектов общего образования взрослых. В качестве ведущих принципов проектирования содержания учебных программ устанавливались следующие: связь обучения с жизненно-практическим пространством и опытом взрослых обучающихся (воплощение идеи народности), ориентация на познавательные запросы учащихся, акцентирование практической составляющей в содержании учебного предмета, внимание на воспитательное воздействие программы. В выборе методов обучения предпочтение отдавалось наглядным, активным («больше действовать и высказываться»), исследовательским, эвристическим. Особый акцент ставился на организацию самостоятельной поисковой работы и включение взрослых учащихся в творческо-развивающую деятельность. При этом огромное внимание уделялось организации образовательно-развивающего пространства с непременным присутствием в нем школьной библиотеки, читальни, музея наглядных пособий, лабораторий и т.п.

Проведенный в логике обозначенной схемы (ценностно-мировоззренческий, теоретико-концептуальный, процессуально-технологический уровни) анализ аксиологического пространства отечественной педагогики позволяет выделить те существенные ценностно-смысловые доминанты, которые обуславливали *собственно педагогические условия* становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв. К ним следует отнести:

- этико-педагогические ценности, созданные категориями «человек», «жизнь», «общество», «образование», представляющие в совокупности идеал образования человека и ценность образования как общественного, социокультурного и педагогического института;
- совокупность концептуальных идей, связанных с осмыслением сущностных характеристик образования, его целей, задач, «частное»

преломление которых позволяло определить статус, назначение, специфические особенности общего образования взрослых;

- обозначавшаяся логика дидактического поиска содержательно-процессуальной проблематики педагогического процесса общего образования взрослых, которая будучи введенной в контекст идеи развивающей направленности обучения, обнаруживала подходы, определяющие специфику проектирования основных дидактических элементов.

Резюмируя содержание параграфа, подчеркнем, что исследование процесса становления системы общего образования взрослых в контексте модернизационных преобразований России периода второй половины XIX – начала XX вв. позволило обнаружить ряд социокультурных детерминант и ценностных доминант, которые определяли социально-педагогические условия становления исследуемого института.

В качестве ключевой социокультурной детерминанты, обуславливающей *социальные условия становления системы общего образования взрослых*, следует признать формировавшийся в контексте российской модернизации институт демократических прав, важнейшим из которых определялось право на образование, обеспечивающее правовые механизмы включения личности в систему образовательных учреждений, в том числе и учреждений общего образования взрослых.

Следующая социокультурная детерминанта соотносится с неперменным атрибутом гражданского общества – системой общественных институтов (земского самоуправления, общественно-педагогического движения, благотворительности и меценатства), выступивших в качестве ведущих акторов становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв. Принципиально различные по условиям своего общественно-правового статуса, организационной структуры, концептуальной модели деятельности эти институты объединяла целевая направленность на служение общественным интересам, народу;

образование в этой связи, в том числе и общее образование взрослых, осмысливалось в качестве императивного условия успеха осуществляемых реформ и определяющего фактора жизнедеятельности личности в условиях модернизирующегося российского государства.

В контексте происходящих в России второй половины XIX – начала XX вв. модернизационных преобразований рельефно акцентировалась проблема демократизация образования, которая позиционируется в настоящем исследовании как социокультурная детерминанта процесса становления системы общего образования взрослых. Значимо, что развивающиеся в отечественном образовании демократические процессы фокусировали направленность внимания педагогической общественности и теоретиков на разработку таких принципов организации системы общего образования взрослых, которые обеспечивали становление образовательных и культурно-образовательных учреждений для взрослых как демократических по своему характеру и деятельности.

Дальнейшее исследование процесса демократизации образования с точки зрения разработки теоретико-педагогических вопросов, привело к обнаружению аксиологических доминант, определяющих *собственно педагогические условия становления системы общего образования взрослых*. Проведенный анализ содержания аксиологического пространства отечественной педагогики второй половины XIX – начала XX вв. в соответствии с тремя взаимообусловленными уровнями – ценностно-мировоззренческим, теоретико-концептуальным, процессуально-технологическим – позволил выявить доминирующие для определения педагогических основ становления системы общего образования взрослых ценностно-смысловые доминанты, каковыми выступили: этико-педагогические ценности, обуславливающие содержание образовательного идеала; совокупность концептуальных идей о сущности, целях, задачах образования и обозначавшаяся в контексте идеи развивающей направленности обучения логика дидактического поиска, обнаружившая

наличие специфичных подходов к проектированию процесса обучения взрослых.

1.2. Методологические основы исследования общего образования взрослых как системы

В качестве отличительной особенности современных историко-педагогических исследований следует выделить их одновременную ориентацию при опоре на доминирующий методологический подход на ряд других, получивших свое концептуальное оформление в методологии истории педагогики постнеклассического периода: цивилизационный, парадигмальный, аксиологический, антропологический, культурологический, феноменологический и др.

Специфика объекта нашего исследования – система общего образования взрослых в ее историко-педагогической ретроспективе – имплицитно определяет в качестве ведущей методологии *системный подход*, который в общей схеме уровней методологического анализа соотносится с уровнем общенаучных принципов и процедур исследования.⁵⁶ Вместе с тем, методологическая эффективность системного подхода как общенаучной методологии измеряется тем, «насколько он способен играть конструктивную роль в построении и развитии *конкретных* (выделено Э. Юдиным) предметов исследования, т.е. его приложимостью к определенному типу объектов изучения».⁵⁷ И в этом плане методологические возможности системного подхода определяются двумя неразрывно связанными аспектами. Первый из них направляет внимание на рассмотрение объекта исследования как системы, т.е. побуждает произвести «тот анализ, то конструирование или то проектирование, которые направлены на системы как объекты особого

⁵⁶ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Изд-во «Наука», 1973. С.77.

⁵⁷ Юдин Э.Г. Методологическая природа системного подхода // Системные исследования. Ежегодник. 1973. – М.: Наука, 1973. С.39.

рода».⁵⁸ Второй аспект касается непосредственно процесса организации изучения объекта-системы и диктует требования, с одной стороны, к логической структуре научного исследования, которое должно отличаться системным характером, с другой – к «аппарату» мыслительных средств и методов»⁵⁹, выбираемых для исследования объекта-системы.

Нацеленность на изучение общего образования взрослых как системы выдвигает в качестве необходимой задачу по выбору руководящего понятия «системы», которое в настоящем исследовании определится как центральное и, в этой связи, выполнит роль «исходного каркаса, задающего границы предмета изучения и принципиальную схему его расчленения».⁶⁰ Из всего многообразия предложенных в научной литературе «системных» пониманий обозначим то, которое характеризуется не только онтологическими установками, но содержит «интенцию на гносеологическую универсальность» (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин), т.е. указывает, в каких направлениях изучаемый объект должен отражаться в теоретическом знании. Таковым для нас выступит понимание системы как *«целостного образования»* (выделено В.Г. Афанасьевым), обладающего новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах».⁶¹

Подчеркнем, что представления о целостности осмысливались учеными-системологами (Н.Т. Абрамова, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Р.С. Карпинская, Б.Г. Юдин, Э.Г. Юдин и др.) не только как существенная характеристика системного объекта, отражающая «определенную взаимосвязь элементов». Представления о целостности артикулировались, прежде всего, в качестве важнейших гносеологических функций, ориентирующих исследователя в постановке проблемы и выработке

⁵⁸ Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Ред.-сост. А.А. Пископель, Л.П. Щедровицкий. - М.: Изд-во шк. культ. политики, 1995. С.71.

⁵⁹ Там же. С.72.

⁶⁰ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Изд-во «Наука», 1973. С.181.

⁶¹ Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. - 1973. - №6. - С.99.

стратегии исследования системного объекта (И.В. Блауберг, Б.Г. Юдин). Одна из них, «наиболее значимая», соотносится непосредственно с процессом познания объекта-системы и в исследовании служит «точкой отсчета», «началом системы координат»: «... с помощью представления о целостности задается проблема, которую только еще надлежит разрешить, т.е. фиксируется исходная ситуация научного исследования того или иного объекта. Познавательный процесс здесь непосредственно направлен на целостный объект. Не удивительно поэтому, что важность и острота проблемы целостности в таких случаях становится самоочевидной».⁶² Вторая, обобщающая функция представлений о целостности, отражает достигнутый наукой («актуальный») уровень научного знания о системных объектах, т.е. фиксирует то «общее», что выделено в различных объектах, которые выступают как целостности на «данной стадии развития науки».⁶³

Одну из попыток представить достигнутое отечественной системологией «общего» к началу 80-х гг. XX столетия предпринял системолог В.Г. Афанасьев, выделяя признаки социальной системы как целостности. Подчеркнем, что речь идет о признаках социальной системы, системы «общественного характера», что отнюдь не противоречит ни природе исследуемого объекта, позиционируемого нами не только как педагогического, но и социального феномена, ни логике задач, которые обозначены для его исследования. Кроме этого, подчеркнем, что в системе наук педагогика относится к социальным наукам. В концентрированном и систематизированном виде признаки социальной системы как целостности можно представить следующим последовательным перечнем.

1. Ведущим признаком целостной системы является наличие системного *интегративного* («коллективного») качества, отличного от свойств и качеств образующих его компонентов. Именно это качество

⁶² Блауберг И.В., Юдин Б.Г. Понятие целостности и его роль в научном познании. – М.: Знание, 1972. С.21.

⁶³ Там же. С.16.

составляет принципиальное отличие ее от суммативных систем, где «каждый компонент автономен, его изменение не отражается на системе в целом, а касается лишь его самого; связи между компонентами носят внешний, неустойчивый характер».⁶⁴

2. Решающая роль в формировании интегративных качеств системы принадлежит *структуре*, представляющей собой «внутреннюю организацию целостной системы, специфический способ взаимосвязи, взаимодействия образующих ее компонентов».⁶⁵ «Именно благодаря структуре набор компонентов превращается в связное целое, где каждый компонент в конечном счете оказывается связанным со всеми другими компонентами и его свойства нельзя понять, не учитывая этой связи».⁶⁶

3. Непременным атрибутом целостной социальной системы являются *компоненты*, «именно то, из чего непосредственно образовано целое и без чего оно невозможно».⁶⁷ Существенно, что компоненты целого представляют отнюдь не набор случайных, несвязанных между собой феноменов – «они интегрированные системой, являются компонентами именно данной системы и в этом смысле совместимы, хотя и противоречивы, разнокачественны».⁶⁸ В тоже время, система активно воздействует на свои компоненты, преобразует их соответственно своей природе. В результате «исходные компоненты претерпевают заметные изменения - теряют некоторые свойства, которыми они обладали до вхождения в систему, приобретают новые свойства, преобразованиям подвергаются и сохраненные ими свойства».⁶⁹

4. Целостная система есть система целесообразная, стремящаяся к достижению определенной *цели*: «элементы системы объединяются и

⁶⁴ Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. С.47.

⁶⁵ Афанасьев В.Г. О структуре целостной системы// Философские науки. - 1980. - №3. - С.84.

⁶⁶ Там же. С.85.

⁶⁷ Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. С.33.

⁶⁸ Там же. С.34.

⁶⁹ Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. - 1973. - №6. - С.99.

функционируют ради некой определенной цели».⁷⁰ По мысли системологов А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева и др. цель может выступать в социальных системах в качестве важнейшего системообразующего фактора, обеспечивающего целостность системы: «В общественной системе цель является одним из ведущих системообразующих факторов».⁷¹

5. Цель как «будущее состояние системы», как «конечный результат», «продукт, ради которого система создается»⁷² детерминирует *функции* системы и ее компонентов. Причем, функции последних есть производные от функции системы-целого: «Функции системы как целого определяют функции, которые выполняют в системе каждый из ее компонентов».⁷³

6. Социальная система не существует изолированно: «Система действует, развивается во внешней по отношению к ней самой среде, связана с ней множеством коммуникаций».⁷⁴ Речь идет о признаке системы, который, имея в отечественной системологии различное терминологическое обозначение («системное окружение» - В.Г. Горохов; «среда» - В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, «метасистема» - М.С. Каган), характеризует специфику и способы *взаимодействия системы со средой*, где «система проявляет свои свойства, свою целостность, определенность, и не только проявляет, но и формирует определенные свойства – свойства, позволяющие ей не раствориться в среде, а функционировать и развиваться относительно самостоятельно».⁷⁵

7. Целостная система не является неизменной, «раз и навсегда данной». Непременным признаком социальной системы является *время*: «она переживает время своего зарождения и становления, развития и расцвета,

⁷⁰ Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. С.51.

⁷¹ Там же. С.51.

⁷² Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. С.132.

⁷³ Там же. С.133.

⁷⁴ Там же. С.35.

⁷⁵ Там же. С.151.

упадка и гибели».⁷⁶ В контексте этого признака обращает внимание понятие «становление», которое, как справедливо замечают современные исследователи-системологи, рассматривается преимущественно в связке с категорией «развитие», а зачастую и вовсе отождествляется с нею.⁷⁷

Наше обращение к данному понятию вызвано потребностью на основе рефлексии его методологического содержания подтвердить правомерность постановки проблемы исследования общего образования взрослых как целостной системы именно в формате ее становления. И в этом смысле нам близка позиция ученого-системолога А.Н. Аверьянова, определяющего становление как «этап в развитии системы, в процессе которого она превращается в развитую систему или целое».⁷⁸ Именно на этом этапе, по его мнению, раскрывается «тайна целостности», обнаруживающая себя в объективных закономерностях организации системы в целом: количественный рост элементов становящейся системы, появление множества качественно тождественных элементов; пространственное расширение элементов системы, вследствие чего они подвергаются различному воздействию окружающей среды и в результате приобретают специфические свойства, признаки; дифференциация элементов, усложнение связей между дифференцирующими элементами, возрастание интеграции и взаимозависимости элементов.⁷⁹ По мысли А.Н. Аверьянова, именно дифференционно-интеграционный процесс, протекающий в системе, определяет сущность периода ее становления. Существенно, что сформулированные ученым объективные закономерности организации системы в целом могут выступить в качестве логико-методологических оснований для решения важнейшей задачи настоящего историко-педагогического исследования, связанной с выделением этапов становления

⁷⁶ Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. С.36.

⁷⁷ Коноплев Н.С., Осипов В.Е., Самбулов Э.А. Системно-диалектическая методология научного познания: монография. – Иркутск: Изд-во «Оттиск», 2014. С.110-121.

⁷⁸ Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. С.183.

⁷⁹ Там же. С.187-191.

общего образования взрослых как системы в период второй половины XIX – начала XX вв.

В целом, выделенные признаки социальной системы как целостности маркируются в настоящем исследовании в качестве методологических координат, позволяющих не только интерпретировать общее образование взрослых как системную целостность в ее онтологическом статусе, но и приступить к решению гносеологических задач, связанных с процедурой определения аспектов ее исследования как целостной системы.

В этой связи обращает на себя внимание концептуальная схема, предложенная методологом Э.Д. Днепровым для организации историко-педагогических исследований, где объектом определяется образование (система образования, или ее отдельное звено, или отдельное историко-педагогическое явление) как целостная система. По мысли ученого, изучение такого объекта должно осуществляться в соответствии с тремя уровнями: рассмотрение системы образования в общей системе социума (первый уровень); исследование структуры, внутренней организации системы образования как целостного объекта (второй уровень); анализ отдельных ее компонентов как подсистем «с их также весьма сложной структурой и особым для каждого компонента сочетанием внешних, общесистемных и внутренних факторов развития» (третий уровень).⁸⁰

Концептуальная схема Э.Д. Днепров, по сути, представляет исследовательскую программу по изучению историко-педагогических объектов как целостных систем, где крупным планом обозначены основные направления реализации системного подхода к познанию объекта-системы. И здесь представляется очевидным, что изучение историко-педагогического объекта как целостной системы в логике данной программы требует рассмотрения его в контексте двух форматов – социального и собственно педагогического.

⁸⁰ Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т.2. Становление и развитие системы российского образования. – М.: Мариос, 2011. С.8.

Принимая указанную схему в качестве основы для изучения объекта нашего исследования – системы общего образования взрослых, вместе с тем отметим принципиальную методологическую установку, все ярче заявляющую о себе в методологии педагогической науки постнеклассического периода – каждое научное исследование предполагает формирование индивидуального методологического инструментария,⁸¹ и в этом плане оно становится формой «самопозиционирования» исследователя.⁸² Развивая этот тезис, современный методолог Н.В. Бордовская пишет: «Сосуществуют различные методологические ориентации, которые так или иначе влияют на выбор стратегий и содержания научного поиска. Ученый вынужден выбирать такие методологические основания и концептуальные стратегии, руководствуясь которыми он сможет объяснять, описывать и прогнозировать тенденции или направления существенных изменений педагогического объекта».⁸³

В контексте сказанного актуальной определяется задача по выделению конкретных подходов к историко-педагогическому исследованию общего образования взрослых как социально-педагогической системы, ведущих в конечном результате к формированию индивидуальной исследовательской программы его изучения.

Поставленная задача обратила наше внимание к программам по изучению сложно-организованных систем как целостных образований (В.Г. Афанасьев, М.С. Каган, Г.П. Щедровицкий), близкой из которых для нас оказалась исследовательская программа М.С. Кагана. Выбор этой программы

⁸¹ Кузнецова А.Г. К вопросу о формировании индивидуального методологического инструментария исследователя истории педагогики / Методология историко-педагогического исследования: хрестоматия/ Сост. Н.П. Юдина. – Хабаровск, 2007. С.211-216.

⁸² Бордовская Н.В. Системная методология педагогических исследований / Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2т. Т.1./ Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2004. С.6.

⁸³ Бордовская Н.В. Системная методология современных педагогических исследований // Педагогика. – 2005. - №5. – С.23.

был обусловлен двумя обстоятельствами: во-первых, авторским акцентированием в ней исторического аспекта при изучении системного объекта, убеждение ученого в том, что исторический подход содержит в себе «ключ к верному пониманию изучаемой системы и что вне эволюционного аспекта исследования нельзя раскрыть с достаточной глубиной ее сущность, строение и функционирование»,⁸⁴ что в целом соответствует характеру нашего исследования, и, во-вторых, связью этой программы с идеей интеграции различных представлений об объекте в системную картину, что представляет для нас актуальность в виду сложности изучаемого объекта, каким видится историко-педагогический феномен общего образования взрослых.

Согласно позиции М.С. Кагана, «адекватное представление о сложно-динамической системе требует сопряжения трех плоскостей ее исследования – предметной, функциональной и исторической, поскольку они оказываются необходимыми и достаточными для системного подхода».⁸⁵ Предметный аспект системного подхода, по М.С.Кагану, включает в себя субстратный (элементный) и структурный анализ системы. Функциональный аспект ориентирован на раскрытие механизмов внутреннего функционирования системы (взаимодействия ее элементов) и внешнего функционирования, отражающих взаимодействие системы со средой. Исторический аспект системного исследования социального объекта, по мысли М.С. Кагана, сочетает в себе два вектора – генетический, предполагающий изучение происхождения системы, процесса ее формирования, и прогностический, связанный с рассмотрением перспектив дальнейшего развития системы, ее возможного будущего. Сочетание трех плоскостей системного исследования и двух направлений анализа в каждой из них позволяет, по мнению ученого, преодолеть сведение системного подхода к какому-то одному аспекту

⁸⁴ Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. С.24.

⁸⁵ Там же. С.20-21.

исследования.⁸⁶

Тщательное изучение исследовательской программы М.С. Кагана обнаруживает ее сходные позиции со схемой анализа историко-педагогических объектов как целостных систем, которую предложил Э.Д. Днепров. Близкими они представляются, прежде всего, в том плане, что отталкиваются от понимания объекта-системы как синтеза онтологического и гносеологического, в связи с чем, в одной и другой определяется методология системного исследования, предполагающая решение двух взаимосвязанных задач: «во-первых, изучение системных объектов как формы существования и движения реального мира, как проявления его упорядоченности; во-вторых, конструирование системы категорий, отражающей системные связи изучаемых объектов и делающей упорядоченным самопознание».⁸⁷

Логика предметного аспекта исследовательской программы М.С. Кагана актуализирует для нас проблему определения «метасистемы» объекта-системы, т.е. той среды, в которую он вписан и в которой он функционирует. Подчеркнем, что в свете общенаучных системных представлений речь идет о т.н. «существенном», «необходимом» окружении системы, в котором она формирует определенные, в том числе и интегративные свойства, позволяющие ей функционировать и развиваться относительно самостоятельно. Акцентируя значимость исследования существенной для системы среды, отечественный системолог В.Н. Садовский писал: «Среда системы – это не просто взаимосвязь остального мира с некоторым объектом (системой), а *выделенная* взаимосвязь, без рассмотрения которой исследовать данную систему невозможно. Иначе

⁸⁶ Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. С.25.

⁸⁷ Там же. С.29.

говоря, проблема среды системы – это проблема выделения *существенных связей системы с окружающим миром* (выделено В. Садовским)⁸⁸.

В качестве критерия выделения существенных и необходимых связей со средой, без которых система не может функционировать и развиваться, В.Г. Афанасьев называет «участие или неучастие того или иного объекта в создании целостных свойств, в характере и степени этого участия».⁸⁹ К целостной системе, указывает ученый, относятся только те объекты среды, которые принимают «прямое, непосредственное участие в создании свойств целого. Взаимодействие этих объектов и создает целое со всеми его качественными особенностями».⁹⁰

В контексте сказанного, представляется целесообразным выделить те социальные «объекты» российского социума второй половины XIX – начала XX вв., которые оказали «существенное» и «необходимое» участие в становлении общего образования взрослого как целостной системы. К таковым мы отнесли: государство, Русскую православную церковь, земство, общественно-педагогическое движение, меценатство и благотворительность, подробная характеристика деятельности которых будет представлена во второй главе настоящего исследования.

Значимо, что в исследовании характера и степени участия каждого из них в становление системы общего образования взрослых приоритетное значение для нас приобретает установка на их гуманитарную интерпретацию, предполагающую, согласно позиции М.С. Кагана, рассмотрение изучаемых в обществоведческих дисциплинах предметов «и как объектов, и как субъектов».⁹¹ Философ убежден, что своеобразие познания человека, общества, культуры заключается не в том, что оно обращено к единичным объектам, а не к общим законам (как в естествознании), а в том, что изучение

⁸⁸ Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М.: Наука, 1974. С.211.

⁸⁹ Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. С.153.

⁹⁰ Там же. С.153.

⁹¹ Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. С.73.

объектов и в единичном бытии, и в их всеобщей «подданности» не является единственной целью, но «сочетается с познанием характера и деятельности людей как субъектов, с познанием событий как произведенных волею субъектов, с познанием произведений искусства как моделей субъектов (выделено М. Каган)».⁹²

Закономерно в связи с этим, что перечисленные выше социальные «объекты» становления системы общего образования интерпретируются нами не как «факторы», «условия», «акторы», а в роли субъектов, поскольку, по определению М.С. Кагана, являются носителями деятельности по преобразованию (практическому и духовному), познанию, ценностному осмыслению объективной реальности, вступая при этом во взаимодействие с другими субъектами.⁹³ В этой связи, исходя из специфики целеценностной деятельности, осуществляемой каждым из субъектов, выделенных нами в качестве «существенных» и «необходимых» в становлении системы общего образования взрослых, становится возможным определить: государство в роли субъекта оформления нормативно-правовой основы системы общего образования взрослых; Русскую православную церковь в роли субъекта, обозначившего трансформацию представлений о целях и содержании общего образования взрослых; земские учреждения в роли инициатора институционально-организационного становления учреждений общего образования взрослых; общественно-педагогическое движение в роли регулятора практической деятельности учреждений общего образования взрослых и инициатора становления его научных основ; меценатство и благотворительность в роли инноватора, создающего авторские проекты учреждений общего образования взрослых.

Дальнейшее продвижение по пути выделения теоретико-методологических подходов к изучению общего образования взрослых как

⁹² Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. С.66.

⁹³ Там же. С.65.

целостной системы актуализирует внимание к субстратному (элементному), структурному, функциональному аспектам системного анализа, что соответствует второму и третьему уровням концептуальной схемы Э.Д. Днепров, следуя которым изучаемый нами историко-педагогический объект «переносится» в педагогический формат, а, следовательно, должен изучаться как педагогическая система. В этой связи обращает внимание положение о том, что педагогическая система относится к классу «человекообразных» (Г.П. Щедровицкий) систем, отличающихся от других своей спецификой, а, следовательно, предполагающая учета этой специфики при построении познавательной программы.

В контексте современных достижений отечественной педагогической системологии педагогическая система представляет собой сложноорганизованную целостность, обладающую свойствами полисистемности и полиструктурности (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, В.С. Ильин, Т.В. Ильясова, Ю.К. Конаржевский, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, Л.И. Новикова, А.М. Сидоркин, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др.). Отсюда, при изучении педагогической системы необходимо использовать представления не об отдельных компонентах, а о подсистемах, способных сохранять ее существенные признаки. Существенно для понимания, что состав педагогической системы является гетерогенным по своему характеру, поскольку его компоненты (подсистемы) имеют различную природу, характер, степень внутренней сложности; «в то же время для самих компонентов как подсистем характерен гомогенный состав».⁹⁴

Как отмечает А.Г. Кузнецова, педагогика довольно активно ассимилировала разрабатываемый в контексте общенаучной системологии вопрос о связях элементов в системе, составляющих ее структуру. Так, уже в 1972 г. Т.А. Ильина дала рабочее определение структуры как внутреннего устройства педагогической системы, характеризуемого наличием

⁹⁴ Ильясова Т.В. Системное исследование учебного процесса средней школы с включением технических средств обучения: Дис... канд. пед. наук М., 1979. С.39.

устойчивых связей между элементами системы, обеспечивающими ее неизменность в процессе функционирования и являющимися общими для всех систем данного типа. В качестве характерных связей педагогических систем Т.А. Ильина называла связи взаимодействия, порождения, преобразования, строения, функционирования, развития, управления.⁹⁵

Последующие научные изыскания (Т.В. Ильясова, В.С. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, А.М. Сидоркин, Ю.А. Конаржевский и др.) подводили к пониманию полиструктурной природы педагогической системы, возможность вычленения в ней множества разноплановых структур, в основе которых могут лежать разные системообразующие признаки. В логике идеи развития педагогической системы многими исследователями выделялись статистическая и динамическая структуры (Т.В. Ильясова, В.С. Ильин, А.М. Саранов, Ю.А. Конаржевский). Так, в авторской интерпретации Ю.А. Конаржевского, статистическая структура отражает закономерные устойчивые связи элементов как целостности системы, и динамическая – закономерные связи элементов системы как функционирующего и развивающегося целого.⁹⁶ Совмещение описаний этих структур, согласно автору, позволит получить описание педагогической системы как полиструктурной сложной целостности.

Взгляд на педагогическую систему как полисистемную и полиструктурную целостность выводит на первый план проблему системообразующей связи, обеспечивающей системе определенную упорядоченность, ее существование, функционирование и развитие. На онтологическом уровне изучения целостной системы актуальность данной проблемы обуславливается необходимостью выделения совокупности элементов и выстраивание их в определенную иерархию и потому именно в

⁹⁵ Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: Монография. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. С.81.

⁹⁶ Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. - Челябинск: ЧГПИ, 1986. С.13-15.

этом смысле важно руководствоваться «сущностью тех сил, которые объединяют множество в одну систему».⁹⁷ На гносеологическом уровне – выделение познавательных ориентиров, в соответствии с которым осуществляется «разрез» системы. В педагогических изысканиях, как констатирует А.Г. Кузнецова, подавляющее большинство исследователей в качестве системообразующего фактора определяют цель, считая, что именно относительно нее упорядочиваются компоненты в педагогической системе.⁹⁸

С позиций функционального аспекта в изучении педагогической системы как полисистемной целостности значимо понимание, что функции компонентов по отношению к системе носят целесообразный характер, иначе компонент «выпадает» из системы, «становится для нее инородным телом».⁹⁹ Функции привязаны к компонентам и осуществляются в рамках присущей системе структуре, внутренней организации. Причем, «работая» на ведущую цель, компоненты в системе выполняют свои специфические функции для достижения своей специфической цели. Как указывает В.Г. Афанасьев, «ту или иную специфическую функцию, данную функцию в рамках системы, может выполнять не любой, а именно *данный* компонент (выделено В. Афанасьевым)».¹⁰⁰

Обозначенные теоретические представления о системе как полисистемной и полиструктурной целостности подтверждают правомерность сформулированного И.В. Блаубергом и Б.Г. Юдиным положения о том, что «на сложный объект не может быть «наложено» какое-либо единственное представление о целом, исключаящее все другие представления. Исследуя такой объект, мы имеем дело не с одним целым или

⁹⁷ Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. С.49.

⁹⁸ Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: Монография. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. С.89.

⁹⁹ Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. - 1973. - №6. - С.104.

¹⁰⁰ Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. С.147.

одним уровнем целостности, а с различными «срезами» с этого объекта, каждый из которых представляет определенную картину».¹⁰¹

Осмысление системы общего образования взрослых в свете обозначенных свойств (полисистемности и полиструктурности) определяет задачу представить изучаемый нами объект с позиций тех «срезов», которые, взятые в логике концептуальной схемы Э.Д. Днепров, позволяют, во-первых, изучить его как институциональную целостность в общей системе социума, и, во-вторых, исследовать его внутреннюю организацию, рассматривая при этом каждый его отдельный компонент.

Закономерными в этой логике выделяются два «среза». С позиции первого общее образование взрослых предстает как *система различных институциональных учреждений*, ориентированных на достижение общей цели, которая объединяет их в систему, и в этом плане они представляются как определенный класс «сущностно единых явлений» (В.А. Сластенин). С позиций системных характеристик – это т.н. «субстанциальная» (В.Г. Афанасьев), «материальная» (Г.П. Щедровицкий), «субстратная» (М.С. Каган) природа исследуемой системы. Важно, что разнообразные институциональные учреждения общего образования взрослых представляют собой отнюдь не просто совокупность «случайных, бессвязных феноменов». Каждое из них «сцеплено» друг с другом особым способом связи, важнейшими из которых выделяются связи взаимодействия и функционирования, образующих структуру общего образования взрослых как системной институциональной целостности. Обнаруживая специфичную функциональную направленность разнообразных учреждений общего образования взрослых как отдельных компонентов, структура объединяет их в системное целое интегративным свойством, выражающимся в способности осуществлять социально-педагогические функции по образованию взрослых, что собственно и обуславливает отличительные особенности общего

¹⁰¹ Блауберг И.В., Юдин Б.Г. Системный подход как современное общенаучное направление //Диалектика и системный анализ. - М.: Наука, 1986. С.140.

образования взрослых как институциональной целостности в общей системе социума и определяет характер ее функционирования.

В контексте второго «среза» общее образование взрослых логично представить как педагогическую систему, т.е. как множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.¹⁰² При этом важно показать ее в динамике, и, следовательно, позиционировать как педагогический процесс, который выражает «существенные черты явлений образования».¹⁰³ В этом случае руководящей для нас выступает трактовка педагогического процесса как специально организованного, целенаправленного взаимодействия педагогов и обучающихся, направленного на решение развивающих и образовательных задач.¹⁰⁴ В контексте такого понимания существенными для исследования общего образования взрослых как педагогической системы обозначаются такие его универсальные компоненты, которые характеризуют, прежде всего, деятельность как взаимодействие: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, результативный. Подчиненные цели, выступающей в роли систематизирующего фактора системы общего образования взрослых, эти компоненты представляют структурное единство. Получение знания о специфике педагогической системы общего образования взрослых, обусловленной качественным своеобразием составляющих его структурных компонентов, прогнозируется нами в качестве значимого результата настоящего исследования.

Таким образом, проведенная ввиду сложной организации изучаемого объекта процедура по выделению «срезов» системы общего образования взрослых позволила получить с точки зрения онтологических характеристик идеальное изображение объекта-системы, синтезирующее различные

¹⁰² Педагогика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред В.А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2008.. С.72.

¹⁰³ Там же. С.71.

¹⁰⁴ Там же. С.138.

системные представления о нем как полисистемной и полиструктурной целостности; с точки зрения гносеологии – «срезы», акцентирующие наше исследовательское движение, и в этом плане моделируемое изображение изучаемого объекта предстает скорее как теоретическая схема, играющая роль познавательного инструмента.

Схемное изображение системы общего образования взрослых как полисистемной и полиструктурной целостности в единстве ее онтологической и гносеологической позиций наглядно представлено на рисунке 1.



Рисунок 1. Система общего образования взрослых как полисистемная и полиструктурная целостность

Позиционируя системный подход в качестве доминирующего в исследовании становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв., выделим подходы, которые открывают возможность исследовать изучаемый нами объект на конкретно-

научном уровне методологического анализа и которые представляются нам наиболее перспективными с точки зрения определения нашей научной позиции в интерпретации изучаемого историко-педагогического феномена. При этом, следуя концептуальной установке исследователя С.И. Дорошенко, отбор методологических подходов будем осуществлять на основе выделения их смысловых и ценностных акцентов относительно предмета нашего исследования.¹⁰⁵

На первое место выдвинем *антропологический подход* (В.Г. Безрогов, Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов), центрирующий внимание на проблеме человека «образовывающего и образовываемого». Значимым методологическим акцентом данного подхода признается то, что он обращает исследователя на микроисторическом уровне «к конкретному человеку в конкретных образовательных ситуациях, к конкретному педагогическому опыту в его первоначальной форме...».¹⁰⁶ В этой связи представляется необходимым разъяснить наше внимание к микроисторическим фактам, которые намеренно включаются в исследование для контекстной «прорисовки» исторической «детали», играющей порой важную объяснительную роль в понимании различных характеристик общего образования взрослых. В гносеологическом плане микроисторические факты заключают в себе возможность подойти к теоретическому обобщению эмпирическим путем, т.е. «исходя из возможно более точного анализа событий и деталей прошлого, выйти на спектр более широких трактовок и обобщений».¹⁰⁷

Возвращаясь к перспективе антропологического подхода относительно предмета нашего исследования, подчеркнем, что его

¹⁰⁵ Дорошенко С.И. Диалог культур столицы и провинции в отечественном музыкальном образовании XIX – XX в.: Дис...д-ра пед. наук. - Владимир, 2012. С.87-104.

¹⁰⁶ Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. – М.-Владимир, 1998. С.35.

¹⁰⁷ Журавлев С.В. Микроистория: заметки о современном состоянии и перспективах изучения// Человек на исторических поворотах XX века/ Под ред. А.Н. Ефемеевой, А.Ю. Рожкова. – Краснодар: Изд-во «Кубанькино», 2006. С.64.

значимость актуализируется обращенностью к проблеме становления сферы образования, где субъектом образовательной деятельности является не ребенок, а личность взрослого человека, задающего принципиально иные антропологические императивы осмысления проблемы на институциональном, концептуально-теоретическом, процессуально-деятельностном уровнях.

Острота *аксиологического подхода* (М.В. Богуславский, З.И. Равкин) в историко-педагогических исследованиях задается, прежде всего, смысловыми акцентами современного познания, ориентирующегося все в большей степени на гуманитарные установки. Как пишет философ С.Ф. Анисов, «важно не только иметь истинное знание о предмете как таковом, о его собственном объективном существовании, но также о его значении, ценности для познающего и действующего человека. Следовательно, для полного и адекватного отражения в сознании необходимо познавательное отношение брать в единстве и связи с ценностным отношением, в котором устанавливается непосредственно не истина, а значение».¹⁰⁸

Гносеологические возможности данного подхода позволяют выделить в настоящем исследовании существенные ценностно-смысловые доминанты, обусловившие педагогические условия становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.; осмыслить ценностные основания теоретико-концептуального обоснования общего образования взрослых; провести оценку авторских проектов и педагогических достижений в свете аксиологических приоритетов исследуемой эпохи.

Парадигмальный подход (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов) акцентирует внимание исследователя на собственно научно-педагогические основания историко-педагогической динамики.

¹⁰⁸ Цит. по: Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография/ Под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М.: ИТОП, 1995. С.21.

Осмысливая методологические акценты парадигмального подхода относительно предмета настоящего исследования, в качестве исходного выделим понимание научно-педагогической парадигмы, сформулированного М.В. Богуславским: «...под научно-педагогическими парадигмами понимаются теоретические положения, позволяющие сформировать и внедрить в практику целостные модели образования, принципиальные для научно-педагогического сообщества, ученых-теоретиков и учителей, их создающих, развивающих и воплощающих в жизнь».¹⁰⁹

Нам импонирует акцентирование ученым-методологом феномена научно-педагогического сообщества, абстрагирующего в идеализированной форме реально действовавших в историко-педагогическом процессе ученых, организаторов образования, учителей экспериментальных школ.¹¹⁰ Согласно разработанной М.В. Богуславским модели, их можно представить следующей «условной иерархией»: лидеры (формируют в педагогической интерпретации социальный заказ), теоретики (разрабатывают фундаментальные проблемы воспитательно-образовательных концепций), комментаторы (создают инструктивно-методические рекомендации и учебно-методические пособия), популяризаторы (авторы конкретно-рецептурных методических разработок, пропагандисты деятельности учителей-новаторов, учебных заведений).¹¹¹ Отдельную роль в научно-педагогическом сообществе ученых отводит учителям-новаторам, работникам различных инновационных, экспериментальных, опытно-показательных, авторских образовательных учреждений, а также творчески мыслящим организаторам образования разных рангов.¹¹²

Проецирование данного методологического аспекта парадигмального подхода на исследуемую нами проблему представляет возможность

¹⁰⁹ Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. – М., 2012. С.83.

¹¹⁰ Там же. С.81.

¹¹¹ Там же. С.82.

¹¹² Там же. С.82.

иерархизировать всех участников процесса становления системы общего образования взрослых, а их индивидуальный вклад, отраженный в продуцируемых ими концептуальных подходах, идеях, взглядах, соотнести с основными компонентами анализа процесса становления системы общего образования взрослых: категориальным, теоретическим, практико-технологическим.¹¹³

Обобщая сказанное, отметим, что в исследовании становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв. ведущая роль отдана системному подходу, соотносящемуся с общенаучным уровнем методологического анализа и обеспечивающему «правильную постановку» научной проблемы. Исследовательские возможности данного подхода позволяют с одной стороны представить общее образование взрослых как системную целостность. И в этой позиции представления о целостности, обнаруживающие себя в системных признаках (свойстве интегративности, структуре, компонентном составе, цели, функциях, взаимосвязях со средой), выступают в исследовании в качестве методологических координат, позволяющих интерпретировать общее образование взрослых как системную целостность в ее онтологическом статусе. С другой стороны – сконструировать исследовательскую программу, основанием в построении которой в настоящей работе выступила концептуальная схема Э.Д. Днепров, разработанная ученым для изучения историко-педагогических объектов как целостных систем, и программа М.С. Кагана, сочетающая в себе предметный, функциональный и исторический аспекты исследования сложноорганизованных систем.

Построение исследовательской программы по изучению общего образования взрослых потребовало сосредоточения внимания на свойствах полисистемности и полиструктурности, присущих системам как сложноорганизованным целостностям. Осмысление изучаемого объекта в

¹¹³ Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. – М., 2012. С.82-83.

свете обозначенных свойств позволило обозначить «срезы», с помощью которых стало возможным получение его идеального изображения, выступающего в настоящем исследовании в качестве теоретической схемы изучения общего образования взрослых как системы. В результате проведенных гносеологических процедур (выделения «срезов») общее образование взрослых предстало с позиций его институциональных характеристик, т.е. как система различных институциональных учреждений, ориентированных на достижение общей цели, и собственно педагогических, т.е. как педагогический процесс.

При позиционировании системного подхода в качестве ведущего в исследовании становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв. выделены методологические подходы, позволяющие исследовать изучаемый нами объект на конкретно-научном уровне методологического анализа, т.е. использовать ту совокупность идей, принципов, процедур исследования, которые применяются именно в историко-педагогической научной области. При этом отбор методологических подходов осуществлен на основе выделения их смысловых и ценностных акцентов относительно предмета нашего исследования. Таковыми стали: антропологический, аксиологический, парадигмальный.

1.3. Понятийно-терминологический аппарат исследования системы общего образования взрослых

Историко-педагогический формат настоящего исследования выдвигает в качестве неременного исследовательского действия задачу по оформлению понятийно-терминологического аппарата, призванного предельно точно отразить педагогическую теорию и практику общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.

Необходимость осуществления процедуры выявления и определения совокупности понятий и терминов, с помощью которых фиксируется феномен общего образования взрослых в настоящем исследовании, обусловлена двумя значимыми обстоятельствами. Первое продиктовано важностью соблюдения незыблемой методологической аксиомы, нацеливающей на понимание того, что построение понятийного аппарата обеспечивает научному исследованию обязательные свойства упорядочности, строгости и однозначности употребления языка педагогической науки (М.А. Галагузова, Н.Л. Коршунова, В.В. Краевский, В.М. Полонский, Г.Н. Штинова, Н.О. Яковлева и др.). *Второе* определено непосредственно феноменом образования взрослых, в котором ярко обнаруживается историческая динамика, отражающая специфические характеристики образования взрослых на определенных этапах общественного развития. В отечественной педагогической науке, начиная со второй половины XIX века до настоящего периода, эту динамику представляет следующий понятийный ряд: внешкольное образование, политико-просветительная работа, непрерывное образование, постдипломное образование, дополнительное образование взрослых, дополнительное профессиональное образование. При этом важно заметить, что отдельные понятия в современном понятийно-терминологическом пространстве педагогической науки потеряли свою понятийную и содержательную актуальность, и как справедливо заметил Н.Н. Ярошенко, используются только в историко-педагогических исследованиях.¹¹⁴ Таковым следует признать и понятие «внешкольное образование», которое «попало» в хронологические рамки нашего исследования (вторая половина XIX – начало XX вв.).

¹¹⁴ Ярошенко Н.Н. Становление теории внешкольного образования (конец XIX века – первая треть XX века): Хрестоматия. – М.: Моск. гос. ун-т культуры и искусств, Ряз. заоч. ин-т, 2000. С.6.

Указанное обстоятельство с необходимостью нацеливает на исследовательское действие по введению понятия-аналога, которое по своим существенным признакам соответствовало бы историческому понятию «внешкольное образование» и, следовательно, выражало ключевые идеи исследования и концептуальное их осмысление. Определимся, что таковым выступит понятие «общее образование взрослых». Правомерность введения такого понятийного аналога можно объяснить двумя принципиальными моментами. Во-первых, в качестве важнейшей отличительной характеристики внешкольного образования называлась его направленность на образование взрослого человека. В качестве научных аргументов могут служить справочно-энциклопедические издания начала XX века, где фиксировался феномен внешкольного образования и при этом обязательно подчеркивалась его аудиторная адресность. Так, в статье «Внешкольное образование» (автор В.И. Чарнолуский), помещенной в довольно авторитетном Энциклопедическом словаре Т-ва «Бр. А. и И. Гранат и К^о» (1911), границы понятия внешкольное образование очерчивались «исключительно различными формами образования взрослых».¹¹⁵ «Словарь внешкольного образования», составленный Е.А. Звягинцевым, представлял внешкольное образование «разными учреждениями и мероприятиями по образованию и воспитанию взрослого человека».¹¹⁶ В одноименной главе «Народной энциклопедии научных и прикладных знаний» (1912) внешкольное образование трактовалось как «доставление возможности трудовому населению получить образование и вне школы».¹¹⁷

Приведенные факты вполне убедительно иллюстрируют адресованность внешкольного образования взрослой аудитории, так что введение понятия «общее образование взрослых» в понятийное поле нашего

¹¹⁵ Чарнолуский В.И. Внешкольное образование/ Энциклопедический словарь Т-ва «Бр. А. и И. Гранат и К^о». 7-е соверш. и перераб. изд. Т.10. – Спб., 1911. С.490.

¹¹⁶ Звягинцев Е.А. Словарь внешкольного образования. – М.: тип. Г.В. Васильева, 1918. С.18.

¹¹⁷ Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. Т.10. Народное образование в России. – М.: тип. Т-ва И.Д. Сытина, 1912. С.171.

исследования ни в коей мере не нарушает требования соблюдения однозначности и исторического соответствия понятий.

Второй момент, отражающий целенаправленное стремление к оперированию в настоящей работе понятием «общее образование взрослых» как аналога исторического «внешкольное образование», связан с намеренным уходом от тех смысловых акцентов, которые обозначились в историко-педагогических исследованиях педагогики социально-культурной деятельности.¹¹⁸ Определяя внешкольное образование «предтечей» современной теории социально-культурной деятельности, ученые исследуют данный феномен в системе таких терминологических координат как, «социальность», «социальная активность», «досуг», «культурное развитие», «социализация личности», «социальное воспитание и образование человека». В настоящей работе внешкольное образование исследуется как образовательный феномен, фокусируются его образовательные смыслы, в связи с чем, довольно четко определяется его синонимическая связь с понятием «общее образование взрослых». Акцент на *общее* образование в данном историко-педагогическом исследовании отражает нацеленность на изучение таких образовательных учреждений, которые обеспечивали получение взрослыми, прежде всего, общего, а не профессионального образования. Изучение сферы профессионального образования взрослых, получившей в период второй половины XIX – начала XX вв. также интенсивное развитие, может составить предмет отдельного историко-педагогического исследования.

Как видно, в понятийно-терминологическом пространстве настоящего исследования складывается ситуация «терминологической вариантности» (Г.Н. Штинова), характеризующаяся параллельным существованием понятий с

¹¹⁸ Ярошенко Н.Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности: Дис. ... докт. пед. наук. – М., 2000; Семченко А.В. Внешкольное образование в педагогике российского зарубежья: Дис. ... докт. пед. наук. – Тамбов, 2002; Родин О.П. Становление теории и практики внешкольного образования в период февральской буржуазно-демократической революции: Дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2004.

одинаковым содержанием, но разным лексическим выражением.¹¹⁹ И в такой ситуации отнюдь непротиворечивым представляется наше обращение к понятию «внешкольное образование», историко-контекстуальный анализ которого позволит более полно представить ключевые характеристики этого исторического понятия, а, следовательно, и понятия-аналога «общее образование взрослых», точнее, его содержание и объем, которые ему задают его видовые свойства.

Следуя логике системного подхода, составляющего методологический ориентир исследовательской деятельности в формировании понятийного аппарата настоящего историко-педагогического исследования, рассмотрим понятие «внешкольное образование» с позиций тех основных характеристик, которые, как правило, выделяются в понятии как форме и результате мышления: по происхождению, по содержанию и гносеологическому значению, по структуре, по назначению.¹²⁰

В процессе изучения *происхождения* понятия «внешкольное образование», понимаемого нами как процесс отражения и фиксации в форме обобщений и систематизаций знания об объекте действительности в его исторической динамике, было установлено, что впервые на публичном уровне данное понятие было использовано Г.А. Фальборком в 1894 г., который, выступая на заседании Совета Санкт-Петербургского комитета грамотности с докладом, назвал его «О внешкольном образовании народа».¹²¹ Не раскрывая сущности понятия, докладчик подчеркивал «невозможное» положение, складывающееся по вопросу образования взрослого населения, и высказал мнение о необходимости создания особой комиссии при Комитете

¹¹⁹ Следует указать, что, несмотря на концептуальную установку к оперированию понятием «общее образование взрослых» как аналога исторического «внешкольное образование», в тексте исследования не исключаются случаи использования понятия «внешкольное образование». Речь идет о ситуациях, связанных с ссылками на авторские положения, в связи с чем наблюдается необходимость сохранения терминологического контекста исследуемой эпохи.

¹²⁰ Яковлева Н.О. Понятийный аппарат современного педагогического исследования // Педагогическое образование и наука. - 2012. - № 12. - С.95.

¹²¹ РГИА. Ф. 91. Оп. 3. Д. 1. Л. 110.

«для рассмотрения вопроса внешкольного образования народа и по возбуждению перед правительством ходатайства об изменении действующего по этому предмету законодательства».¹²²

Второе публичное использование понятия «внешкольное образование» зафиксировалось нами в докладе Н.В. Тулупова, прочитанном на II съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России (М., 1895-1896), где автор призвал «под этим именем» понимать «целый ряд учреждений, имеющих своей задачей способствовать распространению знаний среди народных масс и, таким образом, служить делу умственного развития той части населения, которая уже перешла школьный возраст».¹²³

Начиная с 1895 года понятие «внешкольное образование» начинает использоваться в текстовых источниках. К первым из них следует отнести книгу А.С. Пругавина «Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания» (1895), где в предисловии ко второму изданию автор использовал понятие «внешкольное образование», подразумевая под ним разнообразные виды деятельности по просвещению взрослого населения.¹²⁴ Годом позже В.П. Вахтеров издал работу под названием «Внешкольное образование народа» (1896), в которой соотнес внешкольное образование с получающими распространение различными учреждениями образования взрослых – сельскими библиотеками, воскресными школами и повторительными классами, книжными складами, обобщенно назвав их деятельность «народно-просветительской».¹²⁵ Далее, в течение всего первого десятилетия XX века, данное понятие получило довольно широкое распространение, и, как показал источниковедческий

¹²² РГИА. Ф. 91. Оп. 3. Д. 1. Л. 122.

¹²³ II съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. 1895-1896. Секция IX. Общих вопросов. Ч. II./ Под ред. В.П. Вахтерова. – М.: гор. тип-я, 1898. С.370.

¹²⁴ Пругавин А.С. Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания / А.С. Пругавин. – 2-е изд., знач. доп. – Спб.: тип. И.Н. Скороходова, 1895. С. XII.

¹²⁵ Вахтеров В.П. Внешкольное образование народа. - М., тип. И.Д. Сытина, 1896. С.83.

анализ, особенно активно использовалось в литературе преимущественно справочного и публицистического характера.¹²⁶

Существенно, что в представленный период (вторая половина 1890-х гг. – первое десятилетие XX вв.) понятие «внешкольное образование», не имея еще четко отрешеченного содержания, существовало на уровне чисто внешних (эмпирических) представлений о складывающемся в российской педагогической практике явлении. Но факт его введения в педагогическую лексику, распространение и популяризация, чему активно способствовала издательская и публицистическая деятельность, следует акцентировать особо, поскольку осуществлялся процесс утверждения понятийного обозначения нового для педагогической действительности явления, которое и было призвано зафиксировать понятие «внешкольное образование». Указанное достаточно ярко иллюстрировало одну из тенденций процесса формирования понятийно-терминологического аппарата педагогики в конкретных исторических условиях, выделенную в свое время Ф.А. Фрадкиным – изменение и усложнение практики вызывает потребность «схватить» новое в понятиях за счет введения новых или изменения содержания традиционных категорий.¹²⁷

Затянувшийся «застой» в развитии внешкольного образования как понятийной субстанции прервал Первый Общеземский съезд по народному образованию (М., 1911), на котором были сформулированы принципиально новые для развития внешкольного образования методологические позиции.

¹²⁶ Внешкольное образование. Систематический свод законов, распоряжений, правил, инструкций, уставов, справочных сведений и пр. по всем вопросам и отраслям внешкольного образования / Сост. Г.А. Фальборк, В.И. Чарнолуцкий. - СПб.: тип. Б.М. Вольфа, 1905; Ежегодник внешкольного образования/ Под ред. В.И. Чарнолуцкого. Вып. 1-2. – СПб.-М., 1907-1910; Чарнолуцкий В.И. Основные вопросы внешкольного образования в России // Русская школа. - 1908. - №10,11,12; Локтин А. Внешкольное образование на областной выставке Северного края в Ярославле // Русская школа. - 1904. - № 10-11; Казанцев П. Задачи внешкольного образования. Вып.1. - Саратов, 1904; Четвериков Д. По внешкольному образованию// Сб. Пермского земства. - Пермь, 1904. № 2; Обухов А.М. Школьное и внешкольное образование// Для народного учителя. - 1908. - №6 и др.

¹²⁷ Фрадкин Ф.А. К вопросу о теоретических и эмпирических понятиях в педагогике // Советская педагогика. - 1977. - №5. - С.109.

Первая из них провозглашала самостоятельный статус внешкольного образования наряду со школьным: «Внешкольное образование должно занять самостоятельное место в ряду мероприятий, направленных к поднятию культурного уровня населения, и быть признанным со стороны общества и государства, во всяком случае, не менее ценным, чем образование школьное, и должно быть признано одинаково необходимым».¹²⁸ Вторая определяла целевые установки внешкольного образования: «Внешкольное образование должно преследовать задачи общего образования, воспитания и распространения прикладных знаний, при чем первые две задачи имеют первенствующее значение».¹²⁹

Совершенно новый формат методологических представлений о внешкольном образовании, заданный Общеземским съездом, обуславливал необходимость определения *содержания* понятия «внешкольное образование», т.е. четкого формулирования его отличительных характеристик, фиксирующих сущность и специфичные признаки активно развивающейся области педагогической действительности.

Существенно, что предстоящая работа, связанная с рефлексией содержания понятия «внешкольное образование», ознаменовывала переход от эмпирической стадии познания объекта, на уровне которой накапливались факты и формировалось первичное знание о природе внешкольного образования, а само понятие существовало в виде нечеткого обыденного представления, к другой – теоретической, основным содержанием которой становилось осмысление сущностных характеристик внешкольного образования в контексте формирующихся концептуальных представлений о нем, и, как следствие, приобретение понятием «внешкольное образование» фиксированных авторских формулировок. На этой стадии понятие «внешкольное образование» приобретало новую для него функцию –

¹²⁸ Постановления Первого Общеземского съезда по народному образованию в Москве 16-30 авг. 1911 г. [Текст] / Бюро Общеземского съезда по народному образованию. – М.: Т-во «Печатня С.П. Яковлева», 1911. С.27.

¹²⁹ Там же. С.27.

функцию развития теоретического знания в рамках той или иной концепции, что значительно увеличивало его гносеологические возможности как инструмента познания.

Процесс осмысления сущности внешкольного образования в отечественной педагогике начала XX века приобрел характер остро дискуссионной проблемы, в орбиту которой были «втянуты» известные и авторитетные ученые (Е.Н. Медынский, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуский), земские деятели (В. Виноградов, А.К. Гермониус, П. Казанцев и др.), педагоги-практики, каждый из которых формулировал свои концептуальные решения порой в противоположных и неоднозначных определениях. Так, уже на Общеземском съезде по народному образованию началась дискуссия, в центре которой оказались вопросы соотношения школьного и внешкольного образования и их целеполагающих смыслов. И как показал анализ материалов этой дискуссии, решение именно этих вопросов определяло содержательное наполнение сущности внешкольного образования и его отличительных признаков.

По указанным вопросам на съезде были обозначены два совершенно полярных взгляда. Выразители первого (Н.Ф. Езерский, представители Харьковской губернской земской управы) осмысливали внешкольное образование в качестве дополняющего школу элемента, и потому отводили ему служебную, вспомогательную роль: «Внешкольное образование всегда служило для дополнения пробелов школы; было суррогатом правильного образования. В этом-то его значение для нас...»¹³⁰; «Организация внешкольного образования содействовала бы укреплению и развитию того, что население получает от школы»¹³¹. И эта позиция имела свою аудиторию сочувствующих. Так, представитель Воронежской губернии В. Виноградов был убежден, что при правильной постановке школьного

¹³⁰ Общеземский съезд по народному образованию. Труды [Текст] / Бюро Общеземского съезда по народному образованию. Доклады: Т.1. – М.: [б.и.], 1911. С.18.

¹³¹ Общеземский съезд по народному образованию. Труды [Текст] / Бюро Общеземского съезда по народному образованию. Доклады: Т.2. – М.: [б.и.], 1912. С.465-466.

обучения внешкольное образование «перестанет быть всеобщим необходимым фактором, подпоркою..., поддерживающей ... жалкую видимость культуры».¹³² Сторонники второго взгляда (П.Н. Казанцев, А.К. Гермониус и др.), напротив, представляли внешкольное образование в самостоятельном, независимом от школы, статусе и четко акцентировали его широкое образовательное значение для личности: «Сущность внешкольного образования – дать образовательные средства молодому поколению и упрочить основы самообразования»¹³³; «Внешкольное образование – это должно быть нечто гораздо большее, чем предупреждение рецидива безграмотности».¹³⁴ И следует признать, что этой точки зрения придерживалось большинство.

Попытку более развернутого обоснования вопроса о соотношении школьного и внешкольного образования предпринял земский деятель Санкт-Петербургской губернии А.К. Гермониус, известный своей публицистической активностью в области внешкольного образования. Для обоснования «первенствующего значения в просветительном отношении» внешкольного образования по отношению к школьному автор сфокусировал внимание не столько на решении вопроса об их соотношении, постановка которого была вызвана, по его мнению, «исключительно» неудачным выбором термина – «внешкольное образование», поставившего это образование в зависимость от школы, «от самого факта ее существования»¹³⁵, сколько на выяснении *целеполагающих ориентиров* школы и внешкольного образования, открывающих, по его мнению, «действительное значение» последнего. Согласно рассуждениям А.К. Гермониуса, задачи школы «на

¹³² Виноградов В. О самостоятельном значении начальной школы // Известия по народному образованию Воронежской губернии. 1912-1913 гг. № 1-2.

¹³³ Общеземский съезд по народному образованию. Труды [Текст] / Бюро Общеземского съезда по народному образованию. Доклады: Т.1. – М.: [б.и.], 1911. С.78.

¹³⁴ Общеземский съезд по народному образованию. Труды [Текст] / Бюро Общеземского съезда по народному образованию. Доклады: Т.2. – М.: [б.и.], 1912. С.197.

¹³⁵ Гермониус А.К. Внешкольное образование, его сущность, формы и действительное значение // Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - №2. - С.115.

всех ступенях» сводятся «к сообщению учащимся методов и приемов, при помощи которых им дается возможность приобретать знания и образование». ¹³⁶ «Дать школу, - заключает автор, - вовсе не значит дать образование, - даже самое элементарное и начальное...». ¹³⁷ Образование, составляющее «истинное значение и роль» внешкольного образования, по мнению автора, «лежит и находится вне школы», его сущность и содержание составляет усвоение знаний «в сыром и обработанном виде», их системы и взаимной связи, связи с окружающей жизнью. ¹³⁸

Из логики рассуждений А.К. Гермониуса становится понятно, что школе принадлежит «подсобная роль», роль «посредствующего звена», указывающего «легчайшие способы и кратчайшие пути как к нахождению самых знаний, так и к их приобретению и усвоению». ¹³⁹ Противопоставив школу и внешкольное образование на основе разности (в представлении автора) выполняемых ими целевых предназначений, А.К. Гермониус формулирует «окончательно и твердо установленные» положения: «1). Внешкольное образование имеет вполне самостоятельное и самоцельное (в смысле целеполагающих установок – А.Д.) значение; 2). Внешкольное образование играет первостепенную и единственную в своем роде роль в направлении и темпе культурного развития; 3). Школьное обучение само по себе, без наличности средств для внешкольного образования, естественно и неотвратимо остается и должно оставаться бесплодным и безрезультативным...». ¹⁴⁰

Подчеркнем, что концептуальная позиция А.К. Гермониуса, впрочем, как и других участников дискуссии, формировалась в том контексте осмысления понятий «обучение» и «образование», который достаточно четко обозначился в отечественной педагогике конца XIX – начала XX вв. Как

¹³⁶ Гермониус А.К. Внешкольное образование, его сущность, формы и действительное значение // Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - №2.. С.111.

¹³⁷ Там же. С.113.

¹³⁸ Там же. С.113.

¹³⁹ Там же. С.112.

¹⁴⁰ Там же. С.116.

отмечает С.Ф. Егоров, эти педагогические понятия в данный период еще не получили точного терминологического значения, а потому приобретали в работах отдельных авторов различные содержательные интерпретации.¹⁴¹

В процессе осмысления понятия «образование» в научно-педагогической литературе начала XX века ярко проявилась тенденция соотносить это понятие с кругом знаний, которыми должен овладеть обучающийся.¹⁴² В частности, Л.Н. Толстой считал, что «образование есть обладание знаниями, которые признаются наукою».¹⁴³ Демков М.И. понимал образование как процесс и результат усвоения «умственного капитала предков».¹⁴⁴ Иное осмысление сущностных характеристик образования представили такие ученые как К.Н. Вентцель, П.Ф. Лесгафт, Д.Д. Галанин, «перенеся» образование извне во внутрь личности, связав его с внутренними психическими процессами, а не с «наложением извне образовательного материала». Так, в понимании К.Н. Вентцеля, образование есть процесс внутренний, совершающийся изнутри, путем органического роста, путем творческой работы личности.¹⁴⁵ Забегая вперед отметим, что именно в таком смысловом ключе интерпретировали сущностные характеристики образования С.О. Серополко, Е.Н. Медынский, В.И. Чарнолуский, осмысливая понятие «внешкольное образование».

Что касается понятия «обучение», то многие авторы отмечали его явную содержательную несоотнесенность с понятием «образование». Так, Д.Д. Галанин в работе, специально посвященной анализу понятий «образование» и «обучение», вслед за Л.Н. Толстым, П.Ф. Лесгафтом резко

¹⁴¹ Егоров С.Ф. Понятия «обучение» и «образование» в дидактике в России конца XIX – начала XX в.// Новые исследования в педагогических науках. – М., 1979. С.14.

¹⁴² Там же. С.15.

¹⁴³ Цит. по: Егоров С.Ф. Понятия «обучение» и «образование» в дидактике в России конца XIX –начала XX в.// Новые исследования в педагогических науках. – М., 1979. С.15.

¹⁴⁴ Егоров С.Ф. Понятия «обучение» и «образование» в дидактике в России конца XIX – начала XX в.// Новые исследования в педагогических науках. – М., 1979. С.17.

¹⁴⁵ Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности: (Пробл. нравственности и воспитания в свете теории свобод. гармон. развития жизни и сознания). Т.2. – М.: К.И. Тихомиров, 1912. С.614.

ограничивает собственно обучающий и развивающий формат воздействия обучения на личность, представляя его лишь как «процесс усвоения чужой мысли, приобретение того или иного рода знаний, навыков...».¹⁴⁶ Образованию, напротив, автор отводит решающую роль в развитии человека, осмысливая его как «психологический процесс, который побуждает человека к расширению своего умственного кругозора...»; образование «предполагает собственную инициативу, участие творческих сил, внутреннее побуждение...».¹⁴⁷ Исходя из этого, автором формулируются выводы, явно противопоставляющие понятия «образование» и «обучение» с отрицанием развивающих воздействий последнего на личность обучающихся: «1). Обучение не есть источник образования и 2) обучение не развивает и не совершенствует человека. Ложное понимание этих двух основных положений обучения и составляет все то зло, которое внесло и вносит в детский мир школьное дело».¹⁴⁸

Думается, что обозначенные в отечественной педагогике начала XX века концептуальные установки к пониманию понятий «обучение» и «образование» во многом обусловили тот «когнитивный» (М.Г. Ярошевский) контекст, в котором формулировались преобладающие «сюжеты» дискуссионных рассуждений о внешкольном образовании: «первостепенная и единственная» роль в образовании человека принадлежит внешкольному образованию; школа как таковая не способна и не призвана заменить собой «истинное, вне школы, приобретаемое образование»; «школа призвана и может давать лишь «обучение»».¹⁴⁹

Что касается результативности дискуссии, начатой на Общеземском съезде и далее продолженной в печати, то приходится констатировать, что она не привела к содержательному результату, зафиксировавшему четко

¹⁴⁶ Галанин Д.Д. Образование и обучение. – М.: кн. маг. «Наука», 1912. С.7-8.

¹⁴⁷ Там же. С.7-8.

¹⁴⁸ Там же. С.5.

¹⁴⁹ Гермониус А.К. Внешкольное образование, его сущность, формы и действительное значение // Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - №2. - С.115.

сформулированные отличительные признаки внешкольного образования. Однако безрезультативной назвать эту дискуссию было бы несправедливо, поскольку именно в ее условиях формировался вектор поиска существенных признаков понятия, которые были сопряжены с «выписыванием» институционального статуса внешкольного образования и его образовательных смыслов.

Концептуальное понимание сущности внешкольного образования и его отличительных признаков формулировали в контексте своих теоретических подходов известные научной и общественно-педагогической активностью в области внешкольного образования такие ученые, как Е.Н. Медынский, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуский. При проявлении особенного и индивидуального в интерпретации существенных характеристик внешкольного образования, всех этих авторов объединяло общее понимание внешкольного образования как необходимого условия развития личности взрослого человека, его самообразования и совершенствования.

Задача «выяснения сущности внешкольного образования» была достаточно четко поставлена в трудах известного русского педагога, земского деятеля С.О. Серополко. Включаясь в дискуссию по вопросу о соотношении школьного и внешкольного образования, С.О. Серополко, в отличие от многих участников, формулирует тезис о равноценной значимости одного и другого и подчеркивает в них общую сущность – образовательное влияние на личность: «... школьное и внешкольное образование, имея вполне самостоятельное значение, являются равноценными частями одного порядка явлений, а именно – того психологического процесса, который побуждает человека к расширению своего умственного кругозора».¹⁵⁰ Однако, в понимании С.О. Серополко, признание самостоятельного статуса школьного и внешкольного образования и их «самостоятельного значения» в плане образовательного влияния на

¹⁵⁰ Серополко С.О. Основные вопросы внешкольного образования. – М.: журн. «Нар. учитель», 1913. С. 10.

личность вовсе не означало факта их изолированного сосуществования по отношению друг к другу. Принципиальная новизна позиции Серополко заключалась в том, что он поставил эти институты в преемственную взаимосвязь, представив внешкольное образование как «дальнейший шаг» в развитии личности, концептуально значительно расширив его целевые характеристики до более широкого формата – «приобщение к благам культуры».¹⁵¹

Существенно, что данная концептуальная установка на понимание сущности внешкольного образования получит свое методологическое обоснование десятилетием позже, в эмиграционный период научной деятельности ученого. А в начале XX века необходимость внешкольного образования, по мысли С.О. Серополко, диктовалась, прежде всего, «наличностью значительной массы безграмотного населения, перешедшего уже школьный возраст и потому лишенного возможности воспользоваться нормальной сетью школ».¹⁵² И в этой связи задача общего образования взрослого человека, обозначенная Общеземским съездом в качестве приоритетной для внешкольного образования, находила полное понимание у ученого. Как следствие, ввиду общности решаемых задач С.О. Серополко приписывает внешкольному образованию характеристики образования школьного: «Мне думается, что всякая школа призвана давать знания, вот почему и «внешкольное образование» знает такие формы, которые целиком заимствованы из сферы применения «школьного образования»...».¹⁵³ Для обучения «взрослого неграмотного населения», продолжает ученый, вполне приемлемы «школьные» методы, приемы, средства обучения: «Разве воскресные школы, дополнительные и повторительные школы, народные

¹⁵¹ Серополко С.О. Внешкольное образование Сб. ст. – М.: журн. «Пед. листок», 1912. С.5.

¹⁵² Там же. С.5.

¹⁵³ Серополко С.О. Основные вопросы внешкольного образования. – М.: журн. «Нар. учитель», 1913. С. 9.

университеты не руководятся теми же методами и принципами, которые проводятся в школьном деле?»¹⁵⁴

Находясь в эмиграции, ученый назовет такой ракурс понимания внешкольного образования «старым взглядом», отличавшимся преимущественно своей знаниево-трансляционной функцией: «Старый взгляд на внешкольное образование исходил из того основного положения, что благополучие народа достижимо лишь тогда, когда все члены его грамотны и овладевают определенным кругом знания общеобразовательного характера. Следствием этого взгляда было то, что все культурно-просветительные учреждения ставили своей задачей предоставить те или иные знания возможно большему контингенту слушателей, читателей или зрителей... На первом плане стояло тут распространение материальных знаний. Из самой культурно-просветительной деятельности среди взрослых наиболее ценились те методы, которые скорее всего могли привести к достижению поставленной цели».¹⁵⁵

Как видно, в условиях ситуации, связанной с «наличностью значительной массы безграмотного населения», внешкольное образование в дореволюционный период, в понимании С.О. Серополко, вбирало в себя все признаки школьного обучения. Его сущностные характеристики соотносились скорее с обучающими воздействиями, подразумевающими прямое обучение взрослого грамоте, чтению, счету, нежели с образовательными влияниями, направленными на решение задачи, которую сформулировал ученый уже в логике нового подхода к пониманию сущности внешкольного образования - «создать в каждом индивидууме гармонично

¹⁵⁴ Серополко С.О. Основные вопросы внешкольного образования. – М.: журн. «Нар. учитель», 1913. С. 9.

¹⁵⁵ Серополко С.О. Внешкольное образование. Курс лекций, читанный в Русском педаг. институте им. Я.А. Коменского в Праге в 1925/1926 уч. году. - Прага, Изд. Комис. Русского педаг. ин-та им. Я.А. Коменского, 1945. С.2.

развитого человека, который не только обогатил бы свой ум определенными знаниями, но и развил бы в надлежащей мере свои чувства и волю».¹⁵⁶

Что касается внешкольного образования в понятийном оформлении, то С.О. Серополко определяет понятие в логике структурно-функционального подхода. «Внешкольное образование, - пишет он в своей одноименной монографической работе, - это совокупность учреждений, которые служили бы дальнейшим шагом в деле умственного и нравственного развития народа».¹⁵⁷

Принципиально отличны концептуальные представления о сущности внешкольного образования у В.И. Чарнолуского. Ученый значительно расширяет рамки понимания функционального предназначения внешкольного образования, прежде всего, за счет иного прочтения характеристик личности взрослых, являющихся основными субъектами этого образования. Так, в отличие от С.О. Серополко, который в качестве субъектной адресованности внешкольного образования признает неграмотное взрослое население, ученый «отдает» внешкольное образование «полноправному, взрослому населению», точнее, личности взрослого человека «с ее бесконечно развивающимися умственными и эстетическими потребностями».¹⁵⁸ Удовлетворение этих потребностей и составляет, по мнению ученого, «конечную цель» внешкольного образования».

Подчеркнем, что В.И. Чарнолуский закрепляет за внешкольным образованием не только его обучающую миссию; он пытается выделить (прежде всего, на уровне структурного подхода) в качестве сущностной характеристики *развивающую направленность* этого образования. Эта концептуальная позиция находит свое отражение в названной выше статье «Внешкольное образование», где ученый, представляя понятийное

¹⁵⁶ Серополко С.О. Внешкольное образование. Курс лекций, читанный в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского в Праге в 1925/1926 уч. году. - Прага, Изд. Комис. Русского педагогического института им. Я.А. Коменского, 1945. С.2.

¹⁵⁷ Серополко С.О. Внешкольное образование Сб. ст. – М.: журн. «Пед. листок», 1912. С.5.

¹⁵⁸ Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России. – СПб.: Знание, 1909. С.3.

оформление внешкольного образования, фиксирует не только формы обучающего воздействия на личность (воскресные, дополнительные и другие школы, курсы и уроки для взрослых, народные университеты), но и те, которые оказывают на личность общеразвивающий эффект: библиотеки, музеи, народные дома, выставки, клубы, популярную литературу и др.: «Обыкновенно под внешкольным образованием понимается довольно пестрая совокупность многочисленных и очень разнообразных видов и способов образования взрослого населения: библиотеки и музеи, воскресные, дополнительные и другие школы, курсы и уроки для взрослых, народные университеты, народные дома и селлементы, публичные лекции, экскурсии, выставки, клубы, популярная литература и печать вообще».¹⁵⁹

Существенно, что В.И. Чарнолуский связывает внешкольное образование только с образованием взрослых, тем самым придавая ему вполне самостоятельное институциональное положение. В указанной статье ученый предельно ясно выражает акценты своего понимания: «В интересах большей определенности, правильнее ограничивать понятие внешкольное образование исключительно различными формами образования взрослых. Несмотря на многочисленность и разнообразие этих форм, все они имеют ту общую черту, что стоят особняком от образования школьного...».¹⁶⁰

Как видно, в концептуальных представлениях В.И. Чарнолуского внешкольное образование приобретало новые сущностные характеристики – наряду с обучающим влиянием ученый обнаруживает развивающий потенциал внешкольного образования. Такое понимание было обусловлено, прежде всего, принципиально иным решением вопроса о субъектной адресованности внешкольного образования, каким, по мнению В.И. Чарнолуского, является полноценная личность взрослого человека.

¹⁵⁹ Чарнолуский В.И. Внешкольное образование/ Энциклопедический словарь Т-ва «Бр. А. и И. Гранат и К^о». – 7-е соверш. и перераб. изд. Т.10. – Спб., 1911. С.490.

¹⁶⁰ Там же. С.490.

Значимо, что ученый предпринял попытку понятийного оформления явления внешкольного образования. Однако, выполненное в логике структурного подхода, содержание этого понятия отразило только перечень различных учреждений внешкольного образования, что скорее соответствовало эмпирическому уровню интерпретации понятия. Однако, несмотря на то, что обнаруженные В.И. Чарнолуским сущностные характеристики в понятии не были выделены в «чистом виде», они «высвечивались» в перечисленных им формах и учреждениях внешкольного образования, «проступали через их конкретную оболочку», что отчетливо подчеркивало диалектическую взаимосвязь эмпирического и теоретического уровней познания.¹⁶¹

Существенно, что при рассмотрении понятия «внешкольное образование» в оформлении С.О. Серополко и В.И. Чарнолуцкого с позиций проблемы концептуализации научных понятий, становится очевидным, что в его содержании был зафиксирован не только актуальный уровень познания этой новой для российской образовательной действительности области, но и встроена «призма видения» этой действительности, задающая программу ее дальнейшего исследования.¹⁶² Как будет показано далее (третья глава), С.О. Серополко направил свое исследовательское внимание на оформление внешкольного образования как научной области педагогического знания, В.И. Чарнолуцкий стал двигаться в направлении обоснования внешкольного образования как образовательной институциональной системы.

Принципиально иные подходы к пониманию сущностных характеристик внешкольного образования формулирует Е.Н. Медынский. Он не принимает и резко критикует имеющиеся в литературе попытки определения сущности внешкольного образования, выстроенные в основном не из анализа понятия, а из его названия. «Вместо выяснения сущности

¹⁶¹ Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники: учеб. пособие. – М.: Изд-во: Гардарики, 1999.

¹⁶² Кочергин А.А. Концептуализация научных понятий как методологическая проблема // Известия Смоленского государственного университета. - 2013. - №3(23). - С. 205.

внешкольного образования, - пишет в этой связи Е.Н. Медынский, - одни перечисляют формы содействия последнему..., другие ограничиваются указанием, что внешкольное образование – это приобретение знаний «вне школы», третьи, наконец, пытаются глубже вникнуть в сущность понятия внешкольного образования, указывая, что образование только и может быть внешкольным». ¹⁶³ В этой связи, более близко к определению сущности внешкольного образования, по его мнению, подошел А.К. Гермониус, сделавший предметом своего анализа понятие «образование», а не термин «внешкольное», как это делало большинство ученых. И как показал дальнейший анализ, именно в таком методологическом формате будет выстраивать свои концептуальные представления о сущности внешкольного образования Е.Н. Медынский.

Исследование сущностных характеристик внешкольного образования в концепции Е.Н. Медынского сопряжено с определением ключевых фундаментальных педагогических категорий: воспитания и образования. Именно уточнение содержания этих понятий, по убеждению ученого, даст возможность более глубоко и точно определить сущность внешкольного образования. Однако, формулируя авторские интерпретации выделенных для анализа понятий, ученый считает их явно недостаточными, чтобы определить сущность внешкольного образования. «Гораздо шире понятие – развитие, которое можно определить как постоянную внутреннюю работу личности над всеми элементами человеческого Я, не только психическими, но и физическими». ¹⁶⁴ Итак, заключает ученый, «мы определяем внешкольное образование как развитие, подчеркивая этим, что внешкольное образование – это процесс, длящийся всю жизнь, не имеющий законченного характера». ¹⁶⁵

¹⁶³ Медынский Е.Н. Задачи и значение внешкольного образования // Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - №7. - С.86.

¹⁶⁴ Медынский Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Наука, 1916. С.5.

¹⁶⁵ Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. 2-е изд. – М., 1925. Т.1. С.25.

Определив внешкольное образование личности как развитие, продолжающееся всю жизнь и не имеющего законченного характера, Е.Н. Медынский формулирует цель внешкольного образования – всестороннее гармоническое развитие личности или человеческого коллектива в умственном, нравственно-социальном, эстетическом и физическом отношениях.¹⁶⁶

Концептуальные подходы Е.Н. Медынского, связанные с анализом фундаментальных понятий отечественной педагогики и категории «развитие», позволили ученому осмыслить сущность внешкольного образования в контексте идеи всестороннего развития личности, что в корне меняло сложившиеся представления о внешкольном образовании как институте, призванном решать задачи, связанные с ликвидацией неграмотности взрослого населения или поддержания грамотности на уровне начального образования.

Однако, несмотря на то, что проблема внешкольного образования в дореволюционный период научного творчества Е.Н. Медынского была в качестве приоритетной, ученый так и не предпринял попытку оформить ее в понятийном аспекте. Такая попытка была осуществлена им в послереволюционный период, но уже в условиях смены научных интересов ученого, когда он отказался от идеи внешкольного образования как несоответствующей политическим, социокультурным условиям современного ему времени. Поэтому неудивительно, что в «Большой Советской энциклопедии», изданной в 1930 году, Е.Н. Медынский представил внешкольное образование в статусе термина, содержание которого вовсе не отражало богатства концептуальных идей ученого: «Внешкольное образование – термин, которым обозначается

¹⁶⁶ Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. 2-е изд. – М., 1925. Т.1. С.25.

просветительная работа, обычно общеобразовательного (а не профессионального) характера среди взрослого населения».¹⁶⁷

Таким образом, дискуссионный формат осмысления явления внешкольного образования обусловил необходимые предпосылки для выявления содержательных характеристик понятия. В ситуации полемики и научного диалога определялись институциональный статус внешкольного образования, характеристики его обучающегося субъекта, целевая направленность, т.е. признаки, способные в своей совокупности составить предметное содержание и объем исследуемого понятия. Существенное влияние в их определении оказали включенные в дискуссию теоретики, или как более точно заметил Ф.А. Фрадкин, их «теоретические школы, которые, разрабатывая концептуальные схемы, выделяют в понятиях стороны, подчеркивающие наиболее соответствующие их взглядам компоненты явлений».¹⁶⁸

Однако, несмотря на вариативность концептуальной палитры сущностных признаков, в предметном содержании понятия «внешкольное образование», как это фиксировала литература дореволюционного периода, в том числе и справочно-энциклопедическая, находили отражение преимущественно институциональные характеристики в виде перечисления форм, учреждений и «мероприятий» с указанием аудитории (субъекта), для которой они предназначались. В полной мере это продемонстрировал одноименный «Словарь внешкольного образования», представляющий объемную понятийно-терминологическую базу этой области педагогической действительности, где содержание понятия внешкольного образования было выдержано в том же «институциональном» стиле: «Внешкольное

¹⁶⁷М-ский [Медынский Е.Н.] Внешкольное образование// Большая Советская энциклопедия. – 1-е изд. – Т. 11. – М.: Акц. об-во «Сов. энциклопедия», 1930. С. 678.

¹⁶⁸ Фрадкин Ф.А. К вопросу о теоретических и эмпирических понятиях в педагогике // Советская педагогика. - 1977. - №5. - С.110.

образование – обнимает разные учреждения и мероприятия по образованию и воспитанию взрослого человека». ¹⁶⁹

Продолжая исследовать понятие «внешкольное образование» со стороны его *структуры*, в частности, его *объема*, нацеливающего на выявление круга взаимосвязанных объектов (субъектов), на которые оно распространяется, представляется целесообразным рассмотреть исследуемое понятие в пределах терминологического поля, представляющего собой унифицированную по системному основанию многоуровневую классификационную структуру, объединяющую термины сферы однородной профессиональной деятельности. ¹⁷⁰

В контексте полевого подхода гносеологически-определяющими для исследования объема понятия «внешкольное образование» выступают положения: 1) о способности терминологических единиц объединяться в группы на основе общих категориальных понятий, поскольку их отличает природная системность, которая и позволяет строить иерархические системы; 2) о полевой структуре, согласно которой ядро терминологического поля формируется наиболее общими понятиями, а термины, отражающие более специфические понятия, образуют периферийные зоны. ¹⁷¹ При этом уточним, что поскольку термин является многоаспектным явлением, примем в качестве ориентира для настоящей работы следующее его определение: термин – специальная языковая единица (слово или словосочетание), применяемая для точного наименования и выражения специального объекта, понятия, явления или вида деятельности. Являясь специальными языковыми

¹⁶⁹ Звягинцев Е.А. Словарь внешкольного образования. – М.: тип. Г.В. Васильева, 1918. С.18.

¹⁷⁰ Татаринцов В.А. Общее терминоведение: энциклопедический словарь. – М.: Моск. Лицей, 2006. С.274.

¹⁷¹ Оськина С.Д. Формирование терминологического поля – необходимое условие исследования специальной лексики// Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: Материалы междунар. научно-практич. конф. – Омск: Омская юрид. акад., 2014. С.145.

единицами, термины существуют и реализуют свои свойства только через «свою» конкретную терминологическую систему.¹⁷²

Поскольку ядро поля представляется терминологической единицей, которая несет в себе общее значение поля, определим в качестве ядра терминологического поля «Общее образование взрослых» системообразующее понятие «внешкольное образование». Предполагая, что лексический состав периферийных зон терминопля должны составить термины, которые обозначились во «внешкольном» пространстве второй половины XIX – начала XX вв. и прочно закрепились в качестве устойчивых языковых обозначений, укажем в первую очередь на те, которые именовали разнообразные учреждения внешкольного образования, отличавшиеся друг от друга своими функционально-целевыми и содержательными характеристиками.

В качестве основного инструмента группировки терминов по периферийным зонам определим метод тезаурусного моделирования терминологии, дающим возможность познавать и систематизировать терминологию определенной предметной области по принципу «от значения к слову», т.е. двигаться в построении терминологии от значения некоторого слова к целому миру слов, которые непосредственно связаны с этим словом по смыслу.¹⁷³ В логике сказанного обозначим те доминанты (ядерные компоненты), которые, во-первых, обнаруживают в себе существенные парадигматические отношения, позволяющие устанавливать особый характер сочетаемости терминов друг с другом в пределах терминопля, во-вторых, указывают на семантические отношения между терминами и, в-третьих, могут выступить основой для построения периферийных зон терминологического поля «Общее образование взрослых».

¹⁷² Хакимова Г.Г. Термин как лингвистическая единица, термин в рамках теории терминопля // Вестник Башкирского университета. - 2013. - Т. 18. - № 4. - С. 1136-1142.

¹⁷³ Горбунов Ю.И. Тезаурусное моделирование метаязыка современной лингвистики // Вектор науки ТГУ. - 2015. - № 3-2 (33-2). - С.188.

Исходя из сущностных концептуальных характеристик понятия «внешкольное образование» таковыми могут выступить понятия «образование» и «развитие». Отсюда в структуре терминологического поля «Общее образование взрослых» можно выделить первые две периферийные зоны. Пространство первой наполняют термины, семантически связанные с понятием «образование». В отношении внешкольного образования - это наименования учреждений для взрослых, нацеленных на реализацию образовательной функции – народные университеты, воскресные школы, повторительные школы, общеобразовательные курсы. Семантическое пространство второй периферийной зоны определяет доминанта «развитие», следовательно, его наполняют термины, именующие учреждения и формы развивающей направленности - народная библиотека, народные чтения, народный театр, народный музей, народный дом.

Подчеркнем, что терминологический состав поля «Общее образование взрослых» обнаружил общую для многих терминов лексическую единицу «народный», которая, как показала «история понятия» (А.И. Миллер), несла на себе определенный смысл – обозначение «народный» отражало принадлежность того или иного учреждения к низшим слоям населения дореволюционной России, поскольку понятие «народ», имея двойственную трактовку («народ-нация», «народ-демос»), во второй половине XIX века использовалось преимущественно в значении последнего, что означало, согласно определению В.И. Даля, «чернь, простолюдые, низшие, податные сословия». ¹⁷⁴

На такую смысловую переориентировку понятия «народ» во второй половине XIX века обратил внимание В.И. Чарнолуский, резко критикуя соответствующие ей «атрибуты»: «Народ трактовался как «незрелый», не

¹⁷⁴ См.: Агейкина И.Н. Идеологемы «народ» и «народность» в русской публицистике XIX века // Вестник Российского гос. гуманитарного ун-та. - 2008. - №11. - С.228-237; Леонтьева О.Б. Народ-нация и народ-демос в зеркале исторической памяти российского общества XIX – начала XX вв.// Диалог со временем. - 2012. - №39. - С.196-212; Миллер А.И. «Народность» и «нация» в русском языке XIX в.: подготовительные наброски к истории понятий// Российская история. - 2009. - №1. - С.151-158.

способный сам разобраться, как следует, в своих желаниях и потому нуждающийся в такой опеке, как дети. Таким образом, появились у нас на общественной сцене особые «народные» библиотеки с ограничительными каталогами и под сугубым надзором, особый «народный» театр и особая «народная» литература, подчиненная специальной цензуре. Еще очень недавно подобное отношение к народным массам было распространено у нас чрезвычайно широко даже в широких кругах, так называемого «общества» и среде деятелей народного образования».¹⁷⁵

Подчеркнем, что именно стратификационный контекст понятия «народ» был признан «руководящим взглядом», которого придерживался Ученый Комитет МНП при составлении каталогов для бесплатных народных читален и библиотек. Так, на заседании отдела Ученого Комитета по начальному образованию 5 ноября 1904 г. было рекомендовано при составлении каталога руководствоваться *назначением* народных читален и библиотек, признавая их назначенными «исключительно для народа, понимаемого в смысле низших классов населения».¹⁷⁶ Такой «руководящий взгляд» был сформулирован в 1899 г., когда на заседаниях Ученого Комитета обсуждался вопрос «о характере каталога» для бесплатных народных читален и библиотек. Им же руководствовались и в последующие годы вплоть до 1905 г., когда Указом императора от 2 декабря 1905 г. было отменено Повеление о возложении на Особый отдел Ученого Комитета пересмотров каталогов для бесплатных народных читален и библиотек.¹⁷⁷

В исследовании терминологического поля «Общее образование взрослых» обнаруживаются еще три периферийные зоны терминов. Первая из них представляет образовательный «статус» взрослых обучающихся (неграмотный взрослый, малограмотный, грамотный); вторая – наименования

¹⁷⁵ Чарнолуцкий В.И. Основные вопросы внешкольного образования в России // Русская школа. - 1908. - №10. - С.88-89.

¹⁷⁶ РГИА. Ф.734. Оп.4. Д.12. Л.18 об. – Ученый комитет МНП. О каталогах для бесплатных народных читален и библиотек.

¹⁷⁷ Там же. Л. 22.

лиц, включенных в общее образование взрослых в качестве специалистов (внешкольник, агент внешкольного образования, внешкольник-преподаватель, организатор внешкольного образования), и третья – перечень институциональных учреждений по их подготовке (губернские земские курсы по внешкольному образованию, земский институт внешкольного образования). Следует признать, что две последние группы терминов обладали низкой частотностью употребления. Как показал контекстуальный анализ, использование этих терминов соотносилось с вопросом о подготовке педагогических кадров в области внешкольного образования, который стал артикулироваться только в предреволюционные годы, и, следовательно, не успел стать предметом активного обсуждения в общественно-педагогической среде.

Наглядное изображение терминологического поля «Общее образование взрослых» показано на рисунке 2.



● - ядерные компоненты

Рисунок 2. - Терминологическое поле «Общее образование взрослых»

Гносеологические возможности терминологического поля как лингвистической модели конкретной предметной области позволили достаточно полно представить терминологическую структуру понятия «внешкольное образование», т.е. определить целостную совокупность терминов, с которыми это понятие связано парадигматическими отношениями, и как следствие, выделить те объекты и субъекты, которые имели непосредственное отношение к внешкольному образованию в России второй половины XIX – начала XX вв.

В пределах терминологического поля обнаружилась возможность дать терминам качественно-количественную оценку, что довольно ярко отражает еще одну важнейшую характеристику понятия «внешкольное образование» – *его назначение*, т.е. способность выполнять роль инструмента для решения теоретических и практико-педагогических задач, поскольку «совокупность понятий и соответствующих им терминов создает мыслительный и языковой аппарат науки, определяет ее границы и актуальные вопросы».¹⁷⁸

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что необходимость построения понятийно-терминологического аппарата настоящего диссертационного исследования обусловлена, прежде всего, спецификой его историко-педагогического формата, вследствие чего выделился ряд исследовательских процедур, позволяющих представить терминологическую систему исследования в соответствии с принципами системности, непротиворечивости, полноты и однозначности.

Определяющая из них построена на основе научного метода заключения по аналогии, генерирующая идея которого заключается в выводе – природа объекта-прототипа обладает теми же свойствами и соотношениями элементов, что и объект-оригинал, что дает основание замещать один объект другим, а результат исследования объекта истолковывать «как

¹⁷⁸ Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. – М.: Педагогика, 1980. С.133.

принадлежность прототипу».¹⁷⁹ Гносеологические возможности метода заключения по аналогии обусловили правомерность действий по введению в понятийное пространство настоящего исследования понятия «общее образование взрослых» как аналога исторического «внешкольное образование» с последующим «присвоением» ему тех сущностных характеристик, которые были выявлены в процессе системного анализа последнего.

Системный анализ понятия «внешкольное образование» был осуществлен на основе использования совокупности следующих исследовательских методов: метода историко-генетического анализа (при изучении генезиса понятия); метода сравнительно-исторического анализа (для определения содержательных характеристик понятия «внешкольное образование»); метода моделирования терминологического поля «общее образование взрослых» для выявления объема понятия «внешкольное образование», позволившего определить совокупность терминов, с которыми исследуемое понятие структурируется системными отношениями в пространстве внешкольного образования.

Гносеологический потенциал перечисленных исследовательских методов позволил сформулировать следующие результаты проведенного в параграфе исследования:

- изучение понятия «внешкольное образование» с точки зрения его *генезиса* позволило зафиксировать его движение от эмпирической стадии, на уровне которой понятие существовало в виде обыденного представления, к стадии теоретического его осмысления, где понятие наполнилось сущностными характеристиками концептуального содержания, отражающими самостоятельный институциональный статус общего образования взрослых, характеристики его обучающегося субъекта (личности взрослого человека), целевую направленность (образование и

¹⁷⁹ Батороев К.Б. Аналогии и модели в познании. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1981. С.45-46.

развитие личности). На этой стадии определилась важнейшая гносеологическая функция понятия «внешкольное образование» – сконцентрировав в себе концептуальное знание в виде сущностных характеристик, оно становилось «призмой видения» внешкольного образования как новой области педагогической действительности, задающей для каждого из ученых программу ее исследования;

- сущностной предпосылкой для определения *содержания* понятия «внешкольное образование», т.е. четкого формулирования его отличительных характеристик и сущности, послужила дискуссия, в том числе и с участием ведущих ученых Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуского. В условиях общения и диалога, когда предмет дискуссии разворачивался не «в плане внутренних размышлений беседующего с самим собой субъекта, а как столкновение носителей различных взглядов»,¹⁸⁰ определялись институциональный статус внешкольного образования, его образовательные смыслы, представления о личности взрослых обучающихся;

- исследование *объема* понятия «внешкольное образование» на основе моделирования терминологического поля «общее образование взрослых» привело к обнаружению совокупности всех объектов и субъектов, имеющих непосредственное отношение к внешкольному образованию, а именно: разнообразных учреждений внешкольного образования; различных групп субъектов образовательной деятельности, включенных в систему общего образования взрослых; институтов, осуществляющих подготовку специалистов для деятельности в системе внешкольного образования;

- отражая в себе сущностные характеристики об изучаемом объекте, понятие «внешкольное образование» по своему *назначению* постепенно становилось инструментом, обеспечивающим возможность решения тех теоретических и практико-педагогических задач, которые формулировались

¹⁸⁰ Микулинский С.Р. Научная дискуссия и развитие науки // Роль дискуссии в развитии естествознания / Отв. ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1986. С.5.

в качестве актуальных и необходимых во внешкольном образовании периода второй половины XIX – начала XX вв.

ВЫВОДЫ

Обобщая результаты теоретической работы по обоснованию теоретико-методологических основ исследования процесса становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв., выделим следующее.

1. Специфика процесса реконструкции историко-педагогического объекта и содержательная логика предмета истории педагогики определили направленность первоочередного внимания к исследованию социокультурного пространства процесса становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.

Было установлено, что в качестве важнейших социокультурных детерминант, определяющих *социальные условия* становления системы общего образования взрослых в исследуемую эпоху, выступили:

- формирующийся в контексте российской модернизации институт гражданских свобод и прав, заключающий в себя, в том числе, и право личности на образование;

- складывающиеся атрибуты гражданского общества, находящие свое воплощение в системе общественных институтов, среди которых формировались актуальные с точки зрения предмета нашего исследования учреждения земского самоуправления, общественно-педагогическое движение, благотворительность и меценатство;

- процессы демократизации образования, направленные на реализацию образовательных прав личности и определяющих вектор развития отечественной педагогической теории и практики.

Проведенный в соответствии с взаимообусловленными уровнями (ценностно-мировоззренческим, теоретико-концептуальным, процессуально-

технологическим) анализ аксиологического пространства отечественной педагогики второй половины XIX – начала XX вв. позволил выделить ценностно-смысловые доминанты, обусловившие *собственно педагогические условия* становления системы общего образования взрослых. К ним мы отнесли: этико-педагогические ценности, представляющие идеал образования человека и ценность образования как общественного, социокультурного и педагогического института; совокупность концептуальных идей, определяющих институциональный статус, назначение, специфические особенности общего образования взрослых; логику дидактического поиска содержательно-процессуальной проблематики педагогического процесса общего образования взрослых.

Важно подчеркнуть, что исследовательское внимание на выделение обозначенных социокультурных детерминант и ценностных доминант, обусловивших социально-педагогические условия становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв., было продиктовано и смысловыми акцентами отдельных методологических подходов (аксиологического, парадигмального), которые определили конкретно-научный уровень методологического анализа проблемы нашего диссертационного исследования.

2. Системный подход, позиционируемый в настоящем исследовании в качестве ведущей общенаучной методологии и потому определяющий «общее направление движения научного познания» изучаемого объекта, с одной стороны открыл возможность представить общее образования взрослых как системную целостность в ее онтологическом статусе и в этом плане методологическими координатами для нас послужили признаки социальной системы как целостности, обобщенные системологом В.Г. Афанасьевым. С другой стороны, системный подход позволил решить ряд гносеологических задач, связанных с конструированием индивидуализированной исследовательской программы, основу которой в настоящем исследовании составила концептуальная схема Э.Д. Днепровы,

разработанная ученым для изучения историко-педагогических объектов как целостных систем, и программа М.С. Кагана, сочетающая в себе предметный, функциональный и исторический аспекты исследования сложноорганизованных систем.

Существенно, что взгляд на феномен общего образования взрослых как систему акцентировало внимание на свойства полисистемности и полиструктурности, присущие в целом системам как сложноорганизованным целостностям. Осмысление изучаемого объекта в свете обозначенных свойств обусловило исследовательские действия по выделению «срезов», открывших возможность получить идеальное изображение исследуемого объект-системы с позиций его институциональных характеристик, т.е. как систему различных институциональных учреждений, ориентированных на достижение общей цели, и собственно педагогических, т.е. как педагогический процесс.

3. В главе обоснованы методологические подходы, получившие свое концептуальное оформление на современном этапе развития историко-педагогической науки и открывающие возможность исследовать изучаемый нами объект на конкретно-научном уровне методологического анализа. Внимание направлено на те из них, которые обозначились в качестве наиболее перспективных с точки зрения определения нашей научной позиции в интерпретации системы общего образования взрослых как историко-педагогического феномена. Так, антропологический подход востребован нами в связи с обращенностью к проблеме становления той сферы образования, где субъектом образовательно-развивающей деятельности является не ребенок, а личность взрослого, задающего принципиально иные антропологические основания в осмыслении исследуемой проблемы на институциональном, концептуально-теоретическом, процессуально-деятельностном уровнях. Аксиологический подход содержит гносеологические возможности для осмысления ценностно-смыслового пространства отечественной педагогической науки и практики

исследуемого периода. Парадигмальный подход, взятый в концептуальной интерпретации М.В. Богуславского, позволяет сосредоточить внимание на формулируемые научно-педагогическим сообществом в сфере общего образования взрослых концепции, теоретические положения, идеи, определяющих вектор развития ее практики.

4. Существенным теоретическим результатом в главе выступило оформление понятийно-терминологического аппарата исследования общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв., необходимость которого обусловлена спецификой историко-педагогического формата настоящей диссертационной работы, а также требованиями к соблюдению свойств упорядоченности, строгости и однозначности употребления языка педагогической науки в научном исследовании.

В качестве методов построения понятийно-терминологического аппарата настоящего исследования были использованы гносеологические возможности научного метода заключения по аналогии, обусловившие правомерность действий по введению в понятийное пространство настоящего диссертационного исследования понятия «общее образование взрослых» как аналога исторического «внешкольное образование»; метода историко-генетического анализа (при изучении генезиса понятия «внешкольное образование»); метода сравнительно-исторического анализа (для определения содержательных характеристик понятия «внешкольное образование»); метода моделирования терминологического поля «общее образование взрослых» для выявления объема понятия «внешкольное образование», позволившего определить совокупность терминов, с которыми исследуемое понятие структурируется системными отношениями в пространстве внешкольного образования.

5. С целью углубления представлений о сущностных характеристиках понятия «общее образование взрослых» как аналога «исторического» понятия «внешкольное образование» был проведен системный анализ последнего с точки зрения его генезиса, содержания, объема и назначения.

С точки зрения генезиса проведенный анализ позволил установить логику формирования понятия «внешкольное образование» - от эмпирической стадии, на которой оно существовало в виде обыденного представления к стадии теоретического его осмысления, сконцентрировав в себе концептуальное знание о сущностных характеристиках.

Исследование содержания понятия «внешкольное образование» выявило характеристики, которым оно наполнялось в ходе его дискуссионного обсуждения – институциональный статус внешкольного образования, его образовательные смыслы, представления о личности взрослых обучающихся.

Исследование объема понятия «внешкольное образование» привело к обнаружению совокупности всех объектов и субъектов, имеющих непосредственное отношение к внешкольному образованию.

По своему назначению понятие «внешкольное образование», вбирая в себя сущностные характеристики об изучаемом объекте, постепенно становилось инструментом, обеспечивающим возможность решения тех теоретических и практико-педагогических задач, которые формулировались в качестве актуальных и необходимых во внешкольном образовании периода второй половины XIX – начала XX вв.

ГЛАВА 2.

СУБЪЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX ВВ.

Становление любого социального феномена, в том числе и образовательного, невозможно представить в качестве процесса, создаваемого и направляемого «анонимно», поскольку одной из ключевых предпосылок его становления является наличие действующих акторов.

Следует признать, что акторный подход, активно разрабатываемый в контексте современных социогуманитарных наук, уже получил «право широкой прописки» в социологии, политологии, истории, социальной психологии, антропологии. При этом под актором может подразумеваться как индивид, так и группа лиц, социальная страта, организационная структура, предприятие, общественное движение и т.д.¹⁸¹

Однако нам импонирует интерпретация данного понятия, согласно которой акторами могут выступать не любые индивиды или социальные группы, «играющие какие-либо «роли», причем не всегда сознательно», а «авторитетные организации, группы и отдельные лица, не просто «играющие роль», но способные действовать и вносить своей деятельностью изменения в окружающую среду и в параметры самой «роли».¹⁸² Как отмечает современный исследователь доктор исторических наук, профессор И.В. Побережников, методологический потенциал данной интерпретации понятия позволяет осуществлять дифференциацию участников исторического процесса по степени их активности/пассивности, организационно-

¹⁸¹Побережников И.В. Акторы российской имперской модернизации: проблемы и перспективы исследования// Уральский исторический вестник. - 2015. - №4(49). - С.17.

¹⁸² Там же. С.17.

творческого вклада, рефлексивной включенности и, как следствие, присваивать им разные по значимости коэффициенты «уровня участия».¹⁸³

В контексте сказанного и основываясь на материалах проведенного исследования, представляется возможным выделить тех акторов процесса становления системы общего образования взрослых в России периода второй половины XIX – начала XX вв., которые через различные социальные механизмы (институциональные, управленческие, финансовые, информационные, культурные, научно-коммуникационные и др.) оказались наиболее включенными в становление этой сферы образования, обеспечивая формирование ее институционально-организационных и научно-педагогических основ. Как отмечалось, таковыми мы отнесли: государство, Русскую православную церковь, институт земского самоуправления, общественно-педагогическое движение, именное меценатство и благотворительность.

Существенно подчеркнуть, что выделенные акторы квалифицируются в настоящем исследовании в качестве *субъектов процесса становления системы общего образования взрослых*. На такое осмысление, как было указано в предыдущей главе, оказали влияние философские идеи М.С. Кагана, согласно которым участники социальных процессов идентифицируются с носителями деятельности по преобразованию, познанию, ценностному осмыслению объективной реальности. На правомерность такой идентификации наводят и современные исследования, в которых актер социального процесса соотносится не столько с отдельной институционально-организационной или социальной категорией, сколько идентифицируется с позицией «выразителя», «вольного или невольного

¹⁸³ Побережников И.В. Акторы российской имперской модернизации: проблемы и перспективы исследования// Уральский исторический вестник. - 2015. - №4(49). С.17.

проводника» тех или иных норм и ценностей определенной социальной системы, которая и определяет логику его поведения.¹⁸⁴

В этом контексте особую актуальность приобретает вопрос о выборе гносеологических схем, позволяющих получить образ «индивидуального» вклада обозначенных выше субъектов в процесс становления системы общего образования взрослых. Поскольку отмеченные нами субъекты предпринимали активные действия по отношению к процессу становления системы общего образования взрослых, считаем целесообразным при построении гносеологической схемы анализа каждого из них учитывать следующие аспекты:

- ценностно-смысловой (ценностно-смысловая природа субъекта, определяющая вектор направленности его действий, деятельности в целом в процессе становления общего образования взрослых как системы);
- инструментальный (институциональная (или идейно-мотивационная в ситуации с меценатством и благотворительностью) организованность, отражающая функциональную способность субъекта выстраивать систему целеполагания и реализовывать в соответствии с проектируемыми целями и задачами образовательные стратегии в сфере общего образования взрослых; ресурсные (материальные и нематериальные) возможности субъекта, позволяющие реализовывать проекты в сфере общего образования взрослых и обеспечивать условия для стабильного их функционирования);
- процессуальный (активно-деятельностная включенность субъекта в решение различных вопросов общего образования взрослых, в том числе

¹⁸⁴ См.: Побережников И.В. Актеры российской имперской модернизации: проблемы и перспективы исследования // Уральский исторический вестник. - 2015. - №4(49). – С.16-25; Цыганков П. А. О содержании термина «международный актер»: вклад социологии // Пространство и время в мировой политике и международных отношениях: материалы 4-го Конвента РАМИ: в 10 т. Т.1: Актеры в пространстве и времени мировой политики. - М.: МГИМО-Университет, 2007. С. 30–42; Харкевич М. Проблематизация государства как актора мировой политики // Космополис. - 2008. - № 1 (20). - С. 18–25.

и через такие формы как: непосредственное участие (институционально-организационное, организационно-методическое, научно-педагогическое) в становление различных учреждений и форм общего образования взрослых, инициатива, ходатайства, публикации, выступления, образовательные проекты и т.п.).

2.1. Государство как субъект оформления нормативно-правовой основы системы общего образования взрослых

Необходимость выделения государства в качестве субъекта становления системы общего образования взрослых обусловлена, прежде всего, его нормативно-правовыми функциями. Отсюда в качестве ведущего для нас выступает понимание государства как «центрального института власти в обществе»,¹⁸⁵ как «совокупности управляющих определенной территорией институтов, которая обладает способностью создавать законы, регулирующие поведение людей в пределах данной территории».¹⁸⁶

Для нашего исследования является существенным тот факт, что в современной отечественной историографии происходит «серьезная инвентаризация» (А.В. Овчинников) накопленных знаний по проблеме взаимодействия государства и общества в отношении народного образования периода второй половины XIX – начала XX вв. В исследованиях А.М. Аллагулова, М.В. Богуславского, Г.Н. Козловой, А.В. Овчинникова, А.Н. Позднякова, А.Н. Шевелева и др. формулируются положения, имеющие важное методологическое значение для нового прочтения этой сложной проблемы. Для нас имеет принципиальное значение факт приоритетного фокусирования внимания этих исследователей не на антагонизмах и противоречиях, возникавших между российским государством и

¹⁸⁵ Политология. Энциклопедический словарь/ Под ред. Ю.А. Аверьянова. – М.: Наука, 1993. С.76.

¹⁸⁶ Большой социологический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.вокабула.рф/словари/большой-социологический-словарь / государство>

общественными силами в отношении образования в тех или иных социально-политических условиях периода второй половины XIX – начала XX вв., а на их совместных усилиях, поскольку «и власть, и общество на всем протяжении длительного исторического периода, осознавая свои задачи в развитии образования, продолжали искать наиболее эффективные модели функционирования школы как наиболее важного института сохранения и передачи традиций. Представители обеих сторон хорошо осознавали потребности страны, видели проблемы, стоящие перед образованием, вокруг которых объединялись, или могли объединиться их интересы».¹⁸⁷

Первый этап в деятельности государства как субъекта становления системы общего образования взрослых – начало **1860-х гг.** – **конец 1890-х гг.** – связан преимущественно с процессом правового оформления получавших в этот период институциональное становление учреждений общего образования взрослых.

На характер и содержание правовых норм, формулируемых в отношении учреждений общего образования взрослых на данном этапе, наиболее значимое влияние, на наш взгляд, оказало два фактора. Первый отражал установку государства на его доминирующие позиции в области народного образования, а, следовательно, и общего образования взрослых, которую довольно ясно представил министр народного просвещения Д.А. Толстой (1866-1880): «...дело образования народа не может и не должно быть отдано случайностям частных начинаний.... Русское правительство слишком сильно само по себе и всею предыдущею историей, чтобы выпустить из своих рук образование народа, или, другими словами, будущее России».¹⁸⁸ Второй фактор был обусловлен изначально настороженным отношением власти к учреждениям общего образования

¹⁸⁷ Козлова Г.Н., Овчинников А.В. Методологические проблемы историографии взаимоотношения российской власти и общества в вопросах общего образования в XIX – начале XX вв. // Историко-педагогический журнал. - 2014. - № 4. - С.79.

¹⁸⁸ Толстой Д.А. Речи и статьи. - СПб., 1876. С.171-172.

взрослых ввиду того, что, во-первых, своим возникновением они были обязаны частной и общественной инициативе, что противоречило установке государства на его господствующее положение в деле организации народного образования, и, во-вторых, вследствие имевшего факта обнаружения в двух, одних из первых, петербургских воскресных школах «недозволенных действий», ведущих «к потрясению религиозных верований, к распространению социалистических понятий о праве собственности и к возмущению против правительства».¹⁸⁹ Закрыв в 1862 г. «все ныне существующие воскресные школы и читальни»,¹⁹⁰ правительство подало обществу довольно однозначный сигнал о том, что впредь будет не только жестко пресекать «недозволенные действия» в новой и как оказалось потенциально неблагонадежной сфере; оно, ввиду происшедшего, будет принципиально возражать против активного участия общественных сил в становлении этой сферы образования.

Обозначенные факторы в своей совокупности определили особенности правовой регламентации учреждений и форм общего образования взрослых в период 1860-х – конца 1890-х гг., которые можно представить следующими характеристиками – жесткий централизованный правительственный контроль за учреждениями для взрослых, всевозможные ограничения, излишняя бюрократизация, запреты, цензура.

Для осуществления контроля за устройством и функционированием учреждений общего образования взрослых была создана многоступенчатая система административных инстанций, включающая в себя верхние и нижние этажи властной вертикали в лице министров МНП, МВД, обер-прокурора Св. Синода, попечителей учебных округов, директоров народных училищ, епархиальных архиереев, начальников местной полиции, и, конечно,

¹⁸⁹ Цит. по: Ширинский-Шахматов А.П. Воскресные школы в России. - СПб., 1863. С. 7.

¹⁹⁰ «О пересмотре правил о воскресных школах и о временном закрытии всех существующих школ этого рода и читален» (10 июня 1862 г.) // Российское законодательство об образовании XIX – начала XX века: сб. документов [Текст]: в 3 т. / ред.-сост., ст., коммент. Э.Д. Днепров. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. Т.1. С.609.

губернаторов, административная власть которых была особенно усилена в 80-е годы XIX в. после издания закона «О мерах к охранению государственной безопасности и общественного спокойствия» (от 14 августа 1881 г.).¹⁹¹ Для усиления управленческой власти на местах МНП предприняло еще один шаг – в 1869 г. был учрежден институт инспекторов народных училищ с предоставлением им широких властных полномочий, которые вскоре были оценены общественностью как «слишком большой полицейский надзор за школами».¹⁹²

Наиболее полный пакет «регламентирующих» инструментов (жесткий централизованный контроль, ограничения, цензура, бюрократическая волокита) содержали правовые нормы по народному чтению. «Правила для устройства народных чтений в губернских городах» (от 24 декабря 1876 г.) предъявляли жесткие требования к территориальной организации народных чтений – пространство их проведения ограничивалось только пределами губернских городов, где находились, по мнению законодателей, достаточно надежные институты административного контроля, могущие осуществлять надлежащий надзор за народными чтениями; уездные центры этими гарантиями не обладали.

Серьезные ограничения коснулись организаторов народных чтений - проводить их имели право духовные лица и преподаватели городских учебных заведений; для частных лиц, которые в большинстве своем являлись членами различных просветительных обществ и проявляли искреннюю заинтересованность в устройстве народных чтений, требовалось согласие директора народных училищ и губернатора.¹⁹³ Надзор за проведением народных чтений осуществлял директор, а в случае его отсутствия, инспектор народных училищ.

¹⁹¹ Зайончковский П.А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. – М.: Мысль, 1978. С.212.

¹⁹² Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х гг. XIX в. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. С.153.

¹⁹³ Правила для устройства народных чтений в губернских городах от 24 декабря 1876 г. // Русская школа. - 1876. - № 5/6. - С.228.

Одновременно вводились ограничения цензурного характера: к прочтению имели отношение только те книги, которые допускались Ученым комитетом МНП или Св. Синодом, при этом «назначенные для публичного чтения сочинения не произносятся, а читаются по тексту, без всяких изменений и дополнений».¹⁹⁴ Допущенных к чтению книг с 1876 по 1896 гг. не превышало 136 брошюр,¹⁹⁵ причем многие из них представлялись настолько неудовлетворительными по содержанию, что не использовались в практике чтений. Как следствие, довольно распространенной становилась ситуация, когда приходилось «прочитав все более или менее удовлетворительные брошюры, возвращаться к ним во второй и третий раз...».¹⁹⁶ Все это, безусловно, резко снижало образовательный потенциал этой формы общего образования взрослых.

Поскольку Правилами 1876 г. разрешалась организация народных чтений только в губернских городах, уездные города и сельская местность, где проживало около 80 % населения России, на долгие годы были лишены возможности использовать эту форму общего образования взрослых. Лишь в конце 80-х гг. XIX в. вследствие многочисленных ходатайств от уездных земств правительство сделало несколько встречных шагов по расширению территориальных границ в организации народных чтений. Так, отдельным указом от 27 июня 1889 г. было разрешено устройство народных чтений в крупных уездных городах, входящих в состав Харьковского учебного округа (губернии: Воронежская, Курская, Тамбовская, Пензенская, Харьковская, Область Войска Донского).¹⁹⁷

Понадобилось около двадцати лет активных действий общественности в форме многочисленных земских ходатайств, открытых выступлений-протестов, публикаций в печати, прежде чем были приняты

¹⁹⁴ Правила для устройства народных чтений в губернских городах от 24 декабря 1876 г. // Русская школа. - 1876. - № 5/6. С.228.

¹⁹⁵ Медынский Е.Н. Народные чтения, их значение и организация в прошлом и настоящем // Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - № 3. - С.112.

¹⁹⁶ Там же. С.112.

¹⁹⁷ Вахтеров В.П. Народные чтения // Русская школа. - 1896. - № 7-8. - С.231.

новые правовые нормы по устройству народных чтений, разрешающих их проведение не только в губернских, но и повсеместно в уездных городах и селах. Однако, учитывая довольно высокий интерес общественных сил к этой форме общего образования взрослых, законодатели постарались не только сохранить в новых Правилах 1894 г. систему прежнего административного и цензурного контроля, но и усилить преграды на пути ее повсеместного распространения, введя набор дополнительных бюрократических процедур.

Так, особенно «старательно» была обставлена процедура разрешения чтений. Теперь право на их устройство было предоставлено МНП «по предварительному всякий раз соглашению» с министром внутренних дел и обер-прокурором Св. Синода. При этом каждый раз требовалось письменное разрешение этих трех министров, что в условиях существовавших бюрократических порядков создавало действительно непреодолимые препятствия для организаторов народных чтений. Такая процедура, по мнению законодателей, могла гарантировать политическую и нравственную благонадежность организующей стороны. Последствия этого довольно точно описал журнал «Русская школа»: «этот закон о соглашении трех министров на практике делал счастье слышать народные чтения чрезвычайно трудно осуществимым. Пока предварительными сношениями, при троекратном восхождении и снисхождении их из селений и городов до Санкт-Петербурга, наконец, удостоверялась нравственная и политическая благонадежность того лица, которое предполагает устроить чтение, лицо это или успевало умереть или охладеть к задуманному делу».¹⁹⁸ Бюрократически-волоконитный характер Правил 1894 г. привел на практике к тому, что спустя два года после их введения чтения проводились не более чем в 400 селениях.¹⁹⁹

Такой же пакет «регламентирующих» инструментов содержали правовые нормы, обеспечивающие учреждение и функционирование

¹⁹⁸ Надеждин Т. Законоположения о народных библиотеках и народных чтениях// Русская школа. - 1906. - № 12. - С. 68.

¹⁹⁹ Медынский Е.Н. Народные чтения, их значение и организация в прошлом и настоящем// Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - № 6. - С.48.

народных библиотек и читален. В полной мере он был воплощен в «Правилах о бесплатных народных читальных и порядке надзора за ними» (15 мая 1890 г.).

Особенно тщательную постановку в Правилах 1890 г. получили два вопроса: первый касался системы контроля и надзора за народными библиотеками; второй – содержания библиотечных фондов.

Согласно Правилам за деятельностью народных библиотек устанавливалась аналогичная с народными чтениями система многоуровневого контроля: «ближайший надзор» осуществляли один или несколько представителей учебного и духовного ведомств, которые согласовывали свои действия с губернатором, попечителем учебного округа и архиереем местной епархии. Высшие органы власти в лице МНП, МВД и Св. Синода обеспечивали общий контроль за деятельностью библиотек по системе «пресечений и запрещений».

С целью обеспечения более высокой степени надежности контроля за народными библиотеками был введен еще один уровень надзора – заведующий, «для ответственного заведования», и наблюдатель, призванный следить за комплектованием народных библиотек, а также за тем, чтобы «читальни не служили для посетителей местами для собраний, совещаний и других действий, чуждых назначению читален или нарушающих в них должный порядок».²⁰⁰ Такая ситуация вызывала особенно резкие протесты у земской общественности. Так, Воронежское губернское земское собрание, выступая с ходатайством в МВД, описало высшей власти ситуацию, в общем характерную для всей земской России: «Известно, как бедна деревня интеллигентными людьми и тем более такими, которые, с одной стороны согласились бы взять на себя весьма трудную и ответственную обязанность заведующего библиотекой, а с другой удовлетворяли бы известным условиям. А между тем к такому лицу... назначается наблюдатель... Этот комплект нужных людей можно найти далеко не везде, поэтому и самое

²⁰⁰ Русская школа. - 1890. - № 6. - С.191.

открытие читален-библиотек и их плодотворная деятельность поставлена в весьма стеснительные условия».²⁰¹

В отношении библиотечных фондов устанавливался ряд цензурных условий. Помимо требований к их содержанию (допускались только книги из перечня «Каталога книг и повременных изданий, допускаемых к употреблению в бесплатных читальнях», издаваемого Ученым комитетом МНП), вводились новые, касающиеся вопроса пополнения фондов библиотек, но, как оказалось, только усиливающие бюрократические процедуры. Теперь списки приобретаемых книг должны были подаваться на рассмотрение Ученого комитета МНП и «всякий раз» сопровождаться «отзывами заведующих читальнями», а также заключениями лиц, наблюдающих за читальнями, на предмет «степени пригодности значившихся в списке книг для целей читальни».²⁰²

Обеспечивая посредством такого бюрократического способа возможность расширения библиотечных фондов, чиновники МНП тщательно отслеживали содержание издаваемых «Каталогов книг и повременных изданий, допускаемых к употреблению в бесплатных читальнях», в связи с чем, нередкой становилась практика изъятия неудобных изданий из министерских каталогов. В изымаемый список, как правило, попадали издания, отличавшиеся независимыми авторскими позициями и острой актуальностью освещаемых тем и вопросов. Так, приняв во внимание «перемены в характере и содержании» ж. «Образование. Педагогический, литературный и научно-популярный журнал» (редактор-издатель А. Острогорский), Ученый комитет МНП постановил изъять его из народных библиотек и читален, и, начиная с 1902 года «не допускать впредь выписки этого журнала в названные учреждения».²⁰³ Та же участь постигла ж. «Новый мир» как «тенденциозно освещающий в отделе своем «Временник»

²⁰¹ РГИА. Ф.1284. Оп.188. 1903 г. Д.379. Л.1-1об.

²⁰² РГИА. Ф.734. Оп.4. Д.12. Л.4.

²⁰³ РГИА. Ф.734. Оп.4. Д.12. Л.5об.

общественную и административную жизнь России».²⁰⁴ Обер-прокурор Св. Синода К.П. Победоносцев в циркулярном письме министру народного просвещения от 27 июня 1896 г. требовал изъять из фондов народных читален ж. «Исторический вестник» за публикацию в нем «рассказов и анекдотов об исторических лицах, иногда с соблазнительными для... человека подробностями».²⁰⁵ Неудобными с точки зрения религиозно-нравственного воспитания стали и сочинения отдельных зарубежных писателей, поскольку «рассчитаны на вкусы к легкому чтению романов...».²⁰⁶ Не следовало допускать в народные читальни, по мысли К.П. Победоносцева, и издаваемые в губернских городах периодические издания (как правило, более доступные для них), так как «в весьма редких случаях провинциальные газеты издаются серьезными людьми...».²⁰⁷

Многоступенчатая система контроля с сопутствующими ей цензурой, ограничениями, запретами была выстроена и в отношении книжных складов, в устройстве которых были особенно заинтересованы земства и просветительные организации, обозначившие в качестве ведущего направления своей деятельности устройство народных библиотек и народных чтений. Согласно проекта «Правил о складах книг для народного чтения» (1894),²⁰⁸ общий надзор за книжными складами принадлежал МВД; для открытия складов в городах требовалось разрешение губернатора, а в не их - разрешение высших чиновников власти в лице представителей МВД и МНП.²⁰⁹ В книжных складах могли находиться только книги и издания, допущенные МНП в низшие учебные заведения и народные библиотеки и читальни; губернатору определялось право «производить во всякое время

²⁰⁴ РГИА. Ф.734. Оп.4. Д.12. Л.6 об.

²⁰⁵ РГИА. Ф.734. Оп.4. Д.12. Л.12.

²⁰⁶ РГИА. Ф.734. Оп.4. Д.12. Л.12 об.

²⁰⁷ РГИА. Ф.734. Оп.4. Д.12. Л.12 об.

²⁰⁸ РГИА. Ф.1284. Оп.188. 1903 г. Д.296. Л.2 об.

²⁰⁹ РГИА. Ф.1284. Оп.188. 1903 г. Д.296. Л.1-1 об.

общую и внезапную ревизию складов и в случае необходимости закрывать склад».²¹⁰

Что касается воскресных школ, то их устройство регулировалось законодательными актами, применимыми к начальному народному образованию в целом – Положениями о начальных народных училищах Министерства народного просвещения 1864 г. и 1874 г., согласно которым право быть учредителями воскресных школ наряду с учебным ведомством имели земства, городские и сельские общества, частные лица с предварительного разрешения инспектора народных училищ и с согласия председателя уездного училищного совета. Однако, законодательно предоставив общественной и частной инициативе определенный «простор» в организации воскресных школ, правительство обставило бюрократическими процедурами сам порядок разрешения на их устройство. «Мы были свидетелями, - писал В.П. Вахтеров, - как бюрократия, помимо закона и вопреки ему, изобретала все новые и новые стеснения, сводящие на нет даже те незначительные права, какие были самим законом предоставлены обществам и частным лицам».²¹¹

Дополнительные трудности возникли у общественности и по поводу ситуации, связанной с проверкой политической благонадежности организаторов и педагогического персонала воскресных школ. Как свидетельствуют обнаруженные Б.К. Тебиевым архивные документы, МНП по согласованию с МВД, стремясь усилить надзорные функции, вменило попечителям учебных округов, в компетенцию которых по Положениям 1864 и 1874 гг. входил общий административный контроль за воскресными школами, обязанность устанавливать «самый строгий выбор учредителей

²¹⁰ РГИА.Ф.1284. Оп.188. 1903 г. Д.296. Л.8-8 об.

²¹¹ Вахтеров В.П. Существующие законоположения о воскресных школах // Общее дело. Сб. статей по вопросам распространения образования среди взрослого населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1. - М.: Гор. тип., 1900. С.50.

школ, заведующих ими, и вообще всех школьных должностных лиц».²¹² Каждое новое назначение учебное ведомство округа должно было согласовывать с местным губернатором или градоначальником и непременно с начальником губернского полицейского управления, «озабочиваясь с своей стороны об устранении возможности проникновения в эту среду личностей не только скомпрометированных, но даже мало-мальски сомнительных».²¹³

Еще одни правовые трудности в устройстве воскресных школ создал специальный циркуляр МНП (4 сентября, 1891), требовавший прямого подчинения вновь открывающихся школ ведомству Св. Синода. Складывалась ситуация, когда частные лица и общества, на чьи средства открывались и содержались воскресные школы, никакой распорядительной власти не имели; духовное ведомство, к которому принадлежали эти школы, не обязаны были даже давать им отчета об использовании денежных средств.²¹⁴ Этот циркуляр был отменен только в 1903 г. До этого времени практически не было открыто ни одной воскресной школы как самостоятельного образовательного учреждения, несмотря на большое количество ходатайств со стороны общественности, которые непременно отклонялись МНП.

Заключая в правовые нормы разного рода препятствия и ограничения по устройству и функционированию учреждений общего образования взрослых, правительство, несмотря на требования модернизирующейся эпохи, пыталось тем самым сдерживать активное участие общественных сил в становлении этой сферы образования. Самостоятельно выстраивать сферу образования взрослых также не входило в его планы, в чем убеждают финансовые документы МНП. В частности, в «Смете доходов, расходов и

²¹² Тебиев Б.К. На рубеже веков: Правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX - начала XX в. - М.: Интеллект, 1996. С.54.

²¹³ Там же. С.54.

²¹⁴ Вахтеров В.П. Существующие законоположения о воскресных школах // Общее дело. Сб. статей по вопросам распространения образования среди взрослого населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1. - М., гор. тип., 1900. С.62.

специальных средств МНП», утверждаемой ведомством на каждый год, не была выделена даже специальная статья расходов на общее образование взрослых.²¹⁵ Такая статья – «Расходы, вызываемые мерами по внешкольному образованию» – появилась только в «Смете» на 1910 год, что свидетельствовало уже о принципиально ином отношении власти к этой сфере образования.

О том, что правительство в вопросах финансирования вело себя по отношению к общему образованию взрослых, по меткому замечанию Э.Д. Днепровца, как к «падчерице», ярко иллюстрируют и такие данные: в период 1879 - 1900 гг. размер финансирования воскресных школ, учрежденных МНП, составил 79.412 руб.; тогда как на содержание министерских городских начальных училищ было израсходовано 11.359.749 руб.²¹⁶

Однако было бы ошибкой безоговорочно отрицать участие государства в деле образования взрослого населения. Так, в 1872 г. по высочайшему повелению была образована Постоянная комиссия по устройству народных чтений в Санкт-Петербурге и его окрестностях. Это было учреждение, которое «несмотря на весьма скудные материальные средства, оказалось живым, неотразимым и способным постоянно развиваться. Его пример вызвал к жизни подобные ему учреждения в разных местах России».²¹⁷ Деятельность Комиссии была подчинена главной задаче – «распространение среди населения полезных книг» через такие формы как народные чтения, библиотеки-читальни, библиотеки для взрослых при низших учебных заведениях.²¹⁸ Результаты плодотворной деятельности Постоянной комиссии можно проиллюстрировать следующими цифрами: с 1906 по 1912 гг. при ее непосредственном содействии народные чтения

²¹⁵ Немногочисленные средства, выделяемые государством на сферу общего образования взрослых, были включены в статью «Содержание начальных народных училищ и другие меры содействия начальному образованию».

²¹⁶ Подсчеты произведены на основе таблицы сумм, израсходованных МНП на содержание городских начальных училищ и воскресных школ (1877-1902 гг.) – РГИА. Ф.733. Оп.207. Д.47.

²¹⁷ РГИА. Ф. 750. Оп. 1, Д. 4. Л. 1.

²¹⁸ РГИА. Ф. 750. Оп. 1, Д. 2. Л. 40.

велись в 478 аудиториях С.-Петербурга и С.-Петербургского уезда, в которых было проведено 3.711 чтений. Число слушателей на них составило 492.494 человек.²¹⁹

Несомненную заслугу в становлении учреждений общего образования взрослых оказала крупная государственно-общественная организация «Попечительство о народной трезвости», создание которой было инициировано в 1894 г. министром финансов С.Ю. Витте при активной поддержке императора Александр III и обер-прокурора Св. Синода К.П. Победоносцева. Несмотря на сформулированную в Уставе основную задачу «ограждать население от злоупотребления крепкими напитками»,²²⁰ эта широко разветвленная организация²²¹ активно способствовала институциональному становлению различных учреждений для взрослых. Только Донское попечительство о народной трезвости, состоявшее из областного, девяти окружных и двух городских комитетов, к 1905 г. учредило и содержало на собственные средства 56 народных библиотек-читален, в которых насчитывалось 51.790 абонентов, 4 книжных склада, 5 воскресных школ с числом обучающихся в них 272 взрослых учащихся, 5 народных домов. Общее число народных чтений, организованных Донским попечительством к 1904 г., составило 2361 чтение.²²²

Таким образом, осознавая необходимость постановки общего образования взрослых как объективного требования модернизирующейся России, государство предпринимало необходимые действия по правовому оформлению учреждений и форм общего образования взрослых, получавших свое институциональное становление на этапе 1860-х – конца 1890-х гг.

²¹⁹ Медынский Е.Н. Народные чтения, их значение и организация в прошлом и настоящем// Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - № 3. - С.108.

²²⁰ Цит. по: Попечительство о народной трезвости/ Сост. Н. Гусев. – Вятка, 1902. С.4.

²²¹ К началу XX века Попечительство имело 765 комитетов и отделов в городах и земских уездах России, насчитывающих более 44 тыс. членов - Ивенина Т.А. Система культурно-просветительных организаций в дореволюционной России: 1859-1917 гг.: Дис...д-ра ист. наук. - М., 2004. С.145.

²²² Сводные данные составлены по: Отчет о деятельности Донского попечительства о народной трезвости за 1904 год. – Новочеркасск, 1905.

Однако, отстаивая доминирующие позиции в области народного образования, государственная власть стремилась сдерживать инициативу общественных сил в построении этой сферы образования, что, непременно, определяло особенности ее правовой регламентации, характеризующейся набором жестких рамок централизованного правительственного контроля, всевозможных ограничений, излишней бюрократизацией, запретами, цензурой.

Второй этап в деятельности государства как субъекта становления системы общего образования взрослых охватывает период начала **1900-х гг.** – **1917 г.** и характеризуется направленностью к совместным с обществом усилиям в сфере общего образования взрослых.

Можно выделить ряд факторов, которые, определяя характер политического и социально-экономического пространства эпохи начала XX века, обусловили специфику деятельности государства в качестве субъекта становления системы общего образования взрослых в этот период. Важнейшими из них следует признать:

- стремительный рост общественной, революционной активности с начала 1900-х гг., побудившей правительство предпринять ряд шагов в сторону обеспечения населения демократическими свободами, в т.ч. и свободой союзов и собраний. Значимо, что введенные в действие «Временные правила об обществах и союзах» (4 марта, 1906) декларировали *явочный порядок* открытия общественных организаций;

- промышленный подъем после экономического спада 1903-1908 гг., реформы в аграрном секторе экономики, значительные темпы роста производительности труда – все это резко актуализировало проблему грамотности населения страны; государство нуждалось в личности взрослого, способного активно включаться в проводимые реформы посредством своей профессиональной мобильности, квалификации, способности к личностному развитию.

Выделенные факторы определили те основные тенденции, которые достаточно ярко проявились в деятельности государства как субъекта становления системы общего образования взрослых в период 1900-х гг. – 1917 г.

1. «Смягчение» правовой регламентации в сфере общего образования взрослых.

В условиях сложившейся в начале 1900-х гг. политической ситуации государство в отношении правового регулирования учреждений общего образования взрослых перешло к тактике уступок. Важно, что они затрагивали практически все вопросы нормативной регуляции, касающейся порядка разрешения устройства учреждений, административного контроля над ними, содержания их деятельности.

В наибольшей степени уступки коснулись *народных чтений*, к которым общественность проявляло особенно активный интерес. Прежде всего, значительно упрощалась процедура получения разрешения на их устройство. И если по Правилам 28 января 1901 г. разрешение могли давать чиновники «среднего» (а не «высшего») звена в лице директоров народных училищ, то по Правилам 31 января 1907 г. устанавливался явочный порядок их устройства. Общий надзор над чтениями возлагался на губернатора, который, как акцентировал в циркулярном письме от 10 апреля 1901 г. министр внутренних дел, при выдаче «одобрительных разрешений», должен «с особой тщательностью удостоверяться в качестве и направлении как лиц, читающих, так в равной мере и тех, которые являются организаторами чтений».²²³ Впрочем, министр полицейского ведомства в этом письме подчеркивал «желательность» принятых Правил 1901 г., отмечая преимущество «нового порядка», перенесшего их разрешение «на место производства самих чтений».²²⁴

²²³ РГИА. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 258. Л. 2об.

²²⁴ РГИА. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 258. Л. 2об.

Серьезную трансформацию претерпевали нормы, регулирующие порядок чтения текста. По Правилам 1901 г. допускалось устное изложение печатных произведений, в т.ч. и тех, которые не вошли в утвержденные каталоги, а также чтение по рукописям, но при условии предварительного разрешения на это со стороны директора народных училищ.²²⁵ Введенные 3 декабря 1902 г. Правила допускали с особого разрешения директора чтение произведений, которыми располагали бесплатные народные библиотеки, что, безусловно, способствовало значительному расширению программы народного чтения. Полную отмену ограничений в выборе тем и произведений для народных чтений устанавливали Правила 1907 г.: в программу могли быть включены любые тексты, содержание которых не носило «противозаконного» характера.

Упрощение процедуры разрешения народных чтений, ограничение административного контроля, возможность расширения программы, уменьшение бюрократических препятствий – все это сразу отразилось на их численности: по «далеко неполным» данным число устраиваемых земством, городскими обществами, просветительными организациями, частными лицами народных чтений превышало 100 тыс. в год.²²⁶

В направлении уступок эволюционировало и правовое регулирование деятельности *народных библиотек*. Высочайшим повелением от 2 декабря 1905 г. были отменены «Правила о бесплатных народных читальных и порядке надзора за ними» (15 мая 1890 г.). Отныне эти учреждения подчинялись общим правилам о публичных библиотеках. Это означало, что значительно упрощался порядок их открытия – требовалось лишь «дозволение» губернатора или градоначальника и заявление ответственного по библиотеке лица.²²⁷ Учрежденные МНП «Правила о народных

²²⁵ Медынский Е.Н. Народные чтения, их значение и организация в прошлом и настоящем// Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - № 6. - С.49.

²²⁶ Там же. С.51.

²²⁷ Настольная книга по внешкольному образованию./ Сост. В.И. Чарнолуский. Т.1. – СПб.: тип. Б.М. Вольфа, 1913. С.152.

библиотеках при низших учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения» (1904, 1906) открывали возможность устройства библиотек при народных училищах с разрешения уездных училищных советов или инспекторов, что, безусловно, облегчало решение вопроса устройства библиотеки и чем непременно пользовались земства, просветительные общества, частные лица, делая книгу все более доступной для народа. Но эти правовые нормы действовали недолго. В 1912 г. МНП разработало новые «Правила о народных библиотеках при низших учебных заведениях», которые ужесточали порядок открытия этих учреждений.

Кардинальные уступки, по сравнению с Правилами 1890 г., содержали правовые нормы, регулирующие вопросы комплектования библиотечных фондов. Согласно Указа от 2 декабря 1905 г. народные библиотеки и читальни имели право самостоятельно пополнять свой книжный состав, «совершенно не сообразуясь» с изданными МНП каталогами книг для читален.²²⁸ Однако Ученому комитету МНП было поручено не прекращать рассмотрение текущей литературы, пригодной для народных библиотек-читален, но уже не с точки зрения «допустимости» тех или иных произведений, а с точки зрения «выделения из нее лучших по содержанию, направлению или внешности издания и потому наиболее желательных в народные библиотеки...».²²⁹ Было также рекомендовано заменить термин «допущение» каким-либо другим, «более соответствующим существу дела».²³⁰ Учитывая рекомендации, Ученый комитет МНП на заседании отдела по начальному образованию от 12 мая 1906 г. представил первый вариант «Списка книг, заслуживающих внимания при пополнении бесплатных народных читален и библиотек», который был издан в 1907 г. тиражом 5750 экземпляров.²³¹ Востребованность этого «Списка» была настолько высока, что в 1915 г. вышло его 3-е дополненное издание в

²²⁸ РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 12. Л. 22.

²²⁹ РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 12. Л. 23.

²³⁰ РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 12. Л. 23.

²³¹ РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 12. Л. 26 об.

количестве 12 тыс. экземпляров. Отметим, что эти «Списки» не имели обязательного характера, а являлись лишь одним из рекомендательных каталогов, так что отношение к ним всецело зависело от учредителей народных библиотек или их заведующих.²³²

Что касается воскресных школ, то их устройство в начале XX в. регулировалось «Правилами об уроках и курсах для взрослых» (20 марта, 1907), согласно которым уроки и курсы для взрослых, а также воскресные школы могли быть учреждены городскими и сельскими обществами, просветительными организациями, частными лицами как при учебных заведениях, так и отдельно от них. Административный надзор за их деятельностью осуществлял училищный совет, инспектор и директор народных училищ, а также попечитель учебного округа. Существенная правовая уступка касалась программ обучения, которые могли соответствовать либо курсу начальных одноклассных и двуклассных училищ по Положению 1872 г, либо «особо выработанным» программам, согласованных с попечителем учебного округа.²³³

2. Целенаправленное внимание государственной власти к вопросам общего образования взрослых и направленность на совместную с обществом деятельность.

Впервые целенаправленное обращение власти к сфере общего образования взрослых зафиксировалось в 1908 г., вскоре после вступления на должность министра народного просвещения А.Н. Шварца (1908-1910), инициировавшего представление по внесению законопроекта в Государственную Думу о необходимости более широкого развития общего образования взрослых как решающего условия решения проблемы ликвидации неграмотности. На развитие этой сферы образования министр запрашивал у государственной казны пособие в размере 50 тыс. руб. на 1909

²³² Настольная книга по внешкольному образованию./ Сост. В.И. Чарнолуцкий. Т.1. – СПб.: тип. Б.М. Вольфа, 1913. С.152.

²³³ Там же. С.453-454.

год.²³⁴ Закон об отпуске казенного пособия в этом размере МНП вступил в силу 1 июля 1909 г.²³⁵

Однако предметом систематического внимания со стороны правящей власти общее образование взрослых становится в период государственной деятельности министра народного просвещения П.Н. Игнатъева (1915-1916), объявившим сразу после своего назначения курс на тесное сотрудничество с общественными силами: «Интересы государства и общества не должны быть противопоставляемы, иначе можно прийти к той оторванности, которая заключается в формуле «мы» и «они»...».²³⁶ Как следствие, на уровне государственного формата впервые стали формулироваться подходы к определению взаимоотношений власти и общества в сфере общего образования взрослых, при этом явно акцентировались ведущие позиции общественных сил в этой сфере образования: «... министерство признает, что как составление сетей внешкольных учреждений, так и выполнение их не может быть делом только ведомства МНП, но должно быть делом местных общественных организаций с участием лишь представителей ведомства, с их доброжелательной помощью и при известной степени контроля».²³⁷

Существенно, что идея необходимости сотрудничества государства и общества в области народного образования начала оформляться в государственных кругах еще до «эпохи» П.Н. Игнатъева. Так, член III Государственной Думы, председатель комиссии по народному образованию В.К. фон Анреп в своем выступлении на заседании 6 июня 1908 г., обосновывая необходимость предоставления общественным силам «свободы» в деле народного образования, заявлял, что важнейшей задачей МНП должна стать «забота о широком призыве общества к совместной

²³⁴ Ивенина Т.А. Культурно-просветительные организации и учреждения общественной и частной инициативы в дореволюционной России (1900-1916 гг.): Монография. - М.: Франтэра, 2003. С.75.

²³⁵ Там же. С.75.

²³⁶ Цит. по: Р.Г. Совещание попечителей учебных округов. Хроника// Вестник воспитания. - 1915. - № 4. - С.89.

²³⁷ Н.М. Смета Министерства Народного Просвещения на 1916 г.// Русская школа. - 1915. - № 12. - С.52.

работе; оно не должно стеснять права общественных организаций и частных лиц и не проводить всякие начинания под готовый шаблон, а защищать свободу народного творчества в деле устройства школы».²³⁸

Что касается МНП, то перед учебным ведомством была поставлена задача – разработать законопроект общего образования взрослых. В ходе предварительной работы впервые на государственном уровне решались вопросы организационного, финансового, теоретико-педагогического характера, т.е. те из них, которые обеспечивали условия для становления общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы:

- определение принципов общего образования взрослых;
- объединение всех его «участников»;
- выявление «финансовой стороны дела»;
- определение «общей схемы» организации учреждений общего образования взрослых;
- определение «способов» подготовки руководителей.²³⁹

Также подчеркнем, что впервые на уровне государства была поставлена «кадровая» проблема и предприняты конкретные действия по ее решению. Так, в 1916 г. МНП при активном участии земского самоуправления организовало в Твери летние краткосрочные курсы по подготовке специалистов для работы в учреждениях для взрослых. На организацию этих курсов на постоянной основе Тверскому земству государство ассигновало 3000 руб.²⁴⁰

Начатая деятельность по разработке программы развития в России общего образования взрослых была прервана в связи с отставкой министра

²³⁸ Цит. по: Ропп А.Н. Что сделала Третья Государственная Дума для народного образования? – СПб., 1912. С.1.

²³⁹ Ключев И.С. Граф П.Н. Игнатьев и наше народное образование // Вестник воспитания. - 1917. - № 1. - С.89.

²⁴⁰ Медынский Е.Н. Съезды и совещания по внешкольному образованию // Русская школа. - 1916. - № 12. - С.53.

П.Н. Игнатьева и февральскими событиями 1917 г. Но вскоре она получила свое продолжение в рамках комиссии внешкольного образования, учрежденной при МНП Временного правительства (23 апреля, 1917).

Здесь существенную роль для определения дальнейших перспектив становления системы общего образования взрослых сыграло Собрание (26-30 сентября, 1917), на котором в качестве первоочередных обсуждались вопросы, касающиеся определения приоритетов в финансировании учреждений для взрослых, установления преемственности в их деятельности с учетом педагогической специфики, подготовки кадров. Осознавая важность решения предстоящих задач, МНП проектировало осуществить финансирование сферы общего образования взрослых на 1918-1919 гг. в размере 75 млн. руб.²⁴¹

Как показало «Заключение Государственного комитета по докладу о постановлениях собрания по внешкольному образованию, состоявшегося 26-30 сентября 1917 года при министерстве народного просвещения под предводительством товарища министра гр. С.В. Паниной», проведенное собрание стояло на пути сохранения стратегии тесного взаимодействия государства и общества, признавая целесообразным «... создание живой связи работы Министерства с работой местной и для помощи местным работникам в деле внешкольного образования ...».²⁴²

Планы государства по становлению общего образования взрослых в условиях тесного сотрудничества с обществом были прерваны октябрьским переворотом, после чего уже новая власть решала эту проблему, но условиях принципиально иного институционального пространства уже советской России.

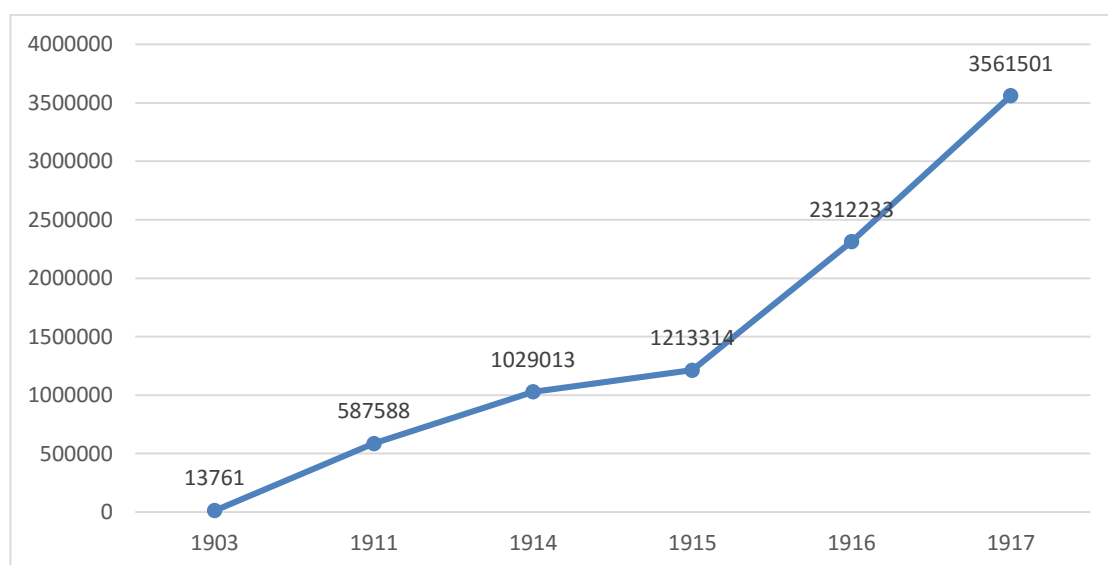
3. Увеличение финансовых вложений государства в сферу общего образования взрослых.

²⁴¹ Медынский Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. - 3-е изд., доп. и перераб. - М.: Наука, 1918. С.281.

²⁴² НА РАО. Ф. 19. Оп. 1. Д. 5. Л. 331-333.

Поворот государственной власти к сфере общего образования взрослых обусловило внимание к вопросам ее финансирования, о чем достаточно убедительно свидетельствуют официальные документы. Так, если затраты МНП на образовательные учреждения для взрослых в 1903 г. составляли 13.760 руб.,²⁴³ то, начиная с 1911 г. их можно представить следующей динамикой: в 1911 г. на «расходы, вызываемые мерами по внешкольному образованию» МНП выделило 587.588 руб., в 1914 г. – 1.029.013 руб., в 1915 г. – 1.213.314 руб., в 1916 г., когда расходы учебного ведомства были подчинены «требованиям крайней сдержанности», расходы на общее образования взрослых составили по смете 2.312.233 руб. На 1917 г. предполагалось выделения ассигнований в сумме 3.561.501 руб.²⁴⁴ Кроме того, постановлением Временного правительства от 14 июня 1917 г. было предусмотрено дополнительное финансирование этой сферы во втором полугодии к смете МНП в размере 3 млн. руб.²⁴⁵

Рисунок 3 наглядно демонстрирует динамику расходов МНП на сферу общего образования взрослых (1903-1917 гг.).



²⁴³ Ивенина Т.А. Культурно-просветительные организации и учреждения общественной и частной инициативы в дореволюционной России (1900-1916 гг.): Монография. - М.: Франтэра, 2003. С.135.

²⁴⁴ См.: Смета доходов, расходов и специальных средств МНП на 1911, 1914, 1915, 1916 гг.

²⁴⁵ Распоряжения Временного правительства // ЖМНП. - 1917. - №9. - С.7.

Рисунок 3 - Динамика расходов МНП на сферу общего образования взрослых (1903-1917 гг.)

Как видно, к 1917 г. в финансировании общего образования взрослых наблюдалась динамика в сторону увеличения размеров ассигнований, что, несомненно, позволяло реализовывать проекты правительства в сфере общего образования взрослых и обеспечивать условия для стабильного ее функционирования.

Таким образом, на этапе начала 1900-х – 1917 гг. государство демонстрировало целенаправленное внимание к сфере общего образования взрослых, в чем убеждает политика правовой регламентации учреждений для взрослых и финансирование как неременное условие их успешного функционирования.

В целом, деятельность государства как субъекта становления системы общего образования взрослых в период второй половины XIX - начала XX вв. характеризовалось неоднозначной траекторией отношений к этой сфере образования.

Увидев в учреждениях для взрослых потенциальный источник политической «крамолы», государство на этапе начала 1860-х гг. – конца 1890-х гг., используя, прежде всего, правовые механизмы, стремилось ограничить их повсеместное распространение, сдерживая общественную инициативу, снижая ввиду непреодолимости бюрократических преград ее интерес к этим учреждениям. Вместе с тем, осознавая необходимость образования взрослого населения России, власть предпринимала определенные действия, создавая, например, проправительственные организации (Постоянная комиссия по устройству народных чтений в Санкт-Петербурге и его окрестностях, Попечительство о народной трезвости), иницируя их деятельность в первую очередь через финансовые инструменты.

Принципиально иное отношение к сфере общего образования взрослых формировалось у государства на этапе начала 1900-х – 1917 гг.

Политические и социально-экономические условия начала XX в. резко актуализировали проблему грамотности населения страны, вследствие чего власть была вынуждена делать вопросы общего образования взрослых предметом своего целенаправленного внимания, осуществляя политику «смягчения» правовой регламентации устройства и функционирования учреждений для взрослых и увеличивая финансовые вложения в эту сферу образования. Существенно подчеркнуть, что, осуществляя решение различных вопросов, обеспечивающих условия для становления общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы, власть пришла к осознанию необходимости ее сотрудничества с обществом, предоставляя последнему ведущую роль.

2.2 Русская православная церковь как субъект трансформации представлений о целях и содержании общего образования взрослых

Выделение Русской православной церкви в роли субъекта становления системы общего образования взрослых обусловлено той социокультурной ситуацией, которая, будучи детерминированной Великими реформами, определяла условия развития отечественного образования в период второй половины XIX – начала XX вв., в том числе и общего образования взрослых. Уникальность этой ситуации заключалась в том, что она принципиально расширяла состав акторов, включенных в процессы образования – помимо государства о своей роли в народном образовании заявляли земство, общественно-педагогическое движение, частная инициатива, меценатство и благотворительность. Как отмечает М.В. Богуславский, в стороне от этих процессов не мог оставаться и «главный воспитательный институт» Российской империи – Русская православная церковь: «Сама жизнь побуждала действенное участие священников, церкви

во главе со Святейшим Синодом во всех сферах образовательной жизни, выработки собственной образовательной политики».²⁴⁶

Существенно подчеркнуть, что в современных научных работах, посвященных процессу осмысления роли Русской православной церкви в деле народного образования, все большее предпочтение отдается аксиологическому подходу, методологическая сущность которого побуждает исследователей фокусировать внимание на обосновании конструктивной роли православной церкви в формировании модели русской народной школы (Е.С. Веденский, Е.П. Белозерцев, С.В. Мудролюбова, Е.А. Плеханов и др.), акцентировании непреходящих ценностей православия, святоотеческой мысли, их влияния на формулирование целевых и содержательных установок начального образования (В.Г. Безрогов, Л.Н. Беленчук, С.И. Дорошенко, Е.Н. Никулина и др.), выделении новаторского потенциала принципов и средств воспитания и образования в православной педагогике (Г.З. Агафонова, С.Ю. Дивногорцева, Т.Г. Жураховская, Л.А. Романова и др.).

Обращают внимание исследования, посвященные личности крупнейшего государственного деятеля второй половины XIX – начала XX вв., публициста, обер-прокурора Св. Синода К.П. Победоносцева. Значимо, что в них К.П. Победоносцев предстает не в роли «злого гения России», «реакционера», «душителя народного просвещения» и т.п., а через обращение исследователей к ценностному миру, основам его убеждений даются более взвешенные и объективные оценки этой личности, а потому показывается как «великий мыслитель», сыгравший «исключительно важную роль» в истории России.²⁴⁷

Безусловно, что представленные в современных научных изысканиях методологические приоритеты в изучении Русской православной церкви,

²⁴⁶ Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. – М., 2012. С.110-111.

²⁴⁷ Полунов А.Ю. К.П. Победоносцев в общественно-политической и духовной жизни России. – М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2010; Суржик О.С. Проблемы пореформенной России в духовно-нравственной концепции К.П. Победоносцева: Дис...канд. ист. наук. – М., 2012 и др.

авторские подходы, содержательные акценты оказали формирующее воздействие на нашу исследовательскую позицию в отношении понимания роли этого института в становлении системы общего образования взрослых.

Первый этап в деятельности Русской православной церкви как субъекта становления системы общего образования взрослых – **начало 1860-х гг. – первая половина 1880-х гг.** – связан с процессом рефлексии роли православного духовенства в образовании народа и формированием первоначального опыта постановки учреждений для взрослых.

Как отмечалось, на исторической сцене эпохи середины XIX века четко обозначился новый актер – общество в лице земских учреждений, общественно-педагогического движения, частной инициативы, который стал претендовать на ведущую в плане определения организационно-институциональных и содержательно-целевых аспектов роль в народном образовании: «В постановке, методах и приемах воспитания детей общество усмотрело свои насущные, кровные интересы, которое оно само и должно защищать и оберегать, само разрабатывать. Всецело отдать образование в чьи-либо другие руки общество признало невозможным».²⁴⁸

В складывающейся ситуации православное духовенство, которое на протяжении многих веков имело в образовании монопольное (до реформ Петра I) и господствующее (до середины XIX в.) положение, заняло решительную позицию, активно отстаивая свое право на ведущую роль в построении и курировании народного образования пореформенного периода, переводя тем самым решение вопроса о роли Русской православной церкви в деле народного образования в плоскость дискуссионного формата.

Отметим, что обозначенный вопрос представился настолько значимым по своей сущностной постановке, что в его обсуждение оказались вовлечены помимо православного духовенства высшие лица

²⁴⁸ Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Изд.2-е, пересмотр. и доп. – Пг.: тип. В. Безобразов и К, 1915. С.378.

государственной власти, педагоги-теоретики, земские деятели, взгляды, мнения, позиции которых отражала светская и духовная журналистика, формируя информационно-коммуникационное пространство дискутируемого вопроса.

Основные дискуссионные рассуждения группировались вокруг двух вопросов – должна ли Русская православная церковь в условиях становления «общественного» периода в развитии народного образования сохранять свои позиции в образовании народа и если да, то в чем конкретно должна быть выражена содержательная сторона этого участия?

По единодушному мнению представителей Русской православной церкви сам вопрос об участии православного духовенства в народном образовании следует считать «напрасным», поскольку быть «учителем народа» является важнейшей обязанностью духовенства. «... Никто не может лишить духовенство, которое уже по одному своему званию должно быть учителем народа, права на участие в деле народного образования, - утверждалось практически во всех изданиях духовной периодики периода 1860-х гг., - Лучшее решение вопроса о народном образовании – поручить воспитание и образование народа деятельности духовенства, как его главного и непосредственного учителя».²⁴⁹ Обосновывая свое «исключительное» право, представители Русской православной церкви апеллировали, прежде всего, к основной цели образования народа, какой представлялась «религиозно-нравственное развитие», обуславливающей соответственно ей и содержание первоначального обучения, смыслообразующим элементом которого являлся Закон Божий.

Но не только целевой направленностью обучения православное духовенство обосновывало свое право на участие в народном образовании. В качестве неоспоримого аргумента оно выставляло христианскую

²⁴⁹Благовидов Ф. Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в царствование императора Александра II. – Казань: тип. Имп. ун-та, 1891. С.267.

ментальность русского народа, формирующую у него свои особенные, построенные на христианских началах, воззрения на грамотность: «Понятие о книжном обучении у простолюдина неразрывно связывается с понятием истолкования слова Божия, и в простом учителе чтения он уже ожидает видеть наставника в законе Божиим».²⁵⁰

Все это в совокупности определяло, по мнению православного духовенства, его право претендовать не только на роль участника в образовании народа, например, учителя Закона Божьего, но и на *общее руководство* народным образованием, правомерность которого профессора Московской духовной академии в отзыве на «Проект устройства народных училищ 1864 г.» попытались аргументировать следующим образом: во-первых, Русская православная церковь «ручается за нравственный и православный характер образования», во-вторых, «вручает» дело обучения людям более образованным (выпускникам духовных семинарий), нежели выпускники учительских институтов, в-третьих, «освобождает» правительство и общество от расходов «на содержание учителей и их инспекции», в-четвертых, «требуется» самим народом, который в первоначальном обучении ищет «по преимуществу церковное направление».²⁵¹

Еще раз подчеркнем, что необходимость своего участия в народном образовании пореформенного периода Русская православная церковь аргументировала, прежде всего, направленностью первоначального обучения на религиозно-нравственное воспитание народа. И здесь, безусловно ценностным основанием служили учения подвижников православной веры, выдающихся духовных писателей XIX века, «священнослужителей высокого ранга», святителей митрополита Московского Филарета (Дроздова), Игнатия (Брянчанинова), Феофана Затворника, святителя Иннокентия (Попова-

²⁵⁰ Там же. С.276-277.

²⁵¹ Благовидов Ф. Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в царствование императора Александра II. – Казань: тип. Имп. ун-та, 1891. С.274.

Вениаминова), святого праведного Иоанна Кронштадтского и др. При том, что все они осмысливали вопросы воспитания и образования человека каждый «на своем «поле» (Л.Н. Беленчук), всех их объединяло одно общее: во главу угла святители ставили «духовно-нравственное воспитание, которое у человека, по их мнению, продолжается всю его жизнь. Именно ему должны быть подчинены все усилия по образованию ума».²⁵² В качестве основы духовно-нравственного воспитания святители утверждали христианскую веру, которая, по словам св. Игнатия (Брянчанинова), определяет духовное состояние русского народа: «... от развития идей православия и от твердости в православии зависит энергия народа нашего, самостоятельность его духа».²⁵³

Духовные учения святителей служили аксиологическим ориентиром в определении Русской православной церковью педагогических приоритетов образования народа. Так, св. прав. Иоанн Кронштадтский, имевший собственный богатейший опыт педагогической деятельности,²⁵⁴ писал: «... истинно полезные христианскому обществу члены могут быть только воспитаны в христианских понятиях, правилах, обычаях...», «при образовании чрезвычайно вредно развивать только рассудок и ум, оставляя без внимания сердце», «... наилучшее педагогическое воспитание, вполне сообразное с волей Божией, доставляет именно Церковь своим чудным, небесным, проникающим до костей и мозгов Богослужением...».²⁵⁵

Таким образом, необходимость своего неперемного участия в народном образовании, Русская церковь обосновывала православной

²⁵² Беленчук Л.Н. Духовно-нравственное просвещение как основа образования в трудах святителей первой половины XIX века // Проблемы современного образования. - 2017. - №5. - С.161. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2017-god/nomer-5>

²⁵³ Игнатий (Брянчанинов), святитель. Собрание писем [Текст] / сост. игумен Марк (Лозинский), общ. ред. А. Трубачев. - М.-СПб., 1995. №536. [Электронный ресурс]. URL: <http://Avww/anb.nnov.ru/letters>

²⁵⁴ Иоанн Кронштадтский с 1857 г. преподавал в Кронштадтском уездном училище, а с 1862 по 1889 гг. – в Кронштадтской гимназии для мальчиков.

²⁵⁵ Учащим и учащимся. Из трудов Святого праведного Иоанна Кронштадтского. Выдержки из дневниковых тетрадей за 1856-1866 г. – М.: Отчий дом, 2013. С. 26-30.

религиозностью русского народа, «образующим влиянием христианства» (К.Д. Ушинский), которые, собственно, и должны определять целевые и содержательные составляющие его первоначального обучения. В полной мере это касалось и общего образования взрослых.

Общее понимание вопроса роли Русской православной церкви в народном образовании выразили русские педагоги Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, Н.А. Корф, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский. При наличии авторского прочтения в трактовке этой роли, всех этих педагогов объединяло твердое убеждение в том, что построение модели русской народной школы, определение ее педагогических характеристик, управление ею должно принадлежать общественным силам, и, прежде всего, земству.

Обращение К.Д. Ушинского к вопросу участия православного духовенства в образовании народа связано с осмыслением аксиологических оснований русской народной школы, какими, по глубокому убеждению педагога, являются христианские ценности. Однако признание ценностной роли православия в образовании и воспитании народа, составляющего его «главнейший элемент», вовсе не означало, что народная школа должна строиться «на общих» с церковью основаниях. К.Д. Ушинский полагал, что школа должна носить светский характер и удовлетворять потребностям «здешней временной жизни».²⁵⁶ Не считая целесообразным отдавать в руки духовенства народную школу, педагог убежден, что «будет лучше и естественнее оставить народную школу чистонародным делом» при активном участии в этом земских учреждений: «Только одно земство, находясь в ближайшем отношении к народу и имея в своей среде и образованных людей, может содействовать делу народной школы...».²⁵⁷

Непосредственное участие православного духовенства в школьном образовании К.Д. Ушинский связывал с изучением «одного Закона Божия»,

²⁵⁶ Ушинский К.Д. Общий взгляд на возникновение наших народных школ/ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т./ Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. Т.2. С.390.

²⁵⁷ Там же. С.395.

предмета «действительного и постоянного», выражая, однако, обеспокоенность качеством его преподавания ввиду чрезмерной занятости приходских священников своими непосредственными обязанностями и имеющими вследствие этого для серьезной постановки предмета «очень мало времени».²⁵⁸

Солидарную с К.Д. Ушинским позицию заняли Н.А. Корф, В.И. Водовозов, Н.Ф. Бунаков. Так, по мнению Н.А. Корфа, несмотря на то, что образование народа должно выступать результатом общих согласованных усилий государства и общества,²⁵⁹ все же будущее народного образования всецело зависит от проявления общественной инициативы, деятельности общественных организаций и частных лиц. Одной из реальных сил, способной конструктивно решать вопросы образования, Н.А. Корф считал земство: «Вопрос о распространении образования в массе народа - земский вопрос, самый капитальный из земских вопросов».²⁶⁰ Однако, убежденный в том, что «школа должна не только обучать, но преимущественно воспитывать», Н.А. Корф, вслед за К.Д. Ушинским, признает участие православного духовенства в народной школе в лице законоучителя, при условии, «чтоб оно относилось к ней тепло, и всячески содействовало к ее успеху и руководило народом разумным пастырским словом...».²⁶¹

Светский характер народной школы отстаивает и В.И. Водовозов. Допуская участие православного духовенства в школе в качестве законоучителя, хотя, по его мнению, «поучения священника еще гораздо более имели бы значение вне школы, когда они обращены ко всей пастве», педагог убежден, что школа должна носить светский характер «даже в том

²⁵⁸ Там же. С.392.

²⁵⁹ Корф Н.А. Итоги общественной деятельности на пользу народного образования в России// Вестник Европы. - 1876. - №6. - С. 916-917.

²⁶⁰ Корф Н.А. Земский вопрос (о народном образовании). - СПб.: тип. А. Головачева, 1867. С. 21.

²⁶¹ Корф Н.А. Наше школьное дело. Сборник статей по училищеведению. – М.: изд-е бр. Салаевых, 1873. С.228.

случае, если бы в ней преподавал и священник, потому что она готовит не к религиозному созерцанию, а к деятельной жизни».²⁶²

Несмотря на то, что педагогические труды Н.Ф. Бунакова не содержали прямых высказываний по вопросу участия православного духовенства в образовании народа, можно с уверенностью предположить, что педагог отстаивал светскость народной школы, построенной на фундаменте научной педагогики. Об этом достаточно убедительно свидетельствуют его размышления об «основной задаче» народной школы – «приготавливать (воспитывать и обучать) людей... к истинно-человеческой жизни», решение которой, по мнению Н.Ф. Бунакова, непременно обращает к «научному исследованию», т.е. научному знанию о человеке.²⁶³

Как видно, ограничив участие православного духовенства в образовании народа ролью законоучителя, русские педагоги-теоретики единодушно отстаивали светский характер русской народной школы, фундамент которой, согласно их убеждениям, должно составлять научное знание о человеке, закономерностях его воспитания и обучения.

Что касается позиции государства, то она особенно четко была отражена в «Положении о начальных народных училищах» 1864 г., согласно которому православному духовенству предоставлялось наряду с общественными силами (земством, частными лицами) право участвовать в образовании народа, а именно: открывать в «городах, посадах и селах» церковно-приходские училища, «наблюдать за религиозно-нравственным направлением» во всех начальных народных училищах, осуществлять в них преподавание Закона Божия, участвовать в управлении народными училищами на уровне уездных и губернских Училищных советов.²⁶⁴ И здесь

²⁶² Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.С. Аранский. – М.: Педагогика, 1986. С.250.

²⁶³ Бунаков Н.Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Д. Соловьева. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1953. С.90-91.

²⁶⁴ «Положение о начальных народных училищах» (14 июля 1864 г.) // Российское законодательство об образовании XIX - начала XX века: сб. документов [Текст]: в 3 т. /

мы согласимся с мнением современного исследователя Л.Н. Харченко в том, что для Русской православной церкви пореформенного периода это был т.н. «подготовительный» этап ее участия в «церковно-школьном строительстве», в течение которого приобретался определенный институционально-организационный, управленческий, педагогический опыт, хотя, как замечает автор, потенциальные возможности православной церкви как организатора и учителя народа еще полностью реализованы не были.²⁶⁵

Начало 1880-х гг. ознаменовывает новый этап в дискуссионном обсуждении вопроса участия Русской православной церкви в народном образовании. Вследствие наступившего политического кризиса конца 1870-х - начала 1880-х гг. все настойчивее звучит идея о предоставлении духовенству господствующей роли в народном образовании. Так, официальная власть в лице комитета министров выразила «единогласное убеждение, что духовно-нравственное развитие народа, составляющее краеугольный камень всего государственного строя, не может быть достигнуто без предоставления духовенству преобладающего участия в заведении народными школами».²⁶⁶ Желательность влияния Русской православной церкви на все виды начальных школ законодательно признает и изданное Министерством народного просвещения Постановление «О предоставлении православному духовенству надлежащего влияния на народное образование» (22 января 1882 г.).

На неразрывную связь Русской православной церкви и школы обращали внимание русские педагоги Н.И. Ильминский, С.А. Рачинский. Так, Н.И. Ильминский, указывая на исторически установившуюся связь жизни русского народа с православной церковью («... православная церковь

ред.-сост., ст., коммент. Э.Д. Днепров. - М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. Т.1. С.610-614.

²⁶⁵ Харченко Л.Н. Образовательная деятельность Русской православной церкви в Сибири во второй половине XIX – начале XX вв.// Культура. Наука. Образование. - 2013. - №3 (28). - С.55.

²⁶⁶ Миллюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. Ч.2. Церковь и школа (вера, творчество, образование). Изд.4. – СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1905. С.386.

с самых первых времен имела сильное образовательное действие на быт, внутренние начала и одушевляющие идеи семейной, общественной и государственной жизни русского народа»²⁶⁷), считал, что и народная школа должна быть непременно с ней связана. Примером такой связи для него является, прежде всего, воспитание человека. Отсюда задачей русской народной школы должно стать воспитание «нравственных и религиозных людей по началам и в формах православной церкви и русской народности».²⁶⁸ Религиозно-нравственное воспитание человека определяет не только цель, но и содержание, средства обучения. Вот почему школа «должна обратиться к церкви и под ее священную сенью вести дальнейшее развитие религиозных впечатлений и вероучительных понятий».²⁶⁹

Идеей связи школы и церкви пронизаны теоретические взгляды и педагогическая деятельность известного русского ученого, педагога С.А.Рачинского. Согласно его убеждению, эта связь обусловлена православной религиозностью русского народа, «безусловностью нравственного идеала, которая делает русский народ народом христианским по преимуществу».²⁷⁰ Решение основной задачи, связанной с воспитанием православного христианина, школе, отрешенной от церкви, – «эта задача не по силам». И здесь, безусловно, велико, воспитательное влияние священника как учителя: «Он завязывает с своею паствою те непрерывные связи, которые одни дают прочность и действительную силу его школьным поучениям. Хороший священник – душа школы».²⁷¹

В размышлениях о духовной миссии народной школы, небезосновательную тревогу у С.А.Рачинского вызывали, по его словам, «глубокие вопросы», обнаружившие себя в «лабиринте противоречий, в

²⁶⁷ Ильминский Н.И. Беседы о русской школе// Ильминский Н.И. Избранные места из педагогических сочинений, некоторые сведения о его деятельности и о последних днях его жизни. – Казань: тип. Имп. Ун-та, 1892. С.53.

²⁶⁸ Там же. С.53.

²⁶⁹ Там же. С.79.

²⁷⁰ Рачинский С.А. Сельская школа. Сб. статей. – М.: тип. М.Г. Волчанинова, 1891. С.19.

²⁷¹ Там же. С.34.

который завела нас вся наша внутренняя история нового времени», и коснувшиеся, в том числе, и народного образования – «расширение нашего умственного горизонта и сужение кругозора духовного».²⁷² Решение этого противоречия педагог видел только в тесном единении школы с церковью. И в этом плане он являлся единомышленником обер-прокурора Св. Синода К.П. Победоносцева.

Победоносцев К.П. также отвергал ярко обозначившийся в пореформенной России приоритет знания над воспитанием, интеллектуального, умственного над нравственно-духовным. В статье «Знание и дело» он писал: «С того времени, как проснулась и пришла в движение мысль в нашем обществе, стали нам твердить на все лады о необходимости знания; столько твердили, что самое понятие о просвещении отождествлялось в умах нашей интеллигенции с количеством знаний. Отсюда – расширение программ и высшего, и среднего, и даже начального обучения... Знание само по себе не воспитывает ни умения, ни воли».²⁷³ По мнению обер-прокурора, начальная школа должна быть не столько образовательным, сколько воспитательным учреждением; вся школьная жизнь должна строиться на основе религиозно-нравственных основ православной религии – «истинное воспитание должно утверждаться на религии».²⁷⁴

Победоносцев К.П. настаивает на тесной связи школы с церковью: «... школе прямое место при церкви и в тесной связи с церковью. Она должна быть проникнута церковностью в лучшем, духовном смысле этого слова».²⁷⁵ Но, указывая на приоритет духовной составляющей в образовании, он отнюдь не сбрасывает со счетов умственный, светский компонент в школьной программе, но который должен состоять в неременной связи и

²⁷² Там же. С.91.

²⁷³ Победоносцев К.П. Московский сборник. – М.: Синод. тип., 1896. С.134-135. (304с.)

²⁷⁴ Победоносцев К.П. Ученье и учитель. Педагогические заметки/ Победоносцев К.П. Избранное / сост., автор вступ ст., коммент. А.В. Репников. – М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2010. С.566.

²⁷⁵ Там же. С.559.

сочетании с нравственно-религиозным: «Необходимы определительные и точные понятия об истории и географии, о земле и физических силах и явлениях, о законах счисления и культуре и литературе... Но при всем этом что-нибудь должно служить основным предметом, существенным знанием, которые ученик должен вынести из школы общего образования... Это, во-первых, нормальное развитие религиозного знания и настроения, в связи с церковью – духовная, нравственная основа жизни и деятельности».²⁷⁶

Концептуальные взгляды К.П. Победоносцева были воплощены в церковно-приходской школе, которую он конструировал в качестве основной модели начального народного образования. При этом он приложил все усилия для того, чтобы законодательно оформить главную роль Русской православной церкви в организации, обеспечении образовательного процесса, управлении начальным народным образованием.

Существенно, что обозначавшаяся в 1880-е гг. в начальном народном образовании ситуация вызвала определенные вопросы и возражения в научно-педагогической среде. Так, согласно мнению В.Я. Стоюнина, Русская православная церковь ввиду полного подчинения интересам государства не может взять на себя роль ведущего «учительства», посредством которого духовенство «по своему призванию должно бы было быть связанным со всем народом».²⁷⁷ Представителям церкви сложно вписаться и в условия пореформенной народной школы, формулирующей свой новый образовательный идеал, поскольку «чуждаются педагогии и не хотят знать ее требований, считая, что слово божие... выше всякого учения и не нуждается ни в какой посторонней опоре...».²⁷⁸ Стоюнин В.Я. убежден, что создание, определение педагогических приоритетов и управление народной школой должно принадлежать союзу в лице «нового» русского общества, поскольку «нравственное значение русской школы может определяться только тесной

²⁷⁶ Там же. С.582.

²⁷⁷ Стоюнин В.Я. Заметки о русской школе/ Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г.Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1991. С.187.

²⁷⁸ Там же. С.188.

связью ее с обществом»,²⁷⁹ семьи, т.к. «между обществом и семьей существует неразрывная связь, и интересы их тесно соприкасаются, если не сливаются»,²⁸⁰ и государства, которое «более всех должно дорожить прочностью школы, чтобы она могла развиваться естественно и свободно...».²⁸¹

Несмотря на нарастающее недоверие и сопротивление со стороны научно-педагогической общественности, российских земств, Русская православная церковь, начиная с середины 1880-х гг., при личной поддержке императора Александра III стала стремительно распространять новую модель народной школы – церковно-приходскую, оказывая тем самым свое господствующее влияние не только на вопросы институционализации начального народного образования, но и вопросы, определяющие характер педагогического процесса, всецело подчиняя его задаче нравственно-религиозного воспитания и обучения.

Подчеркнем, что, несмотря на кажущуюся отчужденность от предмета настоящего диссертационного исследования, приведенные выше материалы имеют самое непосредственное отношение к вопросам общего образования взрослых, поскольку четко демонстрируют направленность целевых и содержательных приоритетов, которые формулировала Русская православная церковь и которым она безусловно следовала в педагогической практике учреждений для взрослых.

Что касается вопроса непосредственного участия Русской православной церкви в образовании взрослых на данном этапе, то следует отметить, что она не осталась в стороне от того движения, которое охватило русское общество в начале 1860-х гг. Прежде всего, речь идет о первых воскресных школах. По сведениям В.П. Вахтерова, священнослужители открывали *воскресные школы* в Петербурге, Москве, Нижегородской,

²⁷⁹ Там же. С.164.

²⁸⁰ Там же. С.168.

²⁸¹ Там же. С.185.

Московской губерниях и т.д.²⁸² В этой связи заслуживает внимания инициатива самарского епископа Герасима (28 июня 1867 г.), предложившего открывать воскресные школы при всех церквях самарской епархии, в помещениях церковно-приходских школ, которая вскоре была подхвачена и другими епархиями. Однако первоначальным толчком к открытию этих школ был не столько просветительный, сколько «оборонительный» мотив, т.е. стремление духовенства найти средства противодействовать влиянию на прихожан раскольников-начетчиков.²⁸³ Поэтому основное внимание в обучении сосредотачивалось на предметах нравственно-религиозного цикла: изучения Св. Писания, молитв, жития святых, важнейших событий священной истории. Хотя при этом обучали элементарной грамоте, счету, «объяснительному чтению исторических и других полезных для народа книг».

Открываемые православным духовенством воскресные школы не имели характера «правильно организованных» школ: отсутствовало определенное помещение (зачастую это было место при церкви, или церковная сторожка, или дом священника), постоянно менялся состав обучаемых, не было четкой программы обучения, предметы преподавания зачастую «видоизменялись» в соответствии с запросами взрослых.

Но все это не мешало православному духовенству осмысливать свое участие в воскресных школах с ценностных позиций, осознавая его в качестве «необходимого дополнения» к церковной деятельности: «священнодействуя и проповедуя в церкви, священник в воскресной школе мог ближе ознакомить своих прихожан и с значением священнодействия и с сущностью проповедуемых с кафедры истин; здесь он имел несравненно более средств лучше и полнее, чем с церковной кафедры, раскрыть слушателям важнейшие истины христианской веры и нравственности и

²⁸² Вахтеров В.П. Внешкольное образование народа. - М.: тип. И.Д. Сытина, 1896. С.159.

²⁸³ Благовидов Ф. Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в царствование императора Александра II. – Казань: тип. Имп. ун-та, 1891. С.343.

узнать, насколько слушатели поняли и усвоили то, что им было преподано и объяснено. Обучая же народ грамоте, священник имел возможность дать ему почувствовать собственным опытом пользу образования...».²⁸⁴

Отдельное внимание Русской церкви было направлено на *церковно-народные библиотеки*, в распространении которых православное духовенство руководствовалось не только стремлением получить возможность повышать свой уровень образования, но, как рекомендовалось в Циркулярном письме (20 октября 1866 г.) обер-прокурора Св. Синода Д.А. Толстого, и «в самих паствах развить любовь к чтению духовных книг и через это упрочить дело религиозно-нравственного просвещения народа».²⁸⁵ Руководством к составлению библиотечных фондов этих библиотек служил список книг, составленный Московским митрополитом Филаретом, включавший 31 наименование книг нравственно-религиозного содержания.

Церковно-народные библиотеки получали довольно интенсивное распространение и открывались практически при каждой приходской церкви. Их количество к 1868 г. составляло 11.170; к 1881 г. – 16.250 библиотек.²⁸⁶ Однако, оказавшись наиболее доступным учреждением, церковно-народные библиотеки не могли оказывать существенное влияние на образование взрослых ввиду ограниченности своих фондов преимущественно религиозной литературой, малочисленностью их состава, стремлением священников использовать библиотеки зачастую в служебных целях. Все это приводило к непопулярности церковно-народных библиотек, снижало эффективность их деятельности как культурно-образовательного учреждения.

²⁸⁴ Благовидов Ф. Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в царствование императора Александра II. – Казань: тип. Имп. ун-та, 1891. С.344-345.

²⁸⁵ Отечественная церковь по статистическим данным с 1840-41 по 1890-91 гг./ Сост. Ив. Преображенский. 2-е изд. – СПб., 1901. С.135.

²⁸⁶ Отечественная церковь по статистическим данным с 1840-41 по 1890-91 гг./ Сост. Ив. Преображенский. 2-е изд. – СПб., 1901. С.137.

В период 1860-х гг. – первую половину 1880-х гг. получают свое становление *религиозно-нравственные чтения*. Согласно учрежденному 16 апреля 1869 г. законодательному акту, лицам духовного звания было разрешено по согласованию с «гражданским начальством» организовывать народные чтения по «относящимся к кругу духовного просвещения предметам».²⁸⁷ В отличие от внебогослужебных беседований, имеющих, как правило, форму непринужденного разговора пастыря с прихожанами, религиозно-нравственные чтения проводились по заранее определенной программе в воскресные и праздничные дни и представляли чтение «печатной книги» или рукописи. Важно подчеркнуть, что религиозно-нравственные чтения имели целью не только «сообщение слушателям обыкновенных элементарных сведений из области православного христианского вероучения, нравоучения, библейской и церковной истории и т.п.».²⁸⁸ В программе праздничных чтений, разрешенных к проведению священникам станицы Гундоровской Донской епархии, указывалось, что их цель состоит и в том, чтобы «приучить прихожан к умственному труду, распространить между ними полезные научные сведения...».²⁸⁹

Таким образом, этап начала 1860-х гг. – первой половины 1880-х гг. был связан с процессом рефлексии роли Русской православной церкви в образовании народа. Право своего активного участия в народном образовании православное духовенство мотивировало неразрывной с народом связью, заключающейся в единстве веры и единством в вере. Это обуславливало утверждение религиозно-нравственного воспитания в качестве основной задачи образования народа и соответствующего ей

²⁸⁷ Исторический очерк развития церковных школ за истекшее двадцатипятилетие (1884-1909 гг.). – СПб.: Синод. тип., 1909. С.408.

²⁸⁸ Благовидов Ф. Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в царствование императора Александра II. – Казань: тип. Имп. ун-та, 1891. С.373.

²⁸⁹ О разрешении священникам Гундоровской станицы Антонию Манохину и Михаилу Щетковскому производить в сей станице праздничные чтения // Донские епархиальные ведомости. - 1875. - №17. - С.527.

программного содержания обучения, и, в связи с этим, статус православного духовенства как главного учителя народа.

Значимо, что на данном этапе предметом внимания Русской православной церкви становились вопросы, связанные с образованием взрослых. Представляется важным, что осуществляя опыт постановки его различных учреждений и форм (воскресные школы, церковно-народные библиотеки, религиозно-нравственные чтения), Русская церковь, при сосредоточении преимущественного внимания на нравственно-религиозном характере воспитания и обучения, ставила задачей формирования у взрослых светских первоначальных знаний и умственных умений.

Второй этап в деятельности Русской православной церкви как субъекта становления системы общего образования взрослых – **середина 1880-х гг. – 1917 г.** – связан с процессом институционализации различных учреждений общего образования взрослых и решением вопросов их программно-методического обеспечения.

Содержательно обозначенный этап можно представить следующими направлениями:

1. Правовое обеспечение учреждений общего образования взрослых ведомства Св. Синода.

Правовые нормы, определяющие порядок открытия и функционирования учреждений и форм общего образования взрослых ведомства Св. Синода, а также управление ими, были оформлены и встроены в законодательные акты, разработанных для церковно-приходских школ: «Правила о церковно-приходских школах» (13 июня 1884 г.), «Правила об уездных отделениях Епархиальных Училищных Советов» (28 мая 1888 г.), «Положение об управлении школами церковно-приходскими и грамоты ведомства Православного Исповедания» (26 февраля 1896 г.), «Положение о церковных школах ведомства Православного Исповедания» (1 апреля 1902 г.).

Проведенный анализ указанных документов позволяет сделать вывод о том, что наиболее тщательно в правовых актах были представлены регулятивы, касающиеся воскресных школ ведомства Св. Синода, а именно, порядок их открытия, управления и контроля за их деятельностью, финансирование.

Согласно «Правилам о церковно-приходских школах» (1884) открытие приходскими священниками ежедневных уроков для взрослых и воскресных школ допускалось с разрешения епархиального архиерея при одноклассных и двухклассных церковно-приходских школах. На них возлагалось и «непосредственное и ответственное» руководство этими учреждениями. Более того, священникам не воспрещалось открывать эти учреждения и в случае отсутствия в данной местности церковно-приходских школ.²⁹⁰ «Положение» от 1902 г. уточняло институциональную принадлежность церковно-воскресных школ, отнеся их к типу «начальных, предназначенных для начального обучения взрослых» школ, внося при этом существенное дополнение относительно места их учреждения – помимо церковно-приходских школ, церковно-воскресные школы могли быть открыты при фабриках и заводах с разрешения «губернского начальства».²⁹¹

Общее руководство церковно-воскресными школами осуществляли епархиальные архиереи, которые зачастую ввиду чрезмерной занятости назначали «для ближайшего руководства» из числа «наиболее способных и благонадежных священников» наблюдателей.²⁹²

²⁹⁰ «Правила о церковно-приходских школах» (13 июня 1884 г.) / Российское законодательство об образовании XIX - начала XX века: сб. документов [Текст]: в 3 т. / ред.-сост., ст., коммент. Э.Д. Днепров. - М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. Т.1. С.741-742.

²⁹¹ Настольная книга по церковно-школьному образованию: Собр. законоположений, правил, делопроизводств. форм и распоряжений, касающихся церк.-школ. образования народа: Пособие для епарх. училищ. советов и их отд-ний, епарх. и уезд. наблюдателей, зав. учител. и нач. церк. школами, для миссионеров / Сост. В.Лотоцкий, Г. Сендульский. – Одесса, М. Шпенцер, 1903. С 71.

²⁹² «Правила о церковно-приходских школах» (13 июня 1884 г.) / Российское законодательство об образовании XIX - начала XX века: сб. документов [Текст]: в 3 т. /

Особое значение для становления воскресных школ ведомства Св. Синода имели «Правила» от 1888 г., согласно которым в уездных городах и других административных пунктах каждой епархии открывались уездные отделения епархиальных училищных советов. В качестве одной из обязанностей им вменялось содействие открытию учреждений общего образования взрослых, а именно: устройство ежедневных уроков для взрослых и воскресных школ. Кроме того, они должны были способствовать организации «чтений для народа», книжных складов и их отделений.²⁹³ «Положение» от 1896 г. еще раз подчеркнуло, что на уездные отделения епархиальных училищных советов возлагается особая ответственность по финансированию и обеспечению условий для функционирования различных учреждений общего образования взрослых.²⁹⁴ Основными источниками финансирования открываемых учреждений общего образования взрослых могли выступать: пожертвования сельских обществ и частных лиц, средства православного духовенства (церковные доходы, частные пожертвования, безвозмездное преподавание, кружечные сборы), средства Св. Синода, земские отчисления, средства благотворительных обществ, миссионерских братств и др. Проведенный анализ представленных в Приложении №8 данных позволил установить, что основными источниками финансового обеспечения воскресных школ ведомства Св. Синода выступали города и земства, благотворительные общества, приходские попечительства, частные лица. В наименьшей степени ассигнования поступали от церкви, монастырей, миссионерских братств, сельских обществ.

2. Институциональное становление различных учреждений и форм общего образования взрослых ведомства Св. Синода.

ред.-сост., ст., коммент. Э.Д. Днепров. - М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. Т.1. С.743.

²⁹³ Настольная книга по церковно-школьному образованию: Собр. законоположений, правил, делопроизводств. форм и распоряжений, касающихся церк.-школ. образования народа: Пособие для епарх. училищ. советов и их отд-ний, епарх. и уезд. наблюдателей, зав. учител. и нач. церк. школами, для миссионеров / Сост. В.Лотоцкий, Г. Сендульский. – Одесса, М. Шпенцер, 1903. С 71.

²⁹⁴ Там же. С.17.

В наибольшей степени институциональному становлению *воскресных школ ведомства Св. Синода* как образовательного учреждения для взрослых способствовали принятые в 1884 г. «Правила о церковно-приходских школах». Насколько серьезно Русская православная церковь поставила вопрос об открытии этих учреждений можно судить по следующему факту – по распоряжению Училищного Совета Св. Синода в 1885 г. была издана и распространена по всем епархиям брошюра «Церковная школа №1», в которой, в частности, сообщалось: «Что другое, а эти школы (воскресные – А.Д.) обязательно должны быть в каждом селе при храме, безразлично, есть ли там какая-нибудь школа или нет... Долг приходского священника – отвлечь крестьянина от низкой его сферы, дать богатый и высокий материал для его мыслей, чувств и взаимных бесед...».²⁹⁵ Приходское духовенство откликнулось на этот призыв и к 1898 г. число воскресных школ ведомства Св. Синода составило 405, в следующем 1899 году, их было открыто уже 487.²⁹⁶ Особенное распространение эти школы получили в Тульской, Ставропольской, Вятской, Орловской, Вологодской, Московской, Астраханской, Донской, Киевской, Петербургской епархиях. Общее число воскресных школ ведомства Св. Синода, открытых в период 1898 по 1907 гг., представлено в Приложении 9.

Согласно «Правилам» от 1884 г. целевой направленностью церковно-воскресной школы было «утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской и сообщать первоначальные полезные знания». В этой связи сформированное ей соответствующее содержание обучения выполняло две функции: с одной стороны, оно осуществляло функцию воспитания обучающихся на основе усвоения христианского учения и религиозно-нравственных добродетелей (Закон Божий, церковно-славянское пение, церковно-славянский язык), с другой – формировало «полезные для

²⁹⁵ Цит. по: Исторический очерк развития церковных школ за истекшее двадцатипятилетие (1884-1909 гг.). – СПб.: Синод. тип., 1909. С.431-432.

²⁹⁶ Там же. С.437.

жизни» первоначальные светские знания (русский язык, чистописание, арифметика).

Существенно, что уже через три года, т.е. к 1887 г., были разработаны и изданы программы обучения в церковно-приходских школах, имеющих прямое отношение и к воскресным школам ведомства Св. Синода, занимающимся по программе одноклассной церковно-приходской школы. К созданию учебных программ были привлечены лучшие специалисты – русский педагог Н.И. Ильминский (русский язык, церковно-славянский язык), математик-методист, основоположник методики начальной арифметики А.И. Гольденберг (арифметика), специалист в области обучения письму (каллиграфии) В.С. Гербач (чистописание), протоиерей П.А. Смирнов (Закон Божий), известный специалист в области церковного пения Д.Н. Соловьев (церковно-славянское пение). С целью широкого распространения учебные программы публиковались в центральной и местной епархиальной печати, выходили отдельными изданиями.²⁹⁷ Одобренные Св. Синодом списки учебной литературы и рекомендованные для внеклассного чтения книги также оперативно рассылались циркулярными предписаниями и публиковались в периодических изданиях.

Подготовка учителей для церковно-приходских школ, в том числе и церковно-воскресных, осуществлялась в духовных семинариях, где, начиная с 1866-67-го учебного года, в старших классах был введен курс педагогики, а в открытых при них по инициативе Св. Синода воскресных школах,²⁹⁸ семинаристы осваивали «дело преподавания» и приобретали «некоторую опытность» под руководством преподавателя педагогики.²⁹⁹ Так что можно предположить, что приходские священники, по инициативе которых

²⁹⁷ См. нпр: Сборник правил и программ для церковно-приходских школ, с относящимися к ним определениями Св. Синода / сост. Д. Тихомиров. - Могилев-на-Днепре, скоропеч. И лит. Ш. Фридланда, 1887.

²⁹⁸ По сведениям В.П. Вахтерова в 1866 г. при духовных семинариях было открыто 33 воскресных школы – Русская школа. 1894. №2.

²⁹⁹ Благовидов Ф. Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в царствование императора Александра II. – Казань: тип. Имп. ун-та, 1891. С.350-355.

зачастую открывались воскресные школы, обладали тем минимумом педагогических знаний и практических умений, которые были необходимы для осуществления образовательной деятельности со взрослыми обучающимися. Открываемые по «Положению» 1902 г. церковно-учительские школы также предназначались для подготовки «учителей и учительниц для начальных училищ всех разрядов», в том числе и церковно-воскресных школ.

Начиная с 1900 г. число воскресных школ ведомства Св. Синода стало резко сокращаться и к 1907 г. их количество составило всего 182 школы.³⁰⁰ В качестве объективных причин сложившейся ситуации можно выделить: «необязательный» характер устройства воскресных школ (их открытие зачастую было следствием частной инициативы приходских священников); чрезмерная занятость священнослужителей своими служебными обязанностями по воскресным и праздничным дням, на которые приходились учебные занятия в этих школах; проблемы с финансированием, обеспеченностью помещением, учебными и письменными принадлежностями, которые также вынужден был решать священник как инициатор открытия воскресной школы.

Что касается ежедневных уроков для взрослых, то на практике они принимали форму ежедневных или воскресно-повторительных уроков. Однако обобщающих сведений, в том числе и статистического характера нам обнаружить не удалось, поскольку информация о них разобщена и представлена в основном в местных епархиальных изданиях.

Организационно *религиозно-нравственные народные чтения* как форма общего образования взрослых, начиная со второй половины 80-х гг. XIX века сосредотачивались, согласно Правилам от 1888 г. и Положению от 1896 г., в церковно-приходских школах и характеризовались уже более системным характером в проведении. Так, в период с 1898 по 1906 гг.

³⁰⁰ Исторический очерк развития церковных школ за истекшее двадцатипятилетие (1884-1909 гг.). – СПб.: Синод. тип., 1909. С.437.

народные чтения проводились при 22–36 % одноклассных и 31–62 % двухклассных церковно-приходских школах³⁰¹

Организацией народных чтений для взрослых в епархиях фактически занимались преимущественно церковные братства – добровольные общественные объединения, создаваемые с целью распространения религиозно-нравственного просвещения в пределах конкретной епархии. Поскольку организация народных чтений считалась одним из приоритетных направлений деятельности церковных братств, то при их Советах создавались специальные Комиссии по устройству народных чтений, главным вопросом которых становилось учебно-методическое обеспечение (программы, литература, технические средства) народных чтений. Все это обуславливало приобретение чтениями следующих отличительных характеристик:

- организационная стройность религиозно-нравственных чтений – чтения состояли из двух или трех отделений,
- внимание к общеобразовательной составляющей чтений – содержание последнего отделения включало чтение книг по русской истории, географии, медицине и гигиене, сельскому хозяйству, законоведению и др.,
- стремление к техническому обеспечению чтений – использование волшебного фонаря, световых («туманных») картинок,
- тщательный подбор лекторов из числа священнослужителей, учителей церковных и светских школ.

Однако, как и в ситуации с воскресными школами, организацию религиозно-нравственных чтений затрудняли ряд проблем, связанных с недостаточностью финансовых средств, необходимых для вознаграждения лекторов, отопления помещений, покупку волшебных фонарей и т.п., «теснотой» помещений, не способных вместить всех желающих (например,

³⁰¹ Исторический очерк развития церковных школ за истекшее двадцатипятилетие (1884-1909 гг.). – СПб.: Синод. тип., 1909. С.413.

на 17 чтениях, устроенных Киевской епархией в с. Липки в 1905-1906 гг., присутствовало 7.854 слушателей),³⁰² ограниченностью по количеству и содержанию одобренных Св. Синодом книг для чтения.

Что касается *библиотек* ведомства Св. Синода, то их массовое устройство началось с учреждением церковно-приходских школ. Их заведующим епархиальным училищным советом рекомендовалось устраивать общедоступные бесплатные библиотеки, которыми могли пользоваться не только учащиеся школ, но и взрослое население городов и сел.

В становлении церковных библиотек существенную роль сыграла учрежденная при Училищном совете Св. Синода издательская комиссия, перед которой стояла задача, связанная не только с рассылкой книг, но и формированием «цельных» библиотек. Последнее можно проиллюстрировать следующим фактом – в период с 1894 по 1902 гг. были сформированы и разосланы по епархиям комплекты книг стоимостью от 28 до 235 руб. для 17000 библиотек.³⁰³ Несмотря на то, что основу этих комплектов составляли издания религиозно-нравственной направленности, они включали книги исторического, сельскохозяйственного, географического, санитарно-гигиенического содержания, художественную литературу. Одновременно с пополнением фондов Училищный совет разрабатывал вопросы внутренней организации библиотечного дела: правила хранения книг, ведения каталогов, формирования читательских интересов взрослых. К 1907 г. при церковно-приходских школах было открыто 30.649 библиотек.³⁰⁴

Деятельность Русской православной церкви в том числе и как субъекта становления учреждений общего образования взрослых была

³⁰² Исторический очерк развития церковных школ за истекшее двадцатипятилетие (1884-1909 гг.). – СПб.: Синод. тип., 1909. С.424.

³⁰³ Исторический очерк развития церковных школ за истекшее двадцатипятилетие (1884-1909 гг.). – СПб.: Синод. тип., 1909. С.482.

³⁰⁴ Там же. С.483.

остановлена Декретом от 23 января 1918 г. «Об отделении церкви от государства и школы от церкви», согласно которому все образовательные учреждения ведомства Св. Синода упразднились, поскольку «школа отделяется от церкви». С этого момента Церковь потеряла всякую возможность осуществлять образовательную деятельность вообще и со взрослыми, в частности.

В целом, проведенное исследование позволяет выделить Русскую православную церковь в качестве одного из значимых субъектов становления системы общего образования взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв. Эта значимость обуславливалась неразрывной связью духовенства с народом, основу которой составляла православная вера. Апеллируя этой связью, Русская православная церковь активно отстаивало свое право на ведущую роль в начальном народном образовании, заключающееся, прежде всего, во влиянии на формирование его содержательно-целевых основ.

Исследование показало, что общее образование взрослых становится предметом внимания православного духовенства уже в начале 1860-х гг. Однако, осуществляя опыт постановки его различных учреждений и форм (воскресные церковные школы, церковно-народные библиотеки, религиозно-нравственные народные чтения), священники осмысливают свое участие в них как своеобразное продолжение церковного, а не образовательного влияния на личность взрослого.

На этапе середины 1880-х гг. – 1917 г. внимание Русской православной церкви сосредоточилось на институционализации различных учреждений общего образования взрослых, правовые механизмы которой были определены и встроены в законодательные акты, разработанных для церковно-приходских школ. Существенно, что наряду с вопросами организационно-институционального характера, православная церковь конструктивно решала вопросы программно-методического обеспечения деятельности церковно-воскресных школ, религиозно-нравственных чтений,

церковных библиотек. Однако признавая общее образование взрослых достаточно значимым аспектом в своей образовательной деятельности, Церковь подчинила его задаче религиозно-нравственного воспитания и духовного просвещения взрослых, оставляя светский интеллектуальный компонент на второстепенных позициях.

2.3. Земство как инициатор институционально-организационного аспекта становления системы общего образования взрослых

В настоящий период существенно возрос интерес исследователей к земской проблематике в целом и земской деятельности в сфере образования, в частности. Для нашей работы является существенным, что в современной историографии довольно ярко обозначилась тенденция к исследованию различных вопросов земской проблематики в соответствии с методологическими установками постнеклассического периода развития научного знания. Так, в целом признана довольно преувеличенной степень противостояния земства и государственной власти,³⁰⁵ существенно пересматривается проблема взаимоотношений государства и земской интеллигенции – здесь основными концептами исследований выступают не «борьба и непримиримость» и «репрессии», а «сотрудничество» и «взаимодействие»;³⁰⁶ принципиально по-иному начинает интерпретироваться проблема соответствия личного состава земских учреждений (социального положения, образования, общественно-политических взглядов большинства гласных) уровню достигаемых результатов в хозяйственно-культурной

³⁰⁵ Куликов В.В. Земские учреждения и правительственный контроль (вторая половина XIX – начало XX в. – М., 2001; Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX века). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства: в 2 т. 2-е изд. – СПб., 2000 и др.

³⁰⁶ Чернышева Е.В. Проблемы взаимоотношения земской интеллигенции и власти в современной российской историографии // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2010. – Т.79. - №3. – С.101-111.

деятельности.³⁰⁷ Отдельно подчеркнем качественные изменения, происходящие в исследованиях, посвященных проблеме земской деятельности в сфере народного образования. Авторы обращаются к новым сюжетам (например, проблеме участия государства в финансировании земских программ в области начального образования), даются более взвешенные оценки и интерпретации используемых источников.³⁰⁸

Следует отметить возросший интерес современных исследователей и к проблеме земской деятельности в области общего образования взрослых.³⁰⁹ Однако в исследованиях, выполненных в логике предмета преимущественно исторической науки и на материалах регионального характера, не предполагающих обобщенных выводов, эта проблема представляется локально. Наше историко-педагогическое исследование данной проблемы строится безотносительно региональной специфики, а потому приоритетным становится выделение этапов, общих тенденций, факторов, обуславливающих деятельность земства как субъекта становления системы общего образования взрослых в России в период второй половины XIX – начала XX вв.

Первый этап в деятельности земства как субъекта становления системы общего образования взрослых – **1864 г. – конец 1870-х гг.** – связан с

³⁰⁷ Дитрих И.И., Кашенко С.Г., Приятелев В.В., Тургаев А.С. Земства на Северо-западе России в конце XIX – начале XX века: к вопросу об эффективности местного самоуправления в дореволюционной России: монография. – СПб.: Изд-во СЗАГС, 2010; Азаматов Г.Б. Уфимское земство (1874-1917): социальный состав, бюджет, деятельность в области народного образования. – Уфа: Гилем, 2005; Низамова М.С. Казанское земство в конце XIX – начале XX вв.: Местное самоуправление и земское общественное движение. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2003 и др.

³⁰⁸ Важенин А.Г., Галкин П.В. Московское земство в начале XX века: из опыта регионального самоуправления. – М., 2004.

³⁰⁹ Житаев В.Л. Культурно-просветительная деятельность земства Наровчатовского уезда Пензенской губернии: монография/ В.Л. Житаев, В.В. Кадакин, А.А. Федотова. – Саранск, 2014; Ходусов А.Н., Кононова С.А. Становление внешкольного образования в России в 60-е годы XIX в. – начале XX в. (на материале Курской губернии). – Курск, 2010; Маркарьян Т.В. Особенности развития внешкольного образования в Вологодской губернии в конце XIX – начале XX веков // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. - №8 и мн. др.

процессом самоидентификации земских учреждений как нового институционального общественного органа и рефлексии предмета его деятельности, содержанием которой, согласно принятому в России «Положения о губернских и уездных земских учреждениях 1 января 1864 г.», становилось «заведывание делами, относящимися к местным хозяйственным пользам и нуждам каждой губернии и каждого уезда», включая народное образование.³¹⁰

Как отмечают современные исследователи-историки (В.Ф. Абрамов, Р.С. Цейтлин, Э.В. Черняк и др.) на подготовку и проведение земской реформы в России середины XIX века существенное влияние оказала общественная (общественно-хозяйственная) теория самоуправления, представленная немецкими учеными Р.фон Модем, О. Гирке, Г. Пройссом, австрийским профессором А. фон Шеффле. По их мнению, принципиальное отличие органов местного самоуправления от государственной власти состояло в различении сфер их деятельности: для государства – это публично-правовая сфера, для местного самоуправления – гражданская, хозяйственная сфера. Другими словами, авторы четко разводили компетенции органов местного самоуправления и государственной власти, причем правительственный надзор над местным самоуправлением предполагалось сводить к минимуму.

Отметим, что еще в начальный период земской реформы министр внутренних дел Н.А. Милютин, глава Комиссии по подготовке реформы земских учреждений в Российской империи, писал: «земское управление, как чисто местное, очевидно не может и не должно нисколько касаться государственных дел, ни интересов государственной казны, ни суда, ни, наконец, полиции исполнительной, сего главного местного органа

³¹⁰ Высочайшее утвержденное Положение о губернских и уездных земских учреждениях 1 января 1864 г.// Полн. собр. законов Российской Империи. Собрание 2. Отд. I. Т.39. № 40457. – СПб., 1867. С.1.

центральных учреждений».³¹¹ Он предложил очертить компетенцию земства теми вопросами земского хозяйства, «которые потребуют ближайших экономических распоряжений и, следовательно, деятельность местных чиновников может оказать прямое и непосредственное влияние на благополучие жителей».³¹² Значимо, что аргументируя необходимость ограничения компетенции земских учреждений чисто хозяйственной деятельностью, Н.А. Милютин тем самым четко обозначил *социальный вектор направленности* земских учреждений, поставив во взаимосвязь экономическое развитие «земского хозяйства» и благополучие человека.

Активные сторонники общественно-хозяйственной теории самоуправления в России (В.Н. Лешков, А.И. Васильчиков, П.Л. Корф, П.Н. Подлигайлов и др.) также поддерживали мысль о том, что земские учреждения есть учреждения общественные, отличные от государственных структур, преследующие свои особые, местные общественно-хозяйственные цели. «Система земского самоуправления, - отмечал А.И. Васильчиков, - в полном, строгом смысле слова означает не более как управление местными делами, посредством местных жителей, которых эти дела непосредственно касаются».³¹³ Подчеркивая значимость вопроса об институте самоуправления, в компетенции которого должны находиться преимущественно хозяйственные проблемы, П.Н. Подлигайлов писал: «Все местные интересы и заботы могут быть хорошо известны только местному населению, которое еще и наиболее заинтересовано в их правильном удовлетворении... Эти вопросы должны разрабатываться в том учреждении, которое является для этого наиболее компетентным – в органе самоуправления».³¹⁴

³¹¹ Цит. по: Верещагин А.Н. Земский вопрос в России (политико-правовые аспекты). – М.: Междунар. отношения, 2002. С. 20.

³¹² Верещагин А.Н. Земский вопрос в России (политико-правовые аспекты). – М.: Междунар. отношения, 2002. С.20.

³¹³ Васильчиков А.И.О самоуправлении. Сравнительный обзор русских и иностранных земских общественных учреждений. Т.1. – СПб., 1870. С.1.

³¹⁴ Местное управление в России / Под ред. П.Н. Подлигайлова. – СПб., 1884. С. 25.

В полной мере социально-хозяйственную направленность нового института самоуправления в России выразило «Положение о губернских и уездных земских учреждениях 1 января 1864 г.», согласно которому компетенция учрежденных уездных и губернских земств охватывала ряд различных хозяйственных вопросов: заведывание имуществами, капиталами и денежными сборами; устройство и содержание принадлежащих земству зданий, других сооружений, путей сообщения; попечение о развитии местной торговли и промышленности и др.

В условиях жесткой централизации государственной власти в России земству, замкнутому на решении хозяйственных вопросов, все же была предоставлена возможность быть относительно «независимым» по отношению к государственным органам в области распорядительной функции. Однако, как свидетельствует статья 9 «Положения» государство устанавливало непреременный надзор за их деятельностью в лице губернатора, наделяя его правом приостанавливающего действия. Аналогичные права были даны и министру внутренних дел.³¹⁵

Последнее следует особенно подчеркнуть, поскольку в круг компетенции земства было отнесено и «попечение о народном образовании». Впрочем, расходы на него были отнесены к «необязательным земским повинностям», означавшим в действительности второстепенную роль земских учреждений в решении вопросов образования, что, собственно, и подтверждала седьмая статья «Положения», указывая земствам на их участие в народном образовании «преимущественно в хозяйственном отношении» и «в пределах, законом определенных».³¹⁶ Вопросы, связанные с организацией образовательного процесса, оставались в ведении и компетенции Министерства народного просвещения.

³¹⁵ Высочайшее утвержденное Положение о губернских и уездных земских учреждениях 1 января 1864 г.// Полн. собр. законов Российской Империи. Собрание 2. Отд. I. Т.39. № 40457. – СПб., 1867. С.1.

³¹⁶ Там же. С.1.

Что касается непосредственно народного образования, включенного в содержание «хозяйственных» компетенций, то, как показал проведенный анализ, в указанный период оно не стало предметом пристального внимания со стороны земства. Достаточно долго не определяясь, земство постоянно задавало себе вопрос: «Что оно - его родное, кровное детище, или пасынок, или подкидыш?»³¹⁷

Результатом научной рефлексии проблемы «взаимоотношения» земских учреждений и народного образования стали теоретические позиции, представленные известными теоретиками земских вопросов - А.И. Кошелевым и А.И. Васильчиковым.

Поддерживая мысль о необходимости участия земства в просвещении народа, А.И. Кошелев выставил так называемую «половинную» модель этого участия, считая вполне «справедливым» половину расходов на школу «отнести прямо на крестьян, а другую половину на земство и казну».³¹⁸ По мнению А.И. Васильчикова, сам народ должен инициировать создание школ и по мере возможности их содержать: «обществам или волостям оставляется вся инициатива открытия школ и установления сборов на их содержание».³¹⁹ Роль земства, впрочем, как и государства, по мнению теоретика, заключается в том, чтобы «приходить на помощь» сельским обществам в решении вопросов образования и материально и морально их поддерживать. Согласно позиции А.И. Васильчикова, земству необязательно проявлять активное участие в развитии народного образования; степень его участия – «поощрительная система», заключающаяся в выдаче пособий в особых и отдельных случаях.

Как показал проведенный анализ, российские земства в своем большинстве на данном этапе деятельности, еще не отрефлексирав степень и содержание своего участия в становлении народного образования, либо

³¹⁷ Каптерев П.Ф., Музыченко А.Ф. Современные педагогические течения. - М., 1913. С.17.

³¹⁸ Кошелев А.И. Голос из земства. Вып. 1. – М., 1869.

³¹⁹ Васильчиков А.И. О самоуправлении. Т.2. – СПб., 1870. С.150.

вовсе отказывались от роли участника, либо реализовывали «поощрительную систему» А.И. Васильчикова, давая сельским обществам пособия в «ничтожном» размере, не покрывавшем даже половины затрат на открытие и содержание школы. Так, согласно данным одного из крупнейших дореволюционных историков земства Б.Б. Веселовского, в 1868 г. из 324 уездных земств 109 (т.е. 1/3) не ассигновали на народное образование ни одного рубля. В 40 уездах были ассигнованы «ничтожные суммы».³²⁰ Тот же автор отмечал, что даже в таком уездном земстве, как Александровское Екатеринославской губернии, где работал над созданием модели земской народной школы известный земский деятель и педагог Н.А. Корф, ассигнованные суммы «лежали без употребления», а если и расходовались, то земства не всегда знали, на что именно.³²¹

Начиная с 1870-х годов, по мере накопления опыта и увеличения бюджетов, земства начинают определять основные направления своего участия в деле народного образования. Приоритетными среди них становятся: принятие на себя определенной части расходов по оплате труда учителя; снабжение школ учебными принадлежностями; хозяйственные расходы по содержанию школьных помещений (отопление и освещение, ремонт, наем сторожей и т.п.). Однако, несмотря на происходящие позитивные изменения, в земской деятельности по отношению к школьному образованию продолжала господствовать «поощрительная» и «половинная» идеология. Согласно исследованию Б.Б. Веселовского, в конце 1870-х гг. на сельские общества в среднем приходилось около 45% расходов на учителей и учебные принадлежности.³²² Перекладывая такие значительные расходы на сельские общества, земские собрания следующим образом аргументировали «поощрительную» систему своего участия в образовании: «если устранить общества от участия в расходах на школы, то они перестанут интересоваться

³²⁰ Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. В 4тт. – СПб, 1909. Т.1. С.452-453.

³²¹ Там же. С.462.

³²² Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. В 4тт. – СПб, 1909. Т.1.. С.471.

школой», школа «будет убита».³²³ По приблизительным, ввиду отсутствия в эти годы систематизированной школьной статистики, подсчетам указанного исследователя к 1877 г. в 34 земских губерниях были открыты 10 тыс. земско-общественных школ.³²⁴

Что касается вопроса земского участия в образовании взрослых, то по свидетельству Е.Н. Медынского, на данном этапе отдельные земства, начиная с 1870 г., стали проявлять первые попытки организаций занятий со взрослыми крестьянами. Так известны факты, что при некоторых начальных школах Бессарабской губернии в 1873 году были организованы воскресные школы; в 1877 г. открыта воскресная школа в Уржумском земстве. В том же году Царевококшайское земство возбудило вопрос об устройстве воскресных занятий при всех земских школах уезда.³²⁵ Однако внимание к вопросу образования взрослых на данном этапе было локально, эпизодично и продиктовано скорее инициативой школьных учителей. Целенаправленный устойчивый взгляд российского земства на эту проблему отсутствовал.

Таким образом, на выделенном этапе (1864 г. – конец 1870-х гг.) государственная власть и земские теоретики позиционировали новые органы самоуправления как отличные от государства институциональные устройства, наделенные определенными компетенциями. «Положение о губернских и уездных земских учреждениях 1 января 1864 г.», ставшее логичным продолжением тех модернизационных реформ, которые проводились в России в середине XIX века, закрепило за земством компетенции чисто хозяйственного содержания, что изначально определяло социальный характер деятельности новых органов самоуправления. В соответствии с принятым законом земская деятельность напрямую соотносилась с проблемой социального преобразования сельской России в целом и повседневной жизнью крестьян, в частности.

³²³ Цит. по: Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. В 4тт. – СПб, 1909. Т.1. С.474.

³²⁴ Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. В 4тт. – СПб, 1909. Т.1. С.476.

³²⁵ Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. В 3тт. – Пг., 1923. Т.1. С.59.

Значимо, что на данном этапе вопросы народного образования, включенного в содержание «хозяйственных» компетенций земства, выступили предметом теоретического осмысления земской научной мысли. Однако, представленное земскому самоуправлению понимание его роли и степени участия в народном образовании («половинная модель» А.И. Кошелева и «поощрительная система» А.И. Васильчикова) не обуславливали иницирующие и организаторские позиции земства в решении такого важного для ставшей на путь модернизации России вопроса, как образование русского народа, включая и образование взрослого населения страны. На наш взгляд, это выступило одним из определяющих факторов, обусловивших состояние неопределенности в действиях земских органов самоуправления по отношению к народному образованию в целом в период 1864 г. – конец 1870-х гг.

Важным фактором, ограничивавшим участие земств в образовании на данном этапе, выступила недостаточность земских бюджетов. Внимание органов самоуправления в первую очередь было направлено на удовлетворение обязательных (государственных) «повинностей», которые постоянно возрастали вследствие проводимых государством в течение 1860-х – 1870-х гг. реформ (судебной, военной, дорожной, почтовой и др.). Согласно выводам современных исследователей (В.Ф. Абрамов, Е.В. Заякин, М.С. Низамова Э.В. Черняк и др.) причиной ограничения или вовсе отсутствия расходов на исполнение «необязательных повинностей», к которым относилось и народное образование, являлась огромная величина обязательных расходов.

Не следует игнорировать фактор, связанный с личным составом земских учреждений периода 1864 г. – конца 1870-х гг. Наибольший процент земского представительства был отдан частным землевладельцам (в период 1864-1867 гг. они составляли 42, 5% от общего числа гласных, а в период

1867-1870 гг. – 44,9%),³²⁶ которые проявляли, по словам Б.Б. Веселовского, совершенно «безучастное» отношение к вопросам народного образования: «... первые земские деятели приступили к своей работе... теми же помещиками, еще не забывшими традиций крепостного права, крепко державшимися за свои сословные привилегии и предрассудки».³²⁷

Все перечисленные факторы в своей совокупности позволяют сформулировать вывод, что в указанный период российские земства еще не сделали народное образование предметом своего целенаправленного внимания и целецеленностной деятельности. Не попадали в фокус специального внимания и вопросы, связанные с образованием взрослых, несмотря на возрастающие требования модернизирующейся эпохи, и появляющегося эпизодического опыта отдельных земских уездов в организации воскресного обучения взрослых крестьян.

Второй этап в деятельности земства как субъекта становления системы общего образования взрослых – **начало 1880-х гг. – первое десятилетие XX века** – связан с процессом институционализации различных учреждений и форм общего образования взрослых, их количественного роста и распространения, осмыслением отдельных из них на организационно-методическом и теоретико-педагогическом уровнях.

Начиная с 1880-х гг. в земской образовательной повестке все настойчивее начинают заявлять о себе вопросы, связанные с общим образованием взрослых. Одним из ключевых факторов, инициировавшим внимание российских земств к данным вопросам, выступила активная педагогическая и публицистическая деятельность Н.А. Корфа по популяризации идеи необходимости повсеместного учреждения в земствах России школ для обучения взрослых.

³²⁶ Энциклопедический словарь Т-ва «Бр. А. и И. Гранат и К^о». 7-е соверш. и перераб. изд. Т.12. – Спб., 1894. С.536.

³²⁷ Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. В 4тт. – СПб, 1909. Т.1. С.460.

Ориентируясь на возрастающий интерес российских земств к организации земской начальной школы, являющейся, по убеждению Н.А. Корфа, «самым капитальным из земских вопросов», (к 1880 году в российских земствах насчитывалось уже около 12 тыс. земско-общественных школ³²⁸) и прогнозируя ее масштабное повсеместное распространение, земский педагог сосредотачивает внимание на воскресной повторительной школе как общеобразовательном учреждении, которое сможет «развивать и совершенствовать познания лиц, уже обученных в школе или дома».

Деятельность Н.А. Корфа по определению сущностных характеристик воскресной повторительной школы, разработки ее организационно-методических и педагогических основ подробно представлена в отдельных работах автора.³²⁹ Здесь же отметим, что концептуальные представления Н.А. Корфа нашли конкретное воплощение в открытых им в 1881 году в двух селах (Времевке и Майорском) Мариупольского уезда Екатеринославской губернии воскресных повторительных школ. Это был первый опыт организации в России подобных школ.

Субъектное участие земства в становлении общего образования взрослых в период начала 1880-х гг. – первое десятилетие XX века можно представить следующими тенденциями:

1. Направленность земских учреждений на институциональное становление различных учреждений и форм общего образования взрослых.

В генезисе учреждений и форм общего образования взрослых одними из первых получили свое становление ***образовательные учреждения для взрослых*** – воскресная повторительная школа, вечерняя школа, воскресная школа.

³²⁸ Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. В 4т. – СПб, 1909. Т.1. С.476.

³²⁹ Духавнева А.В. Становление и развитие земской концепции образования взрослых в России во второй половине XIX - начале XX вв. - Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2005; Духавнева А.В. Земская школа для взрослых: концептуальные интерпретации Н.А. Корфа// Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Педагогические и психологические науки. – 2011. - №10 (29). – С.65-70.

Общей характеристикой образовательных учреждений для взрослых, организуемых в 1880-е годы служило то, что все они открывались и функционировали при земской начальной школе, на учителя которой выпадала обязанность проводить занятия со взрослыми крестьянами в вечернее время или воскресные дни. Такая организационная принадлежность к начальной школе значительно затрудняла процесс рефлексии учебно-методических характеристик, которыми отличались школы для взрослых.

В 90-х годах XIX в. – начала XX вв. продолжает сохраняться тенденция открытия этих учреждений при земских школах. Однако земства постепенно начинают осознавать отличительные особенности образования взрослых и, в этой связи, на повестку дня выставляют два принципиальных вопроса. Первый из них касался проблемы специально подготовленного педагогического персонала для школ взрослых, решение которой, по оценке В.И. Чарнолуского, соотносилось с «основной мерой для радикального изменения всей организации этой отрасли земской просветительной деятельности».³³⁰ Как показала земская практика, на данном этапе решение этого вопроса связывалось с приглашением для занятий со взрослыми «особых учителей», во-первых, свободных от утренних уроков, и, во-вторых, «отличающихся наибольшей опытностью в преподавании».³³¹

Второй вопрос обращал внимание на программное обеспечение образовательных учреждений для взрослых, игнорирование которым наиболее влияло на «охлаждение местного населения к школе».³³² Несмотря на уже имеющийся к этому периоду опыт разработки программ для школ взрослых,³³³ отдельные земства предпринимали для решения этой проблемы

³³⁰ Чарнолуский В.И. Земство и народное образование. Ч.2. – СПб.: тип. М.А. Александрова, 1910. С.188.

³³¹ Вахтеров В.П. Внешкольное образование народа. – М.: тип. И.Д. Сытина, 1896. С.241.

³³² Там же. С.250.

³³³ См.: Опыт программ по всем предметам обучения в воскресной школе для взрослых и малолетних учащихся: (В объеме курса нач. нар. шк.) / Сост. преподающими Харьк. част. жен. воскрес. шк. – М.: тип. И.Д. Сытина, 1885; Программа чтений-бесед по географии// Русская школа. - 1897. - №3; Программы по объяснительному чтению для взрослых // Русская школа. - 1897. - №5-6; Общее дело. Сб. ст. по вопросам распространения

собственные усилия. Так, специальная комиссия, созданная Черниговским губернским земством при книжном складе, выпустила в 1898 году программы занятий с взрослыми для разных ступеней обучения с приложением перечня книг для учителей и учащихся, заданий для самостоятельных работ; примерные программы издала Курская комиссия по народному образованию; в Вятском земстве были изготовлены специальные картины для занятий и бесед с взрослыми; программы для воскресных повторительных школ были разработаны учителями – участниками Лубинских учительских курсов (1898).³³⁴

Существенно, что в становлении образовательных учреждений для взрослых решение обозначенных вопросов имело принципиальное значение, поскольку ознаменовывало процесс дистанцирования образования взрослых от школьного обучения, и, следовательно, осмысления его самостоятельного статуса, требовавшего, в этой связи, понимания и учета всех специфических особенностей его организации.

Организация образовательных учреждений для взрослых вылилось в широкое движение и охватила практически все российские земства. Абрамов Я.В. в докладе II Всероссийскому съезду русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (М., 1895–1896) констатировал: «Что касается сел, то здесь за последние семь лет и в особенности в течение трех последних лет открыто весьма значительное число воскресных школ... В земских губерниях в настоящее время найдется уже совсем немного уездов, где не было бы некоторого числа сельских воскресных школ, а есть и такие уезды, где воскресные школы насчитываются не одним десятком. Вообще

образования среди взрослого населения/ Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1-4.– М.: Город. тип., 1900-1912.

³³⁴ Вахтерова В.О. К вопросу о сельских воскресных школах/Общее дело. Сб. ст. по вопросам распространения образования среди взрослого населения/Под рук. В.С. Костроминой. Вып. 2. – М., 1902. С.46.

число сельских воскресных школ по всей России в настоящее время надо считать *едва ли не тысячами* (выделено – Я. Абрамовым)». ³³⁵

Конструируя образовательное пространство для обучения взрослых, земство одновременно фокусировало внимание на организации народных библиотек и народных чтений. Существенно, что эти формы изначально осмысливались земством не в качестве отдельных институтов, нацеленных на решение собственных задач, а в тесной связи с образовательными учреждениями для взрослых, как условие полноценного их функционирования.

Особенный акцент земские учреждения сделали на устройство *народных библиотек*. И если по данным одного из членов Санкт-Петербургского комитета грамотности В.В. Девеля к началу 90-х годов XIX века в российских земствах насчитывалось всего около 40-50 народных библиотек ³³⁶, то к 1898 г., согласно сведениям, собранным для выставки Северного края в Ярославле, в 50 земских губерниях Европейской России было открыто 3.073 народных библиотеки-читальни. ³³⁷ Период 1893-1903 гг. можно назвать периодом интенсивного количественного роста народных библиотек, которых, по данным Б.Б. Веселовского, к 1904 г. в земской России насчитывалось около 4,5 тысяч. ³³⁸

Однако быстрый количественный рост числа народных библиотек сопровождался рядом существенных проблем.

Одна из них затрагивала проблему помещений, которых большинство библиотек (около 80 %) не имело. Чаще всего это была «небольшая комнатка при школе и даже коридор, раздевальня... и еще менее удобные помещения, например, в чайной, где постоянная толчея». Народная библиотека могла

³³⁵ Цит. по: Вахтеров В.П. Внешкольное образование народа. – М., 1896. С.176-177.

³³⁶ РГИА. Ф. 91. Оп. 3. Д. 1. Л. 163.

³³⁷ Локтин А. Внешкольное народное образование на областной выставке Северного Края в Ярославле// Русская Школа. – 1904. - № 10-11. С.193.

³³⁸ Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. В 4тт. – СПб, 1909. Т.1. С.550.

располагаться в коридоре волостного правления или даже «в комнате, которая обыкновенно служит арестантской».³³⁹

Вторая отражала проблему финансирования народных библиотек. Так, бюджет 63% земских народных библиотек составлял совершенно ничтожную сумму - от 10 до 100 руб. в год, но и из них 28% - получали всего от 10 до 50 руб.³⁴⁰ Такая «финансовая» ситуация сказывалась на содержании книжного фонда. Только 23% библиотек насчитывали в своем книжном составе более 1000 книг, 40% - менее 400 книг. 25% народных библиотек с 1902 г. не могли купить ни одной книги.³⁴¹

Третья проблема обостряла вопрос о необходимости введения отдельной должности библиотекаря в земских народных библиотеках, поскольку замещающие эту должность учителя начальных школ и не получающие зачастую отдельного вознаграждения за свой дополнительный труд, не были знакомы с элементарными правилами библиотечного дела и всю работу сводили, как правило, к записям о выдаче и возвращении книг.

Народные чтения становятся предметом внимания земств с 1880-х гг. Несмотря на правовые трудности в их постановке по Правилам 1876 г., к началу 1890-х годов народные чтения были организованы в 42 губернских и 19 крупных уездных³⁴² городах.³⁴³

Начиная с середины 90-х годов XIX в., вследствие принятых «Правил для устройства народных чтений» (1894, 1901-1902), значительно упрощающих организацию и проведение народных чтений, они получают

³³⁹ Рубинский К.И. Положение библиотечного дела в России и в других государствах/ Труды Первого Всероссийского съезда по библиотечному делу. Ч.2. - СПб., 1912. С.10.

³⁴⁰ Там же. С.10.

³⁴¹ Рубинский К.И. Положение библиотечного дела в России и в других государствах/ Труды Первого Всероссийского съезда по библиотечному делу. Ч.2. - СПб., 1912. С.11.

³⁴² Согласно Указа от 27 июня 1889 года земства получили разрешение устраивать народные чтения в более крупных уездных городах, входящих только в состав Харьковского учебного округа – См.: Вахтеров В.П. Народные чтения// Русская школа. - 1896. - № 7-8. - С. 231.

³⁴³ Медынский Е.Н. Народные чтения, их значение и организация в прошлом и настоящем// Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - № 3. - С. 109.

быстрое распространение. Так, к 1901 году народные чтения были организованы уже в 4.204 населенных пунктах земской России.³⁴⁴

Для успешного функционирования народных библиотек и народных чтений земство справедливо поддерживало *книжные склады*, первый опыт открытия которых относится к 1877 г. (Тверское губернское земство) и 1879 г. (Харьков). Особенно быстрое распространение в земствах они получают в 90-е гг. XIX - начало XX вв. К 1905 г. в селах, уездных и губернских городах России было открыто 169 книжных складов.³⁴⁵ Осмысливая исключительное значение книжных складов в становлении системы общего образования взрослых, земства планировали «довести» их общее количество до 378.³⁴⁶

В рассматриваемый период (начало 1880-х гг. – первое десятилетие XX в.) институциональное становление получили такие учреждения образования взрослых как *народный театр* (первый опыт его организации связан с именем Н.Ф. Бунакова, с. Петино Воронежской губернии, 1892 г.) и *народный музей*. Существенно, что теоретическое обоснование последним его собственных образовательных функций произойдет только во втором десятилетии XX в., а в начале века организация народных музеев связывалась с необходимостью иметь вспомогательное, «подсобное» учреждение для обслуживания школ, в том числе и школ для взрослых, народных библиотек, народных чтений, на устройство которых были направлены интенсивные усилия земских органов самоуправления. В этой связи не вызывает удивления факт стремительного роста народных музеев: к 1900 г. в разных земствах России было организовано 10 музеев, к 1901 г. – 19, к 1902 г. – 40, а к 1903 г. – 67.³⁴⁷

³⁴⁴ Медынский Е.Н. Народные чтения, их значение и организация в прошлом и настоящем// Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - № 6. - С. 48.

³⁴⁵ Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. В 4тт. – СПб, 1909. Т.1. С.557.

³⁴⁶ Чехов Н.В. Земские книжные склады, их организация и просветительная деятельность/ Образование взрослых. – М., 1905. С.80.

³⁴⁷ Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. В 3тт. - М.; Л.: Госиздат, 1925. Т.2. С.74.

2. Возрастание активности земских органов самоуправления с начала 1890-х гг. в решении проблемы институционального становления различных учреждений и форм общего образования взрослых.

В качестве объективного фактора, детерминировавшего устойчивый рост земской активности в решении проблемы общего образования взрослых, выступили качественные изменения в составе земских органов самоуправления. Следствием принятого в 1890 г. «Положения о губернских и уездных земских учреждениях» стала существенная демократизация земского представительства, обусловленная, во-первых, принципиально иными социально-политическими характеристиками «второго элемента» - выборных членов управ, представленных преимущественно дворянским сословием,³⁴⁸ обладающего в отличие от 1860-х – 1870-х гг. более высоким образовательным цензом и, главное, в большинстве своем отличающегося своими либерально-демократическими позициями, и, во-вторых, усилением роли «третьего элемента» - наемных служащих, которые, становясь участниками земского дела, стремились работать, а не «служить». По данным Б.Б. Веселовского, численность земских наемных служащих к 1908 г. по 34 земским губерниям достигала 65-70 тыс. человек.³⁴⁹ «Идя рука об руку с передовыми слоями «второго элемента», - писал историк земства, - представители «третьего элемента» накладывали печать демократизма на всю земскую работу, ведя за собой в том же направлении и самих земцев».³⁵⁰ Полагаем, что именно демократизация российского земства выступила тем ключевым фактором, который способствовал «общему подъему настроения» и обусловил направленность земских органов самоуправления к активному решению различных социальных вопросов, в том числе и вопросов, связанных с общим образованием взрослого населения.

³⁴⁸Так, среди членов губернских земских управ в 1903 г. дворяне составляли 94,12 %; среди членов уездных земских управ – 71,9 %. - Чарнолуский В.И. Земство и народное образование. Ч.2. – СПб.: тип. М.А. Александрова, 1910. С.328.

³⁴⁹ Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. В 4тт. – СПб, 1909. Т.3. С.494.

³⁵⁰ Там же. С.466.

Активная позиция большинства российских земств по отношению институционального становления различных учреждений и форм общего образования взрослых особенно убедительно прослеживается по расходной части земского бюджета. Динамика расходов 29 российских земств (губернских и уездных) по финансированию общего образования взрослых в общей структуре расходов на народное образование в период 1895-1914 гг. представлена в таблице Приложения №1. Тщательный анализ ее данных позволяет сформулировать следующие выводы: во-первых, фиксируется устойчивый рост расходов уездных и губернских земств на решение вопросов общего образования взрослых, что довольно ярко иллюстрирует возрастающую активность российских земств, во-вторых, четко прослеживаются доминирующие позиции губернских земств в финансировании общего образования взрослых и, в третьих, наблюдаются значительные различия в затратах на общее образование взрослых по отдельным губернским и уездным земствам.

Для конкретизации сказанного приведем следующий факт: в 1901 г. суммарные расходы российских земств на общее образование взрослых составили 747 тыс. руб. Из них уездные земства расходовали 386 тыс. руб. или 2,8 % от сметы на народное образование; губернские – 361 тыс. руб. или 11,6 %.³⁵¹

Ярким свидетельством проявления активности земских учреждений в отношении общего образования взрослых являлись ходатайства. В большинстве случаев они содержали вопросы, направленные на изменение правовых условий устройства того или иного учреждения общего образования взрослых. Так, в ходатайствах 1894-1896 гг. земства ставили вопросы о разрешении устройства народных чтений в уездных городах; в ходатайствах конца 90-х XIX в. – начала XX в. – вопросы об упрощении их организации. В эти годы были возбуждены 26 ходатайств о расширении

³⁵¹ Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. В 4тт. – СПб, 1909. Т.1. С.553-554.

каталога книг для народных чтений и народных библиотек.³⁵² И, несмотря на ситуацию, когда около $\frac{3}{4}$ ходатайств либо отклонялись, либо оставались без ответа, все эти ходатайства оказывали влияние на «движение законодательства» в желательном для земства направлении. Как заметил Я.В. Абрамов, земские ходатайства, даже в случае их отклонения, стимулировали внимания законодательной власти на важные «нужды» земской жизни.³⁵³

Возбуждались и такие ходатайства, в которых ставились вопросы о возможности демонстрировать земские успехи в области народного образования, в том числе и общего образования взрослых, и, как следствие, формулировать перспективы дальнейшей деятельности. Так, Московское губернское земство, а впоследствии и Вологодское возбудили ходатайство об устройстве в 1905 г. в Москве общеземской выставки с целью «уяснить, какие успехи достигнуты за это время в деле народного образования и какие задачи намечаются для ближайшего будущего».³⁵⁴ Предполагалось, что в программу выставки будут включены важнейшие «области» образования взрослых – библиотечное дело, народные чтения, воскресные и вечерние школы, книжная торговля.³⁵⁵

Следует отметить, что подобные выставки уже имели место в земском опыте. Первую из них организовало Курское губернское земство в 1902 г., в программу которой в том числе был включен раздел по общему образованию взрослых. В августе 1903 г. Ярославским губернским земством была организована сельскохозяйственная выставка, также с отдельно выделенным разделом по общему образованию взрослых. В 1904 г. об устройстве подобной выставки ходатайствовало Ружское уездное земство.

³⁵² Маклакова И.Ю. Земские ходатайства как источник по истории школы и общественно-педагогического движения// Народное образование и педагогическая мысль России кануна и начала империализма: малоисследованные проблемы и источники. – М., 1980. С.270.

³⁵³ Абрамов Я.В. Что сделало земство и что оно делает (Обзор деятельности русского земства). – СПб.: Тип. Ю.Н. Эрлих, 1889. С.251.

³⁵⁴ РГИА. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 163. Л. 1.

³⁵⁵ РГИА. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 163. Л. 15.

Что касается проектируемой московской выставки, то о ее «желательности» и соответственно «живом участии» в ней заявило 38 губернских земских управ. Однако в организации выставки было отказано ввиду «нынешнего тревожного настроения населения» в связи с чем, выставка «едва ли достигнет своей цели, а скорее может вызвать нежелательные последствия».³⁵⁶

3. Направленность земских учреждений на системную организацию учреждений и форм общего образования взрослых.

Обозначенную тенденцию в земской деятельности следует акцентировать особенно. Осмысливая этот момент в формате методологии системного подхода, становится очевидным, что одним только количественным ростом элементов системы оказывается невозможным объяснить процесс становления системы как целостности. При анализе становления систем выделяют закономерность, проявляющуюся в «появлении множества качественно тождественных элементов», взявших на себя тот или иной «определяющий признак» и «функциональное качество».³⁵⁷ По мысли системолога А.Н. Аверьянова, противоречие, возникающие между качественно тождественными элементами системы, является одним из источников ее развития. Одно из следствий этого противоречия – тенденция к пространственному расширению системы.³⁵⁸

В случае с земской практикой тенденция «к пространственному расширению системы» проявилась в направленности земских органов самоуправления к организации не отдельных, локальных учреждений (пусть даже и в значительном количестве), а в создании «сети» этих учреждений. Речь идет о построении земствами «сети» образовательных учреждений для взрослых и «сети» народных библиотек.

³⁵⁶ РГИА. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 163. Л. 11.

³⁵⁷ Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. С.185-186.

³⁵⁸ Там же. С.186.

Каждое их земств разрабатывало собственную модель «сети» образовательных учреждений для взрослых. Так, в Харьковском губернском земстве (1908) было решено «перейти» к организации «сети» занятий со взрослыми, разделив уезды на участки с таким расчетом, «чтобы в течение известного периода времени один преподаватель, или несколько их, могли объехать все селения, где есть школы».³⁵⁹ Финансирование «сети» осуществляли совместно губернское и уездные земства, причем первое брало на себя 1/3 части расходов.³⁶⁰ В Костромском земстве с 1906 г. реализовывалась модель, согласно которой на совместные средства губернского и уездных земств были приглашены по одному учителю на каждый уезд с условием организации занятий со взрослыми в течение двух месяцев в каждом «пункте» уезда. В 1906 г. в 37 «пунктах» губернии было зарегистрировано 1700 взрослых учащихся, не считая вольнослушателей.³⁶¹

Следует отметить, что направленность земских учреждений на системную организацию образовательных учреждений для взрослых имела несомненную значимость с точки зрения стремительного количественного роста этих учреждений, а значит и более широкого охвата взрослых процессом обучения.³⁶² Не менее значимыми с точки зрения перспективы представлялись результаты рефлексии отличительных особенностей организации этих учреждений в их системной постановке. Так, постепенно земства приходили к выводу о целесообразности построения не отдельных образовательных учреждений, а комплекса школ для взрослых,

³⁵⁹ Чарнолуский В.И. Земство и народное образование. Ч.2. – СПб.: тип. М.А. Александрова, 1910. С.192.

³⁶⁰ Чарнолуский В.И. Земство и народное образование. Ч.2. – СПб.: тип. М.А. Александрова, 1910. С.192.

³⁶¹ Там же. С.191.

³⁶² Например: в 1894 г. в 10 уездах Вятской губернии насчитывалось 95 воскресно-повторительных школ, которые посещало 2234 человека; в 1895 г. такие занятия велись уже при 98 школах; в 1896 г. в этой губернии было организовано уже 111 воскресно-повторительных занятий. В Курской губернии в 1897/98 учебном году вечерне-повторительные занятия были организованы при 70 школах с 2032 взрослыми учащимися. - Звягинцев Е.А. Полвека земской деятельности по народному образованию. - М., 1915. С.64.

представленного следующей системой: «элементарная школа для обучения неграмотных общеобразовательная школа для грамотных»; о необходимости обеспечения занятий «опытными лекторами», владеющих методикой обучения взрослых; о важности расширения программного содержания образования взрослых.

Что касается вопроса построения «сети» народных библиотек, то на суд земской общности в числе первых были представлены проекты библиотечных «сетей» Ярославского (1907), Екатеринбургского (1907), Пермского (1908), Московского (1908) губернских земств.

В зависимости от «внутренних» условий, каждое земство проектировало собственный план развития библиотечной сети. Анализ представленных в литературе проектов показывает, что в каждый из них были включены в качестве обязательных два элемента: первый представлял стоимость книжного фонда - «фундамента» библиотеки; второй был связан с таким показателем как расстояние, «фактором, влияющим на посещаемость библиотеки сильнее всего».³⁶³ Основным принципом построения сети библиотек во всех проектах был определен принцип районности, позволяющий в каждом земском уезде, разделенном на районы (примерно со средним радиусом от 9 до 15 верст), учредить библиотеку.

Каждое земство самостоятельно решало вопрос и о типе учреждаемых библиотек. Так, согласно проекта Харьковского губернского земства, библиотечная сеть должна была совпадать со школьной и поэтому в уездах этой губернии учреждался «единый» тип библиотек, открываемых чаще всего при школьных зданиях. В Олонецкой губернии библиотечная сеть была представлена тремя типами библиотек: районной, с книжным фондом стоимостью 500 руб. и обслуживающей территорию радиусом 9-15 верст; народно-школьной, организуемой при каждой школе и имеющей книжный

³⁶³ Веселовский Б.Б. К вопросу о выработке нормальной сети сельских библиотек-читален// Труды Первого Всероссийского съезда по библиотечному делу. Ч.2. - СПб., 1912. С.151.

фонд стоимостью 100 руб.; передвижной (сумочной), создаваемой при каждой районной библиотеке и обслуживающей население, живущее за пределами 6 верст. Основными типами библиотек, учреждаемых в Московской земской губернии, были районные с книжным фондом в 600 руб. и «подсобные», создаваемые при каждой начальной школе, стоимостью книжного фонда не менее 20 руб. и обслуживающих «начинающих и менее серьезных читателей своего района».³⁶⁴

К 1915 году библиотечные «сети» были созданы в Московской, Харьковской, Олонецкой, Пермской, Уфимской, Владимирской, Ярославской, Нижегородской, Вологодской, Костромской, Пензенской, Санкт-Петербургской, Самарской, Вятской губерниях. К 1914 г. в 35 земских губерниях (из 43) было открыто 12627 народных библиотеки.³⁶⁵

Однако следует признать, что направленность земских учреждений на системную организацию учреждений и форм общего образования взрослых, воплотившуюся на практике в построении «сетей» (библиотечных и образовательных учреждений для взрослых), представляло собой лишь первый шаг на пути к становлению образования взрослых как целостной институциональной системы. Важнейшей определялась задача интеграции в систему как уже получивших свое институциональное становление учреждений и форм общего образования взрослых и, следовательно, в той или иной степени отразивших свои целеполагающие основания (образовательные учреждения для взрослых, народные библиотеки, народные чтения), так и тех, которые начинали о себе заявлять, но пока только формируя свои «функциональные качества» как элементов системы (народный театр, народный музей).

³⁶⁴ Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. В 3т. – Пг., 1923. Т.1. С.57.

³⁶⁵ Закс Б. Земское библиотечное дело// Учитель и школа. - 1915. - №3. - С.15-16. Распределение народных библиотеке по российским земствам см. в Приложении №2.

Решение этой задачи определило основное содержание третьего этапа деятельности земства как субъекта становления системы общего образования взрослых.

Третий этап в деятельности земства как субъекта становления системы общего образования взрослых – **1911 г. – 1918 г.** – курс земских органов самоуправления на планомерность как важнейшего условия становления целостной институциональной системы общего образования взрослых.

Теоретико-методологическими основаниями в деятельности земских органов самоуправления по становлению общего образования взрослых как институциональной целостности выступили резолюции Общеземского съезда по народному образованию (М., 1911). Обозначив самостоятельное место общего образования взрослых «в ряду мероприятий, направленных к поднятию культурного уровня населения», признанного со стороны общества и государства «не менее ценным, чем образование школьное» и «одинаково необходимым», съезд указал курс на его планомерную организацию.³⁶⁶ Другими словами, съезд обозначил задачу объединения разрозненных, пока что не связанных между собой учреждений общего образования взрослых в единую целостную систему.

Для решения обозначенной Общеземским съездом задачи земскому сообществу необходимо было осмыслить три «суммарных» проблемы:

1. Проблему взаимоотношений губернского и уездных земств в деле системной организации общего образования взрослых.
2. Проблему принципов планомерной организации учреждений и форм общего образования взрослых.
3. Проблему «практического» характера, связанной с проектированием конкретных шагов земства по решению поставленной задачи.

³⁶⁶ Постановления Первого Общеземского съезда по народному образованию в Москве 16-30 авг. 1911 г. [Текст] / Бюро Общеземского съезда по народному образованию. – М.: Т-во «Печатня С.П. Яковлева», 1911. С.27.

Актуальность «острой и вечной» проблемы о разграничении «сфер влияния» между губернским и уездными земствами обуславливалась решением вопросов, связанных с согласованием функций, полномочий, действий в деятельности губернского и уездных земств. Однако не менее актуальным определялся вопрос о приоритетном органе в финансировании как важнейшего условия, обеспечивающего организацию и стабильное функционирование учреждений и форм общего образования взрослых.

Земской общественности было представлено несколько проектов решения проблемы взаимоотношений губернского и уездных земств в области общего образования взрослых, каждый из которых содержал авторский вариант построения этих отношений.

Представляя свой проект, Е.Н. Медынский сделал ставку на губернское земство, обладающего большими финансовыми возможностями по сравнению с уездами. Исходя из этой посылки, ученый проектирует такие формы участия губернского земства в вопросах общего образования взрослых, которые требуют, прежде всего, немалых систематических финансовых затрат. По его мнению, губернские земства должны взять на себя обязанности: 1) по содержанию заведующих общим образованием взрослых 2) по организации периодических съездов заведующих общим образованием взрослых; 3) по организации и содержанию крупных «очагов» общего образования взрослых, являющихся непосильными для бюджета уездов (нр.: народных домов, книжных складов, народных библиотек, народных музеев); 4) по созданию периодического «органа», выполняющего функции популяризатора имеющегося в уездах практического опыта и новых просветительных форм.³⁶⁷ Отдавая губернскому земству «общее руководство» общим образованием взрослых, Е.Н. Медынский отводит уездным земствам функцию «практического осуществления» намеченных губернским земством задач, тем самым поставив последних в подчиненную

³⁶⁷ Медынский Е.Н. Задачи губернского земства в области внешкольного образования// Земское дело. - 1912. - № 15-16.

позицию, лишая их иницирующей роли в решении практических вопросов общего образования взрослых.

На принципиально ином основании строит проект решения проблемы Е.А. Звягинцев. Он не согласен с позицией Е.Н. Медынского, распределившего роли между губернским и уездными земствами по схеме «руководитель - исполнитель»: «нельзя из общей совокупности земских мероприятий по народному образованию раз навсегда выделить одно - на долю губернского земства, а другое - на долю земств уездных».³⁶⁸ Руководствуясь тезисом, что «...немыслимо однообразное для всех губерний и моментов сочетание ролей земства губернского и уездного», Е.А. Звягинцев призывает учитывать «конкретные обстоятельства» земской действительности, имея ввиду условия местности (в т.ч. и территориальную протяженность), временной фактор, уровень развития просветительной работы в уездных земствах и губернии в целом.³⁶⁹

Исходя из обозначенных «исходных руководящих оснований», автор спроектировал возможные формы участия губернского земства в области общего образования взрослых. К ним он отнес: 1) «теоретическую работу», включающую разработку общих вопросов образования взрослых в губернии, издание литературы по различным организационным и практическим вопросам, организацию статистической деятельности и справочно-методической службы; 2) организацию «практических предприятий» общегубернского значения (устройство летних курсов по вопросам общего образования взрослых, учительских съездов, губернских педагогических музеев, педагогических и библиотечных выставок); 3) поддержку «опытных мероприятий» и начинаний в уездах, связанные с внедрением новых форм общего образования взрослых, апробированием современных методов

³⁶⁸ Звягинцев Е.А. Взаимоотношения губернского и уездных земств в деле народного образования// Народное образование в земствах/ Сб. под ред. Е.А. Звягинцева, А.М. Обухова, С.О. Серополко, В.Н. Чехова. - М., 1914. С.10.

³⁶⁹ Там же. С.10.

обучения. При этом уездным земствам в этой работе отводилась скорее «вспомогательная» роль.

Что касается вопроса финансовых взаимоотношений, то, по мнению Е.А. Звягинцева, приоритет в финансировании со стороны губернского земства имеют, прежде всего, «беднейшие» уезды, поскольку субсидирование всех уездных учреждений и форм общего образования взрослых, но в виде мелких, незначительных сумм не способствовало бы достижению результата. Полагаем, что данную позицию Е.А. Звягинцева в решении этого вопроса вряд ли можно назвать целесообразной в анализируемый исторический период, поскольку организация общего образования взрослых в России, имеющей 63,3 % неграмотного мужского и 87,3 % женского населения (по статистическим данным на 1897 г.) требовала огромных финансовых ресурсов, востребованных не только со стороны «беднейших», но и всеми, без исключения, земскими уездами.

Несмотря на разность подходов в решении проблемы взаимоотношений губернского и уездных земств, в представленных проектах присутствовало общее – утверждение ведущей позиции губернского земства в становлении общего образования взрослых и отведении ему руководящей роли.

Что касается вопроса финансового участия губернских земств в становлении общего образования взрослых, то земская практика подтвердила теоретические положения, сформулированные Е.Н. Медынским. Приведенная в Приложении №1 таблица отражает приоритет финансовых возможностей губернских земств по сравнению с уездными, а таблица Приложения №3 - размеры расходов губернских и уездных земств на организацию общего образования взрослых в 1912-1913 гг., еще раз убедительно иллюстрирующих доминирующую позицию губернских земств в финансировании этой сферы образования.

Проблема принципов планомерной организации учреждений и форм общего образования взрослых имела особенную значимость, поскольку тесно

переплеталась с вопросом «практического» характера, связанного с проектированием конкретных шагов земства по решению поставленной задачи.

Проведенный анализ материалов исследования убеждает, что решение проблемы принципов планомерной организации учреждений и форм общего образования взрослых связывалось, прежде всего, с позицией земских учреждений в обеспечении их доступности и демократизации. В этой связи «главнейшими для правильной постановки дела» ориентирами выступили принципы общности, самостоятельности, общедоступности, коллегиальности.

Однако в качестве «единственно рационального и возможного» для «практического» осуществления планомерной и организованной работы по общему образованию взрослых был назван принцип районности. Существенно, что его утверждение связывалось не только и не столько с идеей территориальной доступности того или иного учреждения общего образования взрослых. Значимость данного принципа заключалась в его *организационной роли* – районный центр с его «центральным учреждением» общего образования взрослых должен стать не только образовательным, но и «образующим и организующим» образование взрослых в пределах района.³⁷⁰ Такую роль, по мысли земцев, могло выполнить учреждение, построенное в соответствии с двумя взаимосвязанными принципами: принципом комбинированности и согласования отдельных форм общего образования взрослых, усиливавшего образовательное значение каждой из них, и принципом установления преемственной связи между ними.

В свете такого осмысления сущностного содержания принципа районности земствам предстояло сконструировать тот тип институционального учреждения, которое бы выступило в качестве

³⁷⁰ Гермониус А.К. Опыт проекта планомерной организации внешкольного образования в Санкт-Петербургской губернии// Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - №11. - С.106-107.

«центрального» для района. И такой тип учреждения был предложен земской общественности в проектах Уфимского, Нижегородского, Пермского губернских земств. Им стал *народный дом*.

В решении проблемы планомерной организации общего образования взрослых, где в качестве «центрального учреждения» выступил народный дом, обозначились два направления. *Первое* (проекты Уфимского и Нижегородского земств) предполагало иницилирующую роль губернского земства по организации губернских, уездных и районных народных домов, выступающих исключительно в роли образовательных центров, объединяющих в зависимости от своего статуса образовательные учреждения для взрослых, библиотеку-читальню, стационарный или передвижной музей, уездный книжный склад, народный театр, чтения, лекции и др., и финансирующихся на средства губернского и уездных земств без какого-то либо активного участия местных организаций или инициативы населения. *Второе* (проект Пермского земства) – представляло народный дом как центр местной общественной жизни, объединяющий в себе не только образовательные, но и общественные организации, существующие в данной местности (потребительские лавки, кредитные товарищества, ссудо-сберегательные кассы, различные склады и т.п.). Инициатива создания народных домов была отдана сельским обществам и местным общественным организациям, поэтому в финансовом плане губернскому земству предполагалось только поддерживать инициативные начинания населения, субсидируя при этом 2/3 расходов, необходимых на постройку каждого народного дома.

Важно отметить, что земские деятели не выделяли в качестве приоритетного ни одно из указанных направлений и были убеждены, что наиболее правильный путь для планомерной организации общего

образования заключается в «гармоническом сочетании начал», содержащих в представленных земствам проектах.³⁷¹

Движение по организации народных домов охватило всю земскую Россию. Российскими земствами на губернских земских собраниях сессии 1914 г. не просто ставился вопрос о народных домах, но формулировалась мысль о неотложности его разработки, определялись размеры финансовых затрат на их строительство и содержание.³⁷²

Мощным катализатором в организации народных домов в земствах выступило Общеземское совещание по вопросам о внешкольных просветительных мероприятий, которое проходило 3-7 августа 1915 г. в г. Ярославле и в котором приняли участие представители 23 губернских земств. Итоги этого совещания, выраженные в специальных постановлениях, касались таких принципиально важных вопросов, как роль земства в деле развития народных домов; задачи и структура народного дома; его организация, заведование и управление; создание местных обществ «Народный Дом» и др.³⁷³

В качестве убедительных доказательств, иллюстрирующих размах земского движения по организации народных домов, могут выступить финансовые показатели. Так, в 1916 г. Тамбовское губернское земство выделило на строительство народных домов 100 тыс. руб., Самарское – 42 тыс. руб., Нижегородское – 39 тыс. руб., Киевское - 36 тыс. руб., Пермское и Ярославское – по 25 тыс. руб., Полтавское – 16 тыс. руб., Вятское – 10 тыс. руб., Ставропольское 6 тыс. руб., Новгородское -5 тыс. руб.³⁷⁴

Для представления статистических данных, отражающих деятельность земств по становлению народного дома как учреждения,

³⁷¹ Чарнолуцкий В.И. Земские очерки. Ч.2. // Русская школа. - 1912. - №5-6. - С.88.

³⁷² См.: Звягинцев Е. Обзор постановлений по народному образованию губернских земских собраний сессии 1914 года// Вестник воспитания. - 1915. - № 3. - С.75-109.

³⁷³ Впечатления с Общеземского совещания 3-7 августа по вопросам о внешкольных просветительных мероприятиях (Ярославль) //Учитель и школа. - 1915. - № 17-18. - С.71-82.

³⁷⁴ НА РАО. Ф.19. Оп.1. Ед. хр.81. Л.1.

интегрирующего различные формы общего образования взрослых, органичная совокупность которых лишь усиливает образовательно-развивающие влияния на личность взрослого человека, воспользуемся репрезентативными результатами исследования, проведенного группой сотрудников Лиговского народного дома (СПб.) под руководством В.И. Чарнолуского. К 1 января 1914 г. в 499 уездах из 767 (т.е. в 65 % от всех земских уездов) функционировало 88 народных домов; 2 народных дома к моменту исследования прекратили свою деятельность; 61 - находились в стадии строительства и организации. В восьми земских губерниях было открыто от пяти и более народных домов: Пермской -14, Московской - 11, Вологодской - 6, Вятской - 5, Кубанской - 5, Петроградской - 5, Полтавской - 5, Харьковской - 5. Не имели ни одного народного дома 24 губернии, в том числе Воронежская, Казанская, Витебская и др.³⁷⁵

Конструируя проект планомерной организации общего образования взрослых, земская общественность четко осознавала, что сооружение такого «грандиозного здания» не может быть поставлено в зависимость от «случайных веяний и пожеланий уездных земств, от их «приглашения» приступить к работам».³⁷⁶ Необходимо было сформировать специфический институт, «субъект управления» (В.Г. Афанасьев), осуществляющий «сознательное воздействие на систему» с целью достижения определенных результатов.³⁷⁷ И таким институтом был назван «институт уездных заведующих» общего образования взрослых. Важно, что данному институту помимо «созидательной и организующей» роли, отводилась задача установления преемственной связи между «старыми и новыми» учреждениями общего образования взрослых, что, несомненно, вело к их

³⁷⁵ Народный дом. Социальная роль, организация, деятельность и оборудование народного дома: сб. сост. С.В. Паниной и др./ Предисл. С.В. Панина, В.И. Чарнолуский. - Пг: тип. Б. М. Вольфа, 1918. С.376-377.

³⁷⁶ Гермониус А.К. Опыт проекта планомерной организации внешкольного образования в Санкт-Петербургской губернии// Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - №11. - С.118.

³⁷⁷ Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М., 1981. С.30.

интегративному единству. Основные функции и направления работы «института уездных заведующих» подробно представлены в Приложении №4.

Осмысливая роль уездных заведующих в планомерной организации общего образования взрослых, губернские земские собрания стали принимать решения об их учреждении. Так, в 1916 году Ярославское губернское земское собрание постановило учредить 10 должностей уездных заведующих; Новгородское губернское собрание учредило 11 должностей уездных инструкторов и 1 губернского; Ставропольское - учредило институт уездных заведующих общего образования взрослых. И такие постановления и меры были приняты большинством губернских земских собраний.³⁷⁸

Одновременно выстраивался и такой важнейший элемент системы общего образования взрослых как институт подготовки кадров для этой области образования. Наиболее распространенной формой его организации во втором десятилетии XX в. стали краткосрочные летние курсы.

Таким образом, продолжая курс на системную организацию общего образования взрослых и достраивание ее необходимыми, согласно терминологии системолога В.Г. Афанасьева, «факторами системности» (институт уездных заведующих и институт подготовки кадров), земства на третьем этапе в роли субъекта становления системы общего образования взрослых (1911 г. – 1918 г.) вышли на новый уровень своей деятельности, на котором предстояло решить задачу планомерной организации этой области народного образования.

Значимым результатом в решении этой сложной проблемы стало создание нового институционального учреждения – народного дома, сущностной характеристикой которого становилась его организующая и интегрирующая роль. Осмысливая происходящее в логике закономерностей, которым подчинен процесс становления системы, отметим, что народный дом как новое институциональное учреждение общего образования взрослых

³⁷⁸ Хроника внешкольного образования // Для народного учителя. - 1916. - № 6. - С. 31-34.

обусловил процесс усложнения связей между дифференцированными формами общего образования взрослых, приведших к их интеграции и взаимозависимости друг от друга. Дифференционно-интеграционный процесс, запущенный статусной ролью народного дома, непременно вел к становлению общего образования взрослых как целостной системы, поскольку объединял все ее учреждения и формы системным интегративным качеством – образование взрослых.

Таким образом, в систематизированном виде выделенные нами в ходе исследования итоги деятельности земства как субъекта становления системы общего образования взрослых можно представить следующим образом.

С позиций ценностно-смыслового уровня в качестве значимых результатов следует признать, с одной стороны, четкое осознание земством социального вектора направленности своей деятельности, понимания взаимосвязи уровня экономического развития «земского хозяйства» и благополучия человека, с другой – выделение вопросов народного образования, в том числе и образования взрослых, как важнейшего предмета своей деятельности.

С позиций инструментального уровня существенными результатами земской деятельности выступили:

- целенаправленное внимание к вопросам общего образования взрослых (начало 1880-х гг.);
- направленность земских учреждений на институциональное становление различных учреждений и форм общего образования взрослых (начало 1880-х гг. – первое десятилетие XX века);
- -внимание к вопросу финансирования как важнейшего условия становления и стабильного функционирования учреждений общего образования взрослых и, как следствие, увеличение расходов уездных и губернских земств на решение вопросов общего образования взрослых (с начала 1900-х гг.);

- занятие губернскими земствами доминирующих позиций в финансировании общего образования взрослых (с начала 1900-х гг.);
- направленность земских учреждений на системную организацию учреждений и форм общего образования взрослых; построении земствами «сети» образовательных учреждений для взрослых и «сети» народных библиотек (с начала XX века);
- курс земских органов самоуправления на планомерность как важнейшего условия становления общего образования взрослых как целостной институциональной системы (второе десятилетие XX века) в связи с чем были решены:
 - проблема взаимоотношений губернского и уездных земств в деле системной организации общего образования взрослых,
 - проблема принципов планомерной организации учреждений и форм общего образования взрослых, среди которых особенно акцентировался принцип районности,
 - проблема «практического» характера, связанная с проектированием конкретных шагов земства по решению поставленной задачи (создание «института уездных заведующих» и института подготовки кадров).

С позиций процессуального уровня можно зафиксировать следующие наиболее значимые результаты земской деятельности:

- становление образовательных учреждений для взрослых, народных библиотек, народных чтений, их количественный рост и распространение; осмысление их организационно-методических аспектов (начало 1880 гг. – первое десятилетие XX века);
- осмысление проблемы общего образования взрослых на теоретико-педагогическом уровне (концепция Н.А. Корфа) (начало 1880-х гг.);
- активизация усилий земских органов самоуправления в решении проблемы институционального становления различных учреждений и форм общего образования взрослых через принятие постановлений и ходатайств по вопросам правового обеспечения деятельности этих

учреждений, участие в иницируемых земским сообществом общеземских выставках и др. (с начала 1890-х гг.);

- моделирование народного дома как нового институционального учреждения, интегрирующего различные формы общего образования взрослых, органичная совокупность которых способна усиливать образовательно-развивающие влияния на личность взрослого человека (второе десятилетие XX века).

Убедительным доказательством оценки достигнутых земскими органами самоуправления результатов в течение пятидесяти лет, служит заключение В.И. Чарнолуцкого: «Земствами *создана* (выделено – А.Д.) новая обширная область общественных просветительных мероприятий – так называемое внешкольное образование или образование взрослых, заключающее в себе целый богатый комплекс задач огромной социальной важности».³⁷⁹

Конкретизируя отмеченное, еще раз подчеркнем, российским земством создана целостная институциональная система общего образования взрослых, включающая различные образовательные (воскресная повторительная школа, воскресная школа, воскресно-вечерняя школа) и культурно-образовательные учреждения (народная библиотека, народные чтения, народный театр, народный музей, народный дом), объединенные в своей совокупности интегративным началом – общее образование взрослых.

Социально-политические события 1917 года прервали деятельность российских земств по становлению системы общего образования взрослых. Начиная с декабря 1917 г. началось упразднение органов земского самоуправления. Губернские земства были ликвидированы в декабре 1917 – июне 1918 гг., уездные земства – в ноябре 1917 – июле 1918 гг. Одновременно с упразднением, а по существу ликвидацией губернских и уездных земств, не отвечающих идеологии новой государственно-

³⁷⁹ Чарнолуцкий В.И. На пороге второго пятидесятилетия земской жизни // Учитель и школа. - 1914. - №1. - С.25.

политической власти, шел процесс разрушения достигнутых земствами успехов в области общего образования взрослых.

2.4. Роль общественно-педагогического движения в формировании опыта практической деятельности и обогащении научных основ общего образования взрослых

Несмотря на очевидные значительные заслуги, земство выступило отнюдь не единственным «общественным органом» (хотя, по мнению В.И. Чарнолуского, и «центральным») в становлении системы общего образования взрослых. В историко-педагогическом пространстве второй половины XIX – начала XX вв. определилась «общественная сила» в форме общественно-педагогического движения, которая прокладывала себе «другие русла» в деятельности по решению исследуемой проблемы.

В понимании целеценностной природы общественно-педагогического движения как субъекта становления системы общего образования взрослых существенными ориентирами для нас выступили современные научные изыскания, в которых содержание сущностных характеристик феноменов общественности, общественного движения, общественно-педагогического движения как одной из форм его представленности, общественных организаций обогащено за счет введения новых концептов.

Так, исследователи Дж. Бредли, А.С. Туманова представляют добровольные ассоциации (общественные организации) эпохи второй половины XIX – начала XX вв. в контексте смысловых акцентов концепта «самоорганизация». Признание добровольных объединений в качестве «модели самоорганизации» позволило авторам выделить их различные аспекты: институциональный, выражающий способность объединений структурироваться в различные формы; правовой – как «доверие к праву как к регулятору взаимоотношений между властью и обществом»; идеологический – как «бытование в обществе идеологии, признающей

значимость объединения людей как важного фактора развития социума»; практический, отражающий наличие у объединений успехов в достижении декларируемых ими задач.³⁸⁰

Актуальным для нашей работы представляется положение о том, что добровольные объединения способствовали формированию «культуры самоорганизации», под которой А.С. Туманова призывает понимать «такой принятый обществом способ существования, при котором объединение людей в добровольные ассоциации признавалось нормой жизни, правила работы в них вырабатывались культурной практикой и регулировались действующим правом».³⁸¹

Исследуя общественные организации дореволюционной России, современный американский историк Дж. Бредли приходит к значимому для нашего понимания общественно-педагогического движения в качестве субъекта становления системы общего образования взрослых выводу о том, что они, мобилизуя человеческие ресурсы на решение задач национального развития и повышения престижа страны, выявляли «потенциальные возможности самоорганизации общества».³⁸²

Исследователь А.Н. Шевелев, работая над понятийным оформлением общественно-педагогического движения, обращает внимание на концепт «образованное общество», которое представляется ему «более эффективным», «более социально емким» нежели понятие «интеллигенция». За счет такого осмысления концепта ученому удастся более точно обозначить субъектные силы общественно-педагогического движения периода второй половины XIX века: «Движение было продуктом образовательной работы всех образованных слоев российского социума... Любой представитель образованного общества был потенциально способен

³⁸⁰ Туманова А.С. Общественность и формы ее самоорганизации в имперской России конца XVIII – начала XX века // Отечественная история. 2007. №6. С.52.

³⁸¹ Там же. С.52.

³⁸² Бредли Дж. Добровольные ассоциации царской России. Наука, патриотизм и гражданское общество: пер. в англ. - М.: Новый хронограф, 2012. С.37.

через институты движения выражать свое отношение к образовательной политике».³⁸³ Результатом такого понимания становится следующий аспект авторского определения общественно-педагогического движения – «под движением понимается отношение к системе образования, которое социум выражает через свою активную часть – образованное общество».³⁸⁴

На концепт «образованное общество» ориентируется и А.С. Туманова, формулируя имеющего неоднозначное толкование в современной историографии понятие «общественность», под которой она понимает «образованную и социально активную часть общества, ставящую работу на благо общества превыше достижения личных целей и реализующую свою потребность к самоорганизации и самодеятельности в рамках различных объединений».³⁸⁵

Нам импонирует позиция этого ученого, связанная с более широким толкованием вопроса «состава общественности», следствием которого является введение в исследовательский дискурс концепта «русская публика». Полемизируя с отдельными исследователями, в частности В.Я. Гросул, исключая из состава общественности тех лиц, которые принадлежали к государственному аппарату, а именно, ту часть дворянского сословия, которая находилась на гражданской и военной службе, ту часть духовенства, которая была интегрирована в государственные структуры и исполняла ряд государственных функций, должностных лиц общественных организаций, имевших статус служащих и получавших жалование, и не принимая такую позицию, А.С. Туманова вполне справедливо считает, что применительно к периоду рубежа XIX – XX вв. безоговорочно исключать из состава общественности представителей государственной бюрократии, участвовавших в общественных делах и являющихся сторонниками развития

³⁸³ Шевелев А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX в.: Монография. – СПб., 2001. С.158.

³⁸⁴ Там же. С.160.

³⁸⁵ Туманова А.С. Общественные организации России в годы Первой мировой войны (1914 – февр. 1917 г.). – М.: РОССПЭН, 2014. С.9.

общественного начала, было бы «ошибкой».³⁸⁶ По данному вопросу она солидарна с В.И. Гурко, относящего к общественности ту категорию российского населения, которую отличала активная гражданская позиция.³⁸⁷

Обозначенные современные контексты имеют для настоящего исследования несомненную значимость, поскольку значительно расширяют содержательные аспекты понимания феноменов общественность, общественно-педагогическое движение, общественные организации, акцентируют принципиальные положения, связанные, например, с вопросами самоорганизации общественности, ее личного состава. Все это, безусловно, оказывает влияние на формирование нашей исследовательской позиции при изучении роли общественно-педагогического движения в качестве субъекта становления системы общего образования взрослых.

Первый этап в деятельности общественно-педагогического движения как субъекта становления системы общего образования взрослых – **60-е гг. XIX в. – начало 1890-х гг.** – связан с участием столичных комитетов грамотности.

Речь идет о двух комитетах грамотности: *Петербургском комитете грамотности*, основанном при Императорском вольном экономическом обществе в 1859 году, но организационная деятельность которого началась лишь в 1861 г., и *Московском комитете грамотности*, учрежденном при Императорском московском обществе сельского хозяйства в 1845 г., но начавшим планомерную деятельность только в 1869 г.

Для понимания спектра задач, которые формулировали эти два комитета и которые определяли вектор направленности их деятельности, а также осознания той роли, которую они сыграли в становлении системы общего образования взрослых, представляется необходимым выделить ряд

³⁸⁶ Туманова А.С. Общественные организации и русская публика в начале XX века. – М.: Новый хронограф, 2008. С.25.

³⁸⁷ Там же. С.26.

особенностей, которые, как показали результаты проведенного анализа материалов исследования, составляли то общее, что в значительной степени характеризовало и объединяло эти комитеты.

Первая из них из них отражала *общность целевых установок*, выраженных предельно ясной формулировкой – содействовать «распространению грамотности и разных полезных знаний, преимущественно в крестьянском сословии».³⁸⁸ Как отмечает С. Миропольский, описывая историю С.-Петербургского комитета грамотности, комитет «ясно видел и сознавал значение *своей цели* (здесь и дальше выделено – С. М.). Без грамотности немислимо просвещение, немислимо развитие народных сил и накопление экономических богатств. Грамотность составляет основное условие, *первый шаг*, без которого немислимо последующее движение народа к преуспеванию».³⁸⁹ Целевая установка деятельности Московского комитета грамотности определялась логикой размышления своего учредителя по вопросу образования народа – Московского общества сельского хозяйства, стоящего на позиции, что «распространение знаний сельскохозяйственных и улучшения приемов сельского хозяйства немислимо в стране неграмотной и невежественной». Поэтому в своем Уставе Московский комитет грамотности обозначил следующую цель – «всемирное распространение грамотности на религиозно-нравственном основании».³⁹⁰

Существенно подчеркнуть, что ориентация на «распространение грамотности» не только определила одно из приоритетных направлений деятельности этих комитетов, сосредоточив их внимание на издании книг для народа как важнейшего «материала для просвещения» и бесплатном

³⁸⁸ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.1. Л. XXIV

³⁸⁹ С.-Петербургский комитет грамотности, состоящий при Императорской вольном экономическом обществе. (1861-1881) / Сост. С. Миропольский. – СПб., 1881. С.5.

³⁹⁰ Обзор деятельности Комитета грамотности, состоящего при Императорском Московском обществе сельского хозяйства (сделан на заседании Общества сельского хозяйства и Комитете грамотности 23 ноября 1894 г. секретарем комитета И.Н. Сахаровым). – М., 1894. С.5.

снабжении ими народных школ и библиотек, но и актуализировала в повестке комитетов вопрос о повсеместном устройстве книжных складов, народных библиотек, читален, т.е. тех учреждений, деятельность которых была связана в том числе и с общим образованием взрослых.

Второй особенностью, что объединяло эти два комитета, становилось то, что масштаб их деятельности носил *общероссийский характер*. Как отметил один из первых исследователей истории общественных организаций дореволюционной России А.Д. Степанский, для просветительных организаций это являлось исключением.³⁹¹ Практически все подобные организации, т.е. те немногие, которые были основаны до 90-х гг. XIX века,³⁹² и те многочисленные, которые открывались после этой даты, были сугубо локальными – губернскими, уездными, городскими и, как следствие, осуществляли свою просветительную деятельность только в пределах своих территориальных рамок.

Общероссийский масштаб деятельности Петербургского и Московского комитетов грамотности, безусловно, определялся столичностью этих комитетов, которая имела к ее буквальному обозначению (в смысле принадлежности к главному городу государства) отнюдь не решающее значение. Столичность комитетов грамотности выражалась, прежде всего, в их личном составе, объединении вокруг себя известных и авторитетных публичных личностей с активной гражданской позицией и твердой убежденностью в необходимости решения задач, связанных с образованием народа. В состав Петербургского и Московского комитетов грамотности входили известные русские писатели, педагоги-теоретики, издатели-редакторы отечественных журналов, ученые, юристы, военные, публицисты, лидеры земского движения, меценаты и благотворители, общественные

³⁹¹ Степанский А.Д. История общественных организаций дореволюционной России. – М., 1979. С.44.

³⁹² По данным Я. Абрамова в указанный период просветительных организаций насчитывалось около двух десятков – Абрамов Я. Очерки частной инициативы в деле народного образования в России // Русская школа. - 1890. - №8. - С.125.

деятели в области народного образования, служащие государственных структур. Так, двадцать лет (1865-1885) Петербургский комитет грамотности возглавлял Н.А. Ермаков, служивший директором департамента мануфактуры и торговли. Именно благодаря его статусному положению комитет в эти годы был обеспечен финансовыми ресурсами, вследствие чего становилось возможным осуществлять намеченные проекты.

Осмысливая общероссийский характер деятельности и «столичный» в смысле публичной известности состав Петербургского и Московского комитетов грамотности с позиций вопроса их роли как субъектов общественно-педагогического движения в становлении системы общего образования взрослых, существенно подчеркнуть, что они, позиционируя себя в качестве модели самоорганизации общества, демонстрировали образованной и социально активной части русской общественности *возможности и перспективу ее самоорганизации.*

И стоит отметить, что эта часть русского общества этот посыл осознала. Неопровержимым доказательством сказанного служат письма в Петербургский комитет грамотности от разных лиц с предложением открыть общество народного образования или отделение комитета, хранящиеся в РГИА.³⁹³ Так, в письме от 1 сентября 1861 г. жители Полтавы сообщают о желании учредить общество для распространения грамотности и элементарных знаний в народе: «В настоящее время уже около 60 лиц обоего пола заявили желание быть в качестве действительных членов предполагаемого общества – жертвующих и постоянными трудностями и средствами и 12 лиц выразило желание почетными членами – жертвующими только средствами. Но это незначительное число участников удесятерится коль скоро получится утверждение обществу от правительства...».³⁹⁴ В письме от 8 ноября 1861 г. сообщалось об устройстве в Калуге общества для

³⁹³ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.12.

³⁹⁴ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.12. Л.4.

содействия к распространению грамотности.³⁹⁵ Письма с подобным содержанием приходили в комитет из Киева (1871), Тобольска (1891), Тамбова (1893), Архангельска (1893), Чернигова (1893), от учителей Петровского уезда Саратовской губернии (1893) и мн. др.³⁹⁶

В качестве третьей особенности, выступившей общей и «особенной» чертой Петербургского и Московского комитетов грамотности, следует назвать их *тесную связь с земством*, которая, впрочем, носила двухсторонний характер. С одной стороны, комитеты стимулировали земства к постановке «капитального» вопроса об общем образовании взрослых «во всех его видах». И в этом смысле, как отмечает Б.Б. Веселовский, между комитетами грамотности и земством существовала не только «идейная», но и личная связь.³⁹⁷ Земские представители, являясь непосредственно членами комитетов грамотности, не только выступали в качестве проводников идей комитетов в своих земствах, но и становились инициаторами многих мероприятий в области общего образования взрослых. С другой стороны, земская деятельность по институциональному становлению учреждений и форм общего образования взрослых обуславливала соответствующее содержание деятельности столичных комитетов грамотности, которое условно можно представить следующими направлениями: практическим, методическим, теоретическим.

Наиболее значимыми результатами *практической деятельности* Петербургского и Московского комитетов грамотности, в большей степени затрагивающей сферу общего образования взрослых в период 60-х гг. XIX в. – начала 1890-х гг., можно считать следующими:³⁹⁸

³⁹⁵ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.12. Л.6.

³⁹⁶ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.12. Л.6, 22, 23, 25, 27, 28, 29.

³⁹⁷ Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. В 4т. – СПб, 1911. Т.3. С.388.

³⁹⁸ Выборка и обобщения произведены на основе: РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.1; С.-Петербургский комитет грамотности (1861-1911). Исторический очерк и воспоминания К.Диксона и Б. Кетрица. – СПб.: тип. об-ва «Слово», 1911; Обзор деятельности Комитета грамотности, состоящего при Императорском Московском обществе сельского хозяйства. – М., 1894; Краткий обзор деятельности состоящего при Императорском Вольном

1. Издание книг, которое осуществляли редакционные комиссии, учрежденные при обоих комитетах грамотности. Так, с 1880 по 1893 гг. Петербургским комитетом грамотности было издано 60 названий книг в количестве 795.000 экз. Редакционная комиссия Московского комитета грамотности только в 1891 г. издала 19 названий книг в количестве 150.000 экз. Основная цель издания книг – «распространение творений лучших русских писателей и сообщение народу разных полезных сведений».³⁹⁹
2. Бесплатная рассылка книг в народные школы, народные библиотеки и для «даровой раздачи». Так, в течение всего периода своей деятельности (1861-1895 гг.) Петербургский комитет грамотности бесплатно разослал 1.272.991 экз. книг.⁴⁰⁰
3. Подбор и бесплатная рассылка книг в количестве 721.600 экз. для 110 действующих народных читален (1894, Петербургский комитет грамотности).
4. Бесплатная рассылка книг и комплектование библиотечной комиссией Московского комитета грамотности 230 народных библиотек (1891-1893).
5. Открытие книжных складов с целью распространения книг в земских губерниях. С 1861 по 1871 гг. Петербургским комитетом грамотности был открыт 121 склад.
6. Учреждение в 1895 г. в 30 земских губерниях 132 бесплатных народных библиотек не менее 500 томов каждая (Петербургский комитет грамотности).
7. Устройство народной читальни при фабрике С.В. Ганешина (Московский комитет грамотности).

экономическом обществе Комитета Грамотности за время от 1861-1894 г. – СПб.: тип. И.А. Фролова, 1895.

³⁹⁹ Краткий обзор деятельности состоящего при Императорском Вольном экономическом обществе Комитета Грамотности за время от 1861-1894 г. – СПб.: тип. И.А. Фролова, 1895. С.13.

⁴⁰⁰ Рассылку книг в течение каждого года см. в Приложении №5.

8. Организация музея учебных пособий для воскресных школ (комиссия по воскресным школам Московского комитета грамотности).
9. Бесплатная рассылка книг в библиотеки при воскресных школах: 7 библиотек московских воскресных школ (затрачено 378 руб.) и 14 библиотек провинциальных воскресных школ по 25 руб. каждая (комиссия по воскресным школам Московского комитета грамотности).

Не умаляя значимости практических достижений Петербургского и Московского комитетов грамотности, не менее важной следует признать их деятельность в *методическом направлении*, содержание которой выразилось преимущественно в справочно-библиографической работе, ставшей особенно актуальной для быстро распространяющихся народных библиотек.

Так, уже в декабре 1861 г. при Петербургском комитете грамотности была создана специальная Комиссия для составления списков книг, одобренных комитетом для народных школ и народного чтения. Первое издание состоялось весной 1862 г. под названием «Список русских и малороссийских книг, одобренных Комитетом Грамотности для народных учителей и школ и для народного чтения».⁴⁰¹ Сразу завоевавший доверие, поскольку выступал в качестве единственного путеводителя при выборе книг в тот период, «Список» имел восемь изданий и «с каждым новым изданием он улучшался, пополнялся в объеме, выбор книг делался строже, целесообразнее».⁴⁰²

К 1878 г. под руководством Я.Т. Михайловского был подготовлен к печати «Систематический обзор русской народно-учебной литературы», изданный тремя выпусками (1878, 1882, 1895), каждый из которых имел значительное дополнение за счет обзора вновь выпускаемой литературы. Это было единственное такого рода издание в русской педагогической литературе, которым руководствовался при выборе и покупке книг не только

⁴⁰¹ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.1. Л.276.

⁴⁰² С.-Петербургский комитет грамотности, состоящий при Императорском Вольном экономическом обществе. (1861-1881)./ Сост. С. Миропольский. – СПб., 1881. С.11.

сам комитет, народные библиотеки, но и многочисленные, «рассеянные по глухим углам России труженики, работающие в области народного образования».⁴⁰³ В связи с быстро растущим объемом выпускаемых книг, при Петербургском комитете грамотности было принято решение, начиная с 1895 г. издавать ежегодный обзор народно-учебной литературы, первый отдел которого был бы ориентирован на потребности народных библиотек и читален.

Анализ и обзор «народной» литературы составлял важнейшее направление деятельности библиотечной комиссии, учрежденной при Московском комитете грамотности, которая поставила задачу «рассматривать все книги, какие только выходят в течение каждого года».⁴⁰⁴ Начиная с 1891 г. в «Ежегоднике» комиссии печатались обзоры народной литературы с отзывами и рецензиями. Параллельно комиссия занималась составлением каталогов для сельских библиотек-читален на сумму от 50 до 300 руб. При этом она брала на себя роль посредника между земскими губерниями и уездами и столичными книгопродавцами, способствуя значительному удешевлению покупаемых книг.

Одновременно с этим Петербургский и Московский комитеты грамотности осуществляли деятельность по разработке и выпуску на собственные средства многотысячными тиражами изданий справочного характера – «Каталог образцовой библиотеки» (СПб., 1882), «Узаконения о бесплатных народных библиотеках (читальнях) с приложением примерных их уставов» (СПб., 2 изд. 1894), «Как открыть и устроить народную библиотеку-читальню» (М., 1894), «Что нужно сделать, чтобы открыть читальню» (СПб., 1895), «Правила постоянного фонда на дело устройства бесплатных народных библиотек» (СПб., 1895). Насколько эти издания были

⁴⁰³ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.1. Л.285.

⁴⁰⁴ Обзор деятельности Комитета грамотности, состоящего при Императорском Московском обществе сельского хозяйства (сделан на заседании Общества сельского хозяйства и Комитете грамотности 23 ноября 1894 г. секретарем комитета И.Н. Сахаровым). – М., 1894. С.13.

востребованы, свидетельствуют материалы переписки членов Петербургского комитета грамотности с различными лицами, содержащими просьбы о содействии в открытии народных библиотек и читален (1862-1894).⁴⁰⁵ Практически во всех письмах присутствовал следующий мотив актуальности открытия народной библиотеки – «Грамотность нужно поддерживать: иначе она забывается в короткое время благодаря отсутствию нужного для этого материала – книг».⁴⁰⁶

Помимо справочно-библиографической работы, комитеты грамотности осуществляли многоплановую консультативную деятельность, ведя переписку с земской общественностью, частными лицами по актуальным для них вопросам. Очевидно, что вся эта методическая работа комитетов оказывала непосредственное влияние на практику деятельности учреждений общего образования взрослых, обеспечивая тем самым условия их работы в режиме более конструктивной деятельности.

Благодаря присутствию в составе Петербургского и Московского комитетов грамотности педагогов-теоретиков становилось возможным выходить на уровень *теоретического осмысления* вопросов народного образования.

Тематика обсуждаемых вопросов по проблеме общего образования взрослых обуславливалась, по точному замечанию С.И. Миропольского, «действительными потребностями жизни». Предметом теоретической рефлексии становились *вопросы организационно-деятельностного и правового характера* (В.В. Девель «О положении открытых городских и сельских народных библиотек» (СПб.), Г.А. Фальборк «О внешкольном образовании» (СПб.), В.П. Вахтеров «Книжные склады в провинции» (М.), В.П. Вахтеров «Воскресные школы и повторительные классы» (М.), В.С. Костромина «Организация воскресной школы» (М.) и др.; *педагогические вопросы*, связанные преимущественно с методикой обучения в воскресной

⁴⁰⁵ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.21.

⁴⁰⁶ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.21. Л.19.

школе (В.С. Костромина «Обучение грамоте в воскресной школы» (М.), С.И. Лапшин «О преподавании арифметики в воскресной школе» (М.).

Довольно большую группу составляли вопросы, связанные с изучением педагогических и статистических аспектов проблемы чтения и читательских интересов взрослого населения, потребовавшие организации масштабного исследования в обоих комитетах. Результаты проводимых изысканий находили отражение в докладах А.М. Калмыковой «Что читает народ?» (СПб.), Н.А. Рубакина «К вопросу о том, что читает ныне народ» (СПб.), Н.Ф. Ржевской «Об отношении крестьян к библиотекам и к чтениям с теневыми картинами» (СПб.), Е.А. Андреевой «Какие книги читаются в воскресной школе» (М.), Н.Н. Хмелева «К вопросу о том, что читает народ» (М.), В.Е. Ермилова «Современные задачи литературы для народа» (М.) и др.

В стенах Московского комитета грамотности на основе обсужденных докладов был подготовлен к изданию первый в истории общего образования взрослых сборник статей под заглавием «Частный почин в деле народного образования» (1894), в котором была предпринята попытка теоретико-педагогического осмысления различных вопросов становящейся системы общего образования взрослых.

Представляя деятельность комитетов грамотности, связанную с теоретическим осмыслением вопросов общего образования взрослых, нельзя не выделить идеи, в инициировании которых комитеты шли «вперед своего времени» и работали «для ближайшего будущего».⁴⁰⁷ Речь идет о разработке моделей, еще неизвестных практике общего образования взрослых учреждений. Так, член Петербургского комитета грамотности А. Стронин в 1863 г. инициировал идею о «полезности» народных музеев, актуальность устройства которых он мотивировал тем, что «грамотность есть лишь одно из средств к приобретению знаний».⁴⁰⁸ Им же был разработан эскиз содержания

⁴⁰⁷ С.-Петербургский комитет грамотности, состоящий при Императорском Вольном экономическом обществе. (1861-1881)./ Сост. С. Миропольский. – СПб., 1881. С.30.

⁴⁰⁸ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.1. Л.92.

музея, включавший перечень различных предметов и приборов. Столь же опережающей была теоретическая разработка вопроса о народном театре. Специально созданная комиссия в 1869 г. представила на обсуждение проект, содержащий формулировку целевых ориентиров народного театра, требования к репертуару, организационные «основания», список пьес для постановок в народном театре, план столичного народного театра.⁴⁰⁹

В ближайшей перспективе, т.е. начиная с 1895 г., Петербургский комитет грамотности планировал: издание подготовленных к печати 241 литературных произведений русских и зарубежных классиков; создание фонда для устройства народных библиотек; содействие открытию народных библиотек на фабриках и заводах, а также их организации в неземских губерниях России; организацию народных музеев, основой которых, по мнению комитета, должен стать «хорошо поставленный общеобразовательный отдел».⁴¹⁰

Исследуя деятельность Петербургского и Московского комитетов грамотности с позиций их роли в качестве субъектов общего образования взрослых, существенно подчеркнуть, что основной их заслугой становилось то, что из контекста общей работы по «всенародному распространению грамотности» они выделили и актуализировали проблему общего образования взрослых. Представляя ее русской общественности как важнейший предмет приложения их сил, комитеты на опыте своей деятельности демонстрировали возможные варианты решения данной проблемы в ее практическом, методическом, теоретическом аспектах.

Так, при Петербургском комитете грамотности по инициативе Г.А. Фальборка в 1894 г. была создана комиссия внешкольного образования. Согласно обозначенным задачам, основное ее внимание должно было быть сосредоточено на вопросах о «положении» внешкольного образования в

⁴⁰⁹ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.1. Л. 319-320.

⁴¹⁰ С.-Петербургский комитет грамотности (1861-1911). Исторический очерк и воспоминания К.Диксона и Б. Кетрица. – СПб.: тип. об-ва «Слово», 1911. С.30-31.

России, их теоретической разработке, а также «советах и указаниях, касающихся этой области».⁴¹¹ С деятельностью этой комиссии связывались планы учреждения «местных комиссий» во главе из членов комитета, проживающих в провинции, издание «собственного» журнала, а также возбуждение ходатайства, касающегося регулирования правовых вопросов организации и деятельности народных библиотек, народных чтений, воскресных и повторительных школ, изданий книг для народа, почтовой и железнодорожной перевозки книг и журналов и др.⁴¹² К сожалению, намеченным планам не суждено было сбыться вследствие вскоре наступивших «тревожных дней», связанными с передачей согласно Высочайше утвержденному Положения комитета министров от 17 января 1895 г. Петербургского комитета грамотности (в том числе и Московского) в ведение Министерства народного просвещения.

При Московском комитете грамотности была учреждена комиссия по воскресным школам, которую с 1894 г. возглавил В.П. Вахтеров. Для того чтобы показать объем и сложность задач, решение которых взяла на себя комиссия, приведем перечень организованных при ней «рабочих» групп:

1. редакционная, целью которой становилось установление связи с воскресными школами «по вопросу деятельности комиссии»;
2. группа по русскому языку «для разработки методических вопросов преподавания предмета в воскресных школах»;
3. группа по объяснительному чтению статей по истории, географии, естествознанию;
4. группа по арифметике;
5. организационная группа «для разработки вопросов организации воскресных школ»;

⁴¹¹ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.1. Л.123.

⁴¹² РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.1. Л.123-124.

6. библиотечная группа «для разработки вопросов организации библиотечного дела в воскресных школах».⁴¹³

Решением чисто практических вопросов занимались комиссии по устройству книжных складов, по народным чтениям, организованные при Московском комитете грамотности по инициативе В.П. Вахтерова. Редакционная комиссия, деятельность которой сосредотачивалась на издании книг, была учреждена при обоих комитетах.

Таким образом, исследование общественно-педагогического движения в качестве субъекта становления системы общего образования взрослых показало, что на этапе 60-х гг. XIX в. – начала 1890-х гг. ключевая роль в этом процессе принадлежала столичным учреждениям – Петербургскому и Московскому комитетам грамотности.

Присутствие общих характеристик в «портрете» этих комитетов грамотности (единство целевых установок, столичность, тесная связь с земством и провинциальной общественностью) обусловили и общие подходы к выделению векторов их деятельности, которые в диссертации определены как практическое, методическое, теоретическое направления.

Однако главной заслугой Петербургского и Московского комитетов грамотности становилось то, что они представили русской общественности общее образование взрослых как важнейший предмет приложения их сил и продемонстрировали через опыт своей деятельности возможные направления работы в этой области.

Второй этап в деятельности общественно-педагогического движения как субъекта становления системы общего образования взрослых – **90-е гг. XIX в. – 1917 г.** – связан с процессом интенсивного формирования организационной структуры общественно-педагогического движения,

⁴¹³Обзор деятельности Комитета грамотности, состоящего при Императорском Московском обществе сельского хозяйства (сделан на заседании Общества сельского хозяйства и Комитете грамотности 23 ноября 1894 г. секретарем комитета И.Н. Сахаровым). – М., 1894. С.17.

обеспечившей условия для становления общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы.

Для становления системы общего образования взрослых при субъектном участии общественно-педагогического движения является принципиальным тот факт, что при несомненном влиянии Петербургского и Московского комитетов грамотности, начиная с 90-х гг. XIX в. наблюдается процесс интенсивного формирования и неуклонного роста числа просветительных организаций как ведущей организационной формы общественно-педагогического движения. По уточненным подсчетам, проведенным исследователем Т.А. Ивениной, если к 1890 г. в России действовало около 40 просветительных организации, то к 1898 г. их число более чем утроилось и достигало 135.⁴¹⁴ С 1898 по 1907 гг., согласно статистическим данным В.И. Чарнолуского, количество просветительных организаций увеличилось чуть менее в два раза и составило 247 организаций.⁴¹⁵

Однако, по мнению одного из авторитетных современных исследователей просветительных организаций дореволюционной России, М.В. Михайловой, указанная статистика не отражала объективно «действительную картину развития общественной инициативы в области народного образования», поскольку зачастую, ввиду правовых, финансовых, организационных трудностей, местные общественные силы искали обходные пути, используя в просветительных целях ранее открытые общества и организации, создавая при них различные отделения и комиссии, или открывали просветительные общества под вывеской благотворительных и других организаций.⁴¹⁶

⁴¹⁴ Ивенина Т.А. Система культурно-просветительных организаций и учреждений в дореволюционной России: 1859-1917 гг.: автореф. дисс... д-ра ист. наук. М., 2004. С.35.

⁴¹⁵ Ежегодник внешкольного образования / Под ред. В.И. Чарнолуского. Вып. 1-2. – М.: т-во И.Д. Сытина, 1907-1910.

⁴¹⁶ Михайлова М.В. Общественные педагогические и просветительные организации дореволюционной России (середина XIX – начало XX вв.): монография. – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. С.16.

Анализируя просветительные организации с позиции их роли в становлении системы общего образования взрослых, следует в первую очередь выделить *общепросветительные организации*, к которым относились общественные организации регионального характера. Начиная с 90-х гг. XIX в. общей тенденцией в деятельности этих организаций становилось усиленное внимание к вопросам общего образования взрослых, сохранивших свое актуальное звучание и в начале XX в.

Для многих из этих организаций была характерна направленность на решение задач, связанных с институциональным становлением учреждений общего образования взрослых и их повсеместном территориальном распространении. Поэтому, основными пунктами их Уставов становились следующие: 1) учреждение бесплатных народных библиотек и читален, 2) организация воскресных школ и дальнейшая их поддержка, 3) устройство народных чтений, лекций, курсов, 4) организация книжных складов с целью распространения через них дешевых книг и учебных пособий.

Однако наиболее крупные общепросветительные организации формулировали более сложные задачи, ориентированные на методическую и теоретическую разработку вопросов в области общего образования взрослых. К ним относились: 1) справочно-библиографическая работа, связанная с разработкой каталогов, пособий, рекомендательных списков для чтения, 2) сбор статистических сведений, организация опросов, обследований с целью изучения частных вопросов, 3) объединение общественных и педагогических сил для совместного обсуждения и теоретической разработки актуальных вопросов.

Степень масштабности и результативности деятельности общепросветительных организаций обуславливалась совокупностью факторов, несомненное значение среди которых имели: уровень социально-экономического развития региона, специфика местных условий, образовательные потребности населения. Однако определяющими выступали т.н. «внутренние» факторы – личный состав просветительной организации и

его численность, авторитет руководителя среди местной торгово-промышленной элиты, отношение к организации губернских властей, покровительство влиятельных лиц, финансовое положение организации, наличие материальной базы (собственных зданий, помещений, оборудования), меценатская и благотворительная поддержка, наличие неприкосновенного капитала, субсидии местного самоуправления.

Автором диссертационной работы был осуществлен анализ деятельности в области общего образования взрослых наиболее крупных общепросветительных организаций, отчеты которых оказались доступными для проведения данной аналитической работы (См. Приложение №6).

Приведенные данные таблицы убеждают, что все анализируемые общества были ориентированы, прежде всего, на решение задач, связанных с институциональным становлением учреждений общего образования взрослых в пределах конкретной территории, приоритет среди которых имели народные библиотеки, народные чтения, воскресные школы. Будучи заинтересованными в эффективном функционировании открываемых учреждений, отдельные из этих обществ осуществляли целенаправленную деятельность по их методическому обеспечению, приобретая необходимое оборудование, разрабатывая рекомендации, каталоги картин, наглядных пособий и т.п.

Существенную роль в институциональном становлении учреждений общего образования взрослых, формировании организационно-содержательных основ их деятельности сыграли *просветительные объединения* (именуемые, как правило, комиссиями, комитетами, обществами), деятельность которых сосредотачивалась на решении одной конкретной задачи или нескольких близких между собой и осуществлялась в пределах довольно ограниченной территории (города, уезда, волости или даже одного учреждения). Их возникновение обуславливалось действием преимущественно таких факторов, как: личная инициатива, недостаточное внимание к конкретному учреждению со стороны органов местного

самоуправления или регионального просветительного общества, запросы местного населения.

Одной из самых распространенных просветительных организаций указанного типа стали *общества народных университетов*. К середине 1909 г. их насчитывалось более 30.⁴¹⁷ Согласно Уставам, программа их просветительной деятельности являлась довольно обширной, но, по свидетельству В.И. Чарнолуского, «более или менее прочно» этими обществами были поставлены чтения систематических образовательных курсов, научных курсов (народные университеты) и постоянных или подвижных лекций для взрослого населения.⁴¹⁸

Довольно многочисленную группу составляли *комиссии (комитеты) народных чтений*, значительный рост которых произошел в 1901-1902 гг. вследствие принятия ряда новых, значительно облегчающих постановку народных чтений правил. Наиболее крупные из них, например, Харьковская, Ярославская комиссии народных чтений, становились т.н. «наставниками» для других, оказывая им консультативную и методическую поддержку. Так, Харьковская комиссия народных чтений, учитывая свой многолетний опыт, издала пользующееся огромным спросом «весьма полезное пособие» - «Краткое руководство для устройства народных чтений».⁴¹⁹ Таким же востребованным оказался очерк деятельности Ярославской комиссии народных чтений.⁴²⁰

Отдельную группу просветительных организаций этого типа составляли *общества народных библиотек* («народных бесплатных библиотек», «содействия устройству народных библиотек», «открытия и содержания общественных библиотек»), основной задачей которых

⁴¹⁷ Чарнолуский В.И. Частная инициатива в деле народного образования. – СПб.: тип. М.А. Александрова, 1910. С.82.

⁴¹⁸ Там же. С.84-85.

⁴¹⁹ Краткий очерк деятельности Харьковской комиссии народных чтений за первое десятилетие ее существования (1886-1896 гг.) – Харьков, 1896. С.9.

⁴²⁰ Народные аудитории в Ярославской губернии. Очерк деятельности комиссии народных чтений. – Ярославль, 1903. – 30 с.

становилось открытие и содержание как можно большего числа библиотек в том или ином районе – губернии, городе, уезде. Крупнейшим из них являлось «Московское общество бесплатных народных библиотек» (1907), которое к 1914 г. имело на своем балансе 14 постоянно действующих библиотек, обслуживающих 11.929 читателей.⁴²¹ Примечательно, что последняя из них была учреждена в 1913 г. на средства, пожертвованные В.П. Вахтеровым.⁴²²

Немногочисленную группу (не более 10)⁴²³ составляли *общества по устройству курсов для взрослых и воскресных школ*, целью которых становилось открытие и содержание школ и курсов для взрослых. Однако практически все они являлись обществами попечения конкретных воскресных школ и курсов, имеющих целью оказывать им материальную поддержку и содействовать их развитию как образовательных учреждений. Достижению данной цели способствовало то, что членами таких обществ, как правило, являлись преподаватели и учащиеся конкретной воскресной школы или курсов. Такими являлись, например, «Общество доставления средств смоленским классам для рабочих и работниц Шлиссельбургского тракта» (СПб.), «Общество содействия вечерним общеобразовательным классам в г. Томске» и др.

По мере становления народных домов как объединяющих центров в системе общего образования взрослых, в России получили распространение *общества (комитеты) народных домов*, деятельность которых была сосредоточена на конкретном учреждении и имела целью содействовать его развитию. Ввиду этого членами таких обществ являлись представители от действовавших в народном доме учреждений, которые были заинтересованны в их согласованной и результативной деятельности. Такими, например, были Комитет по управлению Народным домом

⁴²¹ Отчет Московского общества бесплатных народных библиотек с сентября 1913 по сентябрь 1914 г. – М., 1915. С.25.

⁴²² Там же. С.3.

⁴²³ Чарнолуский В.И. Частная инициатива в деле народного образования. – СПб.: тип. М.А. Александрова, 1910. С.89.

Харьковского общества грамотности, Пермское общество «Народный дом», Ростовское на Дону общество Народного дома и мн.др.

Несомненной заслугой всех этих узкоспециализированных обществ становилось то, что, сконцентрировав внимание на отдельных учреждениях общего образования взрослых, они способствовали в пределах определенной территории их распространению как институциональных учреждений, обеспечивая при этом организационно-деятельностные и содержательные основы их функционирования.

Однако, осуществляя деятельность на территории конкретной местности, все эти разрозненные, в большинстве своем провинциальные, зачастую не связанные друг с другом общества нуждались в координационном центре, способном объединять, согласовывать, направлять их деятельность, а главное, способствовать решению назревших вопросов.

О серьезных намерениях взятия на себя роли всероссийской организации заявили «Общество содействия внешкольному просвещению», организованное при Лиге образования в Петербурге (1907) и «Общество содействия внешкольному образованию», учрежденное в том же году в Москве. Обозначив в своих Уставах в принципе общую цель, связанную с содействием постановки и распространением «внешкольного образования» в России, эти общества, однако, ставили перед собой задачи преимущественно практического характера, что не совсем соответствовало той роли, которую они на себя возложили. Это ярко иллюстрируют задачи, которые зафиксировало в своем Уставе «Общество содействия внешкольному образованию» (М.):

«1) подбирать, составлять и издавать статьи, брошюры и книги по всем отраслям знания, ремесл и искусств и иллюстрировать их, в случае надобности, картинami и иными наглядными пособиями;

2) подбирать, изготовлять и издавать по одобренным программам систематические коллекции картин и иных наглядных пособий для иллюстрации школьного преподавания и объяснения в народных и иных

аудиториях, а также составлять и издавать к этим коллекциям объяснительный текст;....

3) устраивать с разрешения надлежащей власти в городах чтения и беседы, систематические курсы по разным отраслям знания, ремесл и искусств; для сего общество может иметь свои аудитории;

4) устраивать с разрешения надлежащей власти в городах передвижные выставки картин и иных наглядных пособий, сопровождаемые, в случае надобности, устными объяснениями;

5) устраивать мастерские для производства картин и иных наглядных пособий и вспомогательных приборов, как для нужд самого Общества, так равно и по заказам различных учреждений и лиц....;....

7) учреждать постоянные и подвижные музеи наглядных пособий и вспомогательных приборов для предоставления таковых для временного пользования школам и аудиториям;

10) учреждать... склады для продажи книг, наглядных пособий и вспомогательных приборов;

11) учреждать библиотеки и читальни для осуществления своих задач;

12) издавать собственный периодический орган по программе, соответствующей задачам Общества;

13) учреждать с разрешения надлежащей власти отделения Общества в провинции».⁴²⁴

Именно несоответствие деятельности, которую осуществляли эти общества, возложенной на себя цели, а, следовательно, и ожиданиям общественных сил, привело к тому, что эти «универсальные всероссийские организации», по свидетельству В.И. Чарнолуского, ничем «не обнаружили своей жизненности».⁴²⁵

⁴²⁴ ГАРФ. Ф.1828. Оп.1. Д.1. Л.2-2об.

⁴²⁵ Чарнолуский В.И. Частная инициатива в деле народного образования. – СПб.: тип. М.А. Александрова, 1910. С.80.

Таким образом, несмотря на настойчивые общественные запросы, так и не удалось создать «универсальной» организации, способной объединять педагогическую общественность для совместных действий в решении задач общего образования взрослых, определять перспективы их плодотворного взаимодействия и сотрудничества.

Как показали материалы исследования, такую функцию взяли на себя *съезды* как одна из организационных форм общественно-педагогического движения. Значимым для общественной инициативы становилось то, что съезды как место «многолюдных встреч «лицом к лицу»» (Дж. Бредли) обладали возможностью не только создавать среду для обмена опытом, выяснения новых потребностей практики и изыскания средств к удовлетворению этих потребностей, но и выходить на уровень теоретического обсуждения вопросов, решение которых обуславливало становление институциональных и педагогических характеристик учреждений общего образования взрослых.

Важно подчеркнуть, что педагогическая общественность, внимание которой было сосредоточено на вопросах общего образования взрослых, стремилась использовать для обсуждения актуальных проблем площадки практически всех всероссийских съездов по народному образованию, общее число которых в период второй половины XIX - начала XX вв. достигало 49.⁴²⁶ Однако, признавая несомненную значимость всех этих съездов, все же следует выделить те из них, которые оказали существенную роль в становлении системы общего образования взрослых. Таковыми следует признать: II Всероссийский съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (М., 1895–1896), Первый Всероссийский съезд деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы (П., 1908), Съезд по вопросам организации разумных развлечений для населения Харьковской губернии (Харьков, 1915).

⁴²⁶ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX -начало XX в./ Отв. ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991. С.296-297.

В обобщенном виде наиболее значимые результативные решения каждого их указанных съездов представлены в Приложении №7. Здесь же отметим, что несомненная заслуга этих съездов состояла в том, что, определяя принципиальные перспективы в формировании институциональных и педагогических характеристик различных учреждений и форм общего образования взрослых, они способствовали в конечном итоге приобретению ими системных свойств, а, следовательно, и интеграции их в целостную систему.

Существенно, что ввиду интенсивного становления разнообразных учреждений и форм общего образования взрослых в начале XX века педагогическая общественность испытывала потребность в не эпизодическом, а систематическом общении и диалоге в формате съезда, принимая для этого довольно активные действия.

Так, в феврале 1905 г. правление Харьковского общества распространения в народе грамотности инициировало созыв Всероссийского съезда деятелей по внешкольному образованию в г. Харькове с предположительной датой проведения с 15 по 25 сентября того же года.⁴²⁷ В письме министру внутренних дел правление Харьковского общества мотивировало цель организации съезда стремлением объединить общественные силы в решении вопросов общего образования взрослых: «Правление стремится к привлечению авторитетных лиц и целых обществ разных концов нашего отечества для всестороннего обсуждения вопросов по внешкольному образованию».⁴²⁸ Регламент планируемого съезда предусматривал перечень вопросов, касающихся деятельности наиболее распространенных в тот период учреждений общего образования взрослых – воскресных школ, народных библиотек и читален, народных чтений, книгоиздательства и книжных складов.⁴²⁹ Однако МНП и МВД дало

⁴²⁷ РГИА. Ф.1284. Оп.188. Д.50. 1905 г. Л.1.

⁴²⁸ РГИА. Ф.1284. Оп.188. Д.50. 1905 г. Л.1об.

⁴²⁹ РГИА. Ф.1284. Оп.188. Д.50. 1905 г. Л.3-3об.

«единодушное» заключение «не признать возможным разрешение созыва осенью в г. Харькове Всероссийского съезда деятелей по внешкольному образованию», ссылаясь, в том числе, и на отрицательный отзыв губернатора на деятельность Правления Харьковского общества распространения в народе грамотности, принявшего, по его мнению, «крайне нежелательный характер».⁴³⁰

Не состоялся по причине отказа и Всероссийский съезд деятелей по обучению взрослых с предположительной датой проведения в 1910 году, вопрос о созыве которого был инициирован в сентябре 1909 г. Правлением Московского общества грамотности.⁴³¹ Формулируя достаточно узкую в спектре проблематики общего образования взрослых проблему (обучение взрослых), организационное бюро намечающегося съезда разработало повестку, предполагавшую обсуждение институциональных и педагогических характеристик тех разнообразных образовательных учреждений, которые получили свое становление к началу второго десятилетия XX века: различные учреждения для обучения взрослых (воскресные школы, вечерние курсы, повторительные классы и т.п.); программное обеспечение учебного процесса учреждений для взрослых; организация библиотек при воскресных школах; организация внеклассных чтений, экскурсий, школьных праздников в учреждениях для взрослых; связь между различными учреждениями для обучения взрослых и их «желательная форма».⁴³²

Однако интенсивная подготовка к съезду была прервана в мае 1910 года, поскольку Министерство внутренних дел ввиду «неблагонадежности» его девяти организаторов⁴³³ не признало «возможным разрешить созыв в Москве съезда».⁴³⁴

⁴³⁰ РГИА. Ф.1284. Оп.188. Д.50. 1905 г. Л.7-13.

⁴³¹ НА РАО. Ф.7. Оп. 1. Ед. хр. 25. Л. 6.

⁴³² НА РАО. Ф.7. Оп. 1. Ед. хр. 25. Л. 7.

⁴³³ Организаторами предполагаемого Всероссийского съезда деятелей по обучению взрослых выступили: кн. П.Д. Долгоруков, С.Г. Смирнов, Ю.А. Бунин, В.П. Вахтеров,

Та же участь постигла и планируемый Правлением Московского общества народных университетов Второй Российской съезд деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы по внешкольному образованию взрослых с предположительной датой проведения с 26 по 30 декабря 1915 г.⁴³⁵

Организаторами готовившегося съезда⁴³⁶ была разработана довольно объемная программа, охватывающая широкий спектр вопросов законодательно-правового, финансового, организационного, институционального, педагогического характера.

Как убеждают архивные материалы, помимо задачи консолидировать общественность для обсуждения действительно актуальных вопросов, обозначенных программой, съезд имплицитно стремился решить еще одну задачу – продемонстрировать тот уровень успехов, который был достигнут в построении системы общего образования взрослых к середине второго десятилетия XX века. Вот почему за судьбой открытия данного съезда внимательно следила вся педагогическая общественность; одно из крупнейших газетных изданий «Русское слово» помещало комментарии о действиях МНП и МВД; в организационный комитет съезда непрерывно поступали членские взносы от различных общественных организаций.

Однако, несмотря на положительную реакцию со стороны МНП, Министерство внутренних дел в проведении Второго Российского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительных

Е.А. Звягинцев, Н.М. Кнешкин, М.Г. Комиссаров, М.Н. Сахаров, Б.И. Сыромятников, С.О. Серополко, Д.И. Тихомиров, И.М. Чупров, О.А. Зернова, А.И. Перес, Ю.Г. Губарева, П.Л. Барсков, В.С. Костромина - РГИА. Ф.1284. Оп.188. Д.36. 1910 г. Л.3.

⁴³⁴ РГИА. Ф.1284. Оп.188. Д.36. 1910 г. Л.13.

⁴³⁵ РГИА. Ф.1284. Оп.188. Д.67а. 1915 г. Л.2.

⁴³⁶ В состав организационного комитета предполагаемого Второго Российского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы по внешкольному образованию взрослых вошли: доцент Московского университета Б.И. Сыромятников (председатель); профессора В.М. Бехтерев, М.М. Ковалевский, Н.В. Дмитриев, В.Д. Шервинский (товарищи председателя); В.С. Костромина, С.О. Серополко, Д.И. Тихомиров и др. (члены комитета) – РГИА. Ф.1284. Оп.188. Д.67а. 1915 г. Л.7.

учреждений частной инициативы по внешкольному образованию взрослых отказало, ссылаясь на резолюцию Командующего войсками Московского военного округа, который «по обстоятельствам военного времени признал нежелательным разрешение названного съезда».⁴³⁷

Как субъект становления системы общего образования взрослых общественно-педагогическое движение активно использовало **выставки**, через организацию которых оно стремилось решить следующие задачи:

- способствовать популяризации и распространению различных учреждений для взрослых;
- объединить общественные силы для активного общения и взаимодействия по вопросам общего образования взрослых;
- создать условия для обмена накопленного педагогического опыта;
- открыть пространство для организации показательных демонстраций эффективных форм и методов обучения взрослых.

Среди различных выставок, организованных педагогической общественностью в период конца XIX – начала XX вв., особое внимание заслуживают пять – две Московских, Нижегородская и две Харьковских. Причем, каждая из них достаточно ярко демонстрировала следующую закономерность – из комплекса обозначенных выше задач в качестве генеральной, на решении которой сосредотачивались основные усилия организаторов, выделялась одна-две, что в целом определяло «лицо» и роль конкретной выставки в становлении системы общего образования взрослых.

Так, Всероссийская выставка народного образования, организованная в Н.-Новгороде в 1896 г., в качестве важнейших определила задачи: во-первых, способствовать популяризации и распространению воскресной школы как институционального учреждения для взрослых, в чем убеждает следующий факт: в книге записей посетителей было сделано около 129

⁴³⁷ РГИА. Ф.1284. Оп.188. Д.67а. 1915 г. Л.12-12об.

заявлений о намерении открыть воскресные школы в разных городах и селах России, но «далеко не все делали записи, и число не записанных предложений, пожалуй, было не меньше приведенных цифр»,⁴³⁸ и, во-вторых, стать объединяющим центром для сплочения деятелей воскресных школ. На решение подобных задач ориентировались и обе Московские выставки, следующие одна за другой,⁴³⁹ – привлечь внимание общественности и способствовать распространению таких учреждений для взрослых, как воскресная школа, народные библиотеки, народные чтения.⁴⁴⁰

Принципиально иные задачи формулировали перед собой организаторы двух Харьковских выставок, устроенных во время зимних каникул в 1896/1897 и 1901/1902 учебных гг. На первый план здесь выступила задача, связанная с решением педагогических проблем воскресных школ. Поэтому на материале деятельности Харьковской частной женской воскресной школы демонстрировались программы обучения, учебники, методические разработки уроков, наглядные пособия из школьного музея, протоколы педагогических собраний, дневники учителей, материалы по устройству школьных праздников, сценарии литературно-музыкальных вечеров и мн. др.⁴⁴¹

Несомненно, выставки оказали существенное влияние на институциональное распространение различных учреждений для взрослых (с позиций закономерностей становления системы – пространственное расширение элементов системы). При этом очевиден факт, что особое

⁴³⁸ Народное образование на Всероссийской выставке в Н.-Новгороде в 1896 г. Отчет зав. 19 отделом Е. Ковалевского. - СПб., 1897. С. 243.

⁴³⁹ Выставка, устроенная во время работы II Всероссийского съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (М., 1895–1896) была продолжением выставки, организованной комиссией по воскресным школам Московского комитета грамотности в конце 1895 г.

⁴⁴⁰ Каталог выставки при Высочайше разрешенном Втором съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в Москве 1895-1896 г. – М., 1896.

⁴⁴¹ Подробно о деятельности этих выставок см.: Салтыкова М.Н. Выставка воскресных школ в здании Харьковской частной женской воскресной школы в декабре-январе 1896-1897 гг.// Русская школа. - 1897. - № 4; Хавкина Л.Б. Выставка в Харьковской воскресной школе// Вестник воспитания. - 1902. - № 2.

внимание акцентировалось на воскресной школе как учреждении, непосредственной задачей которого являлось обучение взрослых. В этой связи устроенные общественностью выставки имели значение в плане формирования педагогических характеристик этого типа образовательного учреждения, поскольку создавали пространство для обмена накопленного опыта и публичной демонстрации педагогических достижений.

Общественно-педагогическое движение достаточно активно использовало в решении проблемы становления системы общего образования взрослых *периодическую печать*, опираясь на ее обнаружившуюся способность – ввиду достаточно неразвитого информационно-коммуникационного пространства второй половины XIX - начала XX вв. быть доступной публичной площадкой для широкого обсуждения различных вопросов, в том числе и педагогических.

Существенно отметить, что в дореволюционный период в России так и не появилось отдельного систематического периодического издания, всецело посвященного вопросам общего образования взрослых, хотя попытки создания такого органа предпринимались неоднократно. Так, в 1906 г. был издан только один номер журнала «Внешкольное образование» (СПб.). В 1914 году попытка была повторена и вышел в свет первый номер журнала «Внешкольное образование» (как приложение к журналу «Земство и народное образование») с программным заявлением «собирать сведения ... о всей работе в области внешкольного образования, какая ведется на местах земствами, просветительными организациями, кооперативами и другими группами, обществами и частными лицами, полно и всесторонне освещать эту работу, способствовать объединению деятелей по внешкольному образованию в России, соединенными усилиями выработать начала и пути распространения просвещения в массах».⁴⁴² Как видно, журнал проектировал себя в роли органа, способного стать информационным центром общего

⁴⁴² Внешкольное образование (СПб.). - 1914. - №1. - С.3.

образования взрослых. Однако в свет вышел только один номер этого журнала.

На роль справочно-информационного центра общего образования взрослых претендовал и журнал «Внешкольное образование и самообразование», первый номер которого вышел в 1916 г. при ближайшем участии В.И. Чарнолуского. Журнал ставил цель служить «общедоступным дешевым ежемесячным журналом-справочником, в котором заключаются материалы, необходимые различным учреждениям по внешкольному образованию...».⁴⁴³ Однако и этот журнал, сделав в течение одного года семь выпусков, прекратил свое существование.

При неудачном решении проблемы, связанной с организацией центрального журнала по вопросам общего образования взрослых, общественная инициатива предпринимала попытки к созданию специализированных, отражающих более узкие вопросы, журналов. К таким следует отнести созданный по инициативе Петербургского общества народных университетов журнал «Вестник народных университетов» (СПб., май 1910 – апрель 1911), журнал «Волшебный фонарь», отражающий вопросы устройства и постановки народных чтений (Елисаветград, Херсонская губ., 1901-1907) и др.

Важно, что ввиду отсутствия постоянного собственного издания педагогическая общественность стремилась использовать возможности различных отечественных журналов: «Русская школа», «Вестник воспитания», «Народная школа», «Журнал Министерства народного просвещения», «Русская мысль», «Земское дело», «Образование», «Народный учитель», «Для народного учителя», «Вестник народного образования», «Педагогический листок», газет «Школа и жизнь» (СПб.), «Жизнь и школа» (СПб.) и мн. др. Огромное внимание вопросам общего образования взрослых уделяли региональные издания.

⁴⁴³ Внешкольное образование и самообразование (Пг.). - 1916. - №1. - С.6.

Журналистика предоставила общественности условия для решения задач, важнейшими из которых являлись:

- сосредоточить внимание образованного общества на проблеме общего образования взрослых;
- оперативно предоставлять актуальные справочно-библиографические сведения, информацию о проводимых съездах, совещаниях, инновациях и т.п.;
- обеспечить пространство для постоянного обмена педагогическим опытом;
- создать условия для обсуждения правовых, организационных, институциональных, методических проблем общего образования взрослых.

Однако в качестве важнейшей заслуги периодической печати следует признать обеспечение возможности осуществлять на ее страницах теоретическое осмысление вопросов общего образования взрослых, поиск решений на наиболее принципиальные педагогические проблемы, организовывать в условиях диалога и полемики их обсуждение.

Таким образом, в период 90-х гг. XIX в. – начала XX вв. в становление системы общего образования взрослых были «включены» разнообразные формы общественно-педагогического движения – общепросветительные организации, узкоспециализированные общества, съезды, выставки, отечественная периодика. Существенно, что каждая из этих форм внесла свой собственный, «индивидуальный» вклад в решение проблемы становления системы общего образования взрослых. Так, внимание общепросветительных организаций, узкоспециализированных обществ, выставок в большей степени сосредотачивалось на институциональном и организационно-методическом аспектах становления учреждений для взрослых; съездам, отечественной периодике принадлежит значимая роль в формировании теоретических основ общего образования взрослых.

В целом, проведенное исследование позволяет обозначить общественно-педагогическое движение как один из наиболее значимых субъектов становления системы общего образования взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв.

В параграфе акцентируется ключевая роль в становлении системы общего образования взрослых Петербургского и Московского комитетов грамотности. Являясь в период 60-х гг. XIX в. – середина 1890-х гг. ведущими субъектами, они, во-первых, выделили из общепедагогической проблематики общее образование взрослых и представили ее образованному обществу как важнейший предмет приложения их сил; во-вторых, своим объединением члены комитетов продемонстрировали педагогической общественности перспективу ее самоорганизации, вариантом воплощения которой могли стать общественные просветительные организации, и, в-третьих, достигнутыми результатами члены комитетов грамотности показали пример «новой групповой солидарности», где коллективный труд ее участников способствовал достижению поставленных задач, которые практически невозможно было осилить в одиночку (Дж. Бредли).

Исследование показало, что в период 90-х гг. XIX в. – начало XX в. в становление системы общего образования оказались включенными разнообразные организационные формы общественно-педагогического движения – общепросветительные организации, узкоспециализированные общества, концентрировавшие внимание на отдельных учреждениях общего образования взрослых, съезды, выставки, отечественная периодика. Выявлено, что общепросветительные организации, узкоспециализированные общества (комитеты), выставки в большей степени ориентировались на решение задач, связанных с институциональным становлением учреждений для взрослых и их организационно-методическом обеспечении; съездам, отечественной периодике принадлежит несомненная заслуга в создании среды для объединения педагогической общественности, нацеленной на решение учебно-методических и теоретических вопросов, осмысление

которых обуславливало становление институциональных и педагогических характеристик учреждений общего образования взрослых.

2.5 Именное меценатство и благотворительность как субъекты авторских проектов учреждений общего образования взрослых

Вторую половину XIX – начало XX вв. по праву называют «медицивским периодом» (М. Гавлин), «золотым веком русского меценатства» (А.А. Аронов). Выдающийся деятель отечественной культуры Ф.И. Шаляпин, восхищаясь размахом меценатской и благотворительной деятельности в России в этот период, писал: «Объездив почти весь мир, побывав в домах богатейших европейцев и американцев, должен сказать, что такого размаха не видел нигде. Я думаю, что и представить себе этот размах европейцы не могут».⁴⁴⁴

С точки зрения генезиса – это был период «бытования» русского меценатства и благотворительности в его сформированном виде,⁴⁴⁵ отличительной чертой которого становилась всесословность, охватывающая представителей всех сословий и служебных положений: купечество, дворянство, промышленников, мещан, крестьян, духовенство, военных, чиновников, ученых, педагогов, владельцев типографий и издателей журналов, земских и городских служащих и т.д. И здесь представляется важным подчеркнуть появление у всесословного меценатства и благотворительности качественно «нового состояния» – принадлежности к реформируемому обществу с формирующимися в нем элементами гражданской активности, сопричастности к «великим делам» и тем модернизационным проектам, которые осуществляло российское государство во второй половине XIX – начале XX вв.

⁴⁴⁴ Шаляпин Ф.И. Маска и душа // Новый мир. - 1988. - №5. - С.206.

⁴⁴⁵ Скоч А.В. Меценатство и благотворительность в отечественном образовании XIX – XX веков: Монография. - М.: ПЕРСЭ-Пресс, 2004. С.100.

Отличительную черту русского меценатства и благотворительности обозначенного периода составляла и его ярко выраженная направленность к вопросам образования народа, которая, в отличие от предшествующего периода (XVIII – первая половина XIX вв.) с его доминирующей схемой отношений «патрон-клиент», стала наполняться принципиально новыми смыслами и принимать новые формы – помимо традиционного пожертвования (индивидуального и коллективного, денежного и натурального) начинают иметь место меценатское инвестирование в крупные образовательные проекты и непосредственное участие мецената в реализации своей авторской образовательной инициативы, где он мог выступать в роли организатора, руководителя, педагога.

Отметим, что в процессе исследования деятельности меценатов и благотворителей в качестве субъектов становления общего образования взрослых в период второй половины XIX – начала XX вв., предметом нашего внимания выступили, прежде всего, те меценатские проекты и инициативы, которые были направлены на создание нового для образования взрослых учреждения и определении его институционально-педагогической перспективы с точки зрения системных характеристик, т.е. его интеграции в складывающуюся систему общего образования взрослых. Именно работа над этими проектами и инициативами определила те хронологические рубежи, в соответствии с которыми выделены этапы в деятельности меценатов и благотворителей как субъектов становления общего образования взрослых. При этом подчеркнем, что в большей степени «хронологическую» нагрузку несут нижние границы обозначенных этапов, поскольку соответствуют дате начала создания или открытия меценатского образовательного проекта.

Первый этап – «предпосылочный», охватывающий начало **1860-х гг.** – **1870 г.**, связан с формированием объективных и субъективных предпосылок, обуславливающих становление деятельности меценатов и благотворителей как субъектов общего образования взрослых.

В качестве существенных *объективных предпосылок*, определяющих направленность внимания меценатов и благотворителей к вопросам общего образования взрослых, выступили:

- осуществление российским государством Великих реформ, способствующих, с одной стороны, вследствие реализации экономических и финансовых проектов интенсивному накоплению капитала, который меценаты и благотворители могли вкладывать в образовательные проекты, с другой – актуализации вопросов народного образования, в том числе и образования взрослых, как неперемennого условия успешности проводимых реформ;

- подъем общественных сил, центром внимания которых становятся вопросы образования человека, т.н. «вопросы жизни», осмысливаемые в качестве важнейшего предмета приложения сил и деятельности прогрессивно-ориентированной, образованной части русского общества;

- формирование пространства для становления гражданского общества, обеспечивающего возможность открыто проявлять жизненную позицию, активно действовать, осуществлять сотрудничество и взаимодействие с единомышленниками, создавать и реализовывать авторские проекты;

- поощрительная политика меценатской и благотворительной деятельности со стороны российского государства, получающая воплощение в предусмотренной системе поощрений (возможность получать чины, ордена, звания, подарки; разрешение присваивать учебным заведениям имена создателей и благотворителей; предоставление права пользоваться определенными льготами и т.п.).⁴⁴⁶

Наряду с объективными формировались *субъективные предпосылки*, которые соотносились с личностными характеристиками меценатов и благотворителей и определяли вектор направленности и масштаб их

⁴⁴⁶ См.: Янченко И.Л. Поощрительная политика благотворительной деятельности в Российской империи // История государства и права. - 2011. - №16. - С.29-32.

деятельности в сфере образования, в том числе и общего образования взрослых – преданность своему Отечеству, ответственность за судьбу народа, активная жизненная и гражданская позиции, бескорыстие, инициативность, высокая мобильность, творческая активность, стремление к самоактуализации.

Второй этап в деятельности меценатов и благотворителей в качестве субъектов становления общего образования взрослых – **1870 – 1900 гг.** – связан с организацией Харьковской частной женской воскресной школы.

Харьковская женская воскресная школа, ставшая воплощением авторской образовательной инициативы виднейшего общественно-педагогического деятеля эпохи второй половины XIX - начала XX вв., педагога-мецената Христины Даниловны Алчевской (1841-1920), была открыта 22 марта 1870 г. в предоставленном городскими властями здании 1-го уездного училища. Каждое воскресенье школу посещало около 100 учениц. За шесть первых лет ее существования общее число учащихся достигло 3.000 человек.⁴⁴⁷ Основной контингент учениц составляли «мастерицы швейных и модных магазинов, или горничные, кухарки, вообще прислуга и лица рабочего класса...».⁴⁴⁸

В финансовом отношении воскресная школа существовала на проценты, начисляемые от частного капитала мецената, так что ее существование было прочно обеспечено на долгие годы. Ежегодные меценатские инвестирования в школу составляли от 400 до 500 руб. в год,⁴⁴⁹ не считая пожертвований, сделанных Х.Д. Алчевской в «натуральном» виде – «главная часть» учебных пособий, коллекций, книг, картин, являющимися «весьма значительными и ценными» для решения педагогических задач

⁴⁴⁷ Миропольский С.И. Школа и общество. Частная Харьковская воскресная школа. - СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1892. С.30.

⁴⁴⁸ Там же. С.30.

⁴⁴⁹ Абрамов Я.В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще. - М.: тип. А.А. Левенсон, 1896. С.24.

школы.⁴⁵⁰ Для более четкого понимания размера жертвуемых Х.Д. Алчевской средств на функционирование данного образовательного учреждения приведем такие цифры: годовой расход на смешанную или мужскую воскресные школы, существующие на частные средства, составлял в среднем 140 руб., на женскую – 210 руб. при безвозмездном труде преподавателей в этих школах.⁴⁵¹ Крупные ассигнования были вложены Х.Д. Алчевской в постройку собственного здания воскресной школы (1896 г.), а также ее современного оснащения (оборудование классных комнат, приобретение учебных пособий, книг и т.п.).⁴⁵²

Существенно, что как само рождение, так и дальнейшее развитие женской воскресной школы как образовательного учреждения для взрослых было тесно соединено с идеей «общественной пользы», выступавшей в качестве ценностного ядра убеждений, взглядов самой Х.Д. Алчевской и ее единомышленников в лице преподавателей этой школы. Именно их бескорыстное, «общественное» и ответственное служение народу в его образовании обусловило возникновение в России периода второй половины XIX – начала XX вв. феномена «Харьковская женская воскресная школа», которую отличали следующие черты.

1. Четкая рефлексия цели образования взрослых.

Как отмечал С.И. Миропольский, педагогический коллектив Харьковской женской воскресной школы ясно осознал, что воскресная школа в России периода второй половины XIX века есть «школа элементарная» и главная ее задача заключается в том, чтобы «преподавать учащимся учение веры и жизни христианской, научить людей безграмотных грамоте и сообщить им начальные познания».⁴⁵³ Однако, не ставя «чрезмерно

⁴⁵⁰ Миропольский С.И. Школа и общество. Частная Харьковская воскресная школа. - СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1892. С.19.

⁴⁵¹ Архимович З. Учебный отдел на парижской выставке. – Киев: тип. И.И. Чоколова, 1900. С.24.

⁴⁵² Там же. С.20.

⁴⁵³ Миропольский С.И. Школа и общество. Частная Харьковская воскресная школа. - СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1892. С.35.

широких» целей, педагоги школы все же формулировали задачи, которые по своему содержанию предполагали активное педагогическое воздействие на личность обучающихся, т.е. стремились приучить учащихся к самостоятельной работе, развить в них стремление «бороться с трудностями», притом с помощью «своих собственных сил», «любить эту борьбу и победу».⁴⁵⁴

2. Пристальное внимание к вопросу «правильной постановки» обучения взрослых.

Актуальность решения данного вопроса обуславливалась самой спецификой воскресной школы как образовательного учреждения для взрослых, которую, с одной стороны, определяли субъекты обучения – взрослые, отличающиеся диапазоном возрастных различий, разным уровнем подготовки, «разновременностью» поступления в школу, «невозможностью аккуратного посещения школы» и т.п., с другой – отсутствие постановки и соответственно неразработанность в отечественной науке и практике вопросов обучения взрослых (содержания, форм, методов).

Насколько обстоятельно и всесторонне педагогический коллектив Харьковской женской воскресной школы работал над этой проблемой, ярко иллюстрируют протоколы педагогических собраний. В Приложении №10 приведен перечень вопросов, отражающих деятельность педагогического коллектива по созданию программного и методического обеспечения учебных дисциплин.

3. Организация педагогических собраний как объединяющего «все деятельные силы» воскресной школы центра.

Педагогические собрания в воскресной школе выполняли две основных функции: первая была связана с необходимостью коллективного обсуждения и решения актуальных организационных и педагогических

⁴⁵⁴ Там же. С.88-89.

вопросов, вторая - с «сознанием важности и пользы взаимного обмена опытов в преподавании».⁴⁵⁵

В качестве особенной черты педагогических собраний в Харьковской воскресной школе выделялась *их открытость*. Как отмечал С.И. Миропольский, «корпорация учительниц опасалась замкнутости кружка и старалась изыскать средства, чтобы стать в возможно живое и тесное отношение к окружающему обществу».⁴⁵⁶ В этом плане приглашение для участия в педагогических собраниях ученых Харьковского университета, известных педагогов, методистов (Н.А. Корф, Д.Д. Семенов, А.Н. Острогорский, В.А. Евтушевский, В.К. Абаза и др.) составляло «несомненное приобретение» для школы. Для нас этот факт представляет особую значимость, поскольку свидетельствует о становлении первой в России институциональной площадки, на базе которой в условиях коллективной мыследеятельности и сотрудничества теоретиков, методистов, педагогов-практиков разрабатывались вопросы обучения взрослых. Ее продуктивная работа приведет к тому, что в 1890-е годы Харьковская частная женская воскресная школа станет крупнейшим в России педагогическим центром по обучению взрослых.

4. Организация культурно-образовательного пространства воскресной школы.

Организация культурно-образовательного пространства воскресной школы была предметом особого внимания Х.Д. Алчевской как учредителя и как мецената. Помимо целесообразно оборудованных классных комнат, школа имела две библиотеки и педагогический музей.

Ученическая библиотека, согласно оценке Я.В. Абрамова, принадлежала к числу «наиболее богатых» народно-школьных библиотек и потому пользовалась популярностью среди взрослых учащихся, о чем

⁴⁵⁵ Миропольский С.И. Школа и общество. Частная Харьковская воскресная школа. - СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1892. С.63.

⁴⁵⁶ Там же. С.64.

свидетельствуют такие факты: в 1892-93 уч. году ею пользовались 360 из 536 учениц; каждое воскресенье выдавалось около 97 книг, причем книги брались на дом, в том числе и для чтения их родными учениц.⁴⁵⁷ Значимо, что постоянно пополняемый фонд этой библиотеки стал основой для работы педагогов воскресной школы над коллективным трудом – критико-библиографическим указателем книг для народного и детского чтения в трех томах «Что читать народу?», получившим широкое признание не только в России, но и за рубежом, удостоившись высших наград на всемирных выставках в Париже, Чикаго, Антверпене.

Педагогическая библиотека, созданная Х.Д. Алчевской на основе ее личной библиотеки и постоянно пополняемая за счет «натуральных» пожертвований мецената и педагогов школы, служила одним из условий их профессионального роста и развития, т.к. помимо произведений педагогов-классиков (отечественных и зарубежных), педагогических журналов, содержала методические пособия, в том числе и новинки, по всем учебным дисциплинам школы.

Такое редкое явление для начальных народных школ как *педагогический музей* представлял собою собрание наглядных пособий по всем предметам обучения в воскресной школе. При этом в школе формировалось устойчивое понимание того, что музейные коллекции помимо методической задачи, несут в себе мощный потенциал для реализации образовательной и развивающей функций.

В целом, культурно-образовательное пространство Харьковской воскресной школы реализовывало задачу, которая состояла в «содействии приобретению умственного капитала учащими и учащимися».⁴⁵⁸

5. *«Дух школы» как определяющая основа обучающего, развивающего и воспитывающего влияния на личность взрослых учащихся.*

⁴⁵⁷ Абрамов Я.В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще. - М.: тип. А.А. Левенсон, 1896. С.29.

⁴⁵⁸ Миропольский С.И. Школа и общество. Частная Харьковская воскресная школа. - СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1892. С.23.

Существенно подчеркнуть, что руководящими идеями, в соответствии с которыми формировались «дух» и атмосфера внутренней жизни Харьковской женской воскресной школы, служили гуманизация и демократизация образования. Во взаимных отношениях в педагогическом коллективе это проявлялось в сотрудничестве и сотворчестве, как отмечал С.И. Миропольский, в «господстве коллективности» к дружному стремлению к одной цели, в тесной, искренней, «задушевной» связью между педагогами и безграничной преданностью каждому делу воскресной школы. В отношениях к обучающимся – уважение к личности и признание ее право на индивидуальность и индивидуальные достижения, чувство ответственности перед учащимися за их рост и успехи, но, прежде всего, – это постоянная рефлексия обучающего, развивающего и воспитывающего влияния на взрослых учащихся, результаты которой фиксировались в педагогических дневниках. Инициатор этого явления Х.Д. Алчевская следующим образом комментировала «пользу» педагогических дневников: «Поверяя дневнику свои промахи и удачи, свои взгляды и соображения, наблюдения и выводы, учительница привыкает относиться к делу разумно, критически; у нее появляется под рукой возможность сличить прошлое с настоящим, осязательно проверить движение вперед как в отношении собственной личности, так и в отношении всего дела».⁴⁵⁹

Особую атмосферу в воскресной школе формировали школьные праздники. Подчеркивая их воспитательное влияние на личность, Я.В. Абрамов писал: они выражают «тот внутренний дух, то настроение, которые царят во внутренней жизни школы и которые имеют для учениц еще большее значение, нежели получаемые ими знания, оставляя неизгладимый след в складе их нравственной личности».⁴⁶⁰ Сама Х.Д. Алчевская видела в

⁴⁵⁹ Цит. по: Миропольский С.И. Школа и общество. Частная Харьковская воскресная школа. - СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1892. С.82.

⁴⁶⁰ Абрамов Я.В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще. - М.: тип. А.А. Левенсон, 1896. С.29.

праздниках то объединяющее начало, которое способствует «взаимному сближению всего разнородного состава школы, учащихся и учащихся».⁴⁶¹

К 1890-м гг. Харьковская воскресная школа создала свой собственный пакет учебно-методических работ, наиболее значимыми из которых стали: «Опыт программ по всем предметам обучения в воскресной школе для взрослых и малолетних учащихся (в объеме курса начальной народной школы)», «Книга взрослых» (в 3-х тт.), «Что читать народу?» (в 3-х тт.), «Каталог музея наглядных пособий Харьковской женской воскресной школы».

Высокие результаты в образовательной деятельности, очевидные достижения в учебно-методическом направлении, накопленный за два десятилетия богатый практический опыт – все это обусловило тот факт, что Харьковская воскресная школа в 1890-е годы становится крупнейшим в России учебно-методическим центром по обучению взрослых. В этой роли она издает большими тиражами и активно распространяет названные выше учебно-методические пособия,⁴⁶² открывает по инициативе Х.Д. Алчевской в журнале «Русская школа» постоянную рубрику «Хроника воскресных школ» (1897-1907), в которой в течение десяти лет было опубликовано свыше 180 материалов по различным вопросам деятельности воскресной школы. Наконец, всем лицам, обращающимся по вопросам открытия и педагогической организации воскресной школы, бесплатно выдает специально разработанную «порцию» материалов, содержащую наиболее необходимые документы: «Программы по всем предметам обучения в воскресной школе», два тома указателя «Что читать народу?», формы отчетов и библиотечных карточек, образцы классных журналов, справочные

⁴⁶¹ Цит. по: Абрамов Я.В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще. - М.: тип. А.А. Левенсон, 1896. С.29.

⁴⁶² Например, пособие «Книга взрослых», получившее широкое признание и использование во всех воскресных школах, выдержало десятки изданий (1 том - 16, 2 том - 11, 3 том - 9) в количестве не менее десяти тысяч экземпляров каждое. - Они помогли просвещению народа. [Электронный ресурс]. URL: <http://redkayakniga.ru/biblioteki/item/f00/s00/z0000020/st016.shtml>

материалы и т.п. Огромную роль в популяризации воскресной школы как образовательного учреждения для взрослых, оказании учебно-методической помощи сыграли организованные Харьковской воскресной школой в 1896/97 и 1901/02 учеб. гг. выставки, которые посетили 2050 человек.⁴⁶³

Вполне очевидно, что достигнутые Харьковской женской воскресной школой высокие результаты во многом обуславливались масштабом личности ее создателя, педагога и мецената Х.Д. Алчевской, которой в ее «просветительных делах» руководили исключительно «любовь и призвание». Ее современники, лично знакомые с ней и описавшие историю ее воскресной школы Я.В. Абрамов и С.И. Миропольский, отмечали: «... какой запас любви кроется в душе русской интеллигентной женщины и в каких широких размерах она может проявлять эту любовь, лишь только представится к тому возможность»,⁴⁶⁴ «она никогда не стремилась к выдающемуся положению, не искала почестей и наград; она старалась выдвинуть вперед своих сотрудниц, а себя оставить в тени;... как человек призвания, всем существом преданный делу, она была душой его...».⁴⁶⁵

Харьковская женская воскресная школа продолжала свою образовательную деятельность под руководством своего мецената, автора-создателя Х.Д. Алчевской до 1919 г., выпустив около 20 тыс. взрослых учащихся.

Третий этап в деятельности меценатов и благотворителей в качестве субъектов становления общего образования взрослых – **1900 - 1905 гг.** – связан с организацией Лиговского народного дома.

⁴⁶³ Подробно о деятельности этих выставок см.: Салтыкова М.Н. Выставка воскресных школ в здании Харьковской частной женской воскресной школы в декабре-январе 1896-1897 гг.// Русская школа. - 1897. - № 4; Хавкина Л.Б. Выставка в Харьковской воскресной школе// Вестник воспитания. - 1902. - № 2.

⁴⁶⁴ Абрамов Я.В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще. - М.: тип. А.А. Левенсон, 1896. С.15-16.

⁴⁶⁵ Миропольский С.И. Школа и общество. Частная Харьковская воскресная школа. - СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1892. С.104.

Создание Лиговского народного дома связано с именем яркого общественного и политического деятеля России начала XX века, удивительной женщины, последней представительницей графской ветви рода Паниных, крупной землевладелицей и обладательницей огромного количества имений, известной своими благотворительными начинаниями Софьей Владимировной Паниной (1871-1956).

В 1900 г. С.В. Панина приобрела участок земли на углу улицы Тамбовской и, получив разрешение Городской управы, приступила к строительству здания для народного дома. Строительство велось по проекту и под руководством известного русского архитектора Ю.Ю. Бенуа. 7 апреля 1903 года состоялось торжественное открытие Лиговского народного дома.

В популярном иллюстрированном журнале литературы и современной жизни «Нива» (СПб.) было опубликовано сообщение об открытии народного дома, в котором указывалось, что «создательница этого Народного дома, известная благотворительница графиня С.В. Панина потратила на его устройство более 400.000 руб....».⁴⁶⁶ Новое здание поражало своими размерами, обилием помещений, их функциональностью и удобством. Посетивший его в 1980-х гг. князь Г.И. Васильчиков, внучатый племянник С.В. Паниной, «не поверил своим глазам»: «Даже теперь, 80 лет спустя, им мог бы гордиться любой западноевропейский город — по планировке, по качеству материалов, использованных для его постройки, по качеству самой постройки...».⁴⁶⁷

В качестве мотивирующих начал, оказавших значительное влияние на формирование внимания С.В. Паниной к благотворительной деятельности и зарождения у нее идеи создания народного дома, выступили, на наш взгляд, два обстоятельства. Первое, и которое, как впоследствии выразилась сама С.В. Панина, «предрешило» ее будущее, было

⁴⁶⁶ Народный дом гр. С.В. Паниной // Нива (СПб.). - 1903. - №17. - С.334. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.runivers.ru/lib/book9158/>

⁴⁶⁷ Васильчиков Г.И. Графиня С.В. Панина – последняя владелица Марфина // Наше наследие (М.). - 1994. - №29-30. - С.81.

обусловлено встречей с А.В. Пешехоновой, учительницей одной из окраинной школы Петербурга, в которой она увидела носителя высоких просветительных идеалов Великих реформ, «согретых никогда не изменявшей ей, от отцов и дедов унаследованной, православной верой».⁴⁶⁸ Эта встреча переросла в многолетнее сотрудничество, «круговую поруку абсолютной честности» во взаимоотношениях в их общем деле, центром которого являлся народный дом.

Второе обстоятельство было связано с обостренным восприятием С.В. Паниной «убогой, серой, скучной» жизни русского окраинного городского обывателя, «постоянно погруженного в тоску такой беспросветно-нудной жизни». «...Самое страшное в жизни человека, - писала она в своих воспоминаниях, живя в эмиграции в США, - это полное отсутствие какой бы то ни было радости, отсутствие малейшей отдушины, через которую проникали бы свежий воздух и солнечный луч».⁴⁶⁹ Согласно убеждению С.В. Паниной, «решающим моментом и влиянием в жизни человека» является тот досуг, который остается у него после труда: «Только в часы досуга есть место для любви и радости, для всего того, что превращает робота в человека и человека в личность».⁴⁷⁰ В этой связи, вспоминает С.В. Панина, перед ней и ее близким соратником А.В. Пешехоновой встала «чрезвычайно интересная задача создания какого-то нового симбиоза просвещения и развлечения (добавлю еще – и воспитания) окружавшего нас населения. Этот симбиоз и есть то, что мы называем «культурой»...».⁴⁷¹

Не следует игнорировать и т.н. субъективный фактор, на который в современных исследованиях, посвященных проблематике меценатства и

⁴⁶⁸ Васильчиков Г.И. Графиня С.В. Панина – последняя владелица Марфина // Наше наследие (М.). - 1994. - №29-30. С.82-83.

⁴⁶⁹ Панина С.В. На Петербургской окраине//Новый журнал (Нью-Йорк). - 1957. - № 48. - Ч.1-2. С.170. [Электронный ресурс]. URL: http://www.sof-panina.ru/Doki/Na_peterburgskoy_okraine-1.pdf

⁴⁷⁰ Там же. С.170.

⁴⁷¹ Там же. С.171.

благотворительности, акцентируется особенное внимание и который связывается с личностными характеристиками меценатов и благотворителей. Проведенный в этом направлении анализ доступных для нас материалов биографического характера показал, что в отношении к С.В. Паниной становление характерологических черт и убеждений, определивших ее будущую личность как мецената и благотворителя, происходило еще в детские годы преимущественно в системе отношений «дочь-мать». Как отмечала в своих неопубликованных воспоминаниях о детстве С.В. Панина, в основу этих отношений легли «мужество, честность, ответственность и всегда героический элемент. Так по крайней мере определяю я ретроспективно ту духовную атмосферу, которую создала вокруг меня моя мать в том первом детстве, которое выказывает и определяет личность навсегда».⁴⁷²

Таким образом, сочетание объективных и субъективных факторов в судьбе и личности С.В. Паниной привело к рождению авторской образовательной инициативы, принявшей, по словам мецената, к началу XX века довольно «отчетливые мысли и формы» и воплотившейся в проекте Лиговский народный дом.

В структурном отношении Лиговский народный дом представлял содержательно объединенные между собой общей целевой установкой (просвещение, развлечение и воспитание) образовательные и культурно-образовательные учреждения, каждое из которых имело свой отдельный Устав и выполняло свои определенные функции:

1. Вечерние классы для взрослых. К 1913 году это было самостоятельное образовательное учреждение, осуществляющее общеобразовательную подготовку взрослых на четырех отделениях: подготовительные классы, «нормальные» двухгодичные классы, класс дополнительных

⁴⁷² Цит. по: Линденмайер А. Панинское наследство: Детство графини Софьи Владимировны Паниной // Право на имя. Биография вне шаблона /Третьи чтения памяти Вениамина Иофе. 22-24 апреля 2005 г. – СПб, 2006. С.131. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sof-panina.ru/Doki/detstvo.pdf>

предметов, женские воскресные вечерние классы.⁴⁷³ В 1909-1910 уч. году в вечерних классах обучалось 1156 взрослых учащихся, из них 940 мужчин и 216 женщин.⁴⁷⁴

2. Отдел научно-популярных лекций, деятельность которого была направлена на «пробуждение в слушателях интереса к окружающему миру» и формирования сведений «по главнейшим отраслям знаний».⁴⁷⁵ В 1909-1910 гг. этим отделом было организовано 26 лекций, которые посетили 2768 человек.⁴⁷⁶
3. Общедоступная астрономическая обсерватория, обозначавшая в своем Уставе следующую цель своей деятельности: «дополнять научные чтения и лекции демонстрациями общего вида неба и наблюдениями отдельных светил».⁴⁷⁷ Это была первая в Санкт-Петербурге обсерватория, которую только в 1909-1910 гг. посетило 3111 человек.⁴⁷⁸
4. Бесплатная библиотека, которая начала свою деятельность в 1908 году с первоначальным книжным фондом в 446 единиц. К 1913 году в библиотеке насчитывалось уже 7400 томов, распределенных по 10 отделам, включая детский.⁴⁷⁹
5. Народный театр, на сцене которого было дано только за один 1909-1910 уч. год 28 спектаклей, на которых присутствовало 16.542 зрителя.⁴⁸⁰
6. Воскресные чтения – в течение 1909-1910 уч. года было организовано 33 чтения, на которых присутствовало 13.072 слушателя, и 1 концерт, который посетили 356 человек.⁴⁸¹

⁴⁷³ ЦГИА СПб. Ф. 219. Оп. 1. Д. 39. Л. 2.

⁴⁷⁴ Лиговский народный дом// Вестник народных университетов. 1910. № 4. С. 197.

⁴⁷⁵ ЦГИА СПб. Ф. 219. Оп. 1. Д. 39. Л. 1.

⁴⁷⁶ Лиговский народный дом// Вестник народных университетов. 1910. № 4. С. 197.

⁴⁷⁷ ЦГИА СПб. Ф. 219. Оп. 1. Д. 39. Л. 1.

⁴⁷⁸ Лиговский народный дом// Вестник народных университетов. 1910. № 4. С. 197.

⁴⁷⁹ ЦГИА СПб. Ф. 219. Оп. 1. Д. 39. Л. 4.

⁴⁸⁰ Лиговский народный дом// Вестник народных университетов. 1910. № 4. С. 198.

⁴⁸¹ Там же. С.198.

В качестве ведущих принципов, которыми руководствовалась С.В. Панина и ее единомышленники в осуществлении деятельности Лиговского народного дома, выступили:

- Благотворительность (финансовые издержки народного дома за первые 10 лет работы составили 427.000 руб., которые компенсировались за счет благотворителей, в первую очередь С.В. Паниной. Свою лепту в форме безвозмездного труда вносили специалисты, принимающие участие в работе народного дома. Так, по данным на 1913 г., из 64 педагогов - 22 работали бесплатно⁴⁸²).
- Общедоступность (народный дом был открыт для всех желающих. Как свидетельствует Е.Н. Медынский, за десять лет его существования число посетителей превысило 334.172 человека⁴⁸³).
- Демократизм (коллегиальность, сотрудничество, поощрение и поддержка любых творческих проявлений и инициатив).
- Системность, позволяющая объединить образовательные и культурно-образовательные учреждения народного дома в целостную систему на основе интегрального свойства, приобретающего в авторской формулировке С.В. Паниной следующую интерпретацию: «Мы стремились именно «просветить», поставить на ноги беспомощно бредущих в темноте людей...».⁴⁸⁴

Поворотным пунктом в судьбе Лиговского народного дома стал 1913 год, когда праздновалось его десятилетие и подводились промежуточные итоги. Как отмечала С.В. Панина, «о народном доме заговорили, и он из замкнутой жизни своей окраины вышел на поприще всероссийского

⁴⁸² Керзум А.П., Северюхин Д.Я. Лиговский народный дом // Энциклопедия благотворительности. Санкт-Петербург. [Электронный ресурс]. URL: <http://encblago.lfond.spb.ru/showObject.do?object=2853476016>

⁴⁸³ Медынский Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. – М., 1916. С. 38.

⁴⁸⁴ Панина С.В. На Петербургской окраине // журнал (Нью-Йорк). - 1957. - № 48. - Ч.1-2. С.172. [Электронный ресурс]. URL: http://www.sof-panina.ru/Doki/Na_peterburgskoy_okraine-1.pdf

масштаба...».⁴⁸⁵ Получая широкую известность, Лиговский народный дом постепенно обретал статус общероссийского методического центра. «Со всех концов России, - писала С.В. Панина, - потянулись к нам люди, письма, просьбы дать нам указания, прислать планы и уставы, каталоги для библиотек, списки чтений, театральных пьес и т.д.».⁴⁸⁶

Успешной деятельности культурно-образовательной деятельности народного дома способствовали самоотверженная работа С.В. Паниной и ее единомышленников с привлечением крупных ученых, специалистов в конкретных областях. Так, с осени 1903 г. лекции по естественнонаучным дисциплинам для взрослых читали В.И. Вернадский, А.П. Карпинский, Г.О. Графтио, П.Ф. Лесгафт и др.; к образовательной работе приглашали известного педагога А.Г. Неболсина, художника И.Е. Репина; общедоступной астрономической обсерваторией, открытой в 1905 г., руководил известный ученый А.Г. Якобсон, общедоступным театром – известный театральный деятель, педагог П.П. Гайдебуров, Подвижным музеем учебных пособий – известный музейный деятель М.В. Новорусский. В 1910 г. на Международной выставке в Брюсселе Лиговскому народному дому присудили премию за пропаганду достижений науки, техники и искусства.

Существенно подчеркнуть, что твердым убеждением С.В. Паниной в ее деятельности по осуществлению проекта – Лиговский народный дом, выступило то, что благотворительность («жертвенность») в какой бы форме она не выражалась, важно измерять не «американизмом, расценивающим все поступки на вес золота», а соотносить с тем, что дается с радостью, ибо «есть радость и счастье в жизни, которые ни на какое золото не купишь. Это прежде всего – радость творчества, к какой бы области жизни оно не

⁴⁸⁵ Народный дом. Социальная роль, организация, деятельность и оборудование народного дома: сб. сост. С.В. Паниной и др./ Предисл. С.В. Панина, В.И. Чарнолуский. - Пг: тип. Б. М. Вольфа, 1918. С.Ш.

⁴⁸⁶ Там же. С. Ш.

относилось. А дело просвещения, если не творчество, то действие очень близкое к нему, ибо это пробуждение душ и умов человеческих».⁴⁸⁷

Революция 1917 г. не нарушила процесс функционирования Лиговского народного дома, хотя содержание культурно-образовательной деятельности в нем приняло политическую окраску и стало подчинено идеям борьбы за новую власть. В 1923 году Лиговский народный дом был переименован в Дом просвещения им. Н.А. Некрасова.

Четвертый этап в деятельности меценатов и благотворителей в качестве субъектов становления общего образования взрослых – **1905 - 1919 гг.** – связан с организацией Московского народного университета.

Создание Московского народного университета связано с именем Альфонса Леоновича Шанявского (1837-1905), генерал-майора русской армии, высокопоставленного военного чиновника, богатого золотопромышленника.

Определяющим началом в формировании мировоззренческих ценностей А.Л. Шанявского становится эпоха «Великих перемен», когда «напряженно забился пульс нашей общественной жизни, когда идеальные стремления с особенной силой овладели интеллигенцией, когда жажда знания и благоговения перед наукой достигли небывалого развития».⁴⁸⁸ Именно эта эпоха определила «духовный облик» А.Л. Шанявского и сформировала «главную» мечту его жизни – «все свои средства оставить на такое высшее учебное учреждение, где могли бы свободно, без требования аттестатов зрелости и пр. учиться и мужчины и женщины, и русские и не русские, одним словом все, кто учиться желает».⁴⁸⁹

Свою «главную» мечту А.Л. Шанявский решил воплотить в народном университете, вследствие чего 15 сентября 1905 г. он обратился в

⁴⁸⁷ Народный дом. Социальная роль, организация, деятельность и оборудование народного дома: сб. сост. С.В. Паниной и др./ Предисл. С.В. Панина, В.И. Чарнолуский. - Пг: тип. Б. М. Вольфа, 1918. С.176.

⁴⁸⁸ Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского. Исторический очерк. – М., 1914. С. 1.

⁴⁸⁹ РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д. 1. Л. 2 об.

Московскую городскую думу с заявлением принять «для почина» в дар средства, которые содержали: недвижимое имущество, включающее землю и дом, дающий валовой доход ежегодно до сорока пяти тысяч рублей.⁴⁹⁰ Принесенные в дар средства позволяли, по мнению мецената, открыть в Москве народный университет.

Одновременно с этим заявлением А.Л. Шанявский отправил письмо министру народного просвещения В.Г. Глазову, где он так объяснял мотивы своего замысла: «Несомненно, нам нужно как можно больше умных, образованных людей, в них вся наша сила и наше спасение, и в недостатке их причина всех наших бед и несчастий и того прискорбного положения, в котором очутилась ныне вся Россия».⁴⁹¹

Согласно идеям А.Л. Шанявского Народный университет должен был быть организован на следующих «главных основаниях»:

- открытость – широкая доступность в университет всех желающих, «без различия пола, национальности, вероисповедания и без требования предъявления каких бы то ни было дипломов»;

- свобода от формальных стеснений при приглашении лекторов;

- чтение лекций «не только на русском, но и других языках»;

- возможная умеренная плата за слушание лекций со стремлением к полной бесплатности.⁴⁹²

Предполагалось, что создаваемый народный университет не будет зависеть от Министерства народного просвещения ни в финансовом, ни в административном отношениях.

1 октября 1908 г. в здании Московской городской думы состоялось торжественное открытие университета, а на следующий день, 2 октября, в аудиториях, арендованных по всему городу, начались занятия.

⁴⁹⁰ РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д. 6. Л. 13.

⁴⁹¹ РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д. 10. Л. 1.

⁴⁹² РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д. 6. Л.10-13.

Существенно подчеркнуть, что уже в первый год университетской жизни были определены организационные и педагогические приоритеты деятельности народного университета:

- ориентация на фундаментальную составляющую в содержании образования;
- тесная связь содержания обучения с общественной жизнью и практикой и формирование в этой связи профессиональной составляющей образовательной деятельности университета;
- предоставление академических свобод субъектам образовательного процесса;
- учет интеллектуальных, исследовательских потребностей и запросов слушателей;
- демократизм внутренних порядков в университете.

Интересы дальнейшего развития народного университета потребовали решения вопроса, связанного со строительством собственного здания. Реальная возможность его построения появилась в 1910 году, когда Л.А. Шанявская, жена, близкий единомышленник и последователь идей А.Л. Шанявского, от имени лица, «пожелавшего остаться неизвестным», внесла 225.000 рублей на постройку здания университета.⁴⁹³ Земельный участок на Миусской площади был безвозмездно выделен московскими городскими властями. Так что пятый год своей деятельности (1912 год) народный университет начал в собственном здании.

Организационно Народный университет им. А.Л. Шанявского был представлен двумя отделениями: академическим и научно-популярным. Последнее служило «подготовительной школой» для лиц, которые желали получить образование на академическом отделении, но не обладали для этого соответствующей подготовкой. Однако это отделение выполняло и еще одну задачу — здесь могли учиться те, кто не стремился продолжить свое

⁴⁹³ РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д. 39.

обучение на академическом отделении, но испытывал потребность в систематическом пополнении своего первоначального образования.

В содержательном отношении слушателям Народного университета предоставлялась уникальная возможность получения фундаментальных знаний по тем научным дисциплинам, которые определяли лицо российской науки начала XX в. Фундаментальность обучения обеспечивалась за счет научного авторитета профессоров, которых приглашали к сотрудничеству. Так, на естественно-историческом цикле академического отделения лекционные семинарские занятия вели знаменитые химики А.Н. Реформаторский, Н.Д. Зелинский, физики П.Н. Лебедев, С.А. Чаплыгин, геохимик-минералог А.Е. Ферсман, основоположник экспериментальной биологии Н.К. Кольцов. На гуманитарных циклах историю литературы и теорию литературоведения преподавали Ю.И. Айхенвальд, М.Н. Розанов, круг правоведческих дисциплин читали М.М. Винавер, М.Н. Гернет. Отечественную историю преподавали Ю.В. Готье, А.А. Кизеветтер, историю западноевропейского средневековья — Д.М. Петрушевский. Философские семинары вели выдающиеся православные мыслители С.Н. Булгаков и Е.Н. Трубецкой. Психолого-педагогические дисциплины преподавали набирающие научный авторитет в области педагогики П.П. Блонский и С.Т. Шацкий.

Важнейшей составляющей в деятельности народного университета выступала организация научно-исследовательской работы слушателей. «Возбудить интерес, толкнуть на собственную работу ума — вот что было всегда первой целью», — вспоминал один из профессоров университета А.А. Кизеветтер.⁴⁹⁴ Для организации научных изысканий в университете создавались специализированные лаборатории по физике, минералогии, кристаллографии, ботанике, зоологии и геологии. Результаты исследовательской деятельности слушателей и преподавателей привлекали внимание научного сообщества России. Университет им. А.Л. Шанявского,

⁴⁹⁴ Кизеветтер А.А. На рубеже двух столетий. — Берлин, 1929. С. 385.

писала газета «Русские Ведомости», это «не только высшее учебное заведение, но и крупный научный центр. Быть преподавателем университета Шанявского считают теперь за честь выдающиеся ученые силы. Наряду с чтением лекций в университете идет интенсивная работа в лабораториях и семинарах. В изданиях Императорской Академии наук и в других ученых изданиях имеются уже научные работы с пометкой «из лаборатории университета Шанявского».⁴⁹⁵

Отличительной характеристикой народного университета становилось тесное сотрудничество преподавателей и слушателей. Оно присутствовало не на учебных занятиях и в исследовательской деятельности. Важнейшей формой проявления сотрудничества профессуры со слушателями выступало непосредственное участие последних в решении вопросов, связанных с определением программ обучения, корректировкой учебных планов и др.

Профессиональная составляющая в образовательной деятельности народном университета была представлена кратковременными курсами (от двухнедельных до годичных), которые организовывались с целью «распространения специальных знаний», и в значительной части тех из них, которые особенно были актуальны и востребованы общественной жизнью и практикой. Так, в 1910/11 учебном году в университете осуществляли подготовку практических работников по 33 специальностям: местному самоуправлению, кооперации, дошкольному воспитанию, внешкольному образованию, по библиотечному делу, по холодильному делу и мн. др.⁴⁹⁶

Как частное образовательное учреждение Московский народный университет мог развиваться и осуществлять свою деятельность только за счет частных и общественных пожертвований. Задумываясь о дальнейшей судьбе университета, А.Л. Шанявский продумал и этот существенный момент. 3 октября 1905 года он направил в Московскую городскую думу

⁴⁹⁵ Цит. по: Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского. Исторический очерк. – М., 1914. С.57.

⁴⁹⁶ Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского. Исторический очерк. – М., 1914. С. 43.

заявление, в котором выразил мысль о необходимости учреждения «Общества для усиления средств Московского народного университета», поскольку его дальнейшее существование, мотивировал он, «зависит, главным образом, от симпатий к нему общества и связанных с ними дальнейших пожертвований».⁴⁹⁷ Это общество было создано и 16 декабря 1908 года был утвержден его Устав. Плодотворная деятельность этого «Общества», внимание к нему всех заинтересованных лиц обеспечивали необходимые условия для полноценной образовательной деятельности университета: за восемь лет (1909 - 1917) общая сумма пожертвований составила 1 млн. 240 тыс. рублей, не считая личного вклада А.Л. Шанявского и пособий Московской городской думы.⁴⁹⁸

Особое место среди благотворителей Народного университета принадлежало Л.А. Шанявской. Анализ документов из личного фонда Шанявских позволяет установить общую сумму благотворительных взносов, сделанных Лидией Алексеевной с 1910 по 1917 гг. – 518.866 руб.⁴⁹⁹ Точечная адресация пожертвований представлена в Приложении №11.

После октября 1917 г. Народный университет им. А.Л. Шанявского постигла печальная участь многих образовательных учреждений России. Согласно декрету Совнаркома от 5 июня 1918 г. о передаче всех учебных заведений в ведение Народного комиссариата просвещения народный университет потерял свою самостоятельность и независимость. Еще год народный университет продолжал свою деятельность. 24 июля 1919 г. согласно постановлению Наркомпроса «Об устранении параллелизма в высшей школе» все неправительственные, альтернативные учебные заведения страны были ликвидированы. Здание народного университета им. А.Л. Шанявского было передано Коммунистическому университету им. Я.М. Свердлова.

⁴⁹⁷ РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д. 7. Л.1.

⁴⁹⁸ Князев Е.А. Развитие высшего педагогического образования в России (вторая половина XVIII – начало XX века): Дис... докт. пед. наук. - М., 2002. С. 186-187.

⁴⁹⁹ РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д. 39.

Представляя меценатские проекты Х.Д. Алчевской, С.В. Паниной, А.Л. Шанявского, выступивших в качестве крупнейших образовательных и культурно-образовательных центров общего образования взрослых, нельзя промолчать о тех меценатах-инвесторах, благодаря которым создавались или поддерживались те или иные учреждения для взрослых.

Одним из таких была известный общественный деятель и благотворитель В.А. Морозова, жертвовавшая на различные учреждения для взрослых немалые суммы. Так, благодаря ее благотворительным усилиям стало возможным открытие в Москве в 1885 г. бесплатной библиотеки-читальни им. И.С. Тургенева. Кроме специально выстроенного здания на Сретенском бульваре стоимостью 26.300 руб., В.А. Морозова финансировала оборудование библиотеки-читальни и ее содержание в течение первых пяти лет.⁵⁰⁰ Открытая библиотека-читальня пользовалась огромной популярностью среди населения: если в год ее открытия число читателей составляло 45 тысяч человек, то к 1910 году общее число посещений достигло почти 2,5 млн. человек.⁵⁰¹ Испытывая искреннюю симпатию к Народному университету им. А.Л. Шанявского, В.А. Морозова в год его открытия пожертвовала 50.000 руб.⁵⁰² Всего в течение 1908 - 1912 гг. она передала университету более 100 тыс. руб.⁵⁰³

Не менее достойным среди крупных меценатов второй половины XIX – начало XX вв. выделяется имя Э.Д. Нарышкина, по инициативе которого в г. Тамбове было построено здание для Народных чтений (1892). Строительство обошлось меценату в 100 тыс. руб. Кроме этого, им была

⁵⁰⁰ Варвара Алексеевна Морозова: на благо просвещения Москвы. В 2 тт. – М., 2008. Т.2. С.67-68.

⁵⁰¹ Плотников А. Юбилей Тургеневской читальни в Москве// Библиотекарь. - 1911. - № 1. - С.10.

⁵⁰² Отчет Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского за 1908-1909 acad. год. - М., 1909. С.8.

⁵⁰³ «...Начинание на благо и возрождение России» (создание Университета им. А.Л. Шанявского): Сб. документов/ Сост. И.И. Глебова, А.В. Крушельницкий, А.Д. Степанский. - М., 2004. С.315.

обеспечена деятельность этого учреждения капиталом в 200 тыс. руб., приобретено для чтения два фонаря за 1500 руб., картин на сумму 576 руб.⁵⁰⁴

Крупнейший сибирский просветитель, основатель «Общества попечения о народном образовании» (1882), меценат П.И. Макушин только на содержание Томского «Дома науки» (народного университета) жертвовал 200.000 руб., построив для него специальное здание стоимостью 110.000 руб. «Обществу содействия устройству сельских бесплатных библиотек-читален в Томской губернии», открывшему более 350 библиотек, благотворитель жертвовал 40.000 руб.⁵⁰⁵ Лучшим признанием активной просветительной и благотворительной деятельности П.И. Макушина стала золотая медаль С.-Петербургского комитета грамотности, которой он был награжден в 1889 г.⁵⁰⁶

Обобщая содержание параграфа, еще раз подчеркнем несомненную значимость именного меценатства и благотворительности в качестве субъекта становления общего образования взрослых в период второй половины XIX – начала XX вв.

Предметом нашего исследования стали крупнейшие меценатские проекты и образовательные инициативы Х.Д. Алчевской (Харьковская женская воскресная школа), С.В. Паниной (Лиговский народный дом), А.Л. Шанявского (Московский народный университет). Согласно типологии А.В. Скоча, все они выступили *в роли меценатов-организаторов* – выделяя крупные финансовые средства для создания и функционирования иницилируемых ими образовательных проектов, они непосредственно руководили созданными учреждениями для взрослых, параллельно участвуя на равных со специалистами-педагогами в их образовательной деятельности.⁵⁰⁷

⁵⁰⁴ Деревягина Т.Г. Не милость, а движение души...: хрестоматия благотворительной деятельности Э.Д. Нарышкина. – Тамбов, 2004. С.64.

⁵⁰⁵ П.И. Макушин // Нива (Пг.). - 1914. - №23. - С.454. [Электронный ресурс]. URL: http://www.runivers.ru/upload/iblock/82d/Niva_tom_91_1914.pdf

⁵⁰⁶ РГИА. Ф. 91. Оп. 3. Д. 1. Л. 305.

⁵⁰⁷ Исключение в этом ряду составляет А.Л. Шанявский, умерший в 1905 г., т.е. в год, когда он только стал воплощать свой меценатский проект в жизнь на уровне обращения к

В исследовании установлено, что внимание выдающихся личностей-меценатов Х.Д. Алчевской, С.В. Паниной, А.Л. Шанявского к проектам, связанных с образованием взрослых, обуславливалось общими идейными установками, которые формировала эпоха Великих реформ, акцентируя образование народа как неперемнное условие успешности проводимых в России модернизационных проектов. Эти объективные предпосылки коррелировались с личностными характеристиками меценатов, которых отличали глубокие чувства преданности своему Отечеству, ответственности за судьбу народа и бескорыстного служения ему.

Значимо то, что претворяя в жизнь свои образовательные проекты и активно участвуя в их судьбе, меценаты продуцировали инновационные идеи, технологии образования взрослых, создавали в коллективе единомышленников условия для сотрудничества, сотворчества, «господства коллективности» в образовательной и учебно-методической деятельности. Все это обуславливало процесс преобразования созданных ими учреждений в крупнейшие всероссийские учебно-методические центры, объединяющих соответствующие им учреждения для взрослых и определяющих перспективу их развития с позиций организационно-институциональных и педагогических характеристик.

ВЫВОДЫ

Одной из важнейших задач историко-педагогического исследования является выделение основных периодов в развитии изучаемых явлений или объектов, поскольку, несмотря на то, что «попытка структурировать историю, делить ее на ряд периодов всегда ведет к грубым упрощениям, однако, эти упрощения могут служить *стрелками, указывающими на*

властям. Однако его идеи народного университета были сохранены и воплощены ближайшими единомышленниками, одной из которых являлась его жена Л.А. Шанявская.

существенные моменты – (выделено А. Д.)».⁵⁰⁸ Поэтому, при подведении итогов деятельности выделенных нами субъектов становления системы общего образования взрослых (институт земского самоуправления, общественно-педагогическое движение, государство, Русская православная церковь, именное меценатство и благотворительность) в качестве необходимого исследовательского действия определяется задача сформировать периодизацию этого процесса.

Выполнение указанной задачи затрудняется тем, что каждый из субъектов процесса становления системы общего образования взрослых, как показало проведенное исследование, характеризовался своей собственной ценностно-смысловой природой, определяющей вектор направленности его действий и деятельности в целом в процессе становления общего образования взрослых как целостной системы. Отсюда происходили и различия, обуславливающие функциональную способность каждого из них выстраивать систему целеполагания и реализовывать в соответствии с проектируемыми целями и задачами образовательные стратегии в сфере общего образования взрослых, достигая при этом определенные результаты.

Все это обусловило тот факт, что для отражения «индивидуального» вклада каждого из субъектов процесса становления системы общего образования взрослых в исследовании возникала необходимость построения отдельной для каждого из них периодизации. В конечном итоге мы получили ряд совершенно асинхронных периодизаций.

Вместе с тем, важнейшей задачей настоящего историко-педагогического исследования является построение единой периодизации процесса становления общего образования взрослых как целостной системы, логико-методологическими основаниями которой, по нашему глубокому убеждению, должны выступить объективные закономерности организации системы в целом, выделенные системологом А.Н. Аверьяновым. В его

⁵⁰⁸ Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Республика, 1994. С.52.

авторской интерпретации они представлены следующим образом: количественный рост элементов становящейся системы; появление множества «качественно тождественных элементов» и их пространственное расширение; дифференциация элементов; усложнение связей между дифференцирующими элементами; возрастание интеграции и взаимозависимости элементов. Именно эти закономерности выступили в настоящем диссертационном исследовании в качестве тех идентификаторов, в соответствии с которыми были выделены периоды процесса становления системы общего образования взрослых в период второй половины XIX – начала XX вв. Основу для построения содержания конкретного периода составили количественные проявления и качественные достижения деятельности субъектов, активность которых обуславливала различные качественные состояния процесса становления общего образования взрослых как институциональной и педагогической целостности. Построение единой периодизации позволит также представить вклад выделенных нами субъектов в процесс становления системы общего образования взрослых не отдельно и «индивидуально», как это было сделано в каждом параграфе настоящей главы, а в целостности, учитывая характер их системного воздействия на изучаемый объект.

Первый период в становлении системы общего образования взрослых – начало **1860-х** – **конец 1870-х гг.** – охарактеризуется как период формирования первоначального опыта институционализации учреждений общего образования взрослых.

В этот период интерес к вопросам общего образования взрослых проявляют все выделенные нами субъекты становления системы общего образования взрослых: земские органы самоуправления, общественно-педагогическое движение, государство, Русская православная церковь, именное меценатство и благотворительность. Однако степень проявления

этого интереса и, как следствие, содержание достигнутых результатов было весьма различно.

Так, эпизодические попытки организации занятий со взрослыми крестьянами, предпринятые отдельными земствами, вовсе не отражали намерения земства заниматься вопросами общего образования взрослых. Целенаправленный взгляд российского земства в этот период на эту проблему отсутствовал ввиду еще неполной отрефлексированности вопросов, связанных с народным образованием в целом, недостаточностью земских бюджетов, особенностью личного состава земских учреждений периода 1864 г. – конца 1870-х гг., где наибольший процент земского представительства был отдан частным землевладельцам, проявлявшим «безучастное» отношение к вопросам народного образования.

Принципиально иной траекторией движения в формировании опыта институционализации учреждений общего образования взрослых характеризовалась деятельность общественно-педагогического движения, представленного в этот период преимущественно столичными комитетами грамотности (Петербургским и Московским). В соответствии с целевой установкой – «содействовать распространению грамотности» – их внимание было сосредоточено на издании книг для народа как важнейшего «материала для просвещения» и бесплатном снабжении ими народных школ и библиотек, а также повсеместном устройстве книжных складов, народных библиотек, читален, т.е. тех учреждений, деятельность которых была напрямую связана с общим образованием взрослых. Существенной характеристикой комитетов грамотности в этот период становилась направленность на методическое обеспечение деятельности учреждений общего образования взрослых, что обуславливало более конструктивный режим их работы.

Опыт постановки учреждений и форм общего образования взрослых (воскресные школы, церковно-народные библиотеки, религиозно-нравственные чтения) в этот период характеризуется деятельностью Русской

православной церкви. Однако свое участие в образовании взрослых православное духовенство осмысливало как своеобразное продолжение церковного влияния на личность взрослого, что обуславливало приоритет религиозно-нравственного характера целеполагания и содержания воспитания и обучения, оставляя общеобразовательный компонент на второстепенных позициях.

В обозначенный период, характеризуемый подъемом общественных сил с их центрацией на вопросах образования человека, происходило формирование существенных объективных и субъективных предпосылок, обуславливающих внимание меценатов и благотворителей к общему образованию взрослых. Как следствие, в 1870 г. открывается Харьковская женская воскресная школа, ставшая воплощением авторской образовательной инициативы педагога-мецената Х.Д. Алчевской. Существенно, что именно эта школа вплоть до 1919 г. станет всероссийским методическим центром, объединяющим все воскресные школы России.

Что касается государства как субъекта становления системы общего образования взрослых, то в этот период оно явно обнаруживает свое отношение к этой сфере как потенциально неблагонадежной, посылая, закрыв все воскресные школы в 1862 г., обществу сигнал о своем принципиальном возмущении против активного участия общественных сил в становлении этой сферы образования. В чем конкретно будет проявляться это возмущение, государство продемонстрировало на примере Правил для устройства народных чтений (1876), в полной мере снабдив их пакетом «регламентирующих» инструментов – жестким централизованным контролем, ограничениями, запретами, цензурой, бюрократической волокитой, которые, как показало исследование, являлись непременным атрибутом нормативного обеспечения учреждений общего образования взрослых вплоть до начала XX века.

Второй период в становлении системы общего образования взрослых – **начало 1880-х гг. – первое десятилетие XX века** – характеризуется дальнейшей институционализацией учреждений общего образования взрослых, их активным распространением, осмыслением аспектов их деятельности на организационно-методическом и теоретико-педагогическом уровнях.

Ведущая роль в институциональном становлении различных учреждений общего образования взрослых, безусловно, принадлежала земским органам самоуправления. Именно в этот период земства начали осознавать отличительные особенности образования взрослых, связав их с вопросами о необходимости специальной подготовки педагогического персонала и программно-методического обеспечения учреждений для взрослых.

В качестве ключевых факторов, усиливавших земскую деятельность, связанной с институционализацией различных учреждений общего образования взрослых с начала 1890-х гг., выступили, во-первых, демократизация российского земства (единые стремления либерально-демократического «второго элемента» и профессионального «третьего элемента»); во-вторых, устойчивый рост земского бюджета, позволявшего финансировать открытие и функционирование учреждений для взрослых; в-третьих, популяризация земских достижений на общеземских выставках, выступавших своеобразным катализатором земской активности в области народного образования в целом и общего образования взрослых, в частности.

Существенной тенденцией, ярко обозначающейся в этот период, выступила направленность земских органов самоуправления на системную организацию учреждений общего образования взрослых, получившей свое воплощение в построении «сетей» образовательных учреждений для взрослых и народных библиотек. Эта работа имела значимость не только с точки зрения стремительного количественного роста этих учреждений, но сигнализировала о движении земства к становлению общего образования взрослых как целостной институциональной системы.

В тесном единстве с земством интенсивную деятельность по становлению учреждений и форм общего образования взрослых осуществляло общественно-педагогическое движение, главным лицом которого до середины 1890-х гг. оставались Петербургский и Московский комитеты грамотности. Главной их заслугой становилось то, что они актуализировали проблему общего образования взрослых и представили ее русской общественности как важнейший предмет приложения их сил, демонстрируя на опыте своей деятельности возможные варианты ее решения в практическом, методическом, теоретическом аспектах.

Начиная с 90-х гг. XIX в., по мере формирования организационной структуры общественно-педагогического движения, в становление системы общего образования взрослых оказались включенными разнообразные его формы – общепросветительные организации, узкоспециализированные общества, съезды, выставки, отечественная периодика. Каждая из этих форм внесла свой собственный, «индивидуальный» вклад в решение проблемы становления системы общего образования взрослых: внимание общепросветительных организаций, узкоспециализированных обществ, выставок в большей степени сосредотачивалось на институциональном и организационно-методическом аспектах становления учреждений для взрослых; съездам, отечественной периодике принадлежала значимая роль в формировании теоретических основ общего образования взрослых.

На институциональное становление различных учреждений общего образования взрослых и их широкое распространение были направлены усилия Русской православной церкви. Значимо, что наряду с вопросами организационно-институционального характера, православная церковь решала вопросы программно-методического обеспечения их деятельности. Однако, признавая общее образование взрослых действительно значимым направлением в своей образовательной деятельности, Церковь подчиняла его задаче религиозно-нравственного воспитания и духовного просвещения взрослых.

В течение первого десятилетия XX века получили свое становление уникальные образовательные проекты меценатов С.В. Паниной (Лиговский народный дом, 1903) и А.Л. Шанявского (Московский народный университет, 1908). Их значимость для общего образования взрослых состояла в том, что воплощая в себе инновационные идеи и технологии, они оказывали не только иницилирующее влияние на институциональную практику, но выступали образцом «для подражания» в воспроизведении этих идей и технологий.

В течение этого периода неоднозначную роль в правовом оформлении процесса институционализации учреждений и форм общего образования взрослых демонстрировало государство. До начала XX века оно сохраняло тенденцию к осуществлению политики жесткого нормативного регулирования в отношении учреждений общего образования взрослых. Однако в условиях общественно-политической и экономической ситуации начала XX века, оно стало демонстрировать переход к тактике уступок, проявляющей себя в «смягчении» норм, касающихся процедуры открытия и функционирования учреждений для взрослых, что, непременно, отразилось на значительном количественном росте и распространении особенно тех учреждений, в которых было заинтересовано как само государство, так и общественные силы – народных чтений, народных библиотек, воскресных школ.

Третий период – 1911 г. – 1918 г. – характеризуется становлением общего образования взрослых как системной целостности.

Исследование показало, что решающее значение на становление общего образования взрослых как целостной социально-педагогической системы оказали такие субъекты как земство, общественно-педагогическое движение, государство.

Усилия земских органов самоуправления в этот период были направлены на решение задачи, связанной с объединением разрозненных,

пока еще не связанных между собой учреждений и форм общего образования взрослых в единую целостную систему. Чтобы решить эту задачу, необходимо было осмыслить ряд проблем, составляющих необходимые условия в становлении общего образования взрослых как системы.

Решение проблемы взаимоотношений губернского и уездных земств в деле системной организации общего образования взрослых выделило в качестве ведущего актора становления общего образования взрослых губернное земство с отведением ему руководящей организационной и финансовой роли.

Определение принципов планомерной организации учреждений и форм общего образования взрослых позволило сконструировать тип институционального учреждения, которое взяло на себя организующую и интегрирующую роли. Им стал народным дом. Значимо, что это новое институциональное учреждение общего образования взрослых запустило процесс усложнения связей между отдельными формами общего образования взрослых и привело к их интеграции и взаимозависимости друг от друга. Дифференционно-интеграционный процесс, запущенный статусной ролью народного дома, обуславливал процесс становления общего образования взрослых как целостной системы, поскольку объединял все ее учреждения и формы системным интегративным качеством – общее образование взрослых.

Решение проблемы «практического» характера актуализировало для земства вопрос о необходимости создания института уездных заведующих и института подготовки кадров как важнейших «факторов системности» в построении общего образования взрослых как целостной системы.

Со стороны общественно-педагогического движения определяющее значение в становлении системы общего образования взрослых имели такие его организационные формы как съезды и периодическая печать. Их несомненная заслуга в течение обозначенного периода состояла в том, что, определяя принципиальные перспективы в формировании институциональных и педагогических характеристик различных учреждений

и форм общего образования взрослых, они способствовали в конечном итоге приобретению ими системных свойств, а, следовательно, и интеграции их в целостную систему.

Решающим фактором в становлении общего образования взрослых как целостной системы становилась деятельность государства, которая характеризовалась направленностью власти на совместную с обществом деятельность по становлению системы общего образования взрослых. Реальным воплощением этой деятельности стала работа над отдельным законопроектом, предусматривающим решение вопросов организационного, финансового, теоретико-педагогического характера, т.е. тех из них, которые обеспечивали условия для становления общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы. Существенное значение на становление системы общего образования взрослых оказывало внимание государственной власти к вопросам ее финансирования, демонстрировавшего, начиная с 1911 года, устойчивую динамику в сторону увеличения размеров ассигнований, что также позволяло государству реализовывать проекты в сфере общего образования взрослых и обеспечивать условия для стабильного ее функционирования.

Социально-политические события 1917 года прервали деятельность каждого из выделенных нами субъектов по становлению общего образования взрослых как целостной системы. Отныне эта важнейшая сфера образования стала встраиваться в совершенно иной идеологический контекст и подчиняться логике целей и задач, которые формировал ее единственный субъект – социалистическое государство.

ГЛАВА 3.

НАУЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

3.1. Научная рефлексия общего образования взрослых в трудах Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина

Общее образование взрослых относится к тем феноменам, теоретическая рефлексия которых последовала сразу после открытия первых его учреждений – воскресных школ (1859). Однако их появление выступило отнюдь не единственным фактором, обусловившим пристальное внимание педагогов-теоретиков к данной сфере образования. Масштабная модернизация России, исходной точкой которой стал период середины XIX в., предельно обострила проблему образования широкой массы русского народа. Прогрессивно мыслящие представители русской общественности отчетливо понимали, что «... всякая существенная реформа должна основываться на внутренней, духовной реформе,... потому что только из этих духовных реформ вырастают сами собой прочные внешние реформы».⁵⁰⁹ Вполне очевидно, что под «духовными реформами» подразумевались, прежде всего, принципиальные решения в области образования народа.

Одним из первых, кто предпринял попытку теоретического осмысления учреждений общего образования взрослых, был великий русский педагог К.Д. Ушинский. Восторженно восприняв сам факт открытия воскресных школ, посещение которых оставило в нем «самое отрадное, самое успокоительное чувство», К.Д. Ушинский, будучи в этот период (июль 1860 – ноябрь 1861 гг.) редактором «Журнала министерства народного

⁵⁰⁹ Ушинский К.Д. Вопросы о народных школах / Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т./ Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. Т.2. С.73.

просвещения», проявляет искреннюю заинтересованность в их институциональной и педагогической судьбе, систематически публикуя о них сведения на страницах своего журнала. Практически в каждом номере журнала в рубрике «Известия и смесь» педагог помещает материалы об открытии воскресных школ по губерниям, статистические данные и финансовые отчеты об их деятельности, опыте преподавания отдельных предметов и организации учебных занятий и мн. др.⁵¹⁰

В 1861 г. в первом номере «Журнала министерства народного просвещения» К.Д. Ушинский публикует статью «Воскресные школы (Письмо в провинцию)», в которой актуализирует совершенно новую для отечественной педагогики проблематику – обучение взрослых. Как справедливо отметил современный исследователь П.В. Горностаев, эта работа К.Д. Ушинского стала исходным рубежом в развитии отечественной теории образования взрослых.⁵¹¹

Следует подчеркнуть, что указанная статья являлась отнюдь не первой, в которой русский педагог обращался к проблеме образования взрослых. В 1858 г. К.Д. Ушинский в журнале «Сын Отечества» опубликовал статью «О средствах распространения образования посредством грамотности», в которой, принципиально не принимая распространенное мнение о ненужности и бесполезности образования простого народа, не только отстаивает идею необходимости распространения грамотности среди широких масс населения, но и формулирует проблему относительно организации необходимых для этого условий и средств. Впрочем, не открывая подходы к ее решению, педагог выразил обещание более предметно «потолковать» об этом в одной из последующих своих статей.

⁵¹⁰ См., например: Воскресные школы для взрослых в селениях государственных крестьян рязанской губернии // ЖМНП. 1861. Ч.110. №5; Отчет фундуклейской женской воскресной школы // ЖМНП. 1861. Ч.110. №6; Первое собрание распорядителей воскресных школ // ЖМНП. 1861. Ч.119. №4; О состоянии первой воскресной школы в г. Перми // ЖМНП. 1861. Ч.112. №10 и др.

⁵¹¹ Горностаев П.В. О теории общего образования взрослых до Октября и первые годы революции: учеб. пособие. – М., 1974. С.6.

Однако исследователям научного творчества К.Д. Ушинского обнаружить в печати т.н. «следующую статью» не удалось, на что было высказано предположение, что «проект» статьи педагогом все же был сделан, но так и остался в виде набросков в его бумагах.⁵¹² Но в опубликованной в ж. «Сын Отечества» (1858) статье К.Д. Ушинский «успел» сформулировать мысль о важности организации не отдельных и стоящих изолированно друг от друга «средств» образования народа, а их совокупности, объединенных в целостную систему. Как оказалось, эта идея выступит методологическим постулатом, в соответствии с которым будет происходить становление общего образования взрослых в период второй половины XIX – начала XX в.

Представляется существенным подчеркнуть, что эту идею, спустя более трех десятилетий, вновь акцентирует В.П. Вахтеров. Представляя получившие свое институциональное становление различные учреждения и формы общего образования взрослых (сельские народные библиотеки, книжные склады, воскресные школы, повторительные классы), педагог убеждал, что отдельно взятое каждое из них, вне связи с другими, не способно полностью реализовывать свой образовательный потенциал, поэтому особо указал на необходимость построения связей и взаимосвязей между ними: «И в самом деле, только совокупность всех этих мероприятий может вести к удовлетворительному разрешению задач нашего времени – широкому распространению образования народных масс. Между всеми перечисленными учреждениями существует самая тесная связь».⁵¹³

Возвращаясь к статье «Воскресные школы (Письмо в провинцию)», существенно подчеркнуть, что предметом теоретических размышлений К.Д. Ушинского становились те вопросы, которые были актуализированы практикой первых воскресных школ и еще не успели в силу своей новизны получить должную рефлексию в отечественной педагогике. Таковыми стали вопросы дидактического характера.

⁵¹² Чернышев В.И. Забытые труды К.Д. Ушинского. – СПб.: Сенат тип., 1907. С.16.

⁵¹³ Вахтеров В.П. Внешкольное образование народа. – М.: тип. И.Д. Сытина, 1986. С.86.

В логике прогрессивных педагогических идей К.Д. Ушинский формулирует теоретические подходы к определению целей и задач, содержания, методов обучения взрослых в воскресной школе.

Согласно убеждению русского педагога, воскресная школа – это, прежде всего, школа развития человека, поскольку «первой» задачей обучения в ней должно стать не столько формирование знаний, сколько развитие умственных способностей учащихся, их наблюдательности, памяти, воображения, фантазии и рассудка.⁵¹⁴ В качестве стратегической задачи обучения в воскресной школе К.Д. Ушинский определяет задачу, связанную с развитием у учащихся стремлений к дальнейшим познаниям и способности их самостоятельно приобретать: «Должно постоянно помнить, что следует не только передать ученику те или иные познания, но и развивать в нем желания и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания... Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь».⁵¹⁵

Нетрудно заметить, что формулируя таким образом целевые установки воскресной школы как образовательного учреждения для взрослых, К.Д. Ушинский не только артикулировал, смотря в будущее на многие десятилетия вперед, идею непрерывного образования человека, основным способом осуществления которого становилось самообразование, но и формировал принципиально иной взгляд на роль воскресной школы – не обучение элементарной грамоте, а развитие человека.

Что касается проблемы содержания обучения в воскресной школе, то К.Д. Ушинский формулирует конкретные положения, а по сути, педагогические принципы, которыми необходимо руководствоваться при его конструировании:

⁵¹⁴ Ушинский К.Д. Воскресные школы (Письмо в провинцию) // Журнал министерства народного просвещения. - 1861. - Ч. СІХ. - №1. - С.70.

⁵¹⁵ Там же. С.70.

- целесообразность формируемых знаний, их полезность для жизни и практической деятельности взрослых учащихся: ввиду специфического характера функционирования воскресной школы, в которой «не может быть и речи систематичности и полноте», необходим «разумный» выбор предметов «для наблюдений, представлений и соображений».⁵¹⁶

- учет запросов взрослых учащихся в том или ином знании: «наставники школы с общего согласия должны заранее выбрать и определить предметы своих бесед с учениками в продолжение целого года».⁵¹⁷

- связь формируемых знаний с настоящей или будущей трудовой деятельностью обучаемых: нужны такие знания, которые позволят «направить сознательный взгляд ученика на то занятие, которое должно наполнить собой все дни его жизни и давать ему кусок хлеба» или «возбудить внимание к своему собственному делу».⁵¹⁸

Руководствуясь сформулированными положениями, а также мыслью о том, что экономическое, умственное и религиозное состояние взрослых учащихся должно быть в центре внимания воскресных школ, К.Д. Ушинский проектирует примерную программу обучения, в которую включает знания по истории церкви, русской и всеобщей истории, основных физических явлениях, математические знания, а также ознакомление с различными ремесленными производствами и современными техническими изобретениями (гидравлический пресс, паровая машина, мельница и др.).

Размышляя о том, каким «путем» обучать, К.Д. Ушинский на конкретных примерах раскрывает потенциал словесных, наглядных, практических методов обучения, акцентируя при этом их обусловленность развивающей направленностью процесса обучения: «Надобно сначала

⁵¹⁶ Ушинский К.Д. Воскресные школы (Письмо в провинцию) // Журнал министерства народного просвещения. - 1861. - Ч. СІХ. - №1. - С.71.

⁵¹⁷ Там же. С.71.

⁵¹⁸ Там же. С.73-74.

расшевелить ум и сердце ученика, сообщить ему жажду знания, жажду нравственной и умственной пищи, приучить его к этой пище...».⁵¹⁹

Предметом теоретической рефлексии К.Д. Ушинского становятся книги для чтения в воскресной школе, которые он осмысливает как необходимый элемент учебных занятий со взрослыми, предостерегая при этом от использования «каких-нибудь глупых сказочек и побасенок, как бы они ни были заманчивы по содержанию и изложению».

Солидарную позицию по многим принципиальным теоретическим положениям К.Д. Ушинского проявил известный русский педагог В.И. Водовозов.

Существенно отметить, что для В.И. Водовозова воскресные школы представлялись не просто в качестве образовательного явления, которое составляло отличительную черту общественного подъема середины XIX в. Он имел к ним самое непосредственное отношение, выступив инициатором открытия в С.-Петербурге одной из первых женских воскресных школ при 1-й Петербургской гимназии. Получив разрешение, В.И. Водовозов стал ее руководителем, привлекая к работе в ней своих учеников из старших классов гимназии и воспитанниц из Смольного института. В середине 1862 г. эта воскресная школа, как и все другие, согласно распоряжению Министерства народного просвещения была закрыта.⁵²⁰

В ответ на это действие правительства В.И. Водовозов публикует в журнале «Отечественные записки» (№2, 1862) статью под названием «Неужели упадут воскресные школы?», в которой не только проявляет осуждающую позицию, солидаризируясь с такими известными своими современниками, как Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин,⁵²¹ но и излагает

⁵¹⁹ Ушинский К.Д. Воскресные школы (Письмо в провинцию) // Журнал министерства народного просвещения. - 1861. - Ч. СІХ. - №1. - С.70.

⁵²⁰ Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения/ Сост. В.С. Аранский. – М.: Педагогика, 1986. С.455-456.

⁵²¹ Как известно, прогрессивные русские педагоги решительно осудили правительственные действия по закрытию воскресных школ в 1862 г., опубликовав одноименные «протестные» статьи: Водовозов В.И. Неужели упадут воскресные школы? (1862);

ряд концептуальных положений относительно целевых установок, содержания, методов обучения в этих школах.

Вслед за К.Д. Ушинским, В.И. Водовозов выделяет, помимо нравственного влияния воскресной школы на личность взрослых («Заохотив их к знанию, можно бы спасти многих от пьянства и отчаянного разгула»),⁵²² ее развивающую направленность – воскресная, как и любая школа, должна служить развитию личности, ибо «...для самого успеха грамотности необходимо по возможности развивать учащихся...».⁵²³

В логике такого понимания задач воскресной школы В.И. Водовозов предпринимает попытку осмыслить проблему содержания обучения в ней. При этом подчеркнем, что концептуальные представления о содержании обучения в воскресной школе формулировались педагогом в контексте его общих взглядов на эту проблему относительно народной школы. Так, новаторскими по своему потенциалу являются представления В.И. Водовозова о грамотности, воплощающейся, как известно, в программе обучения. По мысли педагога, понятие о грамотности должно толковаться «расширенно»: «Нельзя разуметь под этим словом один механизм чтения и письма».⁵²⁴ Разнообразный мир знаний должен быть представлен учащемуся на уровне «понятий», т.е. наиболее существенных характеристик предметов и явлений окружающего мира. Важно, пишет педагог, чтобы в «народную науку», даже при самых умеренных ее требованиях, вошли «существенные объяснения» из различных областей знаний – естествознания, географии, истории и т.д. По мере «средств школы» содержание можно ограничивать или расширять, соблюдая при этом «связь и целостность».⁵²⁵

Пирогов Н.И. О воскресных школах (1863); Стоюнин В.Я. О воскресных школах (начало 1860-х гг. – точно дата неопределена).

⁵²² Водовозов В.И. Неужели упадут воскресные школы? // Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения/ Сост. В.С. Аранский. – М.: Педагогика, 1986. С.411.

⁵²³ Там же. С.415.

⁵²⁴ Водовозов В.И. Какая наука нужна в народной школе // Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения/ Сост. В.С. Аранский. – М.: Педагогика, 1986. С.137.

⁵²⁵ Там же. С.137.

Значимо, что концептуальное понимание В.И. Водовозовым грамотности в ее «расширенном» толковании – грамотность как результат усвоения знаний (сведений) об окружающем мире на уровне существенных признаков, т.е. понятий – открывало принципиально новый взгляд на задачи воскресной школы как образовательного учреждения, которые представлялись педагогу, как и его современнику К.Д. Ушинскому, исключительно в развивающем ключе.

Что касается выбора методов обучения в воскресной школе, то здесь В.И. Водовозов призывал руководствоваться теми «средствами», которые способны «пробудить самостоятельность мысли».⁵²⁶ При этом в выборе развивающих «средств» педагог рекомендовал ставить личность учащегося в активную познавательную позицию: «Вообще надо принять правилом, чтоб заставлять более говорить учащегося, чем толковать самому...».⁵²⁷ Отсюда, например, при первоначальном чтении важно «избегать всякого сухого механизма», «заставлять иногда рассказывать что-нибудь о предмете», составлять «свои небольшие рассказы» и т.п.⁵²⁸ Особенно мощным активизирующим началом, по мнению В.И. Водовозова, обладают «картинки» как метод наглядного обучения, поскольку заставляют учащихся «вдумываться в предметы и высказывать свои мысли».⁵²⁹

Лейтмотивом педагогической концепции В.И. Водовозова звучит идея об образовательном и воспитательном значении книги в развитии личности человека. Он выделяет ее в качестве одного из ведущих «средств к развитию» учащихся. Именно этим можно объяснить столь пристальное внимание педагога к проблеме народного чтения и, как следствие, направленность к формулированию требований к книгам, при выборе которых важно учитывать комплекс различных характеристик взрослого

⁵²⁶ Водовозов В.И. Неужели упадут воскресные школы? // Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения/ Сост. В.С. Аранский. – М.: Педагогика, 1986. С.416.

⁵²⁷ Там же. С.416.

⁵²⁸ Там же. С.416.

⁵²⁹ Там же. С.417.

человека: «... надо помнить, что крестьяне не дети, что у них есть богатый жизненный опыт, развитая наблюдательность, установившиеся условия быта в их сельских занятиях и промыслах, в их семейном и общественном положении».⁵³⁰ Выделяя конкретные требования к выбору книг для народного чтения (доступность для понимания, художественность языка, дешевизна и др.), В.И. Водовозов вместе с тем призывает педагогов полагаться на «руководящую идею», помня, что «народ может понимать и ценить все истинно изящное в литературе, если только по своему содержанию оно сколько-нибудь доступно его пониманию...».⁵³¹

Первые воскресные школы выступили предметом пристального внимания и В.Я. Стоюнина, видного отечественного педагога-просветителя, активного деятеля общественно-педагогического движения. Как и его великие современники (В.И. Водовозов, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский) В.Я. Стоюнин к этому новому типу образовательного учреждения для взрослых имел самое непосредственное отношение – в начале 60-х годов XIX в. он стал инициатором открытия и руководителем воскресной школы при 3-й Петербургской гимназии, где он служил преподавателем словесности.⁵³² Эта школа, как и все воскресные школы России, просуществовала до июня 1862 года.

Концептуальное осмысление феномена воскресных школ В.Я. Стоюнин предпринял вскоре после их открытия, в начале 60-х годов. Именно к этому периоду, по мысли составителя его избранных педагогических сочинений и автора комментариев к ним Г.Г. Савенок, относится его первая статья «О воскресных школах», оставшейся, к сожалению, незаконченной.⁵³³

Подчеркнем, что В.Я. Стоюнин воодушевленно встретил это новое явление в педагогической действительности России середины XIX века:

⁵³⁰ Водовозов В.И. Что читать народу? // Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.С. Аранский. – М.: Педагогика, 1986. С.439.

⁵³¹ Там же. С.427.

⁵³² Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г.Г. Савенок. - М.: Педагогика, 1991. С.357.

⁵³³ Там же. С.357.

«Учреждая их (воскресные школы – А. Д.), мы должны особенно позаботиться о том, чтобы возбудить в народе к ним доверие, чтобы он явно видел ту пользу, какую они смогут принести».⁵³⁴ Учитывая тот факт, что впервые в истории российского образования учащимися воскресных школ стали взрослые, представители «низших городских сословий», В.Я. Стоюнин выделяет фундаментальное условие (в авторской стилистике «почву») дальнейшего успешного развития этого типа образовательных учреждений – глубокое, основанное на наблюдениях, знание народа: «Нам нужно войти в него, узнать его потребности и интересы, его стремления, его силы, его положение между другими сословиями, его взгляды на все, что близко его жизни, его предупреждения, недостатки и пороки, равно и как причины их».⁵³⁵ «Только имея в виду этот склад народной жизни, - убежден педагог, - ...мы сможем составлять планы, как учить народ, и успешно приводить их в исполнение».⁵³⁶

Ситуация, связанная с повсеместным закрытием воскресных школ, выступила, на наш взгляд, тем основным фактором, который способствовал переориентации исследовательского внимания В.Я. Стоюнина – теперь главными для осмысления становятся не внутренние, педагогические характеристики, а внешние условия существования воскресных школ. Ярким подтверждением сказанного является его статья «Записка старшего учителя Стоюнина о воскресных школах», обнаруженная Н.В. Арепьевым в архиве 3-й Петербургской гимназии, при которой, напомним, была открыта В.Я. Стоюниным воскресная школа. По мысли Н.В. Арепьева, «Записку» следует рассматривать как «посильный ответ» педагога на тревожный вопрос общественности в целом и запрос попечителя учебного округа С-Петербурга, в частности, о возможностях существования воскресных школ как

⁵³⁴ Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г.Г. Савенок. - М.: Педагогика, 1991. С.68.

⁵³⁵ Там же. С.68-69.

⁵³⁶ Там же. С.69.

образовательных учреждений в контексте сложившихся «неблагоприятных обстоятельств».⁵³⁷

Оценивая внешние условия, образовавшиеся вокруг первых воскресных школ, В.Я. Стоюнин выделил ряд объективных «неблагоприятных ситуаций», обуславливающих потенциальные трудности в деятельности этих образовательных учреждений. Одни из них, по мнению педагога, связаны с незнанием специфики организации учебного процесса в воскресной школе, которые обусловлены, прежде всего, возрастными особенностями учащихся. И это вполне объяснимо, считает В.Я. Стоюнин, поскольку «... для самих преподавателей это было дело совершенно новое, ... неизвестные методы преподавания, хорошие для ежедневных школ, оказывались недостаточными или невыгодными для воскресных; к этому же малое знакомство с бытом, взглядами и потребностями класса, для которого предназначались воскресные школы».⁵³⁸ К тому же, продолжает педагог, «неравенство возрастов учеников, ... неравенство сил и разные потребности с их стороны требовали особенного напряжения, особенной внимательности и даже особенного языка от преподавателей».⁵³⁹ Отдельно В.Я. Стоюнин отмечает проблему, связанную с отношением общества к этому новому типу образовательного учреждения – в целом «враждебное»: враждебное отношение к школам «хозяев учеников», «нерасположение к школам некоторых влиятельных лиц и неясные, призрачные опасения с их стороны».⁵⁴⁰

Действительно, как свидетельствуют материалы отдельных источников, с первых дней своего возникновения многие воскресные школы вынуждены были существовать в атмосфере вражды и непризнания со стороны определенной, но достаточно влиятельной части общества. Так, в

⁵³⁷ Арепьев Н.В. В.Я. Стоюнин и воскресные школы // Русская школа. - 1898. - №1. - С.185-188.

⁵³⁸ Стоюнин В.Я. Записка старшего учителя Стоюнина о воскресных школах // Русская школа. - 1898. - №1. - С.188.

⁵³⁹ Там же. С.188-189.

⁵⁴⁰ Там же. С.189.

Киеве, где была открыта первая в России воскресная школа, местное польское общество встретило первые школы враждебно. Та же ситуация прослеживалась и в С.-Петербурге: многие представители учебного ведомства негативно отнеслись к открываемым школам лишь потому, что от них требовали дополнительной, притом неоплачиваемой, работы по надзору над ними. Городские, купеческие, ремесленные общества встретили воскресные школы недружелюбно, опасаясь новых расходов, «когда усердствовали губернаторы»; владельцы мастерских, торговых заведений, заводов и фабрик отнеслись с враждой к новым учреждениям потому, что не могли допустить мысли об обучении тех, «которых они и за людей не считали».⁵⁴¹ Как резюмирует В.Я. Абрамов, русское общество оказалось неподготовленно к такому новому явлению, как воскресная школа. Лишь небольшая часть прогрессивно мыслящих людей была способна к осознанию и выполнению задач, связанных с образованием народа. Огромнейшее же большинство «стояло в стороне» от просветительного движения и «смотрело на него со страхом».⁵⁴²

Последовательно отстаивая идею необходимости образования русского народа, В.Я. Стоюнин называет ряд принципиальных условий, которые должны выступить в качестве важнейших объективных предпосылок в развитии русской школы в целом, и воскресной, в частности. Их обоснованное формулирование он излагает в своей фундаментальной философско-педагогической работе «Заметки о русской школе», которая впервые была опубликована в журнале «Вестник Европы» в 1881-1882 гг.

Акцентируя внимание на прогрессивную общественную силу, ярко обозначившуюся в России в начале 60-х годов XIX в. в лице земства «как законной народной силы», В.Я. Стоюнин связывает с ним развитие тех «основ», на которых должно развиваться «новое русское общество» –

⁵⁴¹ Абрамов Я.В. Наши воскресные школы. Их прошлое и настоящее. СПб.: Тип. М. Меркушева, 1900. С.71-72.

⁵⁴² Там же. С.73.

«свободный труд, общественное самоуправление, наука и гласность».⁵⁴³ Выделенные «основы», по мысли педагога, находятся в такой связи между собой, что «подавив одну из них, вы непременно сделаете все другие бессильными для правильного развития общественного организма...».⁵⁴⁴ Эти демократические основы, по глубокому убеждению педагога, должны составить фундамент русской школы: «Нравственное значение русской школы может определиться только тесной связью ее с обществом. Школа и общество взаимно действуют друг на друга».⁵⁴⁵ За обществом должна закрепиться и функция контроля, специфика которого заключается в том, что «с ним не соединяется никакой власти». Стоюнин В.Я. представлял этот контроль на уровне «нравственной силы», т.е. той высокой степени ответственности общества, а главное, высочайшей ответственности педагогов, которая «поддерживает постоянное внимание лица к самому себе, к своим обязанностям и делает это лицо заметным, почтенным в обществе...».⁵⁴⁶

Таким образом, осмысливая явление воскресной школы, В.Я. Стоюнин характеризовал ее, прежде всего, как общественный феномен и в качестве его отличительной характеристики называл «свободный труд» - «не наемный, не чиновный, не имеющий никаких личных корыстных целей, а только ответственный перед законом».⁵⁴⁷ Именно в обеспечении условий для свободного труда в воскресных школах, по мнению педагога, открывался путь для их восстановления.

По вопросу о роли государства в становлении русских школ вообще, и воскресных, в частности, В.Я. Стоюнин занимал жесткую принципиальную позицию – он категорически отвергал «исключительную опеку» государства над школой, которое «может только стеснять правильное развитие школы, а

⁵⁴³ Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г.Г. Савенок. - М.: Педагогика, 1991. С.153-154.

⁵⁴⁴ Там же. С.154.

⁵⁴⁵ Там же. С.164.

⁵⁴⁶ Там же. С.179.

⁵⁴⁷ Там же. С.191.

не направлять ее к настоящим школьным целям».⁵⁴⁸ По мнению педагога, русская школа должна получить свободу в своем развитии. Вместе с тем, рефлексируя ситуацию, сложившуюся вокруг первых воскресных школ (напомним – обнаружение «недозволенных действий» в отдельных из них, вследствие чего все воскресные школы были закрыты в июне 1862 г.), В.Я. Стоюнин вполне справедливо отвел государству защитную функцию: «Школа должна быть ограждена от всяких... случайностей... Государство более всех должно дорожить прочностью школы, чтобы она могла развиваться естественно и свободно без потрясений и колебаний».⁵⁴⁹ По глубокому убеждению педагога, государство должно защищать школу, прежде всего, от всякого рода политических влияний: «Школа не должна быть орудием какой бы то ни было партии; с этой стороны она должна быть неприкосновенна и одинаково дорога всем».⁵⁵⁰

Непосредственное отношение к воскресной школе как одному из первых учреждений общего образования взрослых имел и русский педагог Н.И. Пирогов. Занимая должность попечителя Киевского учебного округа (1858-1861), Н.И. Пирогов активно поддерживал инициативу открытия этих образовательных учреждений для взрослых и всячески содействовал этому, например, добиваясь разрешения на сбор средств в их пользу или отстаивая эти школы от посягательств губернской и других властей. Вот почему повсеместное их закрытие в 1862 г. вызвало у русского педагога гневную реакцию и недоумение, что выступило, в том числе, и в качестве мотивирующего фактора для написания статьи «О воскресных школах» (1863).

Как и его современники, Н.И. Пирогов отмечает, прежде всего, мощный потенциал образовательного и воспитательного воздействия воскресной школы на личность взрослого человека: «У нас воскресные

⁵⁴⁸ Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г.Г. Савенок. - М.: Педагогика, 1991. С.175.

⁵⁴⁹ Там же. С.176.

⁵⁵⁰ Там же. С.176.

школы важны не столько потому, что распространяют грамотность,... сколько тем, что заохочивают к учению ремесленный и рабочий класс народа, отвлекая их вместе с тем от праздности и разгула. Ученики, посетив несколько раз школу в праздничные дни, ставились, конечно, в такие условия, которые могли легко возбудить в них желания учиться и продолжать учения».⁵⁵¹

Основными инструментами такого воздействия, по мнению Н.И. Пирогова, является то, что, собственно, отличает воскресные школы от «казенных». Русский педагог вполне справедливо называет их «отрадными педагогическими явлениями», которые уже на начальном этапе предсказывали воскресным школам безусловную будущность: частную инициативу и благотворительность как «самый надежный путь» их становления; лучшие «по способностям и по нравственности» учителя; «все новые способы учения»; «неожиданный педагогический такт» во взаимодействии учителей и учащихся; открытый для всех «вход»; поразительные «при прилежном способе учения» успехи учеников: «Грамота усваивалась почти вдвое и даже втрое скорее, чем в приходских и других училищах, посещаемых ежедневно».⁵⁵²

Высказываясь по вопросу содержания обучения в воскресной школе, Н.И. Пирогов отстаивал позиции формального обучения с его сущностной идеей развития познавательных способностей. Так, педагог считает, что программа должна быть ограничена грамотой, письмом, счетом, Законом Божьим, некоторыми техническими предметами, поскольку «другой программы для простых, народных воскресных школ не может и не должно быть».⁵⁵³ Однако при этом целью обучения в воскресной школе должно стать

⁵⁵¹ Пирогов Н.И. О воскресных школах // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. - М.: Педагогика, 1985. С.305.

⁵⁵² Там же. С.302-305.

⁵⁵³ Там же. С.306.

развитие у учащихся мыслительных процессов: «цель народных воскресных школ и должна состоять в распространении осмысленной грамотности».⁵⁵⁴

Обобщая содержание параграфа, еще раз подчеркнем, что первоначальная рефлексия феномена общего образования взрослых последовала сразу после открытия его первых учреждений – воскресных школ (1859). Как новое явление в педагогической действительности середины XIX в. воскресная школа не могла не обратить на себя внимание русской педагогической общественности, в том числе и потому, что ее субъектом впервые в истории отечественного образования становилась личность взрослого человека.

Предметом теоретического анализа и осмысления В.И. Водовозова, Н.И. Пирогова, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского становятся различные вопросы, связанные с институциональными и педагогическими характеристиками этого образовательного учреждения для взрослых. При выявлении общего и единичного в теоретических взглядах русских педагогов наиболее значимым представляется выделить ту совокупность идей, которые не только индивидуализировали феномен общего образования взрослых, подчеркивая его отличие от «казенной» школы, но способствовали определению дальнейших путей его становления как институциональной и педагогической системы.

Содержательно сформулированные концептуальные идеи можно представить в виде следующих положений:

- общее образование взрослых отличает: общественный характер становления, «свободный труд» педагога в учреждениях общего образования взрослых, доступность для всех желающих учиться, мотивированные к осуществлению педагогической деятельности педагоги, «неожиданный» педагогический такт во взаимодействии учителей и учащихся, поразительные успехи учащихся;

⁵⁵⁴ Пирогов Н.И. О воскресных школах // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. - М.: Педагогика, 1985. С.306.

- общее образование взрослых независимо от государственных структур; свобода признается в качестве фундаментального условия в его развитии;
- в качестве стратегической целевой установки учреждений общего образования взрослых определяется направленность на развитие личности;
- конструирование содержания обучения в образовательных учреждениях для взрослых, выбор методов обучения обусловливается развивающей направленностью процесса обучения;
- учреждения общего образования взрослых должны быть взаимосвязаны и взаимообусловлены и представлять собой целостную систему.

3.2. Теоретические подходы к обоснованию процесса институционализации общего образования взрослых

Признание самостоятельного статуса общего образования взрослых наряду со школьным, осмысление его сущностных характеристик в контексте формирующихся в начале XX в. концептуальных представлений о нем, с одной стороны, а также интенсивно развивающаяся практика становления разнообразных учреждений общего образования взрослых, их количественный рост с другой, актуализировали ряд вопросов, связанных с институциональной организацией этого образования, ибо, как констатировал В.И. Чарнолуский, «практическое разрешение» всех сложных вопросов институционализации этого образования «нередко идет ощупью и направляется по путям, намеченным более или менее случайно, без тщательного выяснения их принципиальных основ».⁵⁵⁵

Среди вопросов, требующих теоретического осмысления, обозначились два: первый касался определения тех руководящих оснований,

⁵⁵⁵ Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России. – СПб., 1909. С.3.

в соответствии с которыми должно выстраиваться общее образование взрослых как институциональная система; второй вопрос, ввиду общественной природы общего образования взрослых, затрагивал проблему участия различных органов «общественного управления» (В.И. Чарнолуский) – государства, местного самоуправления, частной инициативы в организации этой сферы образования.

Организационные основания построения общего образования взрослых как институциональной системы выступили предметом теоретического осмысления ведущих теоретиков начала XX века Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуского и получили свое отражение в сформулированных принципах, в содержании которых явно обнаруживались как общие, так и индивидуальные концептуальные формулировки и характеристики.

В качестве фундаментального принципа институционализации общего образования взрослых определялся *принцип общественности*, отражающий общественную природу этой сферы образования. Этот принцип провозглашал идею активного участия населения в организации и управлении образовательными и культурно-образовательными учреждениями для взрослых. «... Дело внешкольного образования народа, - утверждал Е.Н. Медынский, - должно быть делом самого народа; местное население... должно принять самое активное участие как в организации, так и в ведении дела внешкольного образования».⁵⁵⁶

Полностью принимая идею «широкого участия местного населения в организации и ведении мероприятий по внешкольному образованию», С.О. Серополко в качестве «существенно важного» условия подчеркивал необходимость «пробуждать» общественную инициативу народа, а также «устранять внешние препятствия к ее проявлению».⁵⁵⁷ Более того, для С.О.

⁵⁵⁶ Медынский Е.Н. Основы организации внешкольного образования // Русская школа. - 1913. - №4. - С.6.

⁵⁵⁷ Серополко С.О. Основные вопросы внешкольного образования. – М., 1913. С.14.

Серополко претворение в жизнь принципа общественности означало то «культурное начало», которое способно предохранить от духовного разложения дело общего образования взрослых: «Только то учреждение прочно и жизненно, которое зиждется на принципе общественности. Только этот принцип, по нашему глубокому убеждению, может укрепить культурное начинание».⁵⁵⁸ Проявляя солидарную позицию с С.О. Серополко, В.И. Чарнолуский также считал, что широкое участие общественности способно ограждать учреждения общего образования взрослых от «развращающего бюрократизма», помогать им держаться на уровне «развивающихся общественных потребностей и обеспечить полное, нормальное их удовлетворение».⁵⁵⁹ Напомним, что с утверждением этого принципа связывалось решение задачи интеграции значительной массы населения в общественную жизнь, вовлечение их в участие общественными делами, формирование элементарных навыков общественной активности, пробуждение чувства социальной ответственности и инициативности.

Логическим продолжением принципа общественности становился *принцип общедоступности* учреждений общего образования взрослых.

Наиболее углубленное обоснование этот принцип получил в работах В.И. Чарнолуского, озвученный в авторской формулировке как *принцип бесплатности*. Следует отметить, что идея бесплатности в народном образовании была высказана ученым в его более ранних работах. Так, в записке «О некоторых мероприятиях, необходимых для поднятия народного образования» (1898) В.И. Чарнолуский отмечал, что бесплатность обучения является одним из основных принципов в деле рациональной постановки всех звеньев народного образования. В «Проекте основных положений государственного органического закона по народному образованию», разработанного группой депутатов под руководством В.И. Чарнолуского и

⁵⁵⁸ Серополко. С.О. Внешкольное образование: Сб. ст. – М., 1912. С. 52.

⁵⁵⁹ Чарнолуский В.И. Основные вопросы внешкольного образования в России // Русская школа. - 1908. - №10. - С.95.

внесенном на рассмотрение в Государственную Думу II созыва, принцип бесплатности квалифицируется как «коренной вопрос образования», как «требование» социальной справедливости, как «минимум нормальной организации демократической школы».⁵⁶⁰

По убеждению В.И. Чарнолуцкого, на принципе «полной и безусловной бесплатности» должна быть основана деятельность всех образовательных и культурно-образовательных учреждений для взрослых: «Только при условии такой полной бесплатности между просветительным учреждением и нуждающимся в его услугах действительно, не будет никаких преград...».⁵⁶¹ Введение элемента платности, продолжает ученый, «накладывает свою печать на общий уклад просветительного учреждения и в корне противоречит основному принципу, что знание и образование являются общечеловеческим достоянием и не должны превращаться в руках общественных учреждений в предмет купли и продажи».⁵⁶²

В органичную связь с принципом бесплатности учреждений общего образования взрослых В.И. Чарнолуцкий ставит *принцип равенства в пользовании учреждениями общего образования взрослых*, основывающийся на идее полного равенства граждан как в смысле права на образование, так и в смысле возможности фактически осуществить это право. У ученого в этом отношении существовал только «один общий принципиальный» ответ: «... чтобы двери каждого общественного просветительного учреждения были одинаково широко раскрыты перед всеми без исключения желающими им пользоваться, чтобы на пути к этому пользованию не выдвигалось ни сословных, ни вероисповедных, ни половых, ни имущественных и никаких других ограничений, чтобы, одним словом, всем без исключения гражданам страны было в этом отношении обеспечено полное правовое равенство».⁵⁶³

⁵⁶⁰ Чарнолуцкий В.И. К школьной реформе. - М.: тип. И.Д. Сытина, 1908. С. 8-10.

⁵⁶¹ Чарнолуцкий В.И. Основные вопросы внешкольного образования в России // Русская школа. - 1908. - №10. - С.91.

⁵⁶² Там же. С.91.

⁵⁶³ Там же. С.93.

Принцип «обслуживания общественными просветительными учреждениями потребностей всего населения» В.И. Чарнолуский считал «самым элементарным» с точки зрения социальной справедливости, хотя этот принцип он утверждал в то время, когда в России периода второй половины XIX – начала XX вв. строго «охранялись» социальные ограничения, культивировался взгляд на ненужность образования женщин, существовало сословное неравенство для желающих получать знания.

В концептуальной интерпретации Е.Н. Медынского и С.О. Серополко принцип общедоступности соотносился не столько с бесплатностью учреждений общего образования взрослых, хотя Е.Н. Медынский считал его «бесспорным», сколько с организацией их в виде «густой сети», удовлетворяющей «возможно полнее» духовные запросы местного населения (Е.Н. Медынский),⁵⁶⁴ с их возникновением «в определенной постепенности и в определенной связи между собой» (С.О. Серополко).⁵⁶⁵

В этом контексте принцип общедоступности был тесно сопряжен с *принципом планомерности* учреждений общего образования взрослых. Согласно позиции Е.Н. Медынского, все учреждения общего образования взрослых должны быть связаны в строгую систему: «Необходимо отказаться от случайного открытия библиотек, ведения чтений и т.д.... Необходима разработка для всех уездов, на основании цифровых данных, подобно школьной сети, сети внешкольного образования; необходима одновременность действия различных мероприятий по внешкольному образованию, поддержка одного мероприятия другим».⁵⁶⁶ Очевидно, что, утверждая мысль о необходимости связывать все учреждения для взрослых в «строгую» систему, Е.Н. Медынский имел ввиду не столько системную организацию этих учреждений, объединенных в одно целое интегративным

⁵⁶⁴ Медынский Е.Н. Основы организации внешкольного образования // Русская школа. - 1913. - №4. - С.14.

⁵⁶⁵ Серополко С.О. Основные вопросы внешкольного образования. – М., 1913. С.22.

⁵⁶⁶ Медынский Е.Н. Основы организации внешкольного образования // Русская школа. - 1913. - №4. - С.12.

началом, сколько вел речь об их количественном построении («сети»), для чего и был необходим учет «цифровых данных».

В тесную связь с принципом планомерности Е.Н. Медынский ставит *принцип систематичности* организации учреждений общего образования взрослых, утверждая, что «всякое» учреждение должно развиваться последовательно, «должно расширять и углублять развитие лиц, пользующихся им...».⁵⁶⁷ Принципиальная новизна сформулированного Е.Н. Медынским принципа состояла не только в том, что следование ему исключало элемент случайности и эпизодичности в организации учреждений для взрослых; требование систематичности в большей степени касалось их функционирования – «постоянного», «шаг за шагом», в соответствии с запросами населения: «Для того, чтобы действовать систематически, различные формы внешкольного образования должны не только последовательно развивать содержание тех или иных сведений, но и идти... следом за развитием населения».⁵⁶⁸

Логическим завершением в системе сформулированных принципов стал *принцип районной организации* учреждений общего образования взрослых, первоначальное обоснование которого принадлежало Е.Н. Медынскому. И если С.О. Серополко осмысливал этот принцип в чисто «территориальном» ключе, используя такие термины как «пришкольный район», «одна или несколько волостей», «уезд», на территории которых могла организовываться «определенная комбинация учреждений внешкольного образования»,⁵⁶⁹ то в концептуальной интерпретации Е.Н. Медынского сущностное содержание этого принципа связывалось с организацией той «районной ячейки», которая, во-первых, объединяет деятельность всех учреждений для взрослых в конкретном территориальном районе, и, во-вторых, дополняет эту деятельность, давая «лицам с

⁵⁶⁷ Медынский Е.Н. Основы организации внешкольного образования // Русская школа. - 1913. - №4. - С.13.

⁵⁶⁸ Там же. С.13.

⁵⁶⁹ Серополко С.О. Основные вопросы внешкольного образования. – М., 1913. С.24.

завышенными интересами», удовлетворить свои потребности.⁵⁷⁰ По сути, речь шла об организации на уровне определенного территориального района конкретного учреждения, способного взять на себя роль интегрирующего центра общего образования взрослых. И в этой связи принцип районной организации учреждений общего образования взрослых выступал тем системным фактором, который способствовал становлению общего образования взрослых как институциональной целостности.

Существенно, что осмысливая проблему принципов организации общего образования взрослых как целостной институциональной системы, Е.Н. Медынский справедливо подчеркивал, что это образование сможет достигнуть своих целей и задач лишь в том случае, если будет строиться не на одном-двух, а на системе организационных принципов: «Если хоть один из этих принципов игнорируется, вся сеть учреждений по внешкольному образованию является односторонней».⁵⁷¹ Вместе с тем, продолжал он, важнейшей задачей организатора внешкольного образования является, исходя из местных условий, выделение в качестве ведущего «одного или двух из них», при этом необходимо согласовав их с другими, и так, «чтобы эти выделенные принципы были лишь первыми в ряду равных».⁵⁷²

В качестве системообразующего начала, органически соединяющим все принципы организации общего образования взрослых в целостную систему, по мысли Е.Н. Медынского, должны выступить сущностные характеристики общего образования взрослых. Их игнорирование ведет к случайности и хаотичности в построении учреждений для взрослых. Именно этим обстоятельством он объяснял неудачные попытки системного построения общего образования взрослых в отдельных земствах: «Понятие «внешкольное образование» еще не установлено строго, а в каждой

⁵⁷⁰ Медынский Е.Н. Основы организации внешкольного образования // Русская школа. - 1913. - №4. - С.16.

⁵⁷¹ Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. 2-е изд. – М., 1925. Т.1. С.40.

⁵⁷² Там же. С.40.

губернии, организующей различные формы внешкольного образования, существуют свои методы этой организации: в одной губернии утрируется принцип районной организации, в другой - сводится до минимума систематичность, во всех почти игнорируется полнота ячеек по внешкольному образованию... Там, где проводят тот или другой принцип организации, он не является органически связанным с понятием «внешкольного образования», а существует как-то сбоку».⁵⁷³

Таким образом, в трудах ведущих теоретиков начала XX века Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуского получили свое обоснование и концептуализацию принципы организации общего образования взрослых как институциональной системы: принцип общности, принцип общедоступности и бесплатности пользования всеми учреждениями для взрослых, принцип равенства в пользовании учреждениями общего образования взрослых, принципы систематичности и планомерности, принцип районной организации общего образования взрослых. Важно, что эти принципы, заключая в себе знание о природе, сущности, целях, задачах общего образования взрослых, могли выступать в качестве «регулятивных норм практики» (В.И. Загвязинский), действительно способствуя становлению этого образования как институциональной целостности.

В качестве важнейшего для теоретического обоснования общего образования взрослых как институциональной системы определялся вопрос, связанный с проблемой участия различных органов «общественного управления» в организации этой сферы образования.

Наиболее последовательное решение этого вопроса представил В.И. Чарнолуский, обосновавший концепцию общественной необходимости общего образования взрослых как «особой отрасли» народного образования России. В качестве веских оснований для данного определения послужили:

⁵⁷³ Медынский Е.Н. Основы организации внешкольного образования // Русская школа. - 1913. - № 4. - С. 4.

- признание социально-ориентированных функций общего образования взрослых, выражающихся в трансляции взрослому населению культурных ценностей человечества: «... знание есть продукт общечеловеческого творчества,... распространение его представляет основное условие для нормального развития личной и общественной жизни»;⁵⁷⁴

- понимание того, что образование взрослого населения составляет не частное дело каждой отдельной личности, но «общественную обязанность, которая должна осуществляться органами общественного управления на общественные средства»;⁵⁷⁵

- направленность общего образования взрослых на удовлетворение таких потребностей взрослых, которые признаются основной задачей органов общественного управления и «входят в область хозяйства государства и местных самоуправлений».⁵⁷⁶

Исследование общего образования взрослых в качестве «особой отрасли» отечественного образования потребовало от В.И. Чарнолуского решения вопроса о степени участия различных органов «общественного управления» в организации этой сферы образования, к которым он отнес государство, органы местного самоуправления, частную инициативу.

Вопрос участия государства в организации общего образования взрослых как институциональной системы В.И. Чарнолуский признавал не менее важным, чем для организации школьного образования, но «гораздо менее спорным», поскольку практически все организуемые в России учреждения для взрослых создавались усилиями земских органов самоуправления, общественно-просветительных организаций или частной инициативы.

⁵⁷⁴ Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России. – СПб., 1909. С.5.

⁵⁷⁵ Там же. С.5.

⁵⁷⁶ Там же. С.3.

Исследуя вопрос участия государства в организации общего образования взрослых, В.И. Чарнолуский, как и многие общественные деятели, придерживался позиции полного устранения этого органа от народного образования, считая, что последнее и так было «целиком и во всех отношениях» передано органам местного самоуправления и составляло предмет местного школьного законодательства, «не подлежащего утверждению со стороны государственной власти».⁵⁷⁷ Однако, при этом считал, что в действительности передача народного образования «общественным органам» «не может и не должно» полностью исключать государство из круга вопросов по народному образованию, имеющих значение общегосударственных или вопросов, касающихся государственного законодательства.

Степень участия государства в организации общего образования взрослых, как и народного образования в целом, В.И. Чарнолуский определял несколькими позициями: во-первых, его законодательной деятельностью, выражающейся в принятии «органического государственного закона», во-вторых, включением государства в решение отдельных финансовых проблем образования, в-третьих, материальным содержанием отдельных учреждений образования, имеющих государственный статус.

Содержание законодательной деятельности государства в области общего образования взрослых В.И. Чарнолуский соотнес с «органическим государственным законом», разработанным им для народного образования в целом. Его он «ограничил» двумя основными задачами. Первая заключалась в обеспечении гарантии всем гражданам, без различия пола, национальности и вероисповедания, равного права на образование – «это элементарное требование общественной справедливости и в то же время необходимое условие для нормального развития государственной жизни».⁵⁷⁸ Вторая задача государственного законодательства связывалась с установлением на всей

⁵⁷⁷ Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации школы в России. – СПб., 1909. С.12.

⁵⁷⁸ Там же. С.13-14.

территории государства того минимума образования, получение которого должно быть обеспечено каждому гражданину страны. Границы этого минимального уровня, по мысли ученого, определяются в средних значениях и право органов местных самоуправлений, не нарушая эти пределы, проявлять определенную самостоятельность в решении этого вопроса.

Еще раз подчеркнем, что, представляя основные задачи «органического государственного закона» по отношению народного образования в целом, В.И. Чарнолуский подчеркивал, что «принципиальная» сторона этого вопроса является совершенно одинаковой и для общего образования взрослых и для школьного образования, поэтому разработка «стройного» органического государственного закона по внешкольному образованию в будущем может осуществляться по сценарию, который «вполне обрисовался уже в общественном сознании в системе образования школьного».⁵⁷⁹ Но выполнение этой работы в условиях российской действительности начала XX столетия ученый считал пока преждевременной, поскольку еще не были подготовлены «все элементы», необходимые для разработки такого закона и обеспечения условий для его функционирования. Имелась ввиду, прежде всего, недостаточная разработка теоретических вопросов общего образования взрослых, отсутствие стройной целенаправленной политики государства в этой области образования, недостаточное внимание к образовательным и культурно-образовательным учреждениям со стороны отдельных земских органов и др.

Что касается проблемы финансового участия государства в организации общего образования взрослых, то В.И. Чарнолуский не склонен был отрицать это участие безусловно. По мнению ученого, существовал ряд вопросов, «нормальная» постановка которых требовала от государства прямого или косвенного финансового вмешательства или участия. Такими вопросами, по его мнению, являлись: строительство, ремонт и содержание

⁵⁷⁹ Чарнолуский В.И. Основные вопросы внешкольного образования в России // Русская школа. - 1908. - №11. - С.109.

учреждений для взрослых, установление налоговых льгот, приобретение оборудования, освобождение от разного рода сборов при регистрации просветительных обществ и организаций и др.

Государство, по мнению В.И. Чарнолуцкого, могло взять на себя и материальное содержание учреждений, носящих государственный статус и имеющих непосредственное отношение к системе общего образования взрослых. Речь шла о государственном финансировании крупнейших культурных центров России, таких как, например, публичные библиотеки, национальные музеи и т.п.

Однако определяющую роль в организации общего образования взрослых как институциональной системы В.И. Чарнолуцкий отводил органам местного самоуправления: «Непосредственное заведование всем делом общественной организации внешкольного образования... должно принадлежать органам местного самоуправления, которым необходимо предоставить в этой области полную самостоятельность – как в смысле независимости от администрации, так и в установлении тех или иных взаимоотношений между различными по территории органами местного самоуправления...».⁵⁸⁰

Размышляя над вопросом, какому органу самоуправления должно принадлежать «центральное место» в организации общего образования взрослых, В.И. Чарнолуцкий предлагает руководствоваться такими критериями, как: «он должен быть представителем значительных масс населения», «охватывать значительную территорию», «располагать солидными финансовыми ресурсами».⁵⁸¹ Очевидно, что всем этим критериям отвечало *губернское земство*. И это было вполне справедливо, поскольку, напомним, на организующую роль его уже выдвинула реальная земская практика. Так что этот «новый фактор» представлялся вполне очевидным и

⁵⁸⁰ Чарнолуцкий В.И. Основные вопросы внешкольного образования в России // Русская школа. - 1908. - №12. - С.56.

⁵⁸¹ Чарнолуцкий В.И. Основные вопросы организации свободной демократической школы в России // Русская школа. - 1908. - №4. - С.53.

имел достаточно «подготовленную почву» (финансовую, управленческую) для своего реального участия в наиболее важных «отраслях» общего образования взрослых.

Важнейшей компетенцией губернского органа самоуправления в организации общего образования взрослых, по мысли В.И. Чарнолуского, должно быть признано законотворчество, выражающееся в разработке «местных» законов, обязательных для исполнения остальными органами самоуправления на территории данной губернии. Эти законы могут устанавливать взаимоотношения между органами местного самоуправления в заведовании общим образованием взрослых, регулировать организацию образовательных и культурно-образовательных учреждений для взрослых на территории губернии, определять права и обязанности специалистов этих учреждений и т. д. При этом, разрабатываемые губернским земством постановления, В.И. Чарнолуский призывал считать их с юридической точки зрения равноценными с законами государственными. Более того, в рамках этих законов, указывал ученый, в перспективе может получить развитие совершенно новый, пока неизвестный в России, тип закона – «факультативный», учитывающий особенности и специфику данной местности и вместе с тем не противоречащий государственным законам в области народного образования.

Кроме законодательной деятельности, в качестве конкретных задач губернских органов самоуправления, по мысли В.И. Чарнолуского, могут выступить:

- работа над созданием системы учреждений общего образования взрослых;
- организация общественно-библиотечного дела;
- учреждение «местных» народных музеев;
- устройство воскресных повторительных школ, систематических общеобразовательных курсов, публичных лекций и народных чтений;

- учреждение народных домов как объединяющих и координирующих деятельность учреждений для взрослых центров;

- организация общественного книгоиздательства и книжной торговли и т.п.

Решение поставленных задач губернское земство, по мысли В.И. Чарнолуского, должно осуществлять через специально созданный административный орган в лице коллегиального комитета общего образования взрослых, являющегося, и это он отдельно акцентировал, выборным органом. Его состав должен определяться представителями от населения, заведующими отдельных учреждений для взрослых, избранных путем прямых выборов или через представительные органы местного самоуправления.

Отдавая органам местного самоуправления ведущую роль в организации общего образования взрослых, как, впрочем, и народного образования в целом, В.И. Чарнолуский, конечно же, предвидел, что такая постановка вопроса может вызвать неравномерное его развитие в России как в количественном, так и в качественном отношениях: в одних земствах, с наиболее «прогрессивным» самоуправлением общее образование взрослых будет расти «и в глубину, и в ширину», в других, напротив, будет отставать даже от среднего уровня. Однако против «самого реакционного» самоуправления, подчеркивал ученый, существует целый арсенал средств борьбы – настойчивое давление со стороны населения, печать, общественное мнение и т.п.: «Жизненное творчество будет свободно проявляться в самых различных формах и идти самыми различными путями к осуществлению, может быть, даже самых одинаковых конечных целей».⁵⁸²

Что касается участия частной инициативы в деле организации общего образования взрослых, то ей, по убеждению В.И. Чарнолуского, принадлежит особая роль, поскольку по широте своего размаха частная

⁵⁸² Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации свободной демократической школы в России // Русская школа. - 1908. - №4. - С.55.

инициатива на практике серьезно опережает деятельность органов самоуправления. Поэтому, едва ли не самое главное «место» в организации общего образования взрослых В.И. Чарнолуский отдает различным «свободным союзам», просветительным организациям, выделяя в них две существенные особенности: во-первых, полное отсутствие в их деятельности элементов принудительной власти, составляющих сущность органов общественного управления, и, во вторых, возможность развивать образовательную и культурно-образовательную деятельность на значительной части территории, что создает, в конечном итоге, благоприятные условия не только для всероссийского, но и международного сотрудничества в области общего образования взрослых в форме всевозможных ассоциаций, конгрессов, съездов, институтов и пр.

Однако будущее общего образования взрослых в условиях демократической России ученый связывает с деятельностью профессионально-трудовых союзов, получивших широкое распространение в западноевропейских странах, считая, что именно они способны в полной мере учитывать и удовлетворять образовательные и культурные потребности той группы взрослых, которые принадлежат к этим организациям.

Итак, рассматривая роль различных органов «общественного управления» (государства, местного самоуправления, частной инициативы) в организации общего образования взрослых как институциональной системы, В.И. Чарнолуский отдает явное предпочтение органам местного самоуправления. Именно они, по мысли ученого, имеют тот конструктивный потенциал, который может обеспечить продуктивное становление этой сферы образования и предоставить каждому взрослому человеку естественное право на получение элементарного образования за общественный счет.

Разрабатывая концепцию общественной необходимости общего образования взрослых как «особой отрасли» отечественного образования, В.И. Чарнолуский осознавал «элементарнейшую истину», которая едва ли

нуждается в доказательстве – общее образование взрослых, впрочем, как и народное образование в целом, находятся с тесной связью с теми социально-политическими условиями, в которых они осуществляют свое функционирование. Вот почему, по убеждению ученого, в России начала XX столетия институциональная организация общего образования взрослых может конструктивно развиваться только в условиях деятельности земских органов самоуправления, многие из которых, несмотря на определенные трудности, в первую очередь, финансовые, осуществляли проекты планомерного развития общего образования взрослых в соответствии с важнейшими организационными принципами – принципом общедоступности и бесплатности пользования всеми учреждениями для взрослых, принципами систематичности и планомерности, районной организации общего образования взрослых.

В целом же, развитие общего образования взрослых «во всю его ширину и глубину» В.И. Чарнолуский связывал с коренными демократическими преобразованиями всей общественной жизни России. Только в таких условиях, считал ученый, «дело внешкольного образования получит у нас прочный, незыблемый фундамент для своего полного, свободного и широкого развития».⁵⁸³

Существенно, что формулируя концепцию организации общего образования взрослых как «особой отрасли» народного образования, В.И. Чарнолуский, сделал принципиально важное заключение о неразрывной связи всех «отраслей» народного образования, в котором общему образованию взрослых принадлежит завершающая роль в социализации и развитии человека, так что, «всякий пробел, допущенный в общем стройном целом народного образования, также как и неравномерное развитие отдельных частей этого целого непременно скажутся самым неблагоприятным образом и на общих социальных интересах и на интересах

⁵⁸³ Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России. – СПб., 1909. С. 25.

самого народного образования. Одним из основных, руководящих принципов народного образования является поэтому признание социально-политического равенства за всеми видами, формами и ступенями народного образования».⁵⁸⁴

Резюмируя содержание параграфа, подчеркнем, что именно признание самостоятельного статуса общего образования взрослых выступило в качестве того определяющего фактора, который обусловил внимание ведущих теоретиков начала XX века к осмыслению вопросов, связанных с институциональной организацией этого образования. В качестве важнейших обозначились вопросы, касающиеся установления руководящих оснований построения общего образования взрослых как институциональной системы и ввиду общественного характера этой сферы образования определения роли и степени участия различных органов управления в организации этой системы.

Исследование показало, что в трудах Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуского теоретическое обоснование и концептуализацию получили принципы, заключающие в себе знание о природе, сущности, целях и задачах общего образования взрослых: принцип общности, принцип общедоступности и бесплатности пользования всеми учреждениями для взрослых, принцип равенства в пользовании учреждениями общего образования взрослых, принципы систематичности и планомерности, принцип районной организации общего образования взрослых. Именно эти принципы, по мнению теоретиков, должны выступать в качестве тех руководящих оснований, которые регулируют процесс становления общего образования взрослых как институциональной целостности.

В ходе проведенного исследования было установлено, что проблема определения роли и степени участия различных органов «общественного управления» (государства, местного самоуправления, частной инициативы) в организации общего образования взрослых как институциональной системы

⁵⁸⁴ НА РАО. Ф.19. Оп. 1. Д.203. Л.74.

наиболее последовательное свое решение получила в концепции общественной необходимости общего образования взрослых как «особой отрасли» народного образования В.И. Чарнолуского. Четко разделив компетенции органов «общественного управления», ученый ограничил роль *государства* в организации общего образования взрослых законодательной и финансовой деятельностью. *Органам местного самоуправления* он отвел определяющую роль, считая главной стратегией их законодательной, управленческой и организационно-практической деятельности создание оптимальных условий для становления общего образования взрослых в соответствии с местными особенностями конкретного региона. *Частной инициативе* В.И. Чарнолуский отвел практически решающую роль в будущем, в демократической России, обосновывая ее, в первую очередь, возможностью развивать образовательную и культурно-образовательную деятельность на значительной части территории страны, удовлетворяя в полной мере потребности взрослого населения.

Существенным представляется вывод В.И. Чарнолуского о неразрывной связи всех «отраслей» народного образования, в котором общему образованию взрослых была отведена завершающая роль в социализации и развитии человека.

3.3. Концептуализация научных представлений о педагогических основах общего образования взрослых в работах Е.Н. Медынского, С.О. Серополко

Начало XX века ознаменовывало период, в течение которого шло интенсивное формирование и накопление научных представлений об общем образовании взрослых, признанном со стороны общества и государства «одинаково необходимым» и не менее ценным, чем образование школьное.

Существенно напомнить, что предметом теоретической рефлексии уже выступили сущностные характеристики общего образования взрослых,

которые, получив свою концептуальную инструментовку в работах Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуского, способствовали формированию научных представлений об институциональном статусе общего образования взрослых, его образовательных смыслах, субъекте, в роли которого выступала личность взрослого человека.⁵⁸⁵

К значимым теоретическим достижениям отечественной педагогики начала XX в. следует отнести получившие свою теоретическую разработку и концептуализацию принципы организации общего образования взрослых как институциональной целостности, а также концептуальное решение вопроса, связанного с участием различных органов «общественного управления» – государства, местного самоуправления, частной инициативы в становлении этой сферы образования (В.И. Чарнолуский).⁵⁸⁶

Вместе с тем, теоретическому сообществу предстояло осуществить рефлексию вопросов, связанных с более углубленным пониманием предмета, цели, задач общего образования взрослых, т.е. исследовать те характеристики, которые отражали принадлежность общего образования взрослых к педагогической области научного знания. Проведенный в этом отношении анализ историко-педагогических источников показал, что наиболее последовательно и системно эти вопросы были решены в педагогических концепциях Е.Н. Медынского и С.О. Серополко.

Представляя теоретические позиции Е.Н. Медынского (1885-1957) по основным вопросам общего образования взрослых, немаловажным представляется подчеркнуть тот факт, что проблематика «внешкольного образования» определялась в качестве ведущей темы научно-педагогического творчества ученого как в дореволюционный период, так и в первые годы советской власти.

В 1912 г. молодого ученого приглашают в Петербургскую педагогическую академию для чтения лекций по внешкольному

⁵⁸⁵ См. подробнее параграф 1.3.

⁵⁸⁶ См. подробнее параграф 3.2.

образованию. Подобный курс читался в России впервые, поэтому его разработка потребовала от Е.Н. Медынского детального изучения практики общего образования взрослых, анализа изданных теоретических источников.

В 1913 г. Е.Н. Медынский публикует научные статьи, в которых излагает авторское понимание принципиальных теоретических вопросов общего образования взрослых.⁵⁸⁷ Как отметил З.И. Равкин, работы Е.Н. Медынского этого периода отличались «многоаспектностью подхода к рассматриваемым вопросам, неразрывной связью теоретических положений с анализом и обобщением практики просветительной деятельности среди молодежи и взрослых, пропагандировали демократические начинания русской прогрессивной общественности в этой области».⁵⁸⁸ В этих первых работах, по сути, были сформулированы ключевые положения теории общего образования взрослых, которые получили дальнейшее концептуальное оформление и развитие в наиболее крупных теоретических трудах Е.Н. Медынского: «Внешкольное образование, его значение и техника» (1913); «Методы внешкольной просветительной работы» (1915); «Энциклопедия внешкольного образования» (в 3 тт., 1923-1925).

В качестве ключевой идеи, пронизывающей педагогическую концепцию «внешкольного образования» Е.Н. Медынского, выступила идея, определяющая сущность общего образования взрослых как развитие, продолжающееся всю жизнь и не имеющего законченного характера.⁵⁸⁹ В логике такого понимания сущности ученый формулирует *цель* общего образования взрослых, которая, по его мнению, заключается во всестороннем

⁵⁸⁷ См.: Медынский Е.Н. Задачи и значение внешкольного образования // С.-Петербургский земский вестник. - 1913. - №7; Медынский Е.Н. Основы организации внешкольного образования // Русская школа. - 1913. - №4.

⁵⁸⁸ Равкин З.И. Видный ученый и деятель народного образования // Советская педагогика. - 1985. - №3. - С.110.

⁵⁸⁹ Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. 2-е изд. – М., 1925. Т.1. С.25.

гармоническом развитии личности в умственном, нравственно-социальном, эстетическом и физическом отношениях.⁵⁹⁰

Сформулированная формула «внешкольное образование = всестороннему развитию личности» позволила Е.Н. Медынскому выделить две важнейших *функции* общего образования взрослых. Первая функция представляла развивающую направленность учреждений общего образования взрослых: «Важно не то, чтобы население, пользующееся библиотеками, лекциями, школами для взрослых, как можно больше и как можно тверже запомнило из сообщаемого; нет, важно, чтобы оно *поняло* (выделено Е. М.), чтобы расширился его умственный кругозор, развился художественный вкус, появилось стремление к дальнейшему развитию».⁵⁹¹ Вторая отражала всесторонность воздействия различных учреждений общего образования взрослых на «все стороны человеческого Я»: «Полная система содействия внешкольному образованию должна быть... направлена к умственному, нравственному, эстетическому, физическому - одним словом, к всестороннему развитию человека».⁵⁹²

В формате «внешкольное образование = всестороннему развитию личности» Е.Н. Медынский решает проблему *субъекта* общего образования взрослых, проблему, которая в контексте различных авторских интерпретаций находила далеко не однозначное решение. В отличие от многих своих современников, ученый убежден, что общее образование взрослых «всем нужно», так как «нет предела стремлению человека к познанию», «нет предела стремлению человека к совершенствованию». Развивая эту мысль, ученый приводит убедительные доказательства необходимости общего образования взрослых для различных групп населения:

⁵⁹⁰ Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. 2-е изд. – М., 1925. Т.1. С.25.

⁵⁹¹ Там же. С.24.

⁵⁹² Там же. С.24.

- неграмотный благодаря внешкольному образованию удовлетворит свое стремление к знанию;
- получившему начальное образование оно поможет восполнить пробелы школьного обучения;
- для окончивших среднюю или высшую школу оно особенно необходимо, ибо «чем продолжительнее курс школы, чем больше знаний дает последняя, тем шире культурные запросы, тем настоятельнее нужда во внешкольном образовании».⁵⁹³

Представляется существенным подчеркнуть, что в решении проблемы субъекта общего образования взрослых позиция Е.Н. Медынского совпадала с мнением таких авторитетных ученых, как В.И. Чарнолуского, С.О. Серополко, Н.А. Рубакина, убежденных в бесконечных возможностях развития и совершенствования личности человека.

Принципиально новое решение в педагогической концепции Е.Н. Медынского получила проблема соотношения школы и общего образования взрослых. И если в начальный период дискуссионного обсуждения этой проблемы ученый проявлял достаточно непоследовательную позицию в ее решении, разведя эти уровни образования как принципиально «различные категории», и вместе с тем подчеркивая наличие прямой связи между ними, то в своей обобщающей работе «Энциклопедия внешкольного образования» (т.1, 1923) он, возвращаясь к этой проблеме, осмысливает ее уже не в рамках поставленной дискуссией диады «школа - внешкольное образование», а в широком педагогическом контексте понятия «система народного образования». По убеждению Е.Н. Медынского, школа и общее образование взрослых дадут «желательные результаты», т.е. будут способствовать всестороннему развитию личности только в условиях полной и правильно поставленной системы народного образования, состоящей из трех неразрывно связанных звеньев: «дошкольного воспитания, школы и

⁵⁹³ Медынский Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. 2-е изд., доп. и перераб. – М.,1916. С.12-13.

внешкольного образования». Объединяя указанные звенья принципом преемственности, ученый каждой из них отводит свое особое место в воспитании, обучении и развитии человека, при этом постоянно подчеркивая первостепенную роль общего образования взрослых во всестороннем развитии человека. В качестве убедительных аргументов, подчеркивающих отличие этого образования от других «звеньев» системы народного образования, ученый приводит его основные задачи:

1. Ориентированность учреждений общего образования взрослых на удовлетворение индивидуальных потребностей личности: «...все формы содействия внешкольному образованию должны быть так построены, чтобы по возможности удовлетворить индивидуальности каждого обращающегося к ним»;⁵⁹⁴

2. Предоставления возможности для проявления активной самостоятельности личности и полной свободы пользования учреждениями общего образования взрослых. Именно в «духовной самостоятельности» и «полном отсутствии какого бы то ни было принуждения» ученый видел сущностное различие учреждений для взрослых от школы. Школе, какой бы она ни была, писал он, «всегда присущ некоторый элемент принуждения; обучающийся в ней всегда играет несколько пассивную роль... Природа внешкольного образования совершенно иная: здесь нет ни тени принуждения. Каждый приходит в библиотеку, театр, аудиторию, когда хочет, каждый воспринимает и перерабатывает воспринятое по-своему».⁵⁹⁵

В 1919 году состоялся первый в истории общего образования взрослых Всероссийский съезд по внешкольному образованию, куда был приглашен и Е.Н. Медынский, как крупный деятель и теоретик в этой области. Данный факт является для нашего исследования особенно важным, поскольку именно на этом съезде ученый, выступая с докладом «Опыт

⁵⁹⁴ Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. 2-е изд. – М., 1925. Т.1. С.35.

⁵⁹⁵ Там же. С.35.

научного построения теории внешкольного образования», осуществил попытку оформить «внешкольное образование» как *научную область педагогического знания*. «Теорию внешкольного образования», которая является лишь «частью науки о воспитании человека», по мнению ученого, следовало бы назвать «антропогогикой», т.к. речь в ней идет «не о воспитании детей только, но и о воспитании человека».⁵⁹⁶

Рассматривая «внешкольное образование» как отдельную область научного педагогического знания, Е.Н. Медынский представляет ее структурное содержание, в которое он включает: историю и теорию внешкольного образования.

Предполагалось, что «история внешкольного образования» представит основные этапы развития этого образования с древних времен до настоящего времени, положение его в западных странах и в России и т.п.

Фундаментальным философско-педагогическим основанием «теории внешкольного образования» должна стать «энциклопедия внешкольного образования», в задачи которой входит определение сущности «внешкольного образования», его социального значения, организационных принципов и др. Причем, «энциклопедия внешкольного образования» в представлении ученого статусно идентифицировалась с научной областью знания, с конкретной наукой, которая «должна определить и осветить: понятие внешкольного образования; социальное значение внешкольного образования и постановку его в различных общественных строях, при чем выявится классовый характер внешкольного образования; классификацию (роды и виды) содействия внешкольному образованию; принципы организации внешкольного образования – и принципы общей методики последнего; роль государства и общественной инициативы в деле внешкольного образования и ознакомление с результатами их внешкольной работы; просветительные общества и кружки; народные дома и клубы, как

⁵⁹⁶ Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. 2-е изд. – М., 1925. Т.1. С.6.

наиболее совершенные формы содействия внешкольному образованию – синтез всех видов последнего; роль искусства в деле внешкольного образования; наконец, в энциклопедию внешкольного образования может быть включен краткий обзор всех отдельных видов внешкольного образования, поскольку это необходимо, в виде связи этих видов на практике, и библиотекарю и лектору и т.д.».⁵⁹⁷

В структуре «теории внешкольного образования» Е.Н. Медынский выделил научные области, предметом изучения которых становились отдельные виды «содействия внешкольному образованию» – библиотековедение, лекциеведение, музееведение, учение о школах и курсах для взрослых и т.д.

Методологическую схему оформления «внешкольного образования» как научной области педагогического знания Е.Н. Медынский представил в своей фундаментальной работе «Энциклопедия внешкольного образования» (в 3тт., 1923-1925). Однако, как отметил современный исследователь Н.Н. Ярошенко, «Энциклопедия внешкольного образования» – это не только название известной книги, но и имя своеобразной теоретической концепции».⁵⁹⁸ Этот же исследователь осуществил чрезвычайно интересную попытку изучения появления этого термина в педагогической концепции виднейшего теоретика. Известно, что Е.Н. Медынский впервые публично предложил термин «энциклопедия внешкольного образования» на указанном выше I Всероссийском съезде по внешкольному образованию (1919), обозначив им «учение о внешкольном образовании». Ярошенко Н.Н. указывает, что оформление концепции внешкольного образования в виде «энциклопедии внешкольного образования» следует связывать с университетским юридическим образованием Е.Н. Медынского: «Дело в том, что юридические кафедры в русских университетах традиционно имели

⁵⁹⁷ Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. 2-е изд. – М., 1925. Т.1. С.15.

⁵⁹⁸ Ярошенко Н.Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности: дис... д-ра пед. наук. – М., 2000. С.261.

название – «кафедра энциклопедии права». К примеру, в Московском университете такая кафедра была закрыта лишь в 1918 году после специального постановления Наркомпроса РСФСР».⁵⁹⁹ На факт заимствования этого термина из сферы юридического образования, продолжает Н.Н. Ярошенко, указывает и само выступление Е.Н. Медынского на Всероссийском съезде по внешкольному образованию: «В развитии другой науки – юриспруденции мы видим тот же путь. В древнее время юридическая практика была очень развита, но науки юриспруденции еще не было. Лишь в VI в. найдена. Кодекс Юстиниана положил начало юриспруденции, и в настоящее время мы имеем уже стройную систему юридических наук. Тот же путь, очевидно, должно пройти и внешкольное образование. Разработка этого вопроса началась в 1914 и 1915 гг. Но до сих пор, никакой цельной теории еще не существует».⁶⁰⁰

Теоретическая значимость «энциклопедии внешкольного образования» Е.Н. Медынского состояла в том, что она представляла попытку автора создать целостную, стройную научную дисциплину, отражающую философско-педагогические, организационные, методические вопросы «внешкольного образования». Повторим, что концептуальное оформление «внешкольного образования» как научной области педагогического знания Е.Н. Медынский представил в первом издании «Энциклопедии внешкольного образования», вышедшем в 1923 году. К сожалению, дальнейшим исследованиям вопросов «внешкольного образования» в научном творчестве Е.Н. Медынского не суждено было быть. В 1920-е годы термин «внешкольное образование» был заменен термином «политическое просвещение», а огромная работа, связанная с просвещением и образованием взрослого населения страны, стала именоваться политико-просветительной работой. В эти же годы произошла и смена научных

⁵⁹⁹ Ярошенко Н.Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности: дис... д-ра пед. наук. – М., 2000. С. 261-262.

⁶⁰⁰ Там же. С.262.

интересов – Е.Н. Медынский отказался от идеи внешкольного образования как несоответствующей политическим, социокультурным условиям современного ему времени и сосредоточил свое исследовательское внимание на истории педагогики. Тема «внешкольного образования», как метко заметил Н.Н. Ярошенко, будет возникать в поздних работах Е.Н. Медынского лишь «как эпизод дореволюционной истории педагогической деятельности в России».

Теоретические вопросы общего образования взрослых выступили предметом устойчивого научного интереса известного русского педагога, библиографа, земского деятеля, яркого представителя русского зарубежья С.О. Серополко (1872-1959). Их разработка была сопряжена с ведущей концептуальной идеей всей его научной и общественно-педагогической деятельности – образованность и общая культура народа есть важнейшие факторы развития экономической силы и духовной мощи государства, развития в нем истинно демократических отношений.⁶⁰¹

Судьба распорядилась так, что педагогическое творчество и деятельность С.О. Серополко распалось на два периода.

В дореволюционный период предметом научных изысканий С.О. Серополко становятся теоретические и организационные проблемы общего образования взрослых, а именно: выявление сущности, его «взаимоотношения» с образованием школьным, концептуализация отдельных организационных принципов, осмысление просветительно-развивающего потенциала основных форм и учреждений внешкольного образования.⁶⁰²

В качестве ведущей исследовательской темы общее образование взрослых продолжает сохранять свои позиции и в эмиграционный период научно-педагогического творчества и деятельности С.О. Серополко. Однако,

⁶⁰¹ Серополко С.О. Внешкольное образование. - М., 1912. С.5.

⁶⁰² См.: Серополко С.О. Внешкольное образование. – М., 1912; Серополко С.О. Основные вопросы внешкольного образования. – М., 1913.

как справедливо отметил исследователь А.А. Семченко, концептуальные представления С.О. Серополко по данной проблеме получили значительное теоретико-методологическое приращение, были существенно обогащены научно-педагогическими наблюдениями о внешкольной работе в развитых странах Запада, а также выводами, основанными на анализе внешкольной деятельности русских педагогических учреждений за границей.⁶⁰³

Представляется существенным подчеркнуть, что в эмиграционный период основные усилия С.О. Серополко по научному изысканию проблемы общего образования взрослых были направлены на обоснование «внешкольного образования» в качестве самостоятельной научной области педагогического знания. Основные положения своей концепции «внешкольного образования» С.О. Серополко изложил в работе «Внешкольное образование», составленной на основе лекций, прочитанных им в 1925-1926 учебном году в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского в Праге. К сожалению, эта работа не была издана и навсегда осталась в форме рукописи, которая в настоящее время является библиографическим раритетом и хранится в единственных экземплярах в фондах Российской государственной библиотеки и Государственном архиве Российской Федерации.

По мысли С.О. Серополко, «внешкольное образование» принадлежит к циклу педагогических наук и имеет «своим предметом образование человека, т.е. приобщение его к благам культуры».⁶⁰⁴ Определительное слово «внешкольное», объясняет С.О. Серополко, показывает, что «образование мыслится в данном случае как противоположное школьному», которое

⁶⁰³ Семченко А.А. Внешкольное образование российского зарубежья: Методология, теория, практика: монография. – Тамбов, ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002.

⁶⁰⁴ Серополко С.О. Внешкольное образование. Курс лекций, читанный в Русском пед. ин-те им. Я.А. Коменского в Праге в 1925/1926 уч. году. - Прага, изд. Комиссии Русского пед. ин-та им. Я.А. Коменского, 1945. С.1.

отличается, прежде всего, организацией, «проникнутой духом определенного принуждения и дисциплины».⁶⁰⁵

Как отрасль педагогической науки «внешкольное образование» взаимодействует («переплетается») с целым рядом наук: философией, психологией, «историей вообще и историей культуры в частности», политикой, правом. Взаимосвязь этих наук с «теорией внешкольного образования» определяется, по мнению ученого, общей направленностью на теоретико-методологическое осмысление различных сторон человеческой практики: «Философия устанавливает смысл культурных ценностей, приобщение к которым имеет ввиду внешкольное образование; психология дает знания духовной структуры человека, как объект внешкольного образования; история, изучающая культурное развитие данного человеческого общества помогает внешкольному образованию установить свои практические мероприятия в соответствии с историческим смыслом данного общества. Что касается политики и права, то обе эти науки дают внешкольному образованию основание для выработки такой степени образования, которая соответствует политическому и правовому сознанию данного общества».⁶⁰⁶

Подчеркнем, что выделение предмета «внешкольного образования», его целей, принципов С.О. Серополко осмысливал в контексте расширенного толкования понятия «образование» – образование как процесс «приобщения к благам культуры», формируя, тем самым, принципиально новый формат исследования выделенной им области знания.

Объективной социокультурной предпосылкой в осмыслении целевого вектора «внешкольного образования» для С.О. Серополко стала первая мировая война, которая наглядно показала, что «демократизация знания еще не творит культуры народа, что культура и знания отнюдь не тождественные

⁶⁰⁵ Серополко С.О. Внешкольное образование. Курс лекций, читанный в Русском пед. ин-те им. Я.А. Коменского в Праге в 1925/1926 уч. году. - Прага, изд. Комиссии Русского пед. ин-та им. Я.А. Коменского, 1945. С.1.

⁶⁰⁶ Там же. С.1.

понятия».⁶⁰⁷ Показывая настоятельную необходимость осмысления «внешкольного образования» на принципиально новых теоретико-методологических основаниях, ученый убеждает отказаться от «старого взгляда» на сущность этого образования с его направленностью на «распространение материальных знаний».

Основанием «нового» взгляда на сущность «внешкольного образования», по убеждению С.О. Серополко, является «вера в то, что каждый человек имеет сознательный и бессознательный стимул к вечным ценностям, ставит себе целью достижение лучшего в своей духовной и физической жизни».⁶⁰⁸ На смену «материализму» в сфере образования, убеждает ученый, выдвигается в новых условиях «идеальный момент» - образование «человека».⁶⁰⁹ Отсюда, ведущей целью «внешкольного образования» является создание «в каждом индивидууме гармонично развитого человека, который не только обогатил бы свой ум определенными знаниями, но и развил бы в надлежащей мере свои чувства и волю».⁶¹⁰

В соответствии с обозначенной «новой» целью С.О. Серополко формулирует принципы, в соответствии с которыми должно конструироваться *содержание, формы, методы* «внешкольного образования»:

- принцип активности, в концептуальном понимании автора означающий «самостоятельную работу каждого, кто является объектом внешкольного образования, потому что только самостоятельная работа дает возможность познать радость духовной жизни и укрепит свою волю»;
- принцип индивидуализации, интерпретируемый автором как «применение в каждой личности тех способов культурно-просветительного

⁶⁰⁷ Серополко С.О. Внешкольное образование. Курс лекций, читанный в Русском пед. ин-те им. Я.А. Коменского в Праге в 1925/1926 уч. году. - Прага, изд. Комиссии Русского пед. ин-та им. Я.А. Коменского, 1945. С.2.

⁶⁰⁸ Там же. С.2.

⁶⁰⁹ Там же. С.2.

⁶¹⁰ Там же. С.2.

воздействия, которые более всего содействуют достижению внутренней красоты человека».

- принцип углубления «внешкольной образовательной деятельности», учет которого необходим в тех случаях, когда «внешкольные» мероприятия рассчитаны на контингент лиц «с более или менее достаточной образовательной подготовкой».⁶¹¹

Однако, размышляя в условиях эмиграции о послереволюционной России, «где 60% неграмотных, где грамотность, не находя практического применения в послешкольной жизни, нередко приводит к рецидивизму безграмотности», С.О. Серополко считает «оправданным» использовать и «старый» и «новый» взгляды на «внешкольное образование» в их сочетании: «...в условиях русской действительности не теряет своего действительного значения вопрос о способах возможно широкого распространения внешкольной образовательной деятельности, поскольку речь идет о снабжении всех граждан России орудием знания – грамотностью. Вопрос о ликвидации безграмотности в России действительно является боевым, или, как принято говорить в соответствии с советской терминологией, ударным... Что касается принципа углубления внешкольной образовательной деятельности, то он может и должен найти себе место в условиях русской действительности...».⁶¹²

Единственное, с чем принципиально не смог согласиться С.О. Серополко – это с пониманием сущностного содержания «внешкольного образования», каким оно представлялось новой советской власти. Внимательно отслеживая движение теоретической мысли в этой области, ученый концептуально не принял тех целей и задач, которые формулировались теоретиками и деятелями внешкольного образования в логике новой советской идеологии. Полемизируя с Н.К. Крупской, Е.Н.

⁶¹¹ Серополко С.О. Внешкольное образование. Курс лекций, читанный в Русском пед. ин-те им. Я.А. Коменского в Праге в 1925/1926 уч. году. - Прага, изд. Комиссии Русского пед. ин-та им. Я.А. Коменского, 1945. С.2-3.

⁶¹² Там же. С.2-3.

Медынским, В.А. Зеленко, «усматривающих» в качестве ведущей цели внешкольного образования «распространение социалистической-коммунистической культуры», С.О. Серополко повторяет свое, авторское, понимание основной цели «внешкольного образования», сформулированной им в формате аксиологического подхода: «Не в приобщении к культуре вообще, а в приобщении к социалистической культуре и к творческой работе советской власти определяет Советская Россия задачу внешкольного образования. Я думаю, что нет ни буржуазной, ни социалистической культуры, а есть одна культура, как совокупность тех материальных и идеальных ценностей, достояние которых ставит себе человечество на пути своего бесконечного развития».⁶¹³

Таким образом, в педагогических концепциях Е.Н. Медынского и С.О. Серополко теоретические представления об общем образовании взрослых получили свое существенное приращение и обогатились новым концептуальным знанием о сущности, цели, задачах, функциях, принципах общего образования взрослых, его субъекте в лице взрослой личности.

Проведенное исследование показало, что каждый из авторов развивал свои концептуальные представления об общем образовании взрослых на принципиально различных методологических основаниях.

Так, «работа» в формате «внешкольное образование = всестороннему развитию личности» позволила Е.Н. Медынскому сформулировать цель общего образования взрослых, которая представлялась ему во всестороннем гармоническом развитии личности взрослого человека, и соответствующие ей задачи, характеризующиеся ориентированностью учреждений общего образования взрослых на удовлетворение индивидуальных потребностей личности и проявления их активной «самодеятельности»; определить основные функции, содержание которых он связывал с развивающей

⁶¹³ Серополко С.О. Внешкольное образование. Курс лекций, читанный в Русском пед. ин-те им. Я.А. Коменского в Праге в 1925/1926 уч. году. - Прага, изд. Комиссии Русского пед. ин-та им. Я.А. Коменского, 1945. С.8.

направленностью учреждений для взрослых и всесторонностью их воздействия на «все стороны человеческого Я». Фокусирование внимания Е.Н. Медынского на идее развития личности человека позволило ученому значительно расширить представления о субъекте «внешкольного образования», в число которых он включил не только неграмотных и малограмотных, но и тех, кто окончил среднюю или высшую школу.

С.О. Серополко осуществлял научное изыскание вопросов общего образования взрослых в контексте понимания образования как процесса «приобщения» личности к «благам культуры». Такое понимание обусловило формулирование соответствующего содержания цели и тех руководящих положений (принципов), которые позволяли конструировать содержание, формы, методы образования взрослых – принципы активности, индивидуализации, углубленности «внешкольной образовательной деятельности».

Значимыми представляются попытки Е.Н. Медынского и С.О. Серополко обосновать «теорию внешкольного образования» в качестве самостоятельной научно-педагогической «отрасли», что, безусловно, не только отражало уровень накопленных теоретических представлений, но и способствовало повышению научного статуса этой области педагогического знания.

Приходится сожалеть, что научные работы Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, как впрочем, и других отечественных ученых по проблеме общего образования взрослых, провозглашавших гуманистические и демократические ценности образования личности, оказались невостребованными в послереволюционный период развития России ввиду возникновения новой политической ситуации, диктующей принципиально иные идеологические установки в этой сфере образования. Однако заключенные в них эвристический потенциал и прогностическая ценность оказались настолько велики, что открывают широкие возможности для

продуцирования новых идей в современной педагогической науке и образовательной практике.

ВЫВОДЫ

Обобщая результаты проведенного исследования, связанного с выявлением научных представлений об общем образовании взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX в., выделим следующее.

1. Общее образование взрослых выступило в качестве предмета теоретической рефлексии в самый начальный период своего становления, т.е. после открытия первых учреждений для взрослых – воскресных школ (1859). Крупнейшие теоретики середины – второй половины XIX в. В.И. Водовозов, Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский сосредоточили свое исследовательское внимание на вопросах, связанных с институциональными и педагогическими характеристиками этого образовательного учреждения для взрослых.

В качестве существенного результата первоначальной рефлексии следует признать сформулированную известными русскими педагогами совокупность концептуальных идей, которые не только «индивидуализировали» феномен общего образования взрослых на этапе возникновения, подчеркивая принципиальное его отличие от «казенной» школы, но, главное, определяли вектор его дальнейшего становления как институциональной и педагогической системы.

Концептуальные идеи отражали: отличительные характеристики учреждений для взрослых; независимость общего образования взрослых от государственных структур, свободу как определяющее условие его развития; целевая установка на развитие личности взрослого обучающегося; обусловленность содержания, методов обучения его развивающей

направленностью; необходимость установления взаимосвязи и взаимообусловленности между учреждениями общего образования взрослых.

2. Направленность теоретического сообщества на осмысление общего образования взрослых как институциональной целостности усилило внимание к вопросу, связанному с определением сущностных оснований построения этого образования.

В ходе исследования было установлено, что эти основания получили свое отражение в сформулированных ведущими теоретиками начала XX века Е.Н. Медынским, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуским принципах организации общего образования взрослых как институциональной системы, в содержании которых явно обнаруживались как общие, так и индивидуальные концептуальные формулировки и характеристики: принципе общности, принципе общедоступности и бесплатности пользования всеми учреждениями для взрослых, принципе равенства в пользовании учреждениями общего образования взрослых, принципах систематичности и планомерности, принципе районной организации общего образования взрослых.

В исследовании обнаружен системный характер сформулированных теоретиками принципов организации общего образования взрослых как институциональной системы, выделено системообразующее начало, связывающее эти принципы в целостную систему, каким выступали сущностные характеристики общего образования взрослых.

3. Вопрос организации общего образования взрослых как институциональной целостности актуализировал и проблему участия в этой организации различных органов управления – государства, местного самоуправления, частной инициативы.

Исследование показало, что наиболее последовательное свое решение эта проблема получила в концепции общественной необходимости «внешкольного образования» как «особой отрасли» народного образования В.И. Чарнолуцкого. Четко разделив компетенции органов «общественного

управления», ученый ограничил роль государства законодательной и финансовой деятельностью в организации общего образования взрослых. Органам местного самоуправления и, прежде всего, губернскому земству, он отвел определяющую роль в институциональной организации общего образования взрослых, наделив их полномочиями в законотворческой, управленческой, организационно-практической деятельности. Осмысливая особое значение частной инициативы в организации общего образования взрослых в период второй половины XIX – начала XX вв., В.И. Чарнолуский выделил ее в качестве ведущего субъекта построения этого образования в будущей, демократической России, обосновывая наличием у него возможности развивать образовательную и культурно-образовательную деятельность на значительной части территории страны, удовлетворяя, тем самым, в полной мере потребности взрослого населения.

4. В главе проведено исследование концептуальных представлений о педагогических основах общего образования взрослых. Выявлено, что наиболее последовательно и системно эта проблема получила свое решение в педагогических концепциях Е.Н. Медынского и С.О. Серополко, где теоретические представления об общем образовании взрослых получили свое существенное приращение и обогатились новым концептуальным знанием о сущности, цели, задачах, функциях, принципах общего образования взрослых, его субъекте в лице взрослой личности.

Проведенное исследование показало, что каждый из авторов развивал свои концептуальные представления об общем образовании взрослых на принципиально различных методологических основаниях. Так, «работая» в формате «внешкольное образование = всестороннему развитию личности», Е.Н. Медынский сформулировал цель общего образования взрослых, которая представлялась ему во всестороннем гармоническом развитии личности взрослого человека, и соответствующие ей задачи, характеризующиеся ориентированностью учреждений общего образования взрослых на удовлетворение индивидуальных потребностей личности и ее активной

«самодеятельности»); определил основные функции, содержание которых он связывал с развивающей направленностью учреждений для взрослых и всесторонностью их воздействия на «все стороны человеческого Я». Фокусирование внимания Е.Н. Медынского на идее развития личности человека позволило ученому значительно расширить представления о субъекте «внешкольного образования», в число которых он включил не только неграмотных и малограмотных, но и тех, кто окончил среднюю или высшую школу.

С.О. Серополко осуществлял научное изыскание вопросов общего образования взрослых в контексте понимания образования как процесса «приобщения» личности к «благам культуры», что обусловило формулирование ученым соответствующего содержания цели и тех руководящих положений, которые позволяли конструировать содержание, формы, методы образования взрослых в соответствии с принципами активности, индивидуализации, углубленности «внешкольной образовательной деятельности».

5. В главе представлены попытки Е.Н. Медынского и С.О. Серополко обосновать «теорию внешкольного образования» в качестве самостоятельной научно-педагогической «отрасли», что не только свидетельствовало о достаточно солидной базе накопленных теоретических представлений, но и способствовало повышению научного статуса этой области педагогического знания. При этом сделано заключение о невостребованности научных работ Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, других отечественных ученых по проблеме общего образования взрослых, провозглашавших гуманистические и демократические ценности образования личности, ввиду возникновения совершенно новой политической ситуации после Октября 1917 г., диктующей принципиально иные идеологические установки в этой сфере образования. Однако заключенные в них эвристический потенциал и прогностическая ценность позволяют продуцировать инновационные идеи в контексте современной педагогической науки и образовательной практики.

ГЛАВА 4.

СТАНОВЛЕНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX - НАЧАЛА XX В.

Содержательная сторона настоящей главы обусловлена логикой исследования общего образования взрослых, которое с одной стороны изучается как педагогическая система, позиционируемая в данной диссертационной работе в динамике, т.е. как педагогический процесс. И в этой связи четко выделяются такие его универсальные компоненты как: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, результативный, обладающие качественным своеобразием в педагогической системе общего образования взрослых. Важно, что изучение общего образования взрослых как педагогической системы осуществляется в логике ведущей методологии диссертационного исследования, содержащей проблематику системообразующей связи. Как отмечалось в параграфе 1.2, подавляющее большинство исследователей в качестве системообразующего основания системы определяют цель, считая, что именно относительно нее упорядочиваются компоненты в системе.

Вышесказанное обуславливает содержание исследовательских задач по изучению общего образования взрослых как педагогической системы. В частности, четко определяются задачи по реконструкции процесса формирования целевого компонента педагогической системы общего образования взрослых, выступающего в качестве ее системообразующей основы, и выделению принципов организации общего образования взрослых как целостной педагогической системы, обуславливающих специфику как общей организации педагогического процесса, так и его важнейших компонентов – содержания, организационных форм, методов, условий, результатов.

С другой стороны, в настоящем исследовании общее образование взрослых изучается как институциональное явление, которое объективируется через совокупность разнообразных образовательных и культурно-образовательных учреждений для взрослых. Однако, ввиду их институционального своеобразия, четко обозначается задача по изучению общих, особенных и единичных черт, которыми характеризуются учреждения общего образования взрослых и которые содержат не только институциональные, но и педагогические характеристики.

4.1. Целеполагание как основа становления педагогической системы общего образования взрослых

Исследование процесса становления общего образования взрослых как педагогической системы в качестве необходимой выдвигает задачу, связанную с реконструкцией процесса формирования целей этого образования.

Предваряя данное исследование, считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что система общего образования взрослых была институционально представлена разнообразными учреждениями, поэтому формулируется задача реконструировать процесс целеполагания каждого из них в отдельности. Это позволит, используя «системный» язык, понять целевую специфику «самостоятельного существования» каждого элемента системы, поскольку именно с этой характеристикой связано представление об активности элемента в системе, причем этой активности нередко придается решающее значение.⁶¹⁴ Все это, в конечном итоге обуславливает возможность приблизиться к определению цели общего образования взрослых в ее системообразующем статусе, объединяющей все эти учреждения и формы в одну системную целостность.

⁶¹⁴ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Изд-во «Наука», 1973. С.185.

Процесс формулирования *целевых установок образовательных учреждений для взрослых* определялся двумя взаимосвязанными факторами. *Первый* был детерминирован социально-экономическим, технико-технологическим, социокультурным контекстом модернизирующейся эпохи второй половины XIX – начала XX вв., актуализирующей требования к образованию человека, и, прежде всего, к его знаниевой подготовке. В качестве ключевого определялся и вопрос воспитания человека – в этот период шел напряженный поиск его назначения, роли в жизни человека и общества в целом. *Второй* фактор отражал внутринаучную ситуацию развития педагогической науки периода второй половины XIX – начала XX вв.: с одной стороны, в ней оформлялась тенденция к гуманизации образования, определяющей центром педагогического процесса личность учащегося как самоценной индивидуальности, обладающей собственной логикой развития,⁶¹⁵ с другой – прослеживалась ярко выраженная направленность на получение дидактического знания (Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев и др.).

Особенное влияние на формирование дидактической мысли оказали идеи П.Ф. Каптерева по осмыслению образовательного процесса с «внутренней стороны», т.е. в контексте его двух «существенных черт» – «саморазвитие организма» и «самоусовершенствование личности».⁶¹⁶ Как полагает современный исследователь, доктор педагогических наук, профессор Е.Н. Селиверстова, разработанную П.Ф. Каптеревым теорию образовательного процесса можно рассматривать «как первую в отечественной педагогике и достаточно продуктивную попытку концептуального осмысления обучения в контексте его взаимосвязи с

⁶¹⁵ Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала 20 века.// Педагогика. - 2000. - №4. - С.65.

⁶¹⁶ Каптерев П.Ф. Дидактические очерки: Теория образования. Изд. 2-е, перераб. и расшир. – Пг.: Земля, 1915. – 434с.

развитием».⁶¹⁷ Значимо то, отмечает исследователь, что П.Ф. Каптерев особо подчеркивал «наличие у обучения реальной необходимости *влиять* (подчеркнуто Е.С.) на ход и результаты психического развития ребенка. Поэтому и основную цель обучения П.Ф. Каптерев фактически формулировал в духе его развивающего предназначения».⁶¹⁸

Целевая ориентация первых *воскресных школ* (1859-1862) как образовательных учреждений для взрослых была определена той установкой, которую формировало общество и официальная власть по отношению к начальному образованию взрослых – овладение грамотой. Это требование к уровню образования взрослых было четко зафиксировано Циркуляром Министерства народного просвещения от 23 января 1861 г., согласно которому содержание обучения в воскресной школе определялось программой приходских училищ, включающей Закон Божий, чтение, письмо, арифметику. Однако уже в этот период истории воскресных школ начала формулироваться позиция, согласно которой главная цель этих школ должна заключаться не столько в обучении грамоте, сколько в формировании той «степени познаний», которые впоследствии «послужат навсегда материалом для нравственных и умственных созерцаний в неслишком блестящей жизни простонародья».⁶¹⁹

На практике это выразилось в том, что преподаватели первых воскресных школ стали искать различные пути к расширению программного содержания. Так, в расписание Харьковских воскресных школ, кроме Закона Божьего, чтения, письма и арифметики, были включены беседы по географии, популярной химии и о полезных животных, а для грамотных учащихся – дополнительно преподавались немецкий и французский языки,

⁶¹⁷ Селиверстова Е.Н. Дидактическая концепция развивающей функции обучения: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. С.42-43.

⁶¹⁸ Там же. С.42.

⁶¹⁹ Пиотровский И. О направлении школ грамотности // Современник. - 1861. - №9-10. - С. 20.

рисование.⁶²⁰ В Андреевской воскресной школе С.-Петербурга в программу обучения входили: письмо, арифметика, объяснительное чтение, история, география, естествознание, проводились уроки по рисованию, ремеслам и наглядной геометрии.⁶²¹ В Казанской мужской школе дополнительно изучали языки, историю, географию, естественные науки.⁶²²

Используя представления об уровнях педагогического целеполагания, выделенных исследователем Н.Л. Гумеровой,⁶²³ отметим, что направленность к расширению программного содержания обучения взрослых, являющейся скорее исключением для первых воскресных школ, чем их правилом, демонстрировала интуитивный уровень целеполагания, поскольку целеполагающие действия педагогов воскресных школ в силу новизны и формулируемых задач не получали еще должной рефлексии и выполнялись в большей степени с опорой на их личные педагогические установки; научные представления о процессе обучения взрослых и его содержательной составляющей в этот период становления воскресных школ (1859-1862), как показали материалы исследования, лишь только начинали получать свое первоначальное оформление в работах В.И. Водовозова, Н.И. Пирогова, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского.

Целевые установки воскресных школ в т.н. «новейший период» их истории (конец 1880-х гг. – начало XX в.) были официально заданы Положениями 1864 г. и 1874 гг., согласно которым образовательные учреждения для взрослых имели цель «утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные

⁶²⁰ Лемке М. Очерки освободительного движения «шестидесятых годов». - СПб.: Изд-во О.Н. Поповой, 1908. С. 307.

⁶²¹ Вахтеров В.П. Воскресные школы и повторительные классы / Частный почин в деле народного образования. - М., 1894. С. 5-6.

⁶²² Лемке М. Очерки освободительного движения «шестидесятых годов». - СПб.: Изд-во О.Н. Поповой, 1908. С. 294.

⁶²³ Гумерова Н.Л. Развитие педагогического целеполагания у учителей общеобразовательных школ: аксиологический подход: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 2008. С.112.

знания».⁶²⁴ Соответственно цели определялась программа обучения, включающая: а) Закон Божий, б) чтение по книгам гражданской и церковной печати, в) письмо, г) первые четыре действия арифметики, д) церковное пение.⁶²⁵

Однако, несмотря на представленную общественности официально-целевую предопределенность, проблема целевой ориентации воскресных школ приобрела в этот период довольно актуальный характер. Остроту данной проблеме придавала развернувшаяся в русском обществе дискуссия по вопросу соотношения общей и профессиональной составляющей в начальном народном образовании. Выражая солидарность известным педагогам В.П. Вахтерову, Н.Ф. Бунакову, Н.А. Корфу и др., отстаивавшим общеобразовательный характер начальной школы, известный деятель в области общего образования взрослых П.Н. Казанцев, перенеся осмысление этого вопроса на воскресную школу, писал, что если она изменит общеобразовательному направлению и станет гоняться за различными профессиональными курсами, то непременно примет «ложное положение, станет не только бесполезным, но и вредным общественным учреждением».⁶²⁶

Ориентируясь на утверждающиеся в отечественной педагогике гуманистические доминанты, формулируемые положения о сущности образовательного процесса, взаимосвязи обучения и развития, обучения и воспитания, П.Н. Казанцев убеждал, что главной задачей воскресной школы является «поднять умственный и нравственный уровень трудящейся массы».⁶²⁷ Причем, постановка такой задачи определялась, по мысли автора,

⁶²⁴ «Положение о начальных народных училищах» (14 июля 1864 г.) // Российское законодательство об образовании XIX - начала XX века: сб. документов [Текст]: в 3 т. / ред.-сост., ст., коммент. Э.Д. Днепров. - М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. Т.1. С.610.

⁶²⁵ Там же. С.610.

⁶²⁶ Казанцев П.Н. Образовательное значение воскресной школы// Русская школа. - 1903. - №2. - С.70.

⁶²⁷ Там же. С.69.

не столько экономическими соображениями, сколько «социальным» и «гуманитарным» значением образования в жизни человека.

Логика обозначенной задачи обуславливала определенное понимание структуры содержания обучения в воскресной школе, компонентный состав которого, по мысли П.Н. Казанцева, должен включать:

1) Знание. Этот компонент ориентировал целеполагание в построении обучения в воскресной школе на овладение объемом знаний, которые отнюдь не должны исчерпываться понятием «грамотность»: «Все, до чего дошел человеческий ум, все должно быть доступно рабочему», ибо «оно само по себе несет глубокое духовное удовлетворение; знание, расширяя кругозор человека, делает его более жизненным, более сильным и приспособленным к борьбе за существование». ⁶²⁸

2) Опыт, умение. Ориентирование целеполагания в построении обучения на этот компонент предполагало формирование у взрослых обучающихся способов осуществления деятельности: «Желая дать знание, воскресная школа должна иметь в виду,... чтобы все сообщаемое подкреплялось опытом». ⁶²⁹

3) Воспитание. Этот компонент содержания образования ориентировал целеполагание в построении обучения на нравственно-духовное развитие личности взрослых учащихся: «Воскресная школа, как рассадница знания, невольно должна стать воспитательницей народа. Чем добросовестнее, откровеннее она будет со своими учениками, тем сильнее повлияет на них». ⁶³⁰

Формируемые в обозначенный период истории воскресной школы (конец 1880-х гг. – начало XX в.) целевые представления обуславливали специфику важнейших компонентов процесса обучения взрослых – содержания, форм, методов, особенности педагогического взаимодействия

⁶²⁸ Казанцев П.Н. Задачи воскресной школы// Русская школа. - 1901. - №5-6. - С.67.

⁶²⁹ Там же. С.69.

⁶³⁰ Там же. С.70.

учащихся и педагогов. Так, в отношении построения содержания обучения в воскресной школе ярко прослеживалась направленность целеполагающих действий педагогов воскресных школ на расширение программного курса обучения; жестко лимитированное учебное время (всего 30 учебных дней в году, т.е. один месяц занятий) побуждало педагогов искать наиболее эффективные формы организации занятий, какими, например, были уроки «объяснительное чтение», заменяющие собой отдельные учебные дисциплины (географию, историю, естествознание и др.) и стимулировали их на поиск методов активного педагогического взаимодействия с обучающимися; высокие профессиональные установки педагогов воскресных школ обуславливали направленность на субъект-субъектное взаимодействие, что значительно усиливало проявление воспитательного компонента процесса обучения в воскресной школе. Все это в конечном итоге приводило к тому, что обучение в воскресной школе принимало характер целостного целенаправленного процесса, а потому приобретало характеристики «важнейшей причины» развития взрослых учащихся (Е.Н. Селиверстова).

Существенно, что целевые установки воскресных школ формулировались не только на основе «внешних» источников в виде социальных ожиданий государства и общества, идеальных представлений педагогов-теоретиков и практиков о желаемых результатах, но и с учетом внутренних запросов взрослых учащихся этих школ на оказание содействия в их обучении и развитии. Показательным в этом плане является Отчет воскресных школ Екатеринодарского благотворительного общества за 1893-1903 гг., в котором отмечалось: «Запросы учеников к школе заметно изменились. Раньше их желания почти всегда ограничивались «рихметикой и грамматикой»; в настоящее время запросы их серьезнее и разнообразнее. Они... желают изучать серьезно и систематически физику, историю, литературу, черчение, интересуются политической экономией, физиологией, биологией, и, главное, что особенно важно, их не удовлетворяют те обрывки

знаний... им необходимо хорошо поставленное, систематическое преподавание».⁶³¹

Подчеркнем, что возрастающие требования взрослых к удовлетворению своих умственных запросов возникали не только среди жителей городов. Известный педагог и публицист дореволюционной России А.А. Локтин приводит факты неудовлетворенности, например, программным курсом народной школы со стороны сельского населения. «Слишком мало они дают знаний», - сетуют крестьяне Винницкого уезда Подольской губернии.⁶³²

Таким образом, в «новейший период» истории воскресных школ (конец 1880-х гг. – начало XX в.) процесс целеполагания, связанный с определением целей этих образовательных учреждений и построением в соответствии с ними процесса обучения и воспитания, осуществлялся на продуктивном уровне (Н.Л. Гумерова), ибо целеполагающие действия педагогов воскресных школ начинали носить осознанный характер, с опорой на новейшие педагогические достижения в области теории, методики и практики обучения, получали должный анализ и самооценку. Несмотря на официально-целевую предопределенность, задающей воскресным школам узкую содержательную направленность, педагоги этих школ, ориентируясь на требования модернизирующей эпохи, а также запросы взрослых учащихся выходили на более широкий спектр в формулировании цели и задач обучения в данных образовательных учреждениях. В качестве важнейших определялись задачи, связанные с умственным и нравственным развитием взрослых учащихся. Все это обуславливало вектор целеполагающих действий педагогов воскресных школ по конструированию содержания, форм, методов обучения, определяло характер их педагогического взаимодействия с обучающимися.

⁶³¹ Отчет воскресных школ Екатеринодарского благотворительного общества (1893-1903) // Русская школа. - 1905. - №7-8. - С.47.

⁶³² Локтин А.А. Запросы сельского населения в области просвещения // Русская школа. - 1908. - №9. - С.19.

В формате дискуссионных обсуждений и полемики осуществлялся процесс формулирования целевых установок *народных университетов* как образовательных учреждений для взрослых. Острые дискуссии по вопросу определения образовательной стратегии народных университетов и его основных задач развернулись на страницах периодических изданий и особенно ярко проявились на I Всероссийском съезде деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы (СПб., 1908).

При обсуждении указанного вопроса четко обозначились три позиции. Сторонники *первой* считали, что народный университет должен иметь облик государственного университета и в своей деятельности руководствоваться «принципами науки и просвещения». ⁶³³ Как научно-образовательное учреждение он должен организовывать «прежде всего, и главным образом, систематическую (курсовую) общеобразовательную деятельность». ⁶³⁴ Эта точка зрения была активно поддержана на указанном выше съезде: ближайшей задачей народных университетов, считал один из участников съезда В.С. Грехов, должно стать «удовлетворение потребностей масс путем систематических курсов по всем отраслям чистой науки подобно высшим учебным заведениям – университетам». ⁶³⁵ Поддерживая эту позицию Д.Д. Галанин, считал, что народный университет должен функционировать на таком же уровне, что и высшая школа; для этого «в народном университете должны читаться те же лекции, как и в университете государственном, с той же научной строгостью и полнотой». ⁶³⁶

⁶³³ Пекарский В.Ф. К вопросу о задачах народных университетов и их организации// Вестник народных университетов. - 1910. - №4. - С. 180.

⁶³⁴ Там же. С. 184.

⁶³⁵ Грехов В.С. Систематические курсы и народная аудитория/ Труды первого Всероссийского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы. – СПб., 1908. С. 290.

⁶³⁶ Галанин Д.Д. Современные задачи просветительных обществ/ Труды первого Всероссийского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы. – СПб., 1908. С. 261.

Сторонники *второй позиции* стремились приблизить народный университет по своей целеполагающей деятельности к типу высшего профессионального образовательного учреждения. Так, активный деятель Санкт-Петербургского общества народных университетов М. Гран прямо заявлял, что, ставя своей основной задачей просветительную работу среди взрослого населения, народный университет «не может и не должен игнорировать запросов того же населения в области прикладных и даже профессиональных знаний».⁶³⁷

Эта позиция тоже получила активную поддержку на Всероссийском съезде. В частности, развивая идею профессионализации народных университетов, В.В. Леонтьев указывал, что в народном университете должны сочетаться «чистая наука» с прикладными аспектами обучения, причем, последние должны носить характер не узко профессиональных знаний и умений, а способствовать формированию широкого общетехнического кругозора. «Сложность современной организации промышленности при громадной уже в настоящее время и все растущей специализации и разделении труда в отдельных производствах, - мотивировал свою позицию В.В. Леонтьев, - требует, чтобы все рабочие сознательно относились к своей работе, чтобы они, зная свое специальное занятие, могли разобраться во всей запутанности и переплетениях отдельных процессов производства».⁶³⁸ Развивая свои положения, В.В. Леонтьев предложил сосредоточить внимание на изучении в народном университете таких дисциплин, как: история конкретной отрасли, ее современное состояние, организация производства в техническом, экономическом и административном отношениях, сырье и сбыт товаров, оплата труда и т.п. Идею профессионализации народного университета в ее политехническом значении поддерживал на съезде Л.Л. Мищенко, еще раз подчеркнув, что не

⁶³⁷ Гран. М. По поводу учебно-просветительных планов С.-Петербургского общества народных университетов// Вестник народных университетов. - 1910. - №2. - С. 72.

⁶³⁸ Цит. по: Горностаев П.В. Народные университеты в России до Великого Октября: очерк и аннотированный указатель. – М., 1987. С. 20.

следует стремиться к излишней специализации, «которой все равно не угнаться за промышленностью».⁶³⁹

Следует отметить, что отдельные народные университеты, определяя свою образовательную стратегию, придерживались именно этой позиции (Воронежский, Астраханский, Саратовский, Самарский и др.). Особенно заметно стремление к профессионализации проявилось в деятельности Петербургского общества народных университетов: к четырем функционировавшим ранее отделениям (механическое, электротехническое, строительное, агрономическое) в 1910-1911 учебном году было введено еще одно - коммерческо-экономическое с двумя специализациями – торгово-промышленной и банковской. Согласно требованиям Учебного плана на новом отделении читались: политическая экономия, статистика, бухгалтерия, наука о финансах, торговое и вексельное право, денежное обращение, кредит, банки и мн. др.⁶⁴⁰

Ярким представителем *третьей позиции* был Б.И. Сыромятников, одна из самых колоритных фигур народно-университетского движения в России. Выдвинув целостную концепцию народного университета, он последовательно проводил мысль о том, что народный университет не следует воспринимать лишь как «учебное заведение», предназначенное для удовлетворения образовательных запросов взрослого населения. Согласно его позиции, народный университет - это «огромная культурная сила, призванная, прежде всего, служить внутреннему возрождению человеческой личности». Продолжая, Б.И. Сыромятников уточнил: «Мы бы сказали, что народный университет не столько образовывает, сколько развивает, не столько обогащает ум массой знаний, сколько перерождает, облагораживает все существо человека. В народном университете знание сильно, именно,

⁶³⁹ Мищенко Л.Л. Итоги и идеалы школьного дела в России. Значение и задачи Народных Университетов/ Труды первого Всероссийского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы. – СПб., 1908. С. 386.

⁶⁴⁰ Из жизни Санкт-Петербургского Общества народных университетов// Вестник народных университетов. - 1910. - № 1. - С. 44.

гуманизирующей своей стороной».⁶⁴¹ Ассоциируясь с образовательным учреждением, народный университет ставит задачу не столько «учить», сколько «просвещать» и тем самым действительно «перерождают» человека, прикоснувшегося «к чистому источнику знания».⁶⁴²

Существенно подчеркнуть, что именно на эту позицию, которой придерживалось большинство, ориентировались в своих целеполагающих действиях деятели народных университетов. Так, основной целью в конструировании программного содержания обучения на научно-популярном отделении Московского народного университета им. А.Л. Шанявского выступала следующая – «пополнить и систематизировать первоначальное образование своих слушателей, дать им знания в пределах общеобразовательной средней школы, развить их миросозерцание, научить разбираться в явлениях жизни...».⁶⁴³ Анализ Учебного плана этого отделения на 1913/14 уч. год, содержание которого было представлено дисциплинами гуманитарного, естественно-научного, физико-математического цикла, ярко демонстрирует образовательную направленность университета и убеждает в его способности через прикосновение «к чистому источнику знания» оказывать развивающее влияние на слушателей, действительно «перерождая» их.

Как видно, процесс формулирования целевых установок народных университетов осуществлялся в условиях дискуссии, в ходе которой выявлялись различные подходы к определению образовательной направленности этих учреждений. Значимо, что среди них четко обозначился взгляд на народный университет как образовательное учреждение, имеющее установку не столько «учить», сколько, создавая развивающую среду,

⁶⁴¹ Сыромятников Б.И. Что дает своим слушателям народный университет?// Педагогический листок. - 1910. - №4. - С. 242.

⁶⁴² Сыромятников Б.И. Что дает своим слушателям народный университет? По данным анкеты «Московского Общества народных университетов»/ Общее дело. Вып 3. – М., 1912. С. 268.

⁶⁴³ Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского. Исторический очерк. – М.: Т-во «Печатня С.И. Яковлева», 1914. С.228.

«перерождать» личность обучающихся, оказывать на них облагораживающее влияние.

Осуществляя исследование процесса формирования *целевых приоритетов культурно-образовательных учреждений общего образования взрослых* в период второй половины XIX – начала XX вв., мы ориентировались на положение о том, что цели образования невозможно конструировать без должного понимания о том, что есть человек, поскольку то или иное представление о нем неизбежно находит свое отражение в педагогическом целеполагании, что непосредственно обуславливает специфику организации процесса педагогического воздействия на личность: поставить педагогическую цель означает определить те изменения в личности, которых хочет достичь педагог и обеспечить ее достижение.⁶⁴⁴

Анализ материалов исследования, связанных с реконструкцией целевых формулировок культурно-образовательных учреждений общего образования взрослых, показал, что в качестве теоретической предпосылки этого процесса выступили концептуальные представления В.И. Чарнолуского о личности взрослого человека «с ее бесконечно развивающимися умственными и эстетическими потребностями». Удовлетворение этих потребностей, по мнению теоретика, и составляет конечную цель внешкольного образования.⁶⁴⁵ Отдав личности взрослого «центральное место», В.И. Чарнолуский, по сути, задал личностно-ориентированную целевую направленность педагогической системы общего образования взрослых, что соответственно определяло специфику и каждого ее компонента.

Теоретические воззрения на личность В.И. Чарнолуский обобщил, представив в виде целостной концепции в своей работе (неопубликованной)

⁶⁴⁴ Осипенкова И.В. Проблема цели обучения в отечественной дидактике конца XIX - начала XX века: дис. ... канд. пед. наук. - Хабаровск, 2015. С.27-29.

⁶⁴⁵ Чарнолуский В.И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России. – СПб., 1909. С. 3.

«Культура социальной личности» (т.1. ч.1.).⁶⁴⁶ Существенно, что понимание В.И. Чарнолуским личности человека основывается на ценностном подходе. Для него личность представляется непреходящей ценностью человеческой цивилизации и образования как духовного базиса в структуре общественного бытия.⁶⁴⁷ Но личность – это не только «носитель могучего многовекового развития». Ученый формулирует положение о «бесконечно развивающейся» личности, правда, развивающейся по пока еще не выясненным законам природы, а потому нуждающемся в научном, внимательном наблюдении, изучении и планомерной помощи естественным процессам развития.⁶⁴⁸

Существенно отметить, что формулируемое В.И. Чарнолуским положение носило достаточно прогрессивный характер поскольку, ввиду отсутствия в начале XX века целенаправленных научно-психологических исследований личности взрослого, достаточно устойчивыми оставались утверждения о якобы неспособности взрослых к обучению, развитию и самообразованию. Задачи общего образования взрослых в этой связи многими соотносились только с задачами обучения грамоте и считались вполне достаточными и соответствующими умственным возможностям взрослых учащихся.

Продолжая осмысливать сущностные характеристики личности, В.И. Чарнолуский пытался обнаружить те ее исходные «начала», которые позволяют достаточно обоснованно подойти к вопросу определения основных функций и задач ее образования. В качестве таких «начал» ученый определил «социальность» и «индивидуальность».⁶⁴⁹ Необходимым условием гармоничного сочетания социального и индивидуального, по мысли В.И. Чарнолуского, является такая структура и направленность социального общества, при которой «каждая отдельная личность всегда оказывалась бы на «своем месте», т.е. исполняла бы свои социальные обязанности, наиболее

⁶⁴⁶ НА РАО. Ф.19. Оп. 1. Д. 203.

⁶⁴⁷ НА РАО. Ф.19. Оп. 1. Д. 203. Л.69.

⁶⁴⁸ Там же. Л.86.

⁶⁴⁹ Там же. Л.71.

соответствующие ее индивидуальным особенностям и склонностям – ее «призванию».⁶⁵⁰ В этой связи важнейшей задачей образования является содействие наиболее полному, естественному развитию каждой личности, выявление как для нее самой, так и для общества в целом ее действительного «призвания».⁶⁵¹

Сформулировав в логике личностно-ориентированной заданности важнейшую задачу образования – содействовать наиболее полному и естественному развитию каждой личности, В.И. Чарнолуский, тем самым, обосновал «общественную» необходимость образования взрослых как неотъемлемой сферы в системе отечественного образования; показал, апеллируя концептуальными представлениями о личности, его истинную целевую направленность, отвергая довольно распространенный взгляд на образование взрослых как «придаток» к школьному образованию.

Принимая обоснованную В.И. Чарнолуским концепцию личности в качестве гносеологического основания в исследовании процесса формирования целевых установок культурно-образовательных учреждений общего образования, считаем необходимым еще раз акцентировать авторское понимание «конечной цели» внешкольного образования, заключающейся в удовлетворении «бесконечно развивающихся умственных и эстетических потребностей» взрослых. Как нам представляется, сформулировав таким образом цель, В.И. Чарнолуский четко обозначил образовательно-развивающий вектор целевой заданности культурно-образовательных учреждений общего образования взрослых (народной библиотеки, народного театра, народного музея), несмотря на то, что многими предназначенность этих учреждений формулировалась в контексте таких понятий как «развлечение» и «досуг». Более того, ориентированные на «бесконечно» развивающиеся потребности личности взрослого, каждое из этих учреждений ввиду специфики своей деятельности, выстраиваемой в соответствии с

⁶⁵⁰ НА РАО. Ф.19. Оп. 1. Д. 203. Л.72.

⁶⁵¹ НА РАО. Ф.19. Оп. 1. Д. 203. Л.73.

целеполаганием, потенциально оказывалось способным содействовать гармоничному развитию социального и индивидуального в структуре личности человека. Приведенные в этом и последующих параграфах материалы исследования подтверждают это положение.

Получающая в период второй половины XIX – начала XX вв. свое стремительное распространение *народная библиотека* объективно актуализировала вопросы, связанные с определением ее основных задач и в соответствии с ними организационной модели.

Предпринятый в этом направлении анализ литературы показал, что поставленные вопросы решались в контексте двух основных концепций. Первую представляли ведущие библиотековеды России начала XX века: Л.Б. Хавкина, К.Н. Дерунов, А.В. Мезьер, А.А. Покровский и др. Их представления о народной библиотеке были связаны с пониманием, прежде всего, ее образовательных функций. «Библиотека имеет общественное значение. Это такое же образовательное учреждение, как и школа», - утверждала Л.Б. Хавкина.⁶⁵² Поэтому народная библиотека должна представлять «нечто цельное, и в ней, хотя бы в самом общем виде, должны быть представлены все науки, все отрасли человеческого мышления».⁶⁵³ Этой позиции придерживался К.Н. Дерунов, рассматривавший библиотеку как учреждение, призванное решать общеобразовательные задачи.⁶⁵⁴ Отсюда основной функцией народной библиотеки называлась именно педагогическая и в этой связи активно обсуждалась мысль о тесной связи народной библиотеки с образовательными учреждениями.

В логике обозначенных представлений решалась проблема организационной модели народной библиотеки. Проведенные исследования (С.О. Серополко, В.В. Девель, Харьковский комитет по устройству сельских библиотек при Обществе распространения в народе грамотности) показали,

⁶⁵² Хавкина Л.Б. Руководство для небольших библиотек. – М., 1911. С. 52.

⁶⁵³ Там же. С. 58.

⁶⁵⁴ Дерунов Н.К. Избранное: труды по библиотековедению и библиографии. – М., 1972.

что для наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей и читательских интересов взрослого населения оптимальной представлялась модель библиотеки, которая сочетала в себе абонемент, читальный зал и передвижной фонд (в виде передвижных библиотек).

Подчеркнем, что именно эта (педагогическая) концепция народной библиотеки получала свое воплощение в практике общего образования взрослых в период второй половины XIX – начала XX вв.

Принципиально иное понимание задач, а, следовательно, и модели народной библиотеки формулировали известные специалисты в области образования взрослых В.П. Вахтеров, С.О. Серополко, Е.Н. Медынский, В.И. Чарнолуский и др. Их представления о народной библиотеке развивались в контексте идеи необходимости комплексного воздействия на человека с целью формирования целостной, гармоничной личности. Поэтому, многие ученые рассматривали народную библиотеку как «культурный светоч», как «центр просветительного воздействия на население данного района».⁶⁵⁵ Более точное выражение этой идеи сформулировал В.И. Чарнолуский, который представил библиотеку как «центр целого ряда просветительных начинаний, имеющих целью самое интенсивное развитие ее деятельности и ее общественного значения».⁶⁵⁶ Как следствие, согласно проекта В.И. Чарнолуского, в структуру народной библиотеки должны быть включены кружки самообразования, «местные» и музыкальные отделы, различные кружки по вопросам техники, искусства, курсы для взрослых, книжные магазины и т.п. Отметим, что идея библиотеки как культурного центра была поддержана на I Всероссийском съезде по библиотечному делу (СПб., 1911), в резолюции которого подчеркивалось, что «в высшей степени возможным» является организация при библиотеках различных культурно-

⁶⁵⁵ Вахтеров В.П. Всенародное школьное и внешкольное образование. – М., 1917. С. 123-124.

⁶⁵⁶ Чарнолуский В.И. Основные вопросы внешкольного образования в России. – СПб., 1909. С. 66.

просветительных организаций: музеев, книжных складов, публичных чтений, вечеров и т.п.⁶⁵⁷

Анализируя представленную организационную модель народной библиотеки с соответствующей ей целевой направленностью, отметим, что она модельно и функционально дублировала получающее в начале XX века свое становление и распространение такое учреждение в системе общего образования взрослых как народный дом. Как нам представляется, именно в силу этой причины модель народной библиотеки как общественно-культурного центра не получила своего развития в дореволюционной России. Не была воплощена в жизнь эта модель и после революции 1917 г. Реализацию образовательных и культурных функций взяли на себя дома культуры и клубы; роль библиотеки была ограничена проведением так называемых «массовых мероприятий с читателем».

Несмотря на довольно распространенный взгляд на *народный музей* как «храм Муз», в начале XX века формировалось понимание этого учреждения, прежде всего, как культурно-образовательного центра с ярко выраженной образовательной целевой направленностью (А.К. Гермониус, И. Малиновский, Б. Надеждин, В. Невский, М.В. Новорусский, А. Ширман и др.). Однако, согласно концептуальным представлениям В. Невского, образовательные задачи народного музея являлись отнюдь не единственными: «высокая цель» этого учреждения – «преследовать» научные задачи: «Он (народный музей – А.Д.) не только представляет для приходящей публики вполне готовый материал для наблюдений, он учит отыскивать этот материал *in natura*; он знакомит народные низы с самыми методами научного исследования, он *воспитывает* (выделено автором) в массах научное мышление и научное творчество».⁶⁵⁸

⁶⁵⁷ Резолюции Первого Всероссийского съезда по библиотечному делу: Приняты соед. собр. секций Съезда на заседании 7 июля 1911 г. – СПб., 1911.

⁶⁵⁸ Невский В. Районные народные музеи в их будущем// Учитель и Школа. - 1915. - № 21-22. - С. 10.

В логике обозначенных целевых установок определялась структурно-организационная модель народного музея, основными элементами которой становились: справочная библиотека, кабинет для чтения, аудитория для лекций, лаборатория для выполнения опытов, аквариум и террариум, опытно-показательный сад или огород, мастерская для изготовления наглядных пособий, а также организационно-информационный орган – редакционная комиссия, занимающаяся изданием и распространением различных материалов, в том числе анкет и статистических программ. Кроме того, как научное учреждение народный музей вблизи прилежащих населенных пунктах должен организовать т.н. исследовательские («наблюдательные») пункты в виде метеорологической, биологической, зоологической станций. «И пусть, - рассуждал В. Невский, - многие из этих мероприятий будут носить почти игрушечный характер: «метеорологическая сеть» в виде десяти мужиков, отмечающих ежедневно состояние погоды и направление ветра, а «зоологическая» - в форме ежегодной регистрации в 7-8 пунктах района времени прилета и отлета птиц – и только, но *не в этом дело* (выделено автором). Ценность подобной работы ... – в ее воспитывающем влиянии: в том, что она приучает к методам научного наблюдения и мышления самые широкие круги населения...».⁶⁵⁹ И далее: «Игрушечная метеорологическая сеть народного музея не даст, может быть, ценных метеорологических наблюдений, но зато она подготовит опытных наблюдателей для будущей настоящей сети».⁶⁶⁰

Быстро развивающаяся практика *народных театров*, немалую роль в становлении которых сыграли первый Всероссийский съезд сценических деятелей (М., 1897), Невское общество устройства народных развлечений (СПб., 1891), Общество содействия народному театру (М, 1910), Русское театральное общество (СПб., 1894), актуализировала необходимость решения

⁶⁵⁹ Невский В. Районные народные музеи в их будущем// Учитель и Школа. - 1915. - № 21-22. - С. 11.

⁶⁶⁰ Там же. С. 11.

вопросов, связанных с целевой направленностью этого учреждения и как следствие, требованиями к его репертуару.

Проведенный в этом направлении анализ первоисточников позволяет установить, что в начале XX столетия сформировались две точки зрения на роль народного театра в жизни взрослого населения России. Сторонники первой воспринимали народный театр как «желательное и полезное» средство, отвлекающее народ от «вредного пользования» своим досугом, как «безвредную забаву», развлечение, приносящее ему удовольствие. Отметим, что эта точка зрения была первоначально сформулированной в генезисе народного театра как культурно-образовательного учреждения общего образования взрослых, что подтверждает следующий документальный факт: в 1869 г. при Петербургском комитете грамотности была создана специальная комиссия, которой предстояло разработать ряд вопросов, связанных с проблемой народного театра, первый из которых требовал осмысления его целевой направленности. В подготовленном комиссией докладе цель народного театра была представлена в виде следующей формулировки: «замена грубых и безнравственных удовольствий разумным развлечением...».⁶⁶¹

Именно таким пониманием целевой направленности народного театра руководствовались отдельные петербургские общества, в частности, известное «Невское общество устройства народных развлечений», «Общество дешевых чайных и столовых и домов трудолюбия», общества трезвости и попечительства о народной трезвости при открытии этих учреждений. Впрочем, такими представлениями о целевой направленности народного театра придерживались и отдельные педагоги. Так, описывая успешный опыт постановки театра в с. Петино Воронежской губернии, известный педагог Н.Ф. Бунаков определил его целевое назначение следующим образом: «На народный театр и надо смотреть именно как на таковое удовольствие для людей, большую часть своей жизни отдающих

⁶⁶¹ РГИА. Ф. 91. Оп. 3. Д. 1. Л. 319-320.

тяжелому труду. Целью его, прежде всего, надо поставить не научение, а именно развлечение для трудящихся чернорабочих».⁶⁶²

Однако большая часть русской общественности видели в народном театре мощный культурно-образовательный потенциал, считая его одним из «сильных средств для воздействия на неразвитого человека в интересах его образования»: «... спектакли, возбуждая в народе умственную жизнь, внося в среду его ряд новых впечатлений,... помогают... вызвать народную мысль к деятельности, пробудить и поддержать в народе умственные интересы».⁶⁶³ Более того, народный театр, по их мнению, обладает непосредственным воспитательным воздействием на внутренний мир личности, поскольку «может удовлетворять разнообразным и серьезным запросам живой человеческой души, может дать человеку ряд импульсов для переустройства его внутреннего мира».⁶⁶⁴

Обозначенная целевая направленность народного театра была признана многими педагогами, театральными деятелями, поддержана на II Всероссийском съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (М., 1895-1896), ярко продемонстрирована на IV Всероссийской сельско-хозяйственной выставке (М., 1895). Все это в совокупности выступило, на наш взгляд, определяющим моментом в становлении народного театра как культурно-образовательного учреждения в системе общего образования взрослых.

С решением вопроса о целевых установках народного театра был сопряжен вопрос, касающийся его репертуара. Как показало исследование, это был, пожалуй, один из самых дискуссионных вопросов, в обсуждении которого приняли участие многие деятели театрального искусства, критики, педагоги (И. Щеглов, Н.Ф. Бунаков, В. Степанов, В. Тиханович, Н.

⁶⁶² Бунаков Н.Ф. Опыт народного театра// Русский начальный учитель. - 1892. - № 1. - С. 26.

⁶⁶³ Тимковский Н. Образовательное значение народного театра// Образование. - 1896. - № 2. - С. 57.

⁶⁶⁴ Там же. С. 59.

Тимковский, Ю. Озаровский, Е. Карпов, Н. Попов, В. Острогорский, П.П. Гайдебуров и мн. др.). Необходимость решения данного вопроса было настолько актуально, что, как справедливо заметил драматург, главный режиссер театра Литературно-художественного общества в С.-Петербурге Е.П. Карпов, «сказочный его (народного театра – А.Д.) рост, хлынувшая в театр масса застала руководителей врасплох, не вполне подготовленными к трудной роли управления народным театром».⁶⁶⁵

Размышляя над проблемой репертуара народного театра, многие исследователи стремились выделить критериальную основу для его построения, руководствуясь при этом концептуальными представлениями о сущности народного театра и его целевом назначении. Так, основной критериальной посылкой в составлении проекта «простого начального репертуара» для И.Л. Щеглова стала «психология зрителя из народа»: «Сущность народности... заключается отнюдь не в рваном зипуне и бабьем причитании, а в «психологии впечатления», вынесенного от театрального зрелища. Тут, волей-неволей, приходится считаться с тайной народного мировоззрения».⁶⁶⁶

Практически тем же критерием, ориентирующим на знание особенностей зрителя из народа, руководствовался Ю. Озаровский. Исходя из положения, что «только в знании свойств его зрителя можно искать ответ на вопрос, каков должен быть здесь репертуар», автор предложил следующие требования к выбору пьес для народного театра:

1. доступность театрального представления «прежде всего в отношении языка пьесы»;
2. доступность в восприятии «характеров и типов пьесы, хода действия и сюжета ее, идеи пьесы»;

⁶⁶⁵ Карпов Е.П. Народный театр и его репертуар// Петербургский дневник театрала. - 1903. - 9 ноября. - С. 1.

⁶⁶⁶ Щеглов И. Народ и театр. Очерки и исследования современного народного театра. – СПб., 1910. С. 370-371.

3. способность пьесы отвечать на умственные и нравственные запросы зрителя;

4. занимательность театрального представления;

5. «сравнительная несложность» постановки пьесы.⁶⁶⁷

Совершенно на иные критериальные основания опирался Н. Тимковский. Для него вопрос о репертуаре народного театра был связан с вопросом о воспитательном значении театра, точнее, с «действием пьесы на нравственные чувства и нравственное сознание зрителя». В определении пьесы для постановки в народном театре, считал Н. Тимковский, необходимо «спрашивать не о том, насколько данное произведение художественно, а о том, насколько оно способно вызвать к жизни лучшие стороны человеческой души».⁶⁶⁸

Отдельные авторы, Н.Ф. Бунаков, В. Тиханович, П.П. Гайдебуров и др., в определении основных требований к репертуару народного театра учитывали, прежде всего, отдаленность зрителя от «утонченной» умственной и художественной культуры и поэтому придерживались следующей формулы: «народный театр должен давать пьесы содержательные и разнообразные, с яркими и простыми переживаниями, с бодрим и здоровым направлением».⁶⁶⁹

И все же, несмотря на разность теоретических подходов к определению репертуара народного театра и, следовательно, выделенных критериальных требований, можно обнаружить те, которые стали определяющими в выборе пьес для постановок в народном театре: высокий уровень художественности литературного текста, доступность содержания, безукоризненность в нравственном отношении, эмоциональность.

Таким образом, исследование процесса формирования целевой направленности каждого из представленных нами культурно-

⁶⁶⁷ Озаровский Ю. Репертуар народного театра// Образование. - 1894. - № 5-6. - С. 286.

⁶⁶⁸ Тимковский Н. О репертуаре народного театра// Журнал для всех. - 1899. - № 4. - С. 441.

⁶⁶⁹ Тиханович В. Вопросы народного театра// Учитель и школа. - 1915. - №15-16. - С. 24.

образовательных учреждений показало, что в качестве ведущих ориентиров их деятельности выступали не развлечения, забава и досуг, а задачи, связанные с умственным, нравственным, эстетическим развитием личности взрослых, что способствовало более успешной их социализации и вхождению в новый социокультурный контекст модернизирующейся России.

Резюмируя содержание параграфа, представляется значимым акцентировать следующие положения проведенного исследования:

1. Процесс формирования целей учреждений общего образования взрослых носил детерминированный характер. Целеполагание *образовательных учреждений для взрослых* обуславливалось, с одной стороны, внешним фактором, выражающим требования модернизирующейся эпохи второй половины XIX – начала XX вв. к человеку, и, прежде всего, к его образованию; с другой стороны – внутренним, отражающим внутринаучную ситуацию развития педагогической науки, в которой четко обозначились тенденция к гуманизации образования и направленность на исследование дидактических явлений. Логика формирования целевых приоритетов *культурно-образовательных учреждений* общего образования взрослых в большей степени была сопряжена с теоретическими представлениями о личности (В.И. Чарнолуский), что определяло вектор целевой заданности этих учреждений в направлении *развития личности* (умственного, нравственного, эстетического), а не ее развлечения.

2. В качестве одного из приоритетных целевых ориентиров образовательных и культурно-образовательных учреждений общего образования взрослых выступало умственное развитие взрослых, причем особая ответственность в решении этой задачи возлагалась на образовательные учреждения для взрослых – воскресную школу, народный университет. В этой связи целеполагающие действия педагогов этих учреждений, обусловленные, в том числе, и концептуальными положениями, формулируемыми теоретиками, методистами, были связаны с построением соответствующего задачам программного курса обучения, поиском наиболее

эффективных форм организации учебных занятий, методов педагогического воздействия на обучающихся. Наряду с умственным, четко обозначались задачи нравственного, эстетического развития личности, на решение которых, как показало проведенное исследование, были сориентированы культурно-образовательные учреждения общего образования взрослых, целеполагание которых формировалось в формате диалога и коллективного обсуждения. Все это дает основание для формулирования вывода о системообразующей роли цели, структурирующей различные элементы педагогического процесса образовательных и культурно-образовательных учреждений общего образования взрослых в одну системную целостность.

3. Целевые установки учреждений общего образования взрослых характеризовались двойственным характером: с одной стороны в них были отражены социальные ожидания государства, общества, идеальные представления педагогов-теоретиков и практиков о желаемых результатах общего образования взрослых, с другой – запросы взрослых учащихся на оказание содействия в их образовании и развитии.

4.2. Принципы организации общего образования взрослых как педагогической системы

Целевые ориентиры выступали отнюдь не единственным основанием в становлении и функционировании общего образования взрослых как педагогической системы. Ее становление и деятельность обуславливалась системой принципов, определяющих общую организацию, содержание, формы, методы.

Представляется существенным выделить два обстоятельства, которыми необходимо руководствоваться при решении поставленной задачи – выявлении принципов организации общего образования взрослых как целостной педагогической системы. *Первое* из них напоминает о том, что в нашей работе педагогическая система общего образования взрослых

представляется в динамике, а потому позиционируется в качестве педагогического процесса, рассматриваемого как специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и обучающихся, направленное на решение развивающих и образовательных задач. Это обуславливает направленность нашего внимания, помимо общеметодологического понимания принципов «как первоначала, руководящей идеи, основного правила поведения»,⁶⁷⁰ к трактовке педагогических принципов как основных требований к организации педагогической деятельности, указывающих ее направление, а в конечном итоге помогающих творчески подойти к построению педагогического процесса.⁶⁷¹ Второе обстоятельство отражает стремления современных исследователей представлять педагогические принципы не в порядке их последовательного перечня, а классификационно, группируя по тем или иным концептуальным основаниям (В.И. Андреев, В.С. Безрукова, Е.В. Бондаревская, А.И. Гурьев, В.И. Загвязинский, Б.Т. Лихачев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин и др.). И в этой связи обращает внимание подход группировки принципов, предложенный Б.Т. Лихачевым, А.И. Мищенко, В.А. Сластениным, считающими целесообразным в контексте целостного педагогического процесса выделять две группы принципов: организации педагогического процесса и непосредственного руководства деятельностью воспитанников.⁶⁷²

В целом принимая во внимание данный подход как соответствующий нашему пониманию педагогической системы общего образования взрослых, вместе с тем приходится учитывать тот факт, что данная система получала свое становление в период второй половины XIX – начала XX вв., который

⁶⁷⁰ Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1980. С.294.

⁶⁷¹ Педагогика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред В.А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. С.72.

⁶⁷² См.: Педагогика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред В.А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2008; Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт-М, 2001.

характеризовался конкретными социокультурными константами модернизирующейся России и определенными тенденциями в развитии педагогической науки, безусловно детерминирующими те исходные положения, которые обуславливали организацию, содержание, формы, методы, характер взаимодействия субъектов в педагогическом процессе общего образования взрослых. Поэтому представляется целесообразным в соответствии с сказанным выделить две группы принципов организации общего образования взрослых как педагогической целостности – 1) основополагающие принципы организации общего образования взрослых как педагогической целостности и 2) принципы педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых.

Проведенный анализ историко-педагогических источников позволил установить, что в качестве ведущих *принципов организации общего образования взрослых как педагогической целостности* выступили принципы гуманизации и демократизации образования, становление которых было обусловлено ярко обозначившимися в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв. тенденциями к гуманизации и демократизации образования.

Как отмечает М.В. Богуславский, в отечественной педагогике вследствие плодотворного научного поиска периода второй половины XIX – начала XX вв. постепенно сформировалось устойчивое идейно-теоретическое ядро гуманистической парадигмы образования, вобравшее в себя «сущностно значимые положения, выражавшие кредо тогдашнего педагогического сообщества»: признание учащегося высшей ценностью педагогической деятельности; направленность образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию учащегося в различных видах деятельности; трактовка интересов развивающейся личности как приоритетных образовательных целей; ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогами и учащимися; подчеркивание активно-

деятельностной роли учащегося в многообразном процессе учения и воспитания; включение в познавательную деятельность целостной личности в ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлениях.⁶⁷³ Как нам представляется, именно эти «сущностно значимые положения» определяли содержательное наполнение *принципа гуманизации*, который оказывал смыслообразующее влияние на все компоненты педагогического процесса общего образования взрослых, обуславливая его общую стратегию и выступая в качестве наиболее общего критерия его эффективности.

Организационную роль *принципа демократизации образования* в педагогическом процессе общего образования взрослых можно выразить двумя контекстами. Первый, социально-правовой контекст этого принципа, отражал фундаментальное право личности выступать полноправным субъектом образования. Крупнейшие теоретики общего образования взрослых (В.П. Вахтеров, С.О. Серополко, Е.Н. Медынский, Г.А. Фальборк, В.И. Чарнолуский) акцентировали не только право личности на образование и равенство всех граждан в его получении, но и саму возможность фактически осуществлять это право, в связи с чем формулировали и обосновывали принципы «полной и безусловной бесплатности» учреждений общего образования взрослых (В.И. Чарнолуский), отсутствия сословных, вероисповедных, половых, имущественных ограничений в «пользовании» учреждениями общего образования взрослых (В.И. Чарнолуский), принцип общедоступности (С.О. Серополко, Е.Н. Медынский).

Второй, педагогический контекст принципа демократизации, открывал право каждого учреждения общего образования взрослых на самостоятельность в выборе цели, содержания, форм, методов, определении характера деятельности. Более того, взятый в аспекте деятельности педагога педагогический контекст этого принципа закреплял право педагога на свободу выбора программы обучения взрослых, форм и методов

⁶⁷³ Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала 20 века.// Педагогика. - 2000. - №4. - С.65.

педагогического взаимодействия с ними; в аспекте деятельности обучающихся – право выбора собственного образовательного маршрута. Активный деятель общественно-педагогического движения, инициатор-учредитель Тифлисской частной женской воскресной школы О.В. Кайданова в этой связи отмечала: «... учащиеся в воскресной школе не связаны никакими формальностями: ... приходят в воскресную школу совершенно свободно и также свободно из нее выходят; их никто в нее не посылает... Воскресная школа не связана никаким обязательным курсом, учащиеся разбиваются в ней на множество групп, и программа каждой из этих групп создается в полной зависимости от запросов учащихся и их подготовки».⁶⁷⁴

Представляется существенным выделить еще один основополагающий принцип организации педагогического процесса в системе общего образования взрослых. Таковым следует назвать *принцип целостности педагогического процесса*, позиционируемого нами в качестве важнейшего условия реализации задач, связанных с общим образованием взрослых. Целостному педагогическому процессу свойственно внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие.

В понимании целостности педагогического процесса общего образования взрослых имеет смысл руководствоваться основными положениями теории целостного педагогического процесса (научная школа В.А. Сластенина), содержащими, в частности, представления об основных аспектах целостности: содержательном, организационном, операционально-технологическом. С точки зрения содержательного аспекта целостность педагогического процесса обеспечивается за счет отражения в цели и содержании образования накопленного человечеством опыта в его четырех элементах: знаниях, в том числе и о способах выполнения действий; умениях и навыках; опыта творческой деятельности; опыта эмоционально-

⁶⁷⁴ Кайданова О.В. Современное значение воскресной школы // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 3. – М.: тип. П.П. Рябушинского, 1912. С. 53-54.

ценностного отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания образования, согласно теории целостного педагогического процесса, представляет собой, по сути, реализацию образовательных, развивающих и воспитательных задач педагогического процесса.⁶⁷⁵ С точки зрения организационного аспекта педагогический процесс приобретает свойство целостности, если обеспечивает единство самостоятельных процессов-компонентов: 1) процесса педагогического конструирования содержания образования и соответствующих форм, методов, средств (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная и операционно-конструктивная деятельность педагога); 2) процесса делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования (педагогическое взаимодействие); 3) процесса взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений (неформальное общение); 4) процесса освоения воспитанниками содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание). Операционально-технологический аспект целостности педагогического процесса касается внутренней целостности названных выше относительно самостоятельных процессов.⁶⁷⁶

Вышеизложенные концептуальные позиции имеют безусловную значимость в плане дальнейшего проведения исследования по выявлению принципов, связанных с спецификой педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых. Они направляют внимание не только на изучение специфики собственно педагогического взаимодействия педагогов и взрослых в условиях педагогического процесса, т.е. их совместную деятельность по конструированию и освоению содержания общего образования, выбора форм, методов, но и акцентируют такие элементы, которые в педагогическом

⁶⁷⁵ Педагогика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред В.А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. С.143.

⁶⁷⁶ Там же. С.143.

процессе общего образовании взрослых имели особо знаковое и даже определяющее значение – неформальное общение педагогов и взрослых учащихся, стремление к самообразованию и самовоспитанию последних как важнейшего результата педагогического процесса.

Приступая к решению задачи по выявлению второй группы *принципов, связанных с спецификой педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых*, представляется существенным отметить тот факт, что поскольку общее образование взрослых носило характер полисистемной и полиструктурной целостности, то в ее педагогическую систему а priori были включены разнообразные учреждения – образовательные и культурно-образовательные. Однако ввиду того, что последние из них, как отмечалось в предыдущем параграфе, в период начала XX в. лишь только получали импульс к осмыслению своего образовательного потенциала и построению траектории педагогического взаимодействия со взрослыми, то при решении поставленной задачи в большей степени приходится опираться на образовательные учреждения для взрослых (воскресная школа, воскресная повторительная школа, народный университет), имеющих к началу XX вв. вполне отрефлексированный процесс взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса.

Проведенный анализ историко-педагогических источников убеждает, что в качестве ведущего принципа, задающего общую стратегию педагогического взаимодействия субъектов общего образования взрослых, выступал *принцип развивающей направленности педагогического процесса*. В понимании В.И. Загвязинского, ведущими определяются те принципы, которые трактуют цели и предполагаемые результаты обучения.⁶⁷⁷ В контексте нашего исследования принцип развивающей направленности педагогического процесса заключал в себе основную целевую установку

⁶⁷⁷ Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. С.39.

педагогического процесса общего образования взрослых, которая, согласно концептуальным интерпретациям теоретика Е.Н. Медынского, трактовалась следующим образом: «Вся внешкольная просветительная работа должна быть поставлена таким образом, чтобы достигнуть наибольшего развития населения, чтобы сделать для последнего понятным мир, чтобы научить его процессу логических выводов из всего, что он видит вокруг».⁶⁷⁸ Заклучая в себе цель педагогического процесса общего образования взрослых, принцип развивающей направленности выступал в тоже время и в качестве ориентира для тех принципов, которые определяли вектор выбора способов и средств ее достижения. И в этом плане ему принадлежала роль выступить в качестве системообразующего фактора, поскольку, предопределяя специфику содержания остальных принципов, соотнесенных непосредственно с такими компонентами педагогического процесса, как содержание, формы, методы, условия, он связывал их в единую систему посредством несущей им цели, обуславливал их взаимосвязь и взаимодействие.

Процессы конструирования и овладения содержанием как одного из компонентов педагогического процесса общего образования взрослых регулировали ряд принципов: принцип связи теории с практикой, принцип «локализации» учебного материала, принцип учета запросов и интересов взрослых учащихся, принцип учета возрастных особенностей учащихся. Последним из них принадлежала ведущая роль.

Принцип учета запросов и интересов взрослых учащихся особенно отчетливо проявлял себя в целеполагающих действиях педагогов воскресных школ, связанных с построением программного курса обучения. Как отмечала Э.О. Вахтерова, одна из наиболее активных деятелей воскресных школ, каждая воскресная школа,⁶⁷⁹ преследуя цель выяснить запросы взрослых

⁶⁷⁸ Медынский Е.Н. Методы внешкольной просветительской работы. - Пг., 1915. С.12.

⁶⁷⁹ Речь идет, прежде всего, о частных городских воскресных школах; земские сельские образовательные учреждения для взрослых, как правило, воскресные повторительные школы и классы в построении программного курса обучения ориентировались на ту

учащихся в обучении, разрабатывала свои опросные листы, вследствие чего они были разнообразными и «индивидуальными», но в которых непременно присутствовали такие вопросы:

- Укажите предметы преподавания, которые вы считаете для себя самыми нужными?

- Считаете ли вы тот предмет, который преподается вам на уроках объяснительного чтения полезным, интересным, необходимым для себя, или желали бы его заменить другим, и если да, то каким?

- Что хотели бы вы еще получить от школы?⁶⁸⁰

Анкетирование убеждало, что учащиеся воскресных школ заявляли о желании изучать, помимо обязательных программных курсов арифметики, русского языка, Закона Божьего, географию, геометрию, общую историю, русскую историю, физику, литературу, политическую экономию и даже философию и психологию.⁶⁸¹ С учетом этих запросов практически каждая воскресная школа вставала перед необходимостью конструировать как программу обучения в целом, так и содержание конкретной дисциплины. И, несмотря на то, что каждой школе приходилось в этой работе «идти ощупью, делать иногда ошибки и промахи, вообще идти по непроторенному пути»,⁶⁸² создавались программы, характеризующиеся «оригинальностью и разнообразием». И это, как отмечали сами «воскресники», составляло одну из важнейших отличительных особенностей воскресных школ.

программу, которая была определена Положением 1864 г. – Закон Божий, чтение, письмо, арифметика, церковное пение.

⁶⁸⁰ Вахтерова Э.О. Частные городские воскресные школы // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1. – М.: город. тип., 1900. С. 7-8.

⁶⁸¹ См.: Вахтерова Э.О. Разработка анкеты, обращенной к учащимся в воскресных и вечерних классах и школах для взрослых // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 3. – М.: тип. П.П. Рябушинского, 1912. С. 339-368.

⁶⁸² Вахтерова Э.О. Частные городские воскресные школы // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1. – М.: город. тип., 1900. С.8.

Разработка учебных программ с учетом запросов учащихся приобрела в период 1890-х – начала XX в. довольно масштабный характер, втянула в свою орбиту не только педагогов-практиков воскресных школ, но и известных теоретиков, методистов (В.П. Вахтеров, А.Ф. Гатлих, В.А. Евтушевский, Е.А. Звягинцев и др.). В печати активно публиковались разработанные и апробированные программы по разным учебным курсам, методические указания к их преподаванию.⁶⁸³

В качестве опорного принципа построения содержания учебных курсов служил *принцип связи теории с практикой*. О том, что при построении содержания учебных курсов необходимо связывать теоретическое знание с практикой, точнее, с конкретной жизнью крестьян, указывал еще в начале 1880-х гг. Н.А. Корф. В частности, осуществляя анализ имеющихся учебных программ для повторительных школ, он недоумевал: без каких-либо оснований учителя вводят в программу «Историю отечества», не подумав, что нужна «История бытовая» или «Культур-история» или «не довольствуются политической географией, но желали бы этнографии, физической или промышленной географии».⁶⁸⁴

Как показывают отдельные историко-педагогические источники, в т.н. «новейший период» истории воскресных школ (конец 1880-х гг. – начало XX в.) составители учебных программ все же старались ориентироваться на принцип связи теории с практикой. Показательным примером в этом отношении может служить сборник арифметических задач, разработанный учителями московских воскресных школ при ближайшем участии известного

⁶⁸³ См.: Общее дело. Сб. ст. по вопросам распространения образования среди взрослого населения/ Сост. под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1-4. – М., 1900-1912; Казанцев П.Н. Задачи внешкольного образования. Вып. 1. - Саратов, 1904; Сборник арифметических задач для воскресных школ, вечерних и повторительных классов. / Сост. под ред. А.Ф. Гатлиха. – М., 1897; Хроника воскресных школ// Русская школа. 1897-1907; Опыт программ по всем предметам обучения в воскресной школе для взрослых и малолетних учащихся (в объеме курса начальной народной школы) / Сост. преподающими Харьковской частной женской воскресной школы. – М., 1885 и др.

⁶⁸⁴ Корф Н.А. Учебная программа повторительных школ // Народная школа. - 1883. - № 11. - С.9.

математика, педагога А.Ф. Гатлиха.⁶⁸⁵ Основными руководящими началами при составлении арифметических задач выступили следующие:

- теория нужна только постольку, чтобы уяснить механизм вычислений;
- главное внимание должно быть уделено приобретению прочных навыков в устных и письменных вычислениях;
- содержание задач должно всегда иметь практический интерес.⁶⁸⁶

Как следствие, содержанием арифметических задач служили данные по садоводству, лесоводству, промышленности, торговли, железной дороге и т.п. «Изучая такую арифметику, - отмечал П.Н. Казанцев, - воскресники не держат науку под спудом, а несут ее на алтарь жизненного обихода».⁶⁸⁷

В тесной связи с этим принципом стоял *принцип «локализации» учебного материала*, который, по мнению А.К. Гермониус, «должен пропитать собою, пронизать насквозь все обучение, всю школу, все образование».⁶⁸⁸ Важно отметить, что этот принцип развивали Е.А. Звягинцев (ему и принадлежит сам термин «локализация учебного материала»), Н.Ф. Езерский, Н.П. Казанцев, В.С. Сыромятников и др. Значительное внимание этому принципу было уделено на Первом общеземском съезде по народному образованию (1911). Однако свое теоретическое обоснование принцип «локализации» учебного материала получил в работах Е.Н. Медынского и А.К. Гермониус.

Необходимость следования «локализационному методу» (введение «местного элемента» в содержание обучения) авторы обосновывали наличием у взрослых определенного субъектного опыта, «готовых впечатлений, представлений и понятий», приобретенных ими в процессе

⁶⁸⁵ Сборник арифметических задач для воскресных школ, вечерних и подготовительных классов / Под ред. А.Ф. Гатлих. – М., 1899.

⁶⁸⁶ Казанцев П.Н. Задачи внешкольного образования. Вып 1. Саратов, 1904. С.41-42.

⁶⁸⁷ Там же. С.40.

⁶⁸⁸ Гермониус А.К. Локализация учебного материала, как основной метод обучения, и применение ее в деле внешкольного образования // С.-Петербургский земский вестник. - 1913. - №5. - С. 67.

жизнедеятельности в конкретных «местных» условиях. Поэтому, убеждал А.К. Гермониус, «наилучшим в педагогическом отношении» следует признать «посильное упорядочение, систематизацию и разъяснение этих впечатлений», поскольку на «местном материале» оно будет живо и жизненно; более того оно будет близко учащемуся и, следовательно, встретит с его стороны понимание и сочувствие;⁶⁸⁹ обучение взрослых, считал Е.Н. Медынский, на «местном материале» позволит приобретать новые знания и углублять существующие, учиться самостоятельно мыслить на явлениях окружающей их жизни.⁶⁹⁰

Существенно, что принцип «локализации» учебного материала актуализировал такие формы общего образования взрослых, как: образовательная экскурсия, посещение «показательных» выставок в волостных (уездных, губернских) музеях, внеклассное чтение и др.

Актуальность *учета возрастных особенностей взрослых учащихся* приняла особенно очевидный характер, когда воскресные школы столкнулись с проблемой методического обеспечения учебного процесса. Как метко заметил П.Н. Казанцев, они вступили в борьбу с невежеством без всяких средств; в руках не было иного оружия, кроме желания учить.⁶⁹¹ Опыт педагогического взаимодействия с «сорокалетними бородачами, засевшими за букварь» приводил к однозначному выводу о неправомерности использования пособий, созданных для обучения детей, поскольку все они были рассчитаны на «детское разумение и мирозерцание».⁶⁹²

Опираясь ввиду отсутствия научных представлений на эмпирическое знание возрастных особенностей взрослых, педагоги воскресных школ, известные методисты активно включались в работу по созданию учебных пособий, методических руководствам и материалов, не без оснований,

⁶⁸⁹ Гермониус А.К. Локализация учебного материала, как основной метод обучения, и применение ее в деле внешкольного образования // С.-Петербургский земский вестник. - 1913. - №5. - С. 63-64.

⁶⁹⁰ Медынский Е.Н. Методы внешкольной просветительской работы. - Пг., 1915. С.13.

⁶⁹¹ Там же. С.31.

⁶⁹² Там же. С.33.

руководствуясь указаниями Н.А. Корфа: «для решения вопроса о том, чему учить, необходимо знать возраст ... учащихся». ⁶⁹³

Что касается вопроса *организационной стороны* педагогического процесса общего образования взрослых, то здесь, безусловно, наблюдалось господство *принципа сочетания различных его организационных форм*. Так, в воскресных школах активно практиковались такие формы организации учебного процесса, как объяснительное чтение, которое заменяло собой уроки по отдельным предметам (географии, истории, литературе, естествознанию и др.), урок-беседа, как одна из самых «удобных форм» сообщения знаний, к тому же обладающая возможностью объединять несколько неоднородных по уровню грамотности групп. В научном архиве В.П. Вахтерова нам удалось обнаружить описание урока-беседы, который проводила в одной из воскресных школ за Невской заставой учитель Е.А. Кувшинская и который ярко отражает сложность методики его организации: «Она ставила один за другим ряд вопросов, помогавших постепенно вскрыть сущность темы, краткими сильными предложениями обобщала часто односложные ответы, которые неслись ей в ответ из возбужденной аудитории, давала в ярких красках дополняющую картину, снова прибегала к вопросам и заканчивала четкими, ясными выводами, преподнесенными с таким подъемом, что не оставалось равнодушного человека в зале». ⁶⁹⁴ Широкое распространение в воскресных школах получали внеклассное чтение, которое, по убеждению О.В. Кайдановой, при правильной постановке должно стать главной организационной формой, на которой будет строиться все преподавание, ⁶⁹⁵ образовательные экскурсии и образовательные прогулки, признаваемые в качестве «могущественных» средств развития учащихся.

⁶⁹³ Корф Н.А. Учебная программа повторительных школ // Народная школа. - 1883. - № 11. - С.9.

⁶⁹⁴ НА РАО. Ф.7. Оп.1. Ед.хр. 21. Л.16.

⁶⁹⁵ Кайданова О.В. Постановка внеклассного чтения в воскресной школе // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1. – М.: город. тип., 1900. С.26.

В народных университетах, помимо лекционных, семинарских, практических занятий, особое внимание уделялось организации научно-исследовательской работе слушателей. Например, приобщение слушателей Московского народного университета им. А.Л. Шанявского к исследовательской деятельности начиналось с семинарских занятий, проводимых, как правило, под руководством опытных преподавателей-исследователей. Так, занятия по философии начинались с анализа мировоззрения того или иного мыслителя, и только затем слушатели приступали к подготовке рефератов по различным аспектам его учения; на занятиях по историческим дисциплинам основное внимание уделялось формированию умений самостоятельно проводить историографический и источниковедческий анализ.⁶⁹⁶ Для организации научных изысканий в этом университете создавались специализированные лаборатории. Уже на четвертом году деятельности университета была открыта физическая лаборатория П.Н. Лебедева. В 1911 –1912 учебном году в этой лаборатории научными работами занимались 18 человек.⁶⁹⁷ В другой физической лаборатории, которую возглавлял П.П. Лазарев, занимались еще 16 человек.⁶⁹⁸ Таким образом, только физическими исследованиями в народном университете им. А.Л. Шанявского занимались 34 слушателя. «Это больше, чем число работающих по физическим исследованиям в Берлинском университете», - констатировала газета «Русские Ведомости».⁶⁹⁹

Выбор *методов* педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования обуславливался, прежде всего, задачей «развития человека», которая, в авторской конкретизации Е.Н. Медынского, заключалась в том, чтобы «развить у

⁶⁹⁶ «...Начинание на благо и возрождение России» (создание Университета им. А.Л. Шанявского): Сб. документов/ Сост. И.И. Глебова, А.В. Крушельницкий, А.Д. Степанский. – М., 2004. С.23.

⁶⁹⁷ Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского. Исторический очерк. – М., 1914. С.49.

⁶⁹⁸ Там же. С.49.

⁶⁹⁹ Цит по: Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского. Исторический очерк. – М., 1914. С.49-50.

пришедших к нам умение ориентироваться в явлениях окружающей жизни, способность самостоятельно делать правильные выводы из всего, что они в будущем увидят...». ⁷⁰⁰

Огромное влияние на выбор методов взаимодействия педагогов и взрослых учащихся оказывали и другие факторы. Так, обучение в воскресных школах было поставлено в жесткие рамки лимита учебного времени – всего 30 учебных дней в году. Поэтому педагоги в большей степени следовали *принципу комплексности в использовании методов обучения*, отдавая при этом предпочтение тем методам, которые значительно увеличивали «производительность» занятий и, как следствие, способствовали достижению поставленных задач. Так, на занятиях по обучению грамоте педагоги отказывались от «право-чисто-писания», «от специальных забот для развития каллиграфического письма», «от надежды сфабриковать из ученика «великого мужа грамматики», поскольку все это требовало огромного ресурса учебного времени, и потому «общее развитие поневоле отступало на задний план». ⁷⁰¹ В условиях «ускоренного темпа» учебных занятий педагоги направляли внимание на «сообщение полезных сведений», на «приучение» к самостоятельному изложению мыслей, на расширение умственного горизонта взрослых учащихся, на развитие в них любознательности и стремления к интеллектуальной самостоятельности. ⁷⁰²

Активизации познавательной активности взрослых учащихся способствовала и напряженная работа самих педагогов воскресных школ, их полная самоотдача на учебных занятиях. В качестве убедительных микроисторических иллюстраций сказанного считаем уместным привести следующие «архивные» примеры. «Любимец» воскресной школы за Невской заставой В.Я. Аврамов, преподаватель геометрии, умел держать своих

⁷⁰⁰ Медынский Е.Н. Методы внешкольной просветительской работы. - Пг., 1915. С.13.

⁷⁰¹ Вахтерова Э.О. Частные городские воскресные школы // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1. – М.: город. тип., 1900. С.14-15.

⁷⁰² Там же. С.15.

учеников в полном напряжении. «Лучше в баню на потолок, чем к Вячеславу Яковлевичу на доску, говорили ученики, кажется, что в мозгу все шевелится».⁷⁰³ Или. Чтобы продержаться два часа в непрерывной умственной работе, «требовалось страшное напряжение самого преподавателя, умение расшевелить, ни минуты не терять из виду слушателя, менять серьезный тон на шуточный, знание сил каждого ученика, а, главное, безоговорочное вкладывание всего себя со стороны преподавателя. Всем этим владел В.Я. Аврамов и его соратник В.И. Бауман, вылезавший из класса с ног до головы осыпанный мелом. «Нельзя не работать, когда видишь, как он убивается», - говорили ученики».⁷⁰⁴

В качестве важнейшего условия эффективной деятельности воскресных школ по решению задач, связанных с развитием личности взрослого, признавалось *создание благоприятного эмоционального климата, способствующего формированию у учащихся положительной учебной мотивации*. В этом отношении воскресные школы выработали «нечто свое, определенное и ценное» – «простые, доверчивые и искренние отношения».⁷⁰⁵ Указывая на «сердечные, душевные» отношения, складывающиеся между педагогами и учащимися, как на одну из отличительных характеристик воскресных школ, О.В. Кайданова так характеризовала их педагогическую потенциал: «Благодаря этим отношениям, благодаря постоянному общению между учащими и учащимися, последние имеют возможность в школе найти удовлетворение на свои личные запросы, получить ответ на свои вопросы. А это очень ценно. Человеку, живущему в среде, не только неудовлетворяющей, но часто и противоречащей его умственным запросам, часто бывает нужнее поговорить, побеседовать с кем-то на интересующую его тему, чем прослушать лекцию по какому-нибудь предмету; беседа на

⁷⁰³ НА РАО. Ф.7. Оп.1. Ед.хр. 21. Л.17.

⁷⁰⁴ НА РАО. Ф.7. Оп.1. Ед.хр. 21.. С.17-18.

⁷⁰⁵ Вахтерова Э.О. Частные городские воскресные школы // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1. – М.: город. тип., 1900. С.19.

известную тему дает материал для мысли, а работа мысли в деле умственного развития человека едва ли не важнее приобретения знаний».⁷⁰⁶

В качестве наиболее значимого *результата* взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых выступали, как это фиксировали сами педагоги, возрастающие интеллектуальные запросы взрослых учащихся, их стремления к самообразованию, альтруистические порывы. Так, учредительница женской воскресной Никольской школы (СПб., 1882) С.С. Старынкевич следующим образом комментировала *действенность результатов педагогического процесса*: очень многие из учениц «не удовлетворяются уже ... одной грамотой, обучением в размерах программы народных училищ. В них зародилась любознательность, в них пробудились серьезные умственные запросы...».⁷⁰⁷

Довольно убедительные факты умственного и нравственного влияния воскресных школ на личность взрослых обучающихся приводит Э.О. Вахтерова: ученицы одной из воскресных школ в письменных работах на тему о том, какую жизнь они хотели вести в будущем, писали: «я бы хотела иметь гораздо больше познаний, хотела бы кончить школу фельдшерскую и поступить на место в совсем бедную и глухую деревню...»; «я бы желала сдать экзамен на сельскую учительницу, чтобы мое учение влияло на детей»; «я бы хотела быть богатой,... поехала бы в село, устроила бы там школу,... всем раздавала бы книги, а по воскресеньям устроила бы чтения, на которых участвовала бы я сама».⁷⁰⁸

Как видим, в период становления общего образования взрослых как педагогической системы формулировалась система принципов, которые

⁷⁰⁶ Кайданова О.В. Современное значение воскресной школы // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 3. – М.: тип. П.П. Рябушинского, 1912. С. 62-63.

⁷⁰⁷ Старынкевич С. О необходимости женских воскресных школ высшего типа // Русская школа. - 1902. - №1. - С.48.

⁷⁰⁸ Вахтерова Э.О. Частные городские воскресные школы // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1. – М.: город. тип., 1900. С.20.

обуславливали как общую организацию педагогического процесса, так и специфику постановки каждого его компонента в отдельности. В систематизированном виде принципы организации общего образования взрослых как целостной педагогической системы, получавшей свое становление в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв., представлены в таблице 1.

Таблица 1. Принципы организации общего образования взрослых как целостной педагогической системы

Основопологающие принципы организации общего образования взрослых как педагогической целостности					
Принцип гуманизации педагогического процесса		Принцип демократизации педагогического процесса		Принцип целостности педагогического процесса	
Принципы педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых					
<i>Соотнесение принципов с основными компонентами педагогического процесса</i>					
Цель (задачи)	Содержание	Организац онные формы	Методы	Условия	Результат
Принцип развивающей направленности педагогического процесса	1. Принцип учета возрастных особенностей взрослых учащихся 2. Принцип учета запросов и интересов взрослых учащихся 3. Принцип связи теории с практикой 4. Принцип «локализации» учебного материала	Принцип сочетания различных организационных форм педагогического процесса	1. Принцип комплексности методов обучения 2. Принцип активизации познавательной деятельности взрослых учащихся	Принцип создания благоприятного эмоционального климата, способствующего формированию у учащихся положительной учебной мотивации	Принцип действенности результатов педагогического процесса

В целом, проведенное исследование позволяет сформулировать два существенных вывода:

1. Принципы организации общего образования взрослых как педагогической системы имели *различную логику своего становления*. Принципы гуманизации и демократизации педагогического процесса, выступивших в качестве основополагающих положений организации педагогической системы общего образования взрослых, отражали утверждающиеся в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв. соответствующие тенденции и в этом плане они ознаменовывали собой движение от «отражения сущего» к «нормам должного» (В.В. Краевский). Принципы педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых, будучи непосредственно соотнесенными с его основными компонентами, имели эмпирические истоки своего становления, т.е. выводились из непосредственного опыта педагогов, и, только получив должную педагогическую рефлексию, становились теми «нормативными обобщениями» (В.В. Краевский), которые определяли общую организацию, содержание, формы, методы, условия, результат педагогического процесса общего образования взрослых.

2. Принципы организации педагогической системы общего образования взрослых представляли собой системную целостность, в которой роль систематизирующего фактора исполнял принцип развивающей направленности обучения, обуславливающий их взаимосвязь и взаимодействие. Причем это была не просто связь, не просто дополнение одного принципа другим. Действие каждого принципа выступало через все другие, «как вбирание каждым принципом всех других в качестве своей содержательной основы, как преломление каждого через все другие».⁷⁰⁹

⁷⁰⁹ Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. С.38.

4.3. Типология и видовое разнообразие учреждений общего образования взрослых

В качестве одного из методов познания сложного системного объекта, каким представляется феномен общего образования взрослых, может выступить типология. Сущность данного метода составляет «расчленение системы объектов и их группировка с помощью обобщенной, идеализированной модели или типа».⁷¹⁰ Типология является результатом типологизации - сложной исследовательской процедуры, направленной на получение нового научного знания. Основная цель типологизации заключается в сравнительном изучении существенных признаков, связей, функций, отношений, уровней организации объектов, поиске «надёжных» способов их идентификации.⁷¹¹

Основу типологизации составляют исследовательские действия, направленные на выделение типа, который в сугубо научном понимании означает «образец», выражающий наиболее «общие, существенные черты определенной группы предметов, явлений; форма, вид, модель, которой соответствует определенный класс объектов...»⁷¹²

Однако типы могут выступать не только в роли цели познания. Важной представляется использование их в качестве гносеологического инструмента. И в этом случае они могут выполнять в исследовательском процессе три роли: роль теоретических концептов, используемых в формировании архитектоники исследования; роль типологических групп, выделенных по аргіогі заданным характеристикам; роль факторов объяснения накопленного эмпирического материала.⁷¹³

⁷¹⁰ Огурцов А. П. Типология // Новая философская энциклопедия. В 4 тт. - М.: Мысль, 2001. Т. 4. С. 69-72.

⁷¹¹ Там же.

⁷¹² Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. 2-е испр. и доп. изд. – М.: Наука, 1975. С.595.

⁷¹³ Татарова Г.Г. Основы типологического анализа в социологических исследованиях: Учеб. пособие / Г.Г. Татарова. — М: Изд-й дом «Новый учебник», 2004. С.46-47.

Обращают на себя внимание концептуальные представления современного исследователя-социолога Г.Г. Татаровой о типах, среди которых отдельно акцентируются «типы социального» как «вид, форма существования чего-то и всегда что-то социально значимого. А таковым может быть и что-то специфическое, и часто встречающееся, и что-то объединяющее, и что-то разъединяющее».⁷¹⁴ При наличии разнообразных характеристик «типа социального» приоритетным становится выделение его специфичности и общности. Также заслуживает внимания позиция ученого, согласно которой сущностные представления о типе, его «понимание» является необходимой предпосылкой в формулировании основания типологии.⁷¹⁵

Вышеуказанное составляет для нас актуальность, прежде всего, в том плане, что обуславливает направленность наших исследовательских действий при построении типологии учреждений общего образования взрослых на поиск такого типологического критерия, который заключал бы в себе сущностные характеристики общего образования взрослых как социально-педагогического явления. Проведенное нами исследование (см. параграфы 4.1, 4.2) позволяет заключить, что в качестве типобразующего критерия целесообразно выделить *функционально-целевой*, отражающий предназначение общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы.

С учетом выделенного критерия разнообразные учреждения общего образования взрослых можно типологизировать в соответствии с двумя группами:

1. Образовательные учреждения для взрослых, институциональное и педагогическое становление которых обуславливалось, прежде всего, функциями обучения и развития личности;

⁷¹⁴ Татарова Г.Г. Методология анализа данных в социологии (введение) / Учебник для вузов. 2-е изд. испр. – М.: NOTA BENE, 1999. С.163.

⁷¹⁵ Там же. С.164.

2. Культурно-образовательные учреждения для взрослых, целевая предназначенность которых связывалась с удовлетворением умственных и культурных потребностей и запросов взрослых, что способствовало «бесконечному» развитию личности (В.И. Чарнолуский), приобщению взрослых «к благам культуры» (С.О. Серополко), всестороннему гармоническому развитию личности в умственном, нравственно-социальном, эстетическом и физическом отношениях (Е.Н. Медынский).

Схемное изображение типологии учреждений и форм общего образования взрослых наглядно представлено на рисунке 4.

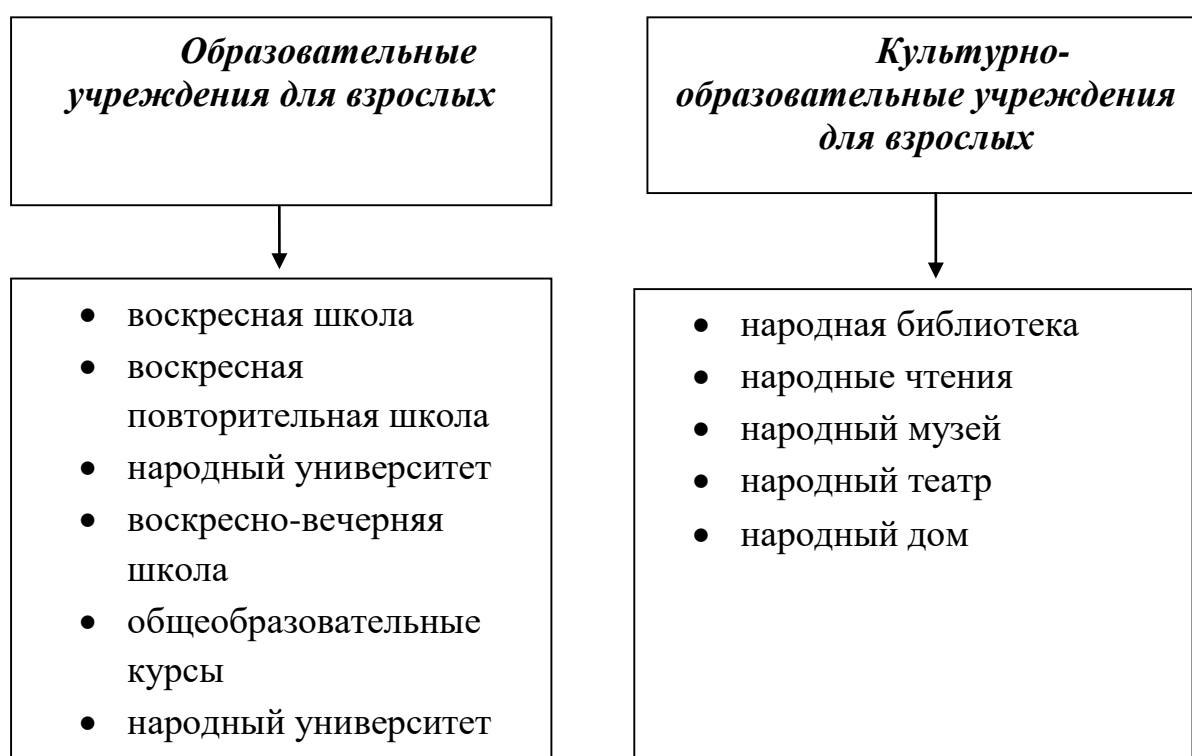


Рисунок 4. Типология и видовое разнообразие учреждений общего образования взрослых

Что касается вопроса представления видовых характеристик⁷¹⁶ каждого из учреждений для взрослых, взятых в их историко-педагогической ретроспективе, то, исходя из концептуального понимания общего образования взрослых как социально-педагогического явления,

⁷¹⁶ В данной работе под видовыми характеристиками понимаются те, которые являются ярко характерными для данного учреждения и которые отличают его от других, входящих в эту же группу.

представляется целесообразным структурировать их в соответствии с такими аспектами, как социальный и педагогический. В контексте социального аспекта учреждения для взрослых позиционируются, прежде всего, как институциональное образование, и поэтому его характеристики могут соотноситься с такими параметрами как численность, организационная модель, внешние условия функционирования и т.п. С позиций педагогического аспекта логично выделять характеристики, отражающие не только цель, содержание, формы, методы деятельности учреждения для взрослых, поскольку многие из них нами уже были представлены в предыдущих параграфах, сколько те, которые составляли особенное и индивидуальное в педагогическом портрете учреждения, или же определяли перспективу его становления как педагогического явления.

С позиций выделенных аспектов представим краткое видовое описание образовательных учреждений для взрослых.

Как отмечалось, в генезисе образовательных учреждений для взрослых первой свое становление получила *воскресная школа*. С момента организации первой воскресной школы (1859) к июню 1862 г. их считывалось по всей России, согласно данным А.П. Ширинского-Шихматова, 316.⁷¹⁷

К 1916 г. в городах и селах Российской империи насчитывалось 691 воскресная школа, в которых обучалось 36.320 человек.⁷¹⁸

В обобщенном виде представляется возможным выделить следующие институциональные и педагогические особенности воскресных школ:

- общественный (частный) характер учреждения воскресных школ;
- демократизация как основа функционирования воскресных школ (коллегиальность в управлении и решении педагогических вопросов, включение учащихся в состав педагогических советов, открытость для

⁷¹⁷ Ширинский-Шихматов А.П. Воскресные школы в России. - СПб., 1863. С. 6.

⁷¹⁸ Однодневная перепись начальных школ. Итоги по Империи. Вып.16. – Пг., 1916. С. 18.

сотрудничества с общественными организациями и образовательными учреждениями и др.);

- бесплатность обучения в воскресной школе;
- преимущественно безвозмездный труд педагогов воскресных школ;
- организация занятий по воскресным дням в течение 2,5-3 час.;
- ориентация на формирование первоначальных знаний из различных предметных областей;

- дифференциация учащихся по уровню подготовки (неграмотные, малограмотные, грамотные) и построение соответствующих программ обучения;

- обеспечение условий для движения по индивидуальной образовательной траектории;

- разработка программы обучения и учебных курсов в соответствии с запросами взрослых учащихся;

- разнообразие организационных форм обучения;

- ориентация методов обучения на активизацию познавательной деятельности обучаемых, развитие умственной самостоятельности, творческой деятельности;

- библиотека как обязательный институциональный и педагогический компонент воскресной школы;

- построение субъект-субъектных отношений.

Воскресные школы получали распространение преимущественно в городах; в сельской местности организовывались *воскресные повторительные школы*.

Моделирование организационных и педагогических характеристик этой школы связано с именем Н.А. Корфа. Сущностные характеристики этой школы педагог связывал с ее специфической педагогической целью: «Мы повторительную школу признаем такую, ученики которой имеют дело преимущественно, но не исключительно с фактами и понятиями, с которыми они были ознакомлены раньше поступления в эту школу; мы назовем

повторительную школу такую, которая, если и мало добавит новых сведений, то непременно даст прежде добытым знаниям новую окраску, осветит их с новой для учеников точки зрения, преподаст их в новом применении».⁷¹⁹

В качестве основных институциональных и педагогических характеристик повторительной школы, выделенных Н.А. Корфом, подчеркнем следующие:

- наличие в сельском населенном пункте действующей начальной школы: «Воскресная повторительная школа может возникнуть только в тех селах и городах, в которых ежедневное народное училище уже просуществовало три или четыре года»;⁷²⁰

- положительное отношение к повторительной школе крестьян, осознание у них потребности учиться как непереносимое условие организации школы: «Только те учреждения могут пускать корни и развиваться, которые имеют под собою почву, соответствуют местным условиям, духу и быту народа»;⁷²¹

- необходимость специальной подготовки учителя, в том числе и для работы в повторительной школе. Для Н.А. Корфа эта проблема имела кроме педагогического и ярко выраженный социальный аспект: «... дурное преподавание не только не приносит пользы учащимся, которых оно непосредственно касается, но лишает школу доверия в глазах народа, не видящего от нее никаких результатов»;⁷²²

- продолжительность учебного года в воскресной повторительной школе – 20 воскресных дней (каждый продолжительностью 3 учебных часа, 0,5 часа на каждый учебный предмет);

⁷¹⁹ Корф Н.А. Повторительные школы // Народная школа. - 1883. - № 2. - С.6.

⁷²⁰ Руководитель для воскресных повторительных школ / Сост. Н.А. Корф. - СПб., 1882. С.3.

⁷²¹ Корф Н.А. Первые воскресные повторительные школы // Русская мысль. - 1882. - № 8. - С.51.

⁷²² Корф Н.А. Земский вопрос (О народном образовании). - СПб.: тип. А.Головачева, 1867. С.25-26.

- группировка учащихся по отделениям: третье отделение - «сильнейшее по успехам отделение», на которое принимались наиболее подготовленные начальной школой учащиеся; второе отделение - на него определялись учащиеся, имеющие средний уровень развития умений и навыков; первое отделение - «слабейшее» (или приготовительный класс);⁷²³

- библиотека как важнейший элемент воскресной повторительной школы: «Без народной библиотеки немыслима никакая повторительная школа»;⁷²⁴

- приоритет развивающих задач в процессе обучения. Главная цель школы, по мысли Н.А. Корфа - это «развитие у учащихся самостоятельности..., а развитие этой силы, создаваемой посредством обучения, ведет к самопомощи, имеющей такое огромное нравственное и общественное значение».⁷²⁵

- целесообразность расширения программы обучения: «Для того, чтобы воскресная повторительная школа была встречена с сочувствием и привязала к себе учащихся, она должна не только пережевывать старое, но и привлекать сообщением новых данных; в противном случае, трудно воскресной школе рассчитывать на успех»;⁷²⁶

- построение учебных программ с учетом запросов учащихся: «... важно определить, который из учебных предметов занимают взрослых учащихся более других...»;⁷²⁷

- ориентация в обучении взрослых на принципы: учета возрастных особенностей обучаемых («...то, что интересовало ребенка, не может

⁷²³ Руководитель для воскресных повторительных школ / Сост. Н.А. Корф. - СПб., 1882. С.3-4.

⁷²⁴ Корф Н.А. Учебная программа повторительных школ // Народная школа. - 1883. - № 11. - С.11.

⁷²⁵ Корф Н.А. Первые воскресные повторительные школы // Русская мысль. - 1882. - № 8. - С.81.

⁷²⁶ Там же. С.63-64.

⁷²⁷ Там же. С.69.

интересовать взрослого»⁷²⁸); доступности («...преподавание должно быть приурочено к умственным силам обучаемого»⁷²⁹); учета практических запросов учащихся в сведениях и знаниях («книгами для чтения в воскресных школах должны служить преимущественно такие книги, из которых ученики могли бы почерпнуть полезные сведения»⁷³⁰); прочности знаний, умений и навыков (главная задача школы - «дать крайне немного..., но настолько прочно, чтоб облегчить чтение книги впоследствии и возбудить любознательность, содействуя этим к дальнейшему самообразованию»⁷³¹);

- использование разнообразных методов обучения, позволяющих «меньше слушать и больше действовать и высказываться; только такое преподавание будет развивать, т.е. достигать основной цели школы».⁷³²

Согласно сведениям «Однодневной переписи начальных школ» к 1916 году в России было организовано 1.085 воскресных повторительных школ (классов) с числом обучающихся в них 36.638 человек.⁷³³

Народный университет или общество народных университетов получило свое становление в начале XX в. К 1908 году в разных городах России их насчитывалось до 36.⁷³⁴

Становление этого образовательного учреждения для взрослых было прогнозируемо и обусловлено процессом широкого распространения воскресных школ. Преемственную связь «воскресные школы – народные университеты» предвидели многие педагоги. Вахтеров В.П., в частности, заканчивая характеристику воскресно-вечерних и повторительных школ в работе «Внешкольное образование народа», заметил: «Но венцом вечерне-воскресной школы являются университетские курсы, крестьянские и

⁷²⁸ Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ / Сост. Н.А. Корф. - СПб., 1870. С. 341.

⁷²⁹ Там же. С.342.

⁷³⁰ Там же. С.341.

⁷³¹ Корф Н.А. Первые воскресные повторительные школы // Русская мысль. - 1882. - № 8. - С.71.

⁷³² Корф Н.А. Херсонский учительский съезд // Народная школа. - 1882. - № 1. - С.18.

⁷³³ Однодневная перепись начальных школ. Итоги по Империи. Вып.16. – Пг., 1916. С. 18.

⁷³⁴ Лапшов И. Народные университеты в России // Русская мысль. - 1911. - № 8. - С. 30.

народные университеты».⁷³⁵ Здесь же он выделил и сущностные характеристики этой модели образовательного учреждения, заключающихся в «свободе от ограничений местом, сроком, временем, программой, школьными правилами. Учатся когда хотят и сколько хотят, и как хотят».⁷³⁶

В качестве основных институциональных и педагогических характеристик народного университета можно выделить следующие:

- общественный или частный характер инициирования и учреждения народного университета;

- осознание народного университета как образовательного учреждения, направленного на удовлетворение умственных запросов взрослого населения в получении систематизированных научных знаний;

- доступность народного университета для всех слоев населения (независимо от пола, возраста, образовательного ценза, вероисповедания, социального положения);

- самостоятельность (в плане независимости от правительственных учреждений) в решении организационных и педагогических вопросов, связанных с составлением программ обучения, определения состава преподавателей, выбора образовательной стратегии, модели управления;

- обеспечение условий для обучения взрослых с различным уровнем образовательной подготовки. Например, организация элементарных курсов для тех, у кого недостаточна подготовка для обучения на основном курсе; или введение дополнительных курсов, расширяющих и углубляющих знания обучающихся по отдельным научным областям;

- пристальное внимание к дидактическим вопросам, их постановка и обсуждение на всероссийских съездах, страницах периодических изданий;⁷³⁷

⁷³⁵ Вахтеров В.П. Внешкольное образование народа. – М., 1896. С.191.

⁷³⁶ Там же. С.198.

⁷³⁷ Так, на I Всероссийском съезде деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы (П.,1908) были предложены для обсуждения доклады: Чехов Н.В. «Задачи и методы преподавания гуманитарных наук в Народных Университетах»; Кремлев А.Н. «О значении и характере преподавания права»; Обухов А.М. «Ближайшие цели и общий характер чтений и лекций по естественным

- направленность на формирование целостного образовательного пространства, активизирующего, в том числе, и исследовательскую активность слушателей народного университета: научная библиотека, научный авторитет преподавателей, учреждение исследовательских лабораторий и т.п.

Представленные видовые характеристики воскресной школы, воскресной повторительной школы, народного университета позволяют получить *теоретическое знание о наиболее существенных признаках каждого из этих учреждений*. Проведенный в логике типологизации сравнительный анализ этих характеристик обуславливает возможность построить *тип образовательного учреждения для взрослых*, который объективирует то общее, что является характерным для данной группы учреждений общего образования взрослых, а именно:

- общественный или частный характер образовательного учреждения для взрослых;
- демократизация как основа его функционирования;
- преимущественно безвозмездный труд педагогов;
- создание условий для формирования индивидуальной образовательной траектории;
- ориентация на развивающую направленность обучения;
- разработка программ обучения в соответствии с запросами взрослых учащихся;
- формирование образовательной среды, включающей как обязательный элемент библиотеку;
- направленность на построение субъект-субъектных отношений.

наукам»; Завадский Н.Б. «Значение и характер преподавания математики в народном университете»; Дружинин Н.П. «Крестьянское право, как предмет преподавания в Народных Университетах»; Елачич Е.А. «О методах и способах популяризации научных знаний»; Мушников В.Ф. «Образовательные экскурсии, как одно из средств осуществления целей Обществ народных университетов»; Чехов Н.В. «О способах контроля знаний слушателей Народных Университетов»; Арабажин К.И. «Об установлении более тесной связи между лекторами и слушателями» и др.

Среди наиболее распространенных в группе культурно-образовательных учреждений для взрослых была *народная библиотека*.

К началу 1917 г. в России насчитывалось не менее 25 тыс. народных библиотек и читален, открытых земскими и городскими учреждениями, просветительными обществами, церковными приходами, попечительствами о народной трезвости.⁷³⁸

Как отмечалось выше (см. параграф 4.1) народная библиотека выступила предметом активного обсуждения со стороны ведущих библиотековедов России начала XX в. (Л.Б. Хавкина, К.Н. Дерунов, А.В. Мезьер, А.А. Покровский и др.), известных педагогов-теоретиков в области общего образования взрослых (В.П. Вахтеров, С.О. Серополко, Е.Н. Медынский, В.И. Чарнолуский и др.). Их внимание было сосредоточено на вопросах, связанных с определением функционально-целевого назначения и организационной модели народных библиотек.

Не менее значимым определялся вопрос, связанный с изучением читателя народной библиотеки, его читательских вкусов и интересов. Первые такие исследования стали проводить отдельные губернские земства уже в 1880-е годы с целью подтверждения факта необходимости открытия земских народных библиотек. В 1890-1900-е годы количество таких исследований значительно возрастает. Причем, в зависимости от круга изучаемых вопросов они имеют либо широкий, общероссийский или губернский масштаб, либо локальный – на уровне отдельных библиотек или частных лиц.

Ссылаясь на результаты локального исследования того времени, представим «лицо» народного читателя и его читательские вкусы: «Разница во вкусах читателя-крестьянина и читателя-рабочего...довольно значительна. Первый склонен смотреть на книжку с утилитарной точки зрения и серьезно начинает к ней относиться только тогда, когда видит в ней «что-нибудь полезное, поучение, указание, *как жить* (здесь и далее выделено автором).

⁷³⁸ Абрамов К.И. История библиотечного дела в России. – М.: Изд-во «Либерия», 2000. С.105.

Свое серьезное чтение он замыкает в узком круге божественных и избранных житейских книг...Рабочий же, наоборот, читатель более экспансивный и впечатлительный и по характеру чтения приближается скорее к интеллигенции, чем к крестьянам. Но площадь его читательского восприятия, пожалуй, даже *уже*, чем у крестьянина. Последний и божественные книжки и поучительную беллетристику воспринял с большим вниманием и интересом, рабочий же воспринял почти исключительно беллетристику и только в этой области раздвинул рамки до...фантастической лубочной литературы».⁷³⁹

Результаты изучения читательских вкусов городского и сельского жителя, представленные в динамике (по годам), автор этого исследования отразил в таблице.⁷⁴⁰

№	Наименование отдела	Выдано в 23 городских библиотеках (%)			Выдано в сельских библиотеках 14 уездов (%)		
		1905	1907	1909	1905	1907	1909
1	Беллетристика	78,3	78,1	81,4	48,3	34,3	34,8
2	География	2,1	2,0	1,4	7,2	8,1	7,6
3	История	2,2	2,3	1,3	15,4	12,1	17,3
4	Естествознание	1,6	1,3	1,4	7,7	6,7	7,2
5	Религиозно- нравственные книги	1,6	0,95	0,8	15,4	12,1	13,3
6	Периодические издания	14,2	10,9	10,7	-	-	-
7	Обществоведение	0,5	1,4	0,6	-	-	-

Как видно, городской читатель предпочтение отдавал беллетристике и периодическим изданиям, т.е. тому, что в библиотечной среде называется «легким чтением». Читателя из сельской местности больше интересовали беллетристика, книги религиозно-нравственного содержания и истории. Интерес к последней поддерживался, скорее, занимательностью сюжетов тех романов и рассказов, которые представлял этот отдел библиотеки.

⁷³⁹ Жулев П. Современный читатель из народа // Русская школа. - 1912. - №10. - С. 27.

⁷⁴⁰ Там же. С. 28.

В качестве основных институциональных и педагогических характеристик народной библиотеки выделим следующие:

- общественный характер учреждения народных библиотек;
- правовое регулирование их открытия и функционирования;
- общедоступность для всех слоев населения;
- бесплатность пользования библиотечными фондами;
- ориентация на удовлетворение умственных запросов и потребностей взрослого населения России;
- утверждающийся взгляд на народную библиотеку как необходимого учреждения в системе общего образования взрослых: библиотека не как хранилище или «простой склад книг», а как культурно-просветительный центр, инициирующий различные культурные и просветительные начинания;
- исследовательский подход к изучению читателя народной библиотеки, открывающий научно-обоснованные пути работы с ним.

Не менее широкое распространение во второй половине XIX - начала XX вв. получили *народные чтения*. Первый опыт их организации относится к 1859-1862 гг., периоду возникновения и быстрого распространения воскресных школ. Но, просуществовав четыре года, они были запрещены с той же мотивировкой закрытия, что и школы.

В целом, в становлении народных чтений как формы общего образования взрослых можно выделить два периода. В течение первого периода (середина 70-х - середина 90-х гг. XIX в.) ведущими определялись преимущественно институциональные характеристики:

- организационные трудности вследствие действия Правил 1876 г., что вело к недоступности народных чтений для подавляющего большинства населения России;
- отрывочный, бессистемный характер устраиваемых народных чтений, что обуславливалось двумя факторами: во-первых, новизной, а, следовательно, неразработанностью данной формы общего образования взрослых и, во-вторых, ограниченностью книг, разрешенных для народного

чтения специальными каталогами. Как отмечает Е.Н. Медынский, из допущенных Ученым комитетом Министерства народного просвещения 136 книг, многие были «настолько неудовлетворительными по содержанию», что вовсе не использовались на чтениях;⁷⁴¹

- инициированность народных чтений частной и общественной инициативой. Частные лица выступали не только в качестве организаторов, лекторов, исполнителей, но и в роли благотворителей, вкладывая в эту культурно-образовательную форму немалые финансовые средства. Так, в Харькове в 1893 году устройство народных чтений организаторам стоило 658 рублей, в Нижнем Новгороде – 628 рублей, в Самаре – 609 рублей.⁷⁴² При этом, земства выделяли на организацию чтений довольно «редкие и недостаточные» ассигнования: в 1879 году Московское земство выделило на народные чтения 300 рублей, Казанское ежегодно выделяло по 150 рублей, Костромское – по 200 рублей, Херсонское – по 300 рублей;⁷⁴³

- популярность народных чтений среди взрослого населения, что довольно ярко проиллюстрируют факты на примере г. Астрахань: если в 1882-1883 гг. в городе состоялось 31 чтение с числом слушателей 5003 человек, то через шесть лет, 1889-1890 гг., их количество увеличилось до 60, на которых присутствовало 17844 человек.⁷⁴⁴

Во втором периоде (середина 90-х годов XIX в. – начало XX в.) при сохранении отдельных институциональных характеристик (общественный характер инициирования, популярность) явно прослеживаются те, которые определяли собственно педагогические линии становления народных чтений:

- разработка программ народных чтений по образовательным областям (история, география, естествознание, медицина и др.), что становилось определяющим условием их систематизации и четкого определения их

⁷⁴¹ Медынский Е.Н. Народные чтения, их значение и организация в прошлом и настоящем // Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - № 3. - С. 112.

⁷⁴² Там же. С.112.

⁷⁴³ Там же. С. 115.

⁷⁴⁴ Медынский Е.Н. Народные чтения, их значение и организация в прошлом и настоящем // Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - № 3. - С. 110.

статуса – не информационно-развлекательный, а культурно-образовательный. В начале XX века многими просветительскими организациями, земствами, а также отдельными авторами такие программы стали создаваться;⁷⁴⁵

- определение требований к лекторам, которые должны соответствовать «специальной подготовке, как в смысле знания известной группы наук, так и в смысле лекторских способностей...».⁷⁴⁶ При этом перед лектором выдвигалась важнейшая задача - «не отпугивая одних и не обращая чтения в забаву для других, так поставить чтения, чтобы они, незаметно для слушателя, из праздника-развлечения превратились в праздник-приобщения к знанию»;⁷⁴⁷

- пристальное внимание к вопросам технического обеспечения народных чтений. Активную роль в решении этих вопросов сыграли губернские земства, финансируя устройства складов диапозитивов и туманных картин, музеев наглядных пособий, строительство специальных аудиторий.

В начале XX века свое становление получил *народный музей*. Это новое культурно-образовательное учреждение было распространено только в отдельных земствах России. Усиленное внимание к этому учреждению проявляли Нижегородское и Пермское губернские земства. Так, для развития музеев в этих земствах к 1915 г. были созданы музейные советы из представителей местной интеллигенции, кооператоров и населения.⁷⁴⁸ Всего

⁷⁴⁵ См.: Программы систематических народных чтений. Изд. Моск. губ. земства. Вып.1. Естествознание. – М., 1905; Программа чтений в аудиториях. – М.: Моск. об-во народ. ун-тов, 1914; Леонтьев Т.В. Народные чтения: Пособие для лиц, устраиваемых народное чтение. – Петразаводск, 1913 и др.

⁷⁴⁶ Медынский Е.Н. Народные чтения, их значение и организация в прошлом и настоящем // Санкт-Петербургский земский вестник. - 1913. - № 6. - С. 59-60.

⁷⁴⁷ Там же. С. 60.

⁷⁴⁸ Дьяков Ф.Я. Народные дома – очаги духовной и материальной культуры в деревне. – М., 1915. С. 14.

в России, согласно статистическим сведениям Е.Н. Медынского, к 1900 г. было создано 10 музеев, в 1901 г. – 19, в 1902 г. – 40, в 1903 г. – 67.⁷⁴⁹

Напомним, что народный музей осмысливался русской общественностью (А.К. Гермониус, И. Малиновский, Е.Н. Медынский, Б. Надеждин, В. Невский, М.В. Новорусский, А. Ширман и др.) прежде всего в его образовательном предназначении, а потому являющимся необходимым «мероприятием преимущественно по внешкольному образованию».⁷⁵⁰

В качестве основных институциональных и педагогических характеристик народного музея, получивших свое оформление и концептуальное обоснование в начале XX в., следует выделить:

- осмысление самостоятельного статуса народного музея: «... ошибочно думать, что народный музей имеет лишь подсобное значение, что его назначение заключается в том, чтобы обслуживать другие образовательные учреждения... В развитом виде он имеет крупное самостоятельное значение»;⁷⁵¹

- обоснование его образовательного потенциала: «... народный музей, - по существу своему, - должен быть солидным просветительным учреждением, ярким светочем знаний во тьме народного невежества и мощным проводником их в народные толщи»;⁷⁵²

- установление связей народного музея с различными учреждениями для взрослых: «Все наиболее популярные книги народной библиотеки должны иметь в музее свое естественное дополнение в виде систематически подобранных картин, статистических таблиц, физических приборов... Для занятий со взрослыми в народном музее должен быть поставлен отдел

⁷⁴⁹ Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования: В 3 тт. - М.; Л.: Госиздат, 1925. Т.2. С. 74.

⁷⁵⁰ Надеждин Б. Районные музеи // Учитель и Школа. - 1915. - № 13-14. - С. 32.

⁷⁵¹ Невский В. Районные народные музеи в их будущем// Учитель и Школа. - 1915. - № 21-22. - С. 10.

⁷⁵² Там же. С. 10.

учебных пособий. К народным чтениям подобраны особые коллекции своих экспонатов...»;⁷⁵³

- разработка структурно-организационной модели народного музея;⁷⁵⁴
- обоснование организационно-педагогических принципов деятельности народного музея: принцип «самодеятельности посетителей», когда «старые надписи «просят не трогать» заменены другими: «нажать кнопку», «потянуть», «вертеть вправо» и т.д.»;⁷⁵⁵ принцип «жизненной группировки» музейных экспонатов, когда они выставляются «не по одиночке, оципаные от всех следов их естественного бытия, и не скучными систематическими рядами, в раз навсегда заученных позах, а в том самом виде, как они были *in natura*»; принцип максимального использования экспонатов «на ниве просветительной работы»: «музей должен встречать своих посетителей не пыльными пособиями, безгласно лежащими перед взглядом посетителя, а в полной мобилизации всех своих сил»;⁷⁵⁶

- установление форм и методов работы с населением: «обстоятельные» объяснения, устройство систематических групповых осмотров музея, чтение систематических лекций и проведение эпизодических бесед, организация тематических выставок, устройство образовательных экскурсий, привлечение населения к «внутренней жизни» музея: препарирование животных, составление ботанических коллекций, постановка физических и химических опытов, демонстрация различных приборов, черчение статистических диаграмм, «научное» фотографирование и т.п.;

⁷⁵³ Невский В. Районные народные музеи в их будущем// Учитель и Школа. - 1915. - № 21-22. - С. 8.

⁷⁵⁴ См. параграф 3.1. С.18. Подробно концептуальная модель народного музея, разработанная В. Невским, представлена в кн.: Духавнева А.В. Развитие системы образования взрослых в России второй половине 19-начала 20 вв.: монография. - Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2009.

⁷⁵⁵ Невский В. Районные народные музеи в их будущем// Учитель и Школа. - 1915. - № 21-22. - С. 14.

⁷⁵⁶ Там же. С.15.

- разработка содержания народного музея, которое, согласно концептуальным представлениям В. Невского, может быть представлено следующими отделами: школьно-учебным, заключающим в себе минимальный набор наглядных пособий для начального обучения; естественно-научным; содержательно представляющий основные естественно-научные дисциплины, а также необходимое оборудование для лабораторных и экскурсионных работ, опытов, наблюдений; историческим, отражающим «жизнь людей в ее прошлом и настоящем»; искусствоведческим с его основной целью – эстетическое воспитание народа.⁷⁵⁷

Пристальный интерес к *народному театру* стал возникать у русской общественности, начиная с 90-х годов XIX века, и был инициирован несколькими обстоятельствами, определяющими из которых стали, во-первых, возрастающий поток сообщений в отечественной прессе об успешном опыте организации народных театров в среде взрослого крестьянского и рабочего населения,⁷⁵⁸ и, во-вторых, организованная Московским комитетом грамотности в декабре 1895 г. четвертая Всероссийская сельскохозяйственная выставка, на которой народному театру было отведено отдельное место. На выставке были представлены картограммы существующих народных театров, альбомы с фотографиями, афиши, модели устройства деревенского театра с декорациями, а также распечатки пьес для народного театра. «Собрано было все, что можно было

⁷⁵⁷ Невский В. Районные народные музеи в их будущем// Учитель и Школа. - 1915. - № 21-22. - С. 20-30.

⁷⁵⁸ См.: Бунаков Н.Ф. Опыт народного театра // Русский начальный учитель. 1892. № 1; И.Г. А.Ф. Федотов и первая попытка основания народного театра // Северный вестник. 1895. № 5; О народном театре// Образование. 1895. № 9; С.П. Заметки о фабрично-народном театре // Русский начальный учитель. 1895. № 10; О народном театре // Северный вестник. 1895. № 4; Народный театр // Вестник Европы. 1898. № 9; Щеглов И. Самый богатый народный театр в России (Два дня в Казани) // Петербургский дневник театрала. 1904. 11 января и т.д.

собрать и выставить», - делился впечатлениями об этом отделе выставки Н.Ф. Бунаков.⁷⁵⁹

Существенно отметить, что ни одно учреждение в системе общего образования взрослых не вызывало столько споров и дискуссий, не имело столько сторонников и противников как народный театр. В качестве важнейшего определялся вопрос, связанный с осмыслением целевой направленности народного театра, и в зависимости от его решения правомерность выделения этого учреждения в качестве самостоятельного в системе общего образования взрослых. Предметом острых дискуссий в научно-педагогической литературе начала XX века выступали вопросы, касающиеся роли народного театра в жизни взрослого населения России, требований к репертуару. Отдельно дискутировалась проблема, затрагивающая правомерность существования самого термина «народный театр».

Существенно, что важнейшим результатом обсуждения обозначенных вопросов становилось то, что они определяли основные институциональные и педагогические характеристики этого культурно-образовательного учреждения, а именно:

- понимание народного театра как необходимого элемента в «цепи мероприятий по внешкольному образованию народа»;⁷⁶⁰
- осмысление общественного (частного) характера инициирования и учреждения народных театров;
- ориентация на общедоступность и бесплатность посещения народных театров сельским и городским населением: народный театр должен

⁷⁵⁹ Бунаков Н.Ф. Размышления по поводу выставки народного театра, устроенной в Москве в 1895 г./ Народный театр. Сб. /Предисл. Н.И. Тимковского. – М.: Изд-е Е.В. Лавровой и Н.А. Попова, 1896. С. 170.

⁷⁶⁰ Русинов В.Ф. Народный театр, как элемент внешкольного образования / Труды I Всероссийского съезда по образованию женщин в г. Петрограде. Т.2. – Пг., 1915. С.267.

быть в полном смысле слова стать общедоступным по цене и постепенно «доходить до полной бесплатности»;⁷⁶¹

- акцентирование нравственного потенциала народного театра: «Отрицать нравственное значение театра – значит отвергать благотворное влияние всей изящной литературы, вычеркивать ее из числа средств воздействия на людей, на их нравственный облик»;⁷⁶²

- обоснование основных требований к выбору репертуара в народном театре: высокий уровень художественности литературного текста, доступность содержания, безукоризненность в нравственном отношении, эмоциональность.

Сравнительный анализ институциональных и педагогических характеристик народной библиотеки, народных чтений, народного музея, народного театра представляет возможность сконструировать *тип культурно-образовательного учреждения для взрослых*, отражающий наиболее характерные черты данной группы учреждений общего образования взрослых:

- утверждение культурно-образовательных учреждений в качестве важнейшего компонента системы общего образования взрослых;

- самостоятельный (а не вспомогательный) статус каждого из учреждений;

- общественный или частный характер их инициирования и учреждения;

- общедоступность для всех слоев населения;

- бесплатность пользования;

- ориентация на удовлетворение образовательных и культурных потребностей взрослых;

⁷⁶¹ Кремлев А.Н. О народных театрах / Труды I Всероссийского съезда по образованию женщин в г. Петрограде. Т.2. – Пг., 1915. С.399.

⁷⁶² Русинов В.Ф. Народный театр, как элемент внешкольного образования / Труды I Всероссийского съезда по образованию женщин в г. Петрограде. Т.2. – Пг., 1915. С.265.

- формулирование основных требований к содержанию, формам, методам деятельности.

Таким образом, гносеологические возможности типологии как научного метода позволили сконструировать тип образовательного и тип культурно-образовательного учреждений общего образования взрослых, а, следовательно, получить теоретическое знание об общих, особенных и единичных чертах, которыми характеризовались эти учреждения.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что образовательные и культурно-образовательные учреждения при всей их индивидуальности и особенности объединяют *общие черты*: общественный или частный характер инициирования учреждений для взрослых; демократизация как основа функционирования учреждений; самостоятельный статус учреждений в системе общего образования взрослых; ориентация на удовлетворение образовательных и культурных запросов и потребностей взрослых.

Вместе с тем, было установлено, что тип образовательного учреждения для взрослых (воскресная школа, воскресная повторительная школа, народный университет) отличали *особенные черты*: преимущественно безвозмездный труд педагогов; построение индивидуальной образовательной траектории; ориентация на развивающую направленность процесса обучения; направленность методов обучения на активизацию познавательной деятельности обучаемых, развитие умственной самостоятельности, творческой деятельности; субъект-субъектные отношения; формирование образовательной среды, включающей как обязательный элемент библиотеку. В качестве *единичной* черты типа этого учреждения следует отметить высокую степень мотивированности взрослых к обучению и, как следствие, достижение ими «поразительных» успехов.

Особенными характеристиками типа культурно-образовательного учреждения для взрослых выступили: направленность на удовлетворение образовательных и культурных запросов и интересов взрослых; организация

условий для проявления творческой активности взрослых; разнообразие методов и форм работы; возрастающие требования к организации и содержанию деятельности учреждений (системность, техническая и материальная обеспеченность, квалифицированный состав специалистов); ориентация на взаимосвязь учреждений и взаимодополнение в деятельности.

Культурно-образовательные учреждения для взрослых демонстрировали в большей степени наличие *индивидуальных (единичных) проявлений*. Так, в качестве индивидуальной характеристики народных библиотек следует выделить исследовательский подход к изучению читателя, что, несомненно, открывало научно-обоснованные пути работы с ним; народные чтения в начале XX в. приняли систематизированный характер, проявили особенное внимание к подготовке лекторов и техническому обеспечению чтений; индивидуальным признаком в становлении народного музея следует назвать концептуальное моделирование его деятельности; становление народного театра индивидуализировало четкое осмысление в ходе дискуссионных обсуждений его целевого предназначения, обоснование требований к выбору репертуара.

ВЫВОДЫ

Обобщая результаты теоретической работы по исследованию процесса становления общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы в России второй половины XIX – начала XX вв. выделим следующее.

1. Постановка проблемы – исследование процесса становления общего образования взрослых как педагогической системы - обусловила пристальное внимание к одному из ведущих признаков системы – цели, ради которой система создается и которая, выступая в качестве важнейшего системообразующего фактора, обеспечивает целостность системы. Такое понимание проблемы обозначило для решения задачу, связанную с

реконструкцией процесса целеполагания этого образования. Однако, учитывая тот факт, что система общего образования взрослых институционально была представлена разнообразными учреждениями и формами, эта задача потребовала более детальной конкретизации – реконструировать процесс целеполагания каждого из этих учреждений в отдельности.

2. В ходе исследования было установлено, что целеполагание *образовательных учреждений для взрослых* детерминировалось внешним фактором, выражающим требования модернизирующейся эпохи второй половины XIX – начала XX вв., к человеку, его образованию, и внутренним, отражающим внутринаучную ситуацию развития педагогической науки, в которой четко обозначились тенденция к гуманизации образования, определяющей центром педагогического процесса личность учащегося, и направленность на исследование дидактических явлений, и, прежде всего, образовательного процесса. Существенно подчеркнуть, что целевые установки образовательных учреждений для взрослых принимали двойственный характер, поскольку формулировались не только на основе «внешних» источников в виде социальных ожиданий государства и общества, идеальных представлений педагогов-теоретиков и практиков о желаемых результатах, но и с учетом внутренних запросов взрослых учащихся на оказание содействия в их обучении и развитии.

Процесс формирования целевых ориентиров *культурно-образовательных учреждений* общего образования взрослых в большей степени был сопряжен с теоретическими представлениями о личности, на формирование которых особенное влияние оказали концептуальные идеи В.И. Чарнолуского, утверждающего личность «с ее бесконечно развивающимися умственными и эстетическими потребностями». Все это формулировало логику личностно-ориентированной заданности культурно-образовательных учреждений и определяло вектор их целевых установок в направлении *развития личности* (умственного, нравственного,

эстетического), а не ее развлечения и досуга, как это представлялось многим современникам эпохи второй половины XIX – начала XX вв.

3. Проведенное исследование показало, что в качестве приоритетного целевого ориентира для образовательных и культурно-образовательных учреждений общего образования взрослых выступало умственное развитие взрослых, причем особая ответственность в решении этой задачи возлагалась на образовательные учреждения для взрослых (воскресная школа, народный университет). В этой связи целеполагающие действия педагогов этих учреждений были связаны с построением соответствующего задачам программного курса обучения, поиском наиболее эффективных форм организации учебных занятий, методов педагогического взаимодействия с взрослыми учащимися. Наряду с умственным, четко обозначались задачи нравственного, эстетического развития личности, на решение которых, как показало проведенное исследование, были сориентированы культурно-образовательные учреждения общего образования взрослых (народная библиотека, народный театр, народный музей).

4. С целью углубления представлений о становлении и функционировании общего образования взрослых как педагогической системы в главе выявлены принципы, концептуально трактуемые как требования к организации педагогической деятельности, указывающие ее направление, а в конечном итоге помогающие творчески подойти к построению педагогического процесса.

Проведенное в этом направлении исследование позволило установить, что принципы организации общего образования взрослых как педагогической системы имели различную логику своего становления.

Основопологающие принципы организации общего образования взрослых как педагогической целостности, к которым мы отнесли принципы гуманизации, демократизации, целостности педагогического процесса, ознаменовывали собой движение от «отражения сущего» к «нормам должного» (В.В. Краевский). *Принципы педагогического взаимодействия*

субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых, соотнесенные в настоящем диссертационном исследовании с его основными компонентами (цель, содержание, формы, методы, условия, результат), имели эмпирические истоки своего становления, т.е. выводились из непосредственного опыта педагогов, и, только получив должную педагогическую рефлексию, становились теми «нормативными обобщениями» (В.В. Краевский), которые определяли специфику компонентной наполненности педагогического процесса общего образования взрослых.

В качестве значимого представляется сформулированный нами вывод о системной целостности принципов организации общего образования взрослых как педагогической системы. При этом, как показало исследование, роль систематизирующего фактора в этой целостности взял на себя принцип развивающей направленности обучения, заключающий в себе общую цель педагогического процесса общего образования взрослых. Определяя специфику содержания остальных принципов, регулирующих постановку различных компонентов педагогического процесса, он связывал их в единую систему посредством несущей им цели, обуславливал их взаимосвязь и взаимодействие.

5. В качестве существенного теоретического результата проведенного исследования выступило конструирование типа образовательного и типа культурно-образовательного учреждения для взрослых на основе метода типологии, представляющим возможность получить теоретическое знание о наиболее общих, особенных и единичных чертах, которыми характеризовались эти типы учреждений.

Выявлено, что образовательные и культурно-образовательные учреждения для взрослых при всей их особенности и «индивидуальности» объединяют *общие черты*: общественный или частный характер инициирования и учреждения; демократизация как основа функционирования учреждений; самостоятельный статус в системе общего

образования взрослых; ориентация на удовлетворение образовательных и культурных запросов и потребностей взрослых.

Группу *образовательных учреждений для взрослых* (воскресная школа, воскресная повторительная школа, народный университет) отличают *особенные признаки*: преимущественно безвозмездный труд педагогов; создание условий для построения индивидуальной образовательной траектории; ориентация на развивающую направленность процесса обучения; направленность методов обучения на активизацию познавательной деятельности обучаемых, развитие умственной самостоятельности, творческой деятельности; формирование образовательной среды, включающей как обязательный элемент библиотеку; построение субъект-субъектных отношений. В качестве *единичной* черты типа этого учреждения следует отметить высокую степень мотивированности взрослых к обучению и, как следствие, достижение ими «поразительных» успехов.

Особенными характеристиками типа культурно-образовательного учреждения для взрослых выступили: направленность на удовлетворение образовательных и культурных запросов и интересов взрослых; организация условий для проявления творческой активности взрослых; разнообразие методов и форм работы; возрастающие требования к организации и содержанию деятельности учреждений (системность, техническая и материальная обеспеченность, квалифицированный состав специалистов); ориентация на взаимосвязь учреждений и взаимодополнение в деятельности. В качестве индивидуальных, неповторимых черт, отражавших *единичные характеристики* этого типа учреждений выступили исследовательский подход, концептуализация содержания деятельности, четкое осмысление целевого предназначения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общее образование взрослых можно отнести к тому образовательному феномену, который в достаточно непродолжительный с точки зрения формирования образовательной системы период (вторая половина XIX – начало XX вв.), прошел путь от возникновения своего первого образовательного учреждения для взрослых – воскресной школы (1859) до становления как институциональной и педагогической системной целостности. На протяжении всего периода своего становления общее образование взрослых позиционировало себя как инновационное с точки зрения природы, сущностных характеристик, цели, задач, содержания, форм, методов, средств, достигнутых результатов образовательное явление в педагогической действительности дореволюционной России. Поэтому вполне закономерным представляется фокусирование нашего исследовательского внимания на логике его становления, раскрывающейся в обнаружении социокультурных детерминант модернизационных преобразований в России периода второй половины XIX – начала XX вв., выделении субъектов становления общего образования взрослых, изучении его как целостной институциональной и педагогической системы, исследовании научных представлений о нем.

Историко-педагогическая реконструкция социокультурного контекста эпохи второй половины XIX – начала XX вв. позволила выделить ряд социокультурных детерминант и ценностных доминант, которые определяли социально-педагогические условия становления системы общего образования взрослых.

В качестве безусловных социокультурных детерминант, обуславливающих социальные условия становления системы общего образования взрослых, выделены: формирующийся в контексте российской модернизации институт гражданских свобод и прав, заключающий в себя, в том числе, и право личности на образование; складывающиеся атрибуты гражданского общества, находящие свое воплощение в системе

общественных институтов (земских органов самоуправления, общественно-педагогического движения, благотворительности и меценатства) с объединяющей их идеей служения общественным интересам, народу; нарастающие процессы демократизации образования, рассмотрение которых в фокусе педагогического аспекта привело к обнаружению аксиологических доминант, определяющих собственно педагогические условия становления системы общего образования взрослых: этико-педагогические ценности, представляющие в совокупности идеал образования человека и ценность образования; совокупность концептуальных идей, связанных с осмыслением сущностных характеристик образования, его целей, задач; обозначавшаяся логика дидактического поиска содержательно-процессуальной проблематики педагогического процесса.

Историко-педагогическая реконструкция процесса становления общего образования взрослых как системы потребовало разработки методологического аппарата, ведущее место в котором ввиду специфики объекта настоящего исследования было отдано системному подходу, соотносящемуся с общенаучным уровнем методологического анализа. Исследовательские возможности данного подхода позволили с одной стороны представить общее образование взрослых как системную целостность. И в этой позиции представления о целостности, обнаруживающие себя в системных признаках (свойстве интегративности, структуре, компонентном составе, цели, функциях, взаимосвязях со средой), выступили в исследовании в качестве методологических координат, позволяющих интерпретировать общее образование взрослых как системную целостность в ее онтологическом статусе. С другой стороны – сконструировать исследовательскую программу о нем.

Конкретно-научный уровень методологического анализа процесса становления системы общего образования взрослых представлен методологическими подходами, выделенных на основе их смысловых и

ценностных акцентов относительно предмета нашего исследования: антропологическим, аксиологическим, парадигмальным подходами.

Историко-педагогический формат настоящего диссертационного исследования выдвинул в качестве неременного исследовательского действия задачу, связанную с систематизацией понятийно-терминологического аппарата, вследствие чего выделился ряд исследовательских процедур, позволяющих представить понятийно-терминологическую систему исследования в соответствии с принципами системности, непротиворечивости, полноты и однозначности.

Одна из них связана с научным методом заключения по аналогии, гносеологические возможности которого обусловили правомерность введения в понятийное пространство настоящего исследования понятия «общее образование взрослых» как аналога «исторического» понятия «внешкольное образование» с последующим «присвоением» ему тех существенных характеристик, которые были выявлены в процессе системного анализа последнего.

Системный анализ понятия «внешкольное образование», использовавшегося в педагогической лексике конце XIX – начала XX вв. и потерявшего свою понятийную и содержательную актуальность в современной педагогике, осуществлялся на основе совокупности исследовательских методов: метода историко-генетического анализа (изучение генезиса понятия); метода сравнительно-исторического анализа (определение содержательных характеристик понятия «внешкольное образование»); метода моделирования терминологического поля «общее образование взрослых» для выявления объема понятия «внешкольное образование», позволившего определить совокупность терминов, с которыми исследуемое понятие структурируется системными отношениями в пространстве внешкольного образования.

В исследовании выделены субъекты процесса становления системы общего образования взрослых, которые через различные социальные

механизмы (управленческие, финансовые, информационные, научно-коммуникационные и др.) оказались наиболее включенными в становление этой сферы образования, обеспечивая формирование ее институциональных и научно-педагогических основ. В качестве таковых были выделены: государство, Русская православная церковь, институт земского самоуправления, общественно-педагогическое движение, именное меценатство и благотворительность.

Поскольку выделенные субъекты предпринимали активные действия по отношению к процессу становления системы общего образования взрослых, то «индивидуальный» вклад каждого из них анализировался с учетом таких аспектов как: *ценностно-смысловой*, ориентирующий в природе субъекта, обуславливающей вектор направленности его действий и деятельности в целом в процессе становления общего образования взрослых как целостной системы; *инструментальный*, отражающий функциональную способность субъекта выстраивать систему целеполагания и реализовывать образовательные стратегии в сфере общего образования взрослых, и его ресурсные (материальные и нематериальные) возможности по созданию проектов в этой сфере и обеспечению условий для стабильного их функционирования; *процессуальный*, иллюстрирующий степень включенности субъекта в решение различных вопросов общего образования взрослых.

С деятельностью субъектов в настоящем диссертационном исследовании связано содержание конкретных периодов единой периодизации процесса становления системы общего образования взрослых в период второй половины XIX – начала XX вв., логико-методологическими основаниями построения которой выступили объективные закономерности организации системы в целом (А.Н. Аверьянов).

Первый период в становлении системы общего образования взрослых – начало 1860-х – конец 1870-х гг. – охарактеризован как период формирования первоначального опыта институционализации учреждений

общего образования взрослых. Степень участия в этом со стороны выделенных субъектов было различна.

Целенаправленный взгляд российского *земства* на образование взрослых в этот период отсутствовал ввиду неполной отрелесированности вопросов, связанных с народным образованием в целом, недостаточностью земских бюджетов, особенностью личного состава земских учреждений периода 1864 г. – конца 1870-х гг.

Общественно-педагогическое движение, институционально представленное в этот период преимущественно столичными комитетами грамотности (Петербургским и Московским), сосредоточило внимание на издании книг для народа и бесплатном снабжении ими народных школ и библиотек, повсеместном устройстве книжных складов, народных библиотек, читален. Существенной характеристикой деятельности этих комитетов становилась направленность на методическое обеспечение открываемых учреждений, что обуславливало более конструктивный режим их работы.

Интерес к опыту постановки учреждений для взрослых (воскресные школы, церковно-народные библиотеки, религиозно-нравственные чтения) *Русская православная церковь* связывала с необходимостью продолжения церковного влияния на личность взрослого, что обуславливало приоритет религиозно-нравственного характера целеполагания и содержания воспитания и обучения в этих учреждениях, оставляя общеобразовательный компонент на второстепенных позициях.

Центрация общественных сил на вопросах образования человека обуславливала формирование объективных и субъективных предпосылок для осуществления деятельности *меценатов и благотворителей* в области общего образованию взрослых. Как следствие, в 1870 г. была открыта Харьковская женская воскресная школа, ставшая воплощением авторской образовательной инициативы педагога-мецената Х.Д. Алчевской.

Государство как субъект становления системы общего образования взрослых формирует свое отношение к этой сфере как потенциально

неблагонадежной, что подтверждают принятые в этот период документы – «О пересмотре правил о воскресных школах и о временном закрытии всех существующих школ этого рода и читален» (10 июня 1862 г.), «Правила для устройства народных чтений в губернских городах» (1876) и др., содержащие пакет соответствующих «регламентирующих» инструментов (жесткий централизованный контроль, ограничения, запреты, цензуры, бюрократическая волокита), которые будут являться неременным атрибутом нормативного обеспечения учреждений общего образования взрослых вплоть до начала XX века.

Второй период в становлении системы общего образования взрослых – начало 1880-х гг. – первое десятилетие XX века – охарактеризован как процесс институционализации различных учреждений и форм общего образования взрослых, их количественный рост и широкое распространение, осмысление аспектов их деятельности на организационно-методическом и теоретико-педагогическом уровнях.

Ведущая роль в институциональном становлении учреждений и форм общего образования взрослых *земских органов самоуправления* обуславливалась рядом факторов: демократизацией российского земств; устойчивым ростом земского бюджета; активной популяризацией земских «образовательных» достижений на общеземских выставках. В этот период как тенденция обозначилась направленность земств на системную организацию общего образования взрослых, получившей свое воплощение в построении «сетей» образовательных учреждений для взрослых и народных библиотек.

Главная заслуга Петербургского и Московского комитетов грамотности до середины 1890-х гг., т.е. до момента их ликвидации, заключалась в актуализации проблемы общего образования взрослых, представлении ее русской общественности как важнейшего предмета приложения их сил, демонстрации на опыте своей деятельности возможных вариантов ее решения в практическом, методическом, теоретическом

аспектах. Начиная с 90-х гг. XIX в., по мере формирования организационной структуры *общественно-педагогического движения*, в становление системы общего образования взрослых оказались включены разнообразные его формы – общепросветительные организации, узкоспециализированные общества, выставки, внимание которых в большей степени сосредотачивалось на институциональном и организационно-методическом аспектах становления учреждений для взрослых; съезды, отечественная периодика оказывали влияние на формирование теоретических основ общего образования взрослых.

Русская православная церковь наряду с вопросами организационно-институционального характера решала проблему программно-методического обеспечения деятельности учреждений общего образования взрослых, формулируя их в логике задач религиозно-нравственного воспитания и духовного просвещения взрослых.

В качестве существенного результата деятельности *меценатов и благотворителей* в течение первого десятилетия XX века выступили уникальные образовательные проекты: Лиговский народный дом (С.В. Панина, 1903) и Московский народный университет (А.Л. Шанявский, 1908). Их значимость для общего образования взрослых состояла в том, что воплощая в себе инновационные идеи и технологии, они оказывали не только иницилирующее влияние на институциональную практику, но выступали образцом «для подражания» в воспроизведении этих идей и технологий.

Государство в течение этого периода демонстрировало неоднозначную роль в правовом оформлении процесса институционализации учреждений и форм общего образования взрослых: до начала XX столетия оно сохраняло тенденцию к осуществлению политики жесткого нормативного регулирования в отношении учреждений общего образования взрослых; в начале XX века ввиду изменившейся общественно-политической и экономической ситуации проявляло тактику «смягчения» правовых норм, что обуславливало значительный количественный рост и распространение

особенно тех учреждений, в которых было заинтересовано как само государство, так и общественные силы – народных чтений, народных библиотек, воскресных школ.

Третий период – 1911 г. – 1918 г. – охарактеризован направленностью на становление общего образования взрослых как целостной институционально-педагогической системы.

Решающую роль в становлении общего образования взрослых как институционально-педагогической целостности сыграли земство, общественно-педагогическое движение, государство.

Усилия *земских органов самоуправления* были направлены на решение задачи, связанной с объединением разрозненных, пока еще не связанных между собой учреждений и форм общего образования взрослых в единую целостную систему, для чего необходимо было решить ряд проблем. Во-первых, проблему взаимоотношений губернского и уездных земств в деле системной организации общего образования взрослых, вследствие чего выдвинулось в качестве ведущего ее актора губернское земство в роли руководящей силы, решающей организационные и финансовые вопросы. Во-вторых, проблему определения принципов планомерной организации общего образования взрослых, что позволило сконструировать тот тип институционального учреждения, которое взяло на себя организующую и интегрирующую роли. Им стал народный дом. Значимо, что это новое институциональное учреждение общего образования взрослых запустило процесс усложнения связей между отдельными учреждениями и формами общего образования взрослых, привело к их интеграции и взаимозависимости друг от друга. Дифференционно-интеграционный процесс, запущенный статусной ролью народного дома, обуславливал процесс становления общего образования взрослых как целостной системы, поскольку объединял все ее учреждения и формы системным интегративным качеством – общее образование взрослых. В-третьих, проблему «практического» характера, что актуализировало вопрос создания института

уездных заведующих и института подготовки кадров как важнейших «факторов системности» в построении общего образования взрослых как целостной системы.

Со стороны *общественно-педагогического движения* решающую роль в становлении общего образования взрослых как системы сыграли съезды и периодическая печать. Определяя принципиальные перспективы в формировании институциональных и педагогических характеристик различных учреждений и форм общего образования взрослых, они способствовали приобретению ими системных свойств, а, следовательно, и интеграции их в целостную систему.

Деятельность *государства* характеризовалась направленностью власти на совместную с обществом работу, ключевым моментом в которой становилась разработка отдельного законопроекта, предусматривающего решение вопросов организационного, финансового, теоретико-педагогического характера, т.е. тех из них, которые обеспечивали условия для становления общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы. Предметом внимания со стороны государства становились вопросы финансирования этой области образования, демонстрирующие, начиная с 1911 года, устойчивую динамику в сторону увеличения размеров ассигнований, что также позволяло реализовывать проекты в сфере общего образования взрослых и обеспечивать условия для стабильного ее функционирования.

Исследование научных представлений об общем образовании взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв. позволило установить, что на этапе первоначальной научной рефлексии (В.И. Водовозов, Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский) были выделены концептуальные идеи, которые не только «индивидуализировали» феномен общего образования взрослых, подчеркивая его принципиальное отличие от «казенной» школы, но, главное, определяли вектор его дальнейшего становления как институциональной и педагогической системы.

Направленность теоретического сообщества на осмысление общего образования взрослых как институциональной целостности обусловило внимание к вопросам, связанных с определением ее руководящих оснований (принципов), которые получили свою концептуальную разработку и обоснование в трудах Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуского. Ввиду общественной природы общего образования взрослых были акцентированы и установлены организационные роли органов управления – государства, местного самоуправления, частной инициативы, нашедшие свое наиболее последовательное обоснование в концепции общественной необходимости «внешкольного образования» как «особой отрасли» народного образования В.И. Чарнолуского.

Теоретические представления об общем образовании взрослых как педагогической системы получили свое существенное приращение и обогатились новым концептуальным знанием о сущности, цели, задачах, функциях, принципах общего образования взрослых, его субъекте в лице взрослой личности в педагогических концепциях Е.Н. Медынского и С.О. Серополко. При этом каждый из авторов развивал свои концептуальные представления об общем образовании взрослых на принципиально различных методологических основаниях.

Исследование процесса становления общего образования взрослых как педагогической системы обусловило внимание к одному из ведущих признаков системы – цели, выступившей в качестве системообразующей основы становления этой системы.

Выявлено, что целеполагание образовательных учреждений для взрослых детерминировалось внешним фактором, выражающим требования модернизирующейся эпохи второй половины XIX – начала XX вв., к человеку, его образованию, и внутренним, отражающим внутринаучную ситуацию развития педагогической науки, в которой четко обозначились тенденция к гуманизации образования и направленность на исследование дидактических явлений, прежде всего, образовательного процесса.

Процесс формирования целевых ориентиров культурно-образовательных учреждений общего образования взрослых в большей степени обуславливался теоретическими представлениями о личности взрослого, на формирование которых особенное влияние оказали концептуальные идеи В.И. Чарнолуцкого, утверждающего личность взрослого «с ее бесконечно развивающимися умственными и эстетическими потребностями». Все это формулировало логику личностно-ориентированной заданности культурно-образовательных учреждений и определяло вектор их целевых установок в направлении *развития личности* (умственного, нравственного, эстетического), а не ее развлечения и досуга, как это представлялось многим современникам эпохи второй половины XIX – начала XX вв.

В исследовании установлено, что в качестве приоритетного целевого ориентира образовательных и культурно-образовательных учреждений общего образования взрослых выступало умственное развитие взрослых, особая ответственность за которое возлагалась на образовательные учреждения для взрослых (воскресная школа, народный университет), в связи с чем, целеполагающие действия педагогов этих учреждений были связаны с построением соответствующего задаче программного курса обучения, поиском наиболее эффективных форм организации учебных занятий, методов педагогического взаимодействия с взрослыми учащимися. Наряду с умственным, четко обозначались задачи нравственного, эстетического развития личности, на решение которых были сориентированы культурно-образовательные учреждения – народная библиотека, народный театр, народный музей.

С целью углубления представлений о становлении и функционировании общего образования взрослых как педагогической системы в исследовании выявлены принципы организации общего образования взрослых как педагогической целостности, иерархизируемые в виде *основополагающих принципов*, к которым отнесены принципы

гуманизации, демократизации, целостности педагогического процесса, ознаменовывающие собой движение от «отражения сущего» к «нормам должного» (В.В. Краевский) и *принципов педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых*, соотнесенных с его основными компонентами – цель, содержание, формы, методы, условия, результат. Последние имели эмпирические истоки своего становления, поскольку в большей степени выводились из непосредственного опыта педагогов, и, только получив должную педагогическую рефлексию, становились теми «нормативными обобщениями» (В.В. Краевский), которые определяли специфику компонентной наполненности педагогического процесса общего образования взрослых.

В исследовании показано, что роль систематизирующего фактора в системной целостности принципов организации общего образования взрослых как педагогической системы взял на себя принцип развивающей направленности обучения, заключающий в себе общую цель педагогического процесса общего образования взрослых. Обуславливая специфику содержания остальных принципов, регулирующих постановку различных компонентов педагогического процесса, он связывал их в единую систему посредством несущей им цели, обуславливал их взаимосвязь и взаимодействие.

В качестве существенного теоретического результата настоящего исследования следует признать выделение *типа* образовательного и типа культурно-образовательного учреждений общего образования взрослых, конструирование которого осуществлялось на основе научного метода познания сложного системного объекта – типологии, представляющим возможность получить теоретическое знание об общих, особенных и единичных характеристиках образовательных и культурно-образовательных учреждений для взрослых как институциональных образований.

Обнаруженные закономерности, тенденции, логика становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв. определяют прогностические возможности проведенного исследования и его практическую значимость для решения современных вопросов образования взрослых. К важнейшим из них следует отнести вопросы, связанные с осмыслением целей, значимости, сущностных характеристик образования взрослых на современном этапе модернизационных преобразований в России; четкой рефлексией роли и места различных субъектов образования взрослых, решение ими задач законодательно-правового, институционально-организационного, научно-педагогического характера.

Историко-педагогический опыт открывает пути к решению актуального для современности вопроса, связанного с системной организацией образования взрослых, демонстрируя на историческом опыте интеграционные возможности отдельных институциональных форм, подчеркивая значимость процесса целеполагания, определения основополагающих требований к содержательным и инструментальным характеристикам образования взрослых как педагогической системы.

В качестве перспектив дальнейшего исследования проблемы можно обозначить следующие: система общего образования взрослых как предмет ретроспективного междисциплинарного исследования; историко-педагогическое исследование общего образования взрослых в логике микроисторического подхода; углубленное изучение меценатских проектов и инициатив в сфере общего образования взрослых и т.д.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Опубликованные источники и литература

1. Абрамов, К.И. История библиотечного дела в России: Учебно-метод. пособие для студентов и преподавателей библиотечных ф-тов вузов культуры и библиотекарей-практиков / К.И. Абрамов. – М.: Изд-во «Либерия», 2000. – 176 с.
2. Абрамов, Я.В. Очерки частной инициативы в деле народного образования в России / Я.В. Абрамов // Русская школа. – 1890. – №8.
3. Абрамов, Я.В. Наши воскресные школы. Их прошлое и настоящее / Я.В. Абрамов. – СПб.: тип. М. Меркушева, 1900. – 352 с.
4. Абрамов, Я.В. Просветительные общества в провинции / Я.В. Абрамов // Русская школа. – 1896. - №11. – С.76-105.
5. Абрамов, Я.В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще / Я.В. Абрамов. - М.: тип. А.А. Левенсон, 1896. – 105 с.
6. Абрамов, Я.В. Что сделало земство и что оно делает (Обзор деятельности русского земства) / Я.В. Абрамов. – СПб.: Тип. Ю.Н. Эрлих, 1889. – 288 с.
7. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
8. Агейкина, И.Н. Идеологемы «народ» и «народность» в русской публицистике XIX века / И.Н. Агейкина // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2008. – №11. – С.228-237.
9. Азаматов, Г.Б. Уфимское земство (1874-1917): социальный состав, бюджет, деятельность в области народного образования / Г.Б. Азаматов. – Уфа: Гилем, 2005.
10. Алексеев, Н.Г. Типологическая проблематика в изучении целостных образований / Н.Г. Алексеев // Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1977. № 14.

11. Алексеева, С.И. Святейший Синод в системе высших и центральных государственных учреждений пореформенной России. 1856–1904 гг. / С.И. Алексеева. – СПб.: Наука, 2003. – 275 с.
12. Аллагулов, А.М. Особенности реализации государственной образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века [Электронный ресурс] / А.М. Аллагулов // Проблемы современного образования. – 2013. – №2. – С.65-71. URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/zhurnaly-2013-g/vypusk-2>
13. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац-ных технологий, 2013. – 500 с.
14. Арепьев, Н.В. В.Я. Стоюнин и воскресные школы / Н.В. Арепьев // Русская школа. – 1898. – №1. – С.185-188.
15. Аронов, А.А. Золотой век русского меценатства / А.А. Аронов. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та культуры, 1995. – 112 с.
16. Архимович, З. Учебный отдел на парижской выставке / З. Архимович. – Киев: тип. И.И. Чоколова, 1900. – 27 с.
17. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов // Проблемы современного образования. – 2010. – №4. – С.4-18. URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/zhurnaly-2010-g/vypusk-4>
18. Асташова, Н.А. Аксиологические основы современного образования: монография / Н.А. Асташова. - Брянск: Группа компаний «Десяточка», 2009. – 281 с.
19. Афанасьев, В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – №6. – С.98-111.
20. Афанасьев, В.Г. О структуре целостной системы / В.Г. Афанасьев // Философские науки. – 1980. – №3. – С.84-95.
21. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.

22. Ахиезер, А.С. Россия. Критика исторического опыта: (социокультурная динамика России) / А.С. Ахиезер. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Новый хронограф, 2008. – 934 с.
23. Ахиезер, А.С. Социально-культурные проблемы развития России: Философский аспект / А.С. Ахиезер. – М.: ИНИОН, 1992. – 82 с.
24. Ахиезер, А.С. Ценности общества и возможности реформ в России / А.С. Ахиезер // Общественные науки и современность. – 1994. – №1. – С. 17-27.
25. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1988. – 500 с.
26. Батороев, К.Б. Аналогии и модели в познании / К.Б. Батороев. – Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1981. – 319 с.
27. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 339 с.
28. Беленчук, Л.Н. Духовно-нравственное просвещение как основа образования в трудах святителей первой половины XIX века [Электронный ресурс] / Л.Н. Беленчук // Проблемы современного образования. – 2017. – №5. – С.151-162. URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2017-god/nomer-5>
29. Белоконский, И.П. Съезд по вопросам внешкольного образования и разумных развлечений в Харькове / И.П. Белоконский // Для народного учителя. – 1915. – №14. – С.20-26.
30. Бернштам, Т.А. Приходская жизнь русской деревни: очерки по церковной этнографии / Т.А. Бернштам. - СПб.: Петерб. востоковедение, 2005. – 413 с.
31. Беспалько, В.П. О возможностях системного подхода в педагогике / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С.59-60.
32. Бим-Бад, Б.М. Что такое философия истории педагогики? / Б.М. Бим-Бад // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской науч. конф. 5-6 декабря 2005 г. – М.; Тверь, 2005.

33. Бим-Бад, Б.М. Идея «педагогической антропологии» в России / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1990. – №9. – С.102-110.
34. Биск, И.Я. Методология истории: курс лекций / И.Я. Биск. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2007. – 234 с.
35. Благовидов, Ф. Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в царствование императора Александра II / Ф. Благовидов. – Казань: тип. Имп. ун-та, 1891. – 374 с.
36. Блауберг, И.В. Понятие целостности и его роль в научном познании / И.В. Блауберг, Б.Г. Юдин. – М.: Знание, 1972. – 48 с.
37. Блауберг, И.В. Системный подход как современное общенаучное направление / И.В. Блауберг, Б.Г. Юдин // Диалектика и системный анализ. – М.: Наука, 1986. – 300 с.
38. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Изд-во «Наука», 1973. – 271 с.
39. Богомолова, Л.И. История педагогики и образования в датах, событиях, фактах и именах: учеб. пособие для самостоят. работы студентов / Л.И. Богомолова, Л.А. Романова. – Владимир: Владимир. гос. пед. ун-т, 2004. – 219 с.
40. Богомолова, Л.И. Педагогика XX века: учеб. пособие / Л.И. Богомолова, Л.А. Романова. – Владимир: Изд-во ВлГУ; Изд-во «Шерлок-пресс», 2018. – 458 с.
41. Богуславский, М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – №4. – С.63-70.
42. Богуславский, М.В. История отечественной педагогики (первая треть XX века / М.В. Богуславский. – Томск: Изд-во науч.-техн. лит., 2005. – 310 с.
43. Богуславский, М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография / М.В. Богуславский. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с.

44. Богуславский, М.В. Перспективы развития историко-педагогического знания / М.В. Богуславский, К.Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. - №3(30). – С.25-33.
45. Богуславский, М.В. Социокультурный контекст реформирования российского образования XVIII – XIX вв. / М.В. Богуславский // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2007. – №4. – С.3-7.
46. Богуславский, М.В. XX век Российского образования / М.В. Богуславский. – М.: Per se, 2002. – 319с.
47. Богуславский, М.В. Методологические подходы к анализу процесса социокультурной модернизации российского образования / М.В. Богуславский // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2014. – №1. – С.18-28.
48. Богуславский, М.В. Новые рубежи педагогической реальности: аксиология, духовность, гуманизм: Монография / М.В. Богуславский. – М.: МГПУ, 2007. – 311с.
49. Богуславский, М.В. Реформы российского образования XIX – XX вв. как глобальный проект / М.В. Богуславский // Вопросы образования. – 2006. – №3. – С.5-21.
50. Богуславский, М.В. Стратегии реформирования и модернизации российского образования в первой трети XX века: Монография / М.В. Богуславский, К.Ю. Милованов, А.В. Кудряшев. – М.: ИСРО РАО, 2017. – 170 с.
51. Большой социологический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.вокабула.рф/словари / большой-социологический-словарь / государство>
52. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография / Н.В. Бордовская. – М.: КНОРУС, 2016. – 512 с.
53. Бордовская, Н.В. Системная методология педагогических исследований / Методологические ориентиры педагогических исследований:

- Материалы Всероссий. методологического семинара: В 2тт. Т.1./ Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2004. С.6-17.
54. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. - №5. – С.21-29.
55. Бредли, Дж. Добровольные ассоциации царской России. Наука, патриотизм и гражданское общество: пер. в англ. / Дж. Бредли. – М.: Новый хронограф, 2012. – 448 с.
56. Брюхатов, Л.Д. Значение «третьего элемента» в жизни земства / Л.Д. Брюхатов // Юбилейный земский вестник / Под ред. Б.Б. Веселовского и З.Г. Френкеля. – СПб.: изд-е Т-ва О.Н. Попова, 1914. – С.186-205.
57. Бунаков, Н.Ф. Избранные педагогические сочинения / Н.Ф. Бунаков / Сост. В.Д. Соловьева. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1953. – 412 с.
58. Бунаков, Н.Ф. Опыт народного театра / Н.Ф. Бунаков // Русский начальный учитель. – 1892. – № 1. – С. 7-27.
59. Бунаков Н.Ф. Размышления по поводу выставки народного театра, устроенной в Москве в 1895 г. / Н.Ф. Бунаков / Народный театр. Сб. /Предисл. Н.И. Тимковского. – М.: Изд-е Е.В. Лавровой и Н.А. Попова, 1896. – С.168-175.
60. Важенин А.Г. Московское земство в начале XX века: из опыта регионального самоуправления / А.Г. Важенин, П.В. Галкин. – М., 2004.
61. Ванчаков, А.М. Краткий историко-статистический обзор развития церковной школы (1884-1909) / А.М. Ванчаков. – СПб., 1909. – 32 с.
62. Варвара Алексеевна Морозова: на благо просвещения Москвы. В 2 тт. – М., 2008. Т.2.
63. Васильчиков, А.И. О самоуправлении. Сравнительный обзор русских и иностранных земских общественных учреждений / А.И. Васильчиков. Т.1. – СПб., 1870.
64. Васильчиков, А.И. О самоуправлении / А.И. Васильчиков. Т.2. – СПб., 1870. – 267с.

65. Васильчиков, Г.И. Графиня С.В. Панина – последняя владелица Марфина / Г.И. Васильчиков // Наше наследие (М.). – 1994. – №29-30. – С.76-83.
66. Вахтеров, В.П. Внешкольное образование народа / В.П. Вахтеров. – М.: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1896. – 380 с.
67. Вахтеров, В.П. Воскресные школы и повторительные классы / В.П. Вахтеров / Частный почин в деле народного образования. – М., 1894.
68. Вахтеров, В.П. Всенародное школьное и внешкольное образование / В.П. Вахтеров. – М.: тип. И.Д. Сытина, 1917. – 208 с.
69. Вахтеров, В.П. Народные чтения / В.П. Вахтеров // Русская школа. – 1896. – № 7-8. – С.4-12.
70. Вахтеров, В.П. Существующие законоположения о воскресных школах / В.П. Вахтеров // Общее дело. Сб. статей по вопросам распространения образования среди взрослого населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1. – М.: Гор. тип., 1900. – С.49-62.
71. Вахтерова, Э.О. К вопросу о сельских воскресных школах / Э.О. Вахтерова / Общее дело. Сб. ст. по вопросам распространения образования среди взрослого населения / Под рук. В.С. Костроминой. Вып. 2. – М., 1902.
72. Вахтерова, Э.О. Разработка анкеты, обращенной к учащимся в воскресных и вечерних классах и школах для взрослых / Э.О. Вахтерова // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 3. – М.: тип. П.П. Рябушинского, 1912. – С. 339-368.
73. Вахтерова, Э.О. Частные городские воскресные школы / Э.О. Вахтерова // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1. – М.: город. тип., 1900. – С.1-23.
74. Вентцель, К.Н. Этика и педагогика творческой личности: (Проблема нравственности и воспитания в свете теории свободного гармоничного развития жизни и сознания) / К.Н. Вентцель. Т.2. – М.: К.И. Тихомиров, 1912.

75. Верещагин, А.Н. Земский вопрос в России (политико-правовые аспекты) / А.Н. Верещагин. – М.: Междунар. отношения, 2002.
76. Веселовский, Б.Б. История земства за сорок лет / Б.Б. Веселовский. В 4тт. – СПб, 1909. Т.1.
77. Веселовский, Б.Б. История земства за сорок лет / Б.Б. Веселовский. В 4тт. – СПб, 1911. Т.3.
78. Веселовский, Б.Б. К вопросу о выработке нормальной сети сельских библиотек-читален / Б.Б. Веселовский // Труды Первого Всероссийского съезда по библиотечному делу. Ч.2. – СПб., 1912.
79. Виноградов, В. О самостоятельном значении начальной школы / В. Виноградов // Известия по народному образованию Воронежской губернии. – 1912-1913 гг. – № 1-2.
80. Внешкольное образование (СПб.). – 1914. – №1.
81. Внешкольное образование и самообразование (Пг.). – 1916. – №1.
82. Внешкольное образование. Систематический свод законов, распоряжений, правил, инструкций, уставов, справочных сведений и пр. по всем вопросам и отраслям внешкольного образования/ Сост. Г.А. Фальборк, В.И. Чарнолуцкий. – СПб.: тип. Б.М. Вольфа, 1905. – 360с.
83. Внутреннее обозрение (рубрика)// Современник. – 1860. – № 11-12.
84. Водовозов, В.И. Избранные педагогические сочинения / В.И. Водовозов / Сост. В.С. Аранский. – М.: Педагогика, 1986. – 480с.
85. Войтеховская, М.П. Формирование духовно-нравственных и социальных оснований российского образования в условиях модернизации общества и государства в XIX – начале XX вв.: монография / М.П. Войтеховская. – Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2011-2012. – 277с.
86. Волкова, Т. Земский компонент российской модернизации / Т.Волкова // Власть. – 2009. – №12. – С.53-55.
87. Воскресные школы для взрослых в селениях государственных крестьян рязанской губернии // ЖМНП. – 1861. – Ч.110. – №5.

88. Впечатления с Общеземского совещания 3-7 августа по вопросам о внешкольных просветительных мероприятиях (Ярославль) // Учитель и школа. – 1915. – № 17-18. – С.71-82.
89. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М.: ИТОП, 1995. – 269 с.
90. Второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. 1895-1896. Секция IX. Общих вопросов. Ч. II./ Под ред. В.П. Вахтерова. – М.: гор. тип., 1898. – 521с.
91. Высочайшее утвержденное Положение о губернских и уездных земских учреждениях 1 января 1864 г. // Полн. собр. законов Российской Империи. Собрание 2. Отд. I. Т.39. № 40457. – СПб., 1867. – С.1-21.
92. Гавлин, М. Российские Медичи. Портреты предпринимателей / М. Гавлин. – М.: Изд. центр «Терра»: Изд. дом «Экон. газ.», 1996. – 317с.
93. Галанин, Д.Д. Образование и обучение / Д.Д. Галанин. – М.: кн. маг. «Наука», 1912. – 67 с.
94. Галанин, Д.Д. Современные задачи просветительных обществ / Д.Д. Галанин / Труды первого Всероссийского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы. – СПб., 1908.
95. Гермониус, А.К. Внешкольное образование, его сущность, формы и действительное значение / А.К. Гермониус // Санкт-Петербургский земский вестник. – 1913. – №2. – С.111-120.
96. Гермониус, А.К. Локализация учебного материала, как основной метод обучения, и применение ее в деле внешкольного образования / А.К. Гермониус // Петроградский земский вестник. – 1913. – №5. – С.62-80.
97. Гермониус, А.К. Опыт проекта планомерной организации внешкольного образования в Санкт-Петербургской губернии / А.К. Гермониус // Санкт-Петербургский земский вестник. – 1913. – №11. – С.91-127.

98. Гессен, С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447с.
99. Горбунов, Ю.И. Тезаурусное моделирование метаязыка современной лингвистики / Ю.И. Горбунов // Вектор науки ТГУ. – 2015. – № 3-2 (33-2). – С.188-192.
100. Горностаев, П.В. Народные университеты в России до Великого Октября: очерк и аннотированный указатель / П.В. Горностаев. – М., 1987.
101. Горностаев, П.В. О теории общего образования взрослых до Октября и первые годы революции: учеб. пособие / П.В. Горностаев. – М., 1974. – 86 с.
102. Гошуляк, Л.Д. Конфликт интересов общества и государства при формировании социального заказа на образование в России второй половины XIX – начала XX вв. / Л.Д. Гошуляк // Социология образования. – 2009. – №4. – С.79-90.
103. Гран, М. По поводу учебно-просветительных планов С.-Петербургского общества народных университетов / М. Гран // Вестник народных университетов. – 1910. – №2.
104. Грехов, В.С. Систематические курсы и народная аудитория / В.С. Грехов // Труды первого Всероссийского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы. – СПб., 1908.
105. Гросул, В.Я. Русское общество XVIII- XIX веков: Традиции и новации / В.Я. Гросул. – М.: Наука, 2003. – 517с.
106. Гурко, В.И. Черты и силуэты прошлого: Правительство и общественность в царствование Николая II в изображении современника/ В.И. Гурко. – М.: Новое лит. обозрение, 2000. – 808 с.
107. Дежникова, Н.С. Пути демократизации школ / Н.С. Дежникова // Педагогика. – 1991. – №12.
108. Деревягина, Т.Г. Не милость, а движение души...: хрестоматия благотворительной деятельности Э.Д. Нарышкина / Т.Г. Деревягина. – Тамбов, 2004. – 91 с.

109. Дерунов, Н.К. Избранное: труды по библиотековедению и библиографии / Н.К. Дерунов. – М.: Книга, 1972. – 237 с.
110. Диалектика познания сложных систем / В.С. Тюхтин, В.В. Бородин, А.М. Дорожкин и др.; под ред. В.С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.
111. Дивногорцева, С.Ю. Основы православной педагогической культуры: учеб. пособие / С.Ю. Дивногорцева. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2016. – 240с.
112. Дитрих, И.И. Земства на Северо-западе России в конце XIX – начале XX века: к вопросу об эффективности местного самоуправления в дореволюционной России: монография / И.И. Дитрих, С.Г. Кащенко, В.В. Приятелев, А.С. Тургаев. – СПб.: Изд-во СЗАГС, 2010. – 115 с.
113. Днепров, Э.Д. Народное образование как предмет историко-педагогического исследования (по материалам дореволюционной России) / Э.Д. Днепров // Советская педагогика. – 1986. – №1.
114. Днепров, Э.Д. Некоторые неисследованные и малоисследованные проблемы истории образования и педагогики дореволюционной России. Ч.II [Электронный ресурс] / Э.Д. Днепров // Историко-педагогический журнал. – 2014. – №1. – С.95-96.
115. Днепров, Э.Д. Проблемы образования в контексте общего процесса модернизации России / Э.Д. Днепров // Педагогика. – 1996. – №5. – С.39-46.
116. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т.2. Становление и развитие системы российского образования / Э.Д. Днепров. – М.: Мариос, 2011. – 672 с.
117. Дорошенко, С.И. «Он миру христианскому светил учением святым и разумом высоким» (к 200-летию со дня рождения святителя Феофана Затворника) / С.И. Дорошенко // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия «Педагогические и психологические науки». – 2015. – № 22 (41). – С. 16 – 24.
118. Дронов, И.Т. Воскресные школы - очаги культуры и просвещения / И.Т. Дронов // Советская педагогика. – 1971. – №6. – С.112-117.

119. Духавнева, А.В. Земская школа для взрослых: концептуальные интерпретации Н.А. Корфа / А.В. Духавнева // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Педагогические и психологические науки. – 2011. – №10 (29). – С.65-70.
120. Духавнева, А.В. Развитие системы образования взрослых в России второй половине XIX -начала XX вв.: монография / А.В. Духавнева. - Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2009. – 224 с.
121. Духавнева, А.В. Становление и развитие земской концепции образования взрослых в России во второй половине XIX - начале XX вв. / А.В. Духавнева. - Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2005. – 128 с.
122. Дьяков, Ф.Я. Народные дома – очаги духовной и материальной культуры в деревне / Ф.Я. Дьяков. – М.: Журн. «Нар. учитель», 1915. – 70 с.
123. Егоров, С.Ф. Понятия «обучение» и «образование» в дидактике в России конца XIX –начала XX в. / С.Ф. Егоров // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1979. – С.14-17.
124. Егоров, С.Ф. Развитие содержания образования в педагогике России начала XX века / С.Ф. Егоров // Советская педагогика. – 1980. – №3. – С.107-116.
125. Егоров, С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: историко-педагогический очерк / С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1987. – 150 с.
126. Ежегодник внешкольного образования / Под ред. В.И. Чарнолуского. Вып. 1-2. – М.: т-во И.Д. Сытина. 1907-1910.
127. Ельницкий, К. Русские педагоги второй половины XIX столетия / К. Ельницкий. – СПб.: изд-е Д.Д. Полубояринова, 1904. - 167с.
128. Жидков, В.С. Десять веков российской ментальности / В.С. Жидков, Соколов К.Б. – СПб.: Алетейя, 2001. – 640 с.
129. Житаев, В.Л. Культурно-просветительная деятельность земства Наровчатовского уезда Пензенской губернии: монография / В.Л. Житаев,

- В.В. Кадакин, А.А. Федотова. – Саранск: ФГБОУ ВПО «Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева», 2014. – 147с.
130. Жулев, П. Современный читатель из народа / П. Жулев // Русская школа. – 1912. – №10.
131. Журавлев, С.В. Микроистория: заметки о современном состоянии и перспективах изучения // Человек на исторических поворотах XX века / С.В. Журавлев / Под ред. А.Н. Ефемеевой, А.Ю. Рожкова. – Краснодар: Изд-во «Кубанькино», 2006. – С.60-83.
132. Жураковский, Г.Е. Из истории просвещения в дореволюционной России: очерки / Г.Е. Жураковский / под ред. Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1978. - 160 с.
133. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
134. Зайончковский, П.А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. / П.А. Зайончковский. – М.: Мысль, 1978. – 288с.
135. Закс, Б. Земское библиотечное дело / Б. Закс // Учитель и школа. – 1915. – №3.
136. Заславская, Т.И. О социальных акторах модернизации России / Т.И. Заславская // Общественные науки и современность. – 2011. – №3. – С.13-25.
137. Звягинцев, Е. Обзор постановлений по народному образованию губернских земских собраний сессии 1914 года / Е. Звягинцев // Вестник воспитания. – 1915. – № 3. – С.75-109.
138. Звягинцев, Е.А. Взаимоотношения губернского и уездных земств в деле народного образования / Е.А. Звягинцев // Народное образование в земствах / Сб. под ред. Е.А. Звягинцева, А.М. Обухова, С.О. Серополко, В.Н. Чехова. – М.: Задруга, 1914.
139. Звягинцев, Е.А. Словарь внешкольного образования. – М.: тип. Г.В. Васильева, 1918. – 80 с.
140. Зеленко, В. А. Практика внешкольного образования в России / В.А. Зеленко. - 2-е изд. перераб. и расшир. – М: Гос. изд-во, 1922. – 224 с.

141. Зубанова, С.Г. Социально-историческая роль русской православной церкви в XIX веке / С.Г. Зубанова. – М.: МГСУ, 2002. – 298 с.
142. Ивенина, Т.А. Культурно-просветительные организации и учреждения общественной и частной инициативы в дореволюционной России (1900-1916 гг.): Монография / Т.А. Зубенина. - М.: Франтэра, 2003. - 257с.
143. Игнатий (Брянчанинов), святитель. Собрание писем [Электронный ресурс] / сост. игумен Марк (Лозинский), общ. ред. А. Трубачев. - М.-СПб., 1995. - №536. URL: <http://Avww/anb.nnov.ru/letters>
144. Из жизни Санкт-Петербургского Общества народных университетов // Вестник народных университетов. – 1910. – № 1.
145. Ильина, Т.А. Педагогика: Курс лекций / Т.А. Ильина. - М.: Просвещение, 1984. - 495 с.
146. Ильминский, Н.И. Беседы о русской школе // Н.И. Ильминский Избранные места из педагогических сочинений, некоторые сведения о его деятельности и о последних днях его жизни. – Казань: тип. Имп. Ун-та, 1892. – С.50-81.
147. Интеллектуальная элита в контексте русской истории XIX – XX вв. / Под ред. Т.А. Пархоменко. – М.: Рос. политэнциклопедия (РОССПЭН), 2012. – 318 с.
148. Исторический очерк развития церковных школ за истекшее двадцатипятилетие (1884-1909 гг.). – СПб.: Синод. тип., 1909. – 686 с.
149. К вопросу об отношении представителей церкви к народному образованию // Православное обозрение. – 1974. – №1. – С.1-6.
150. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи / М.С. Каган. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 384 с.
151. Каган, М.С. О способах представления структур социальных объектов / М.С. Каган // Проблемы методологии науки и научного творчества. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – С.147-161.
152. Казанцев, П.Н. Задачи внешкольного образования / П.Н. Казанцев. Вып. 1. - Саратов: паровая тип.-лит. Г.Х. Шельгорн и К°, 1904. – 22 с.

153. Казанцев, П.Н. Задачи воскресной школы / П.Н. Казанцев // Русская школа. – 1901. – №5-6. – С.50-70.
154. Казанцев, П.Н. Образовательное значение воскресной школы / П.Н. Казанцев // Русская школа. – 1903. – №2. – С.66-72.
155. Кайданова, О.В. Постановка внеклассного чтения в воскресной школе / О.В. Кайданова // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1. – М.: город. тип., 1900. – С.25-31.
156. Кайданова, О.В. Современное значение воскресной школы / О.В. Кайданова // Общее дело. Сборник статей по вопросам распространения образования среди населения / Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 3. – М.: тип. П.П. Рябушинского, 1912. – С.53-65.
157. Калачев, А.В. Идея демократического образования / А.В. Калачев // Историко-педагогический ежегодник. Вып 20. / Гл. ред. Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2009. – С. 47-58.
158. Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы / И.М. Кантор. – М.: Педагогика, 1980.
159. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. Изд. 2-е, пересмотр. и доп. – Пг.: тип. В. Безобразов и К, 1915. – 746с.
160. Каптерев, П.Ф. Современные педагогические течения / П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко. – М.: «Польза» В. Антик и К°, 1913. – 220 с.
161. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки / П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения/ под ред. А.М. Арсеньева; сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1982. – С.270-652.
162. Карпов, Е.П. Народный театр и его репертуар / Е.П. Карпов // Петербургский дневник театрала. – 1903. – 9 ноября. – С.1.
163. Карышев, Н.А. Земские ходатайства 1865-1884 гг. / Н.А. Карышев. – М.: А.А. Ланг, 1900. - 272 с.
164. Каталог Всероссийской церковно-школьной выставки (11 мая - 20 июня 1909 г.). – СПб.: Синодальная тип., 1909. - 374 с.

165. Каталог выставки при Высочайше разрешенном Втором съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в Москве 1895-1896 г. – М., 1896. – 123с.
166. Керзум, А.П. Лиговский народный дом [Электронный ресурс] / А.П. Керзум, Д.Я. Северюхин // Энциклопедия благотворительности. Санкт-Петербург. URL: <http://encblago.lfond.spb.ru/showObject.do?object=2853476016>
167. Кизеветтер, А.А. На рубеже двух столетий: Воспоминания, 1881-1914 / А.А. Кизеветтер. – Берлин, 1929.
168. Ключев, И.С. Граф П.Н. Игнатьев и наше народное образование / И.С. Ключев // Вестник воспитания. – 1917. – № 1. – С.56-99.
169. Книга взрослых: Второй год обучения / Сост. учительницами воскресных школ при ближайшем участии Х.Д. Алчевской. – М.: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1900. – 571с.
170. Книга взрослых: Первый год обучения / Сост. учительницами воскресных школ при ближайшем участии Х.Д. Алчевской. – М.: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1899. - 166с.
171. Книга взрослых: Третий год обучения / Сост. учительницами воскресных школ при ближайшем участии Х.Д. Алчевской. 10-е изд. – М.: тип. т-ва И. Д. Сытина, 1917. – 690с.
172. Козлова, Г.Н. Методологические проблемы историографии взаимоотношения российской власти и общества в вопросах общего образования в XIX – начале XX вв. [Электронный ресурс] / Г.Н. Козлова, А.В. Овчинников // Историко-педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С.74-84. URL: <https://www.ntspi.ru/ipj/archive/15.%20ИПжурнал-4,%202014.pdf>
173. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. - 133 с.
174. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. 2-е испр. и доп. изд. – М.: Наука, 1975. – 717 с.
175. Коноплев, Н.С. Системно-диалектическая методология научного познания: монография / Н.С. Коноплев, В.Е. Осипов, Э.А. Самбуров. – Иркутск: Изд-во «Оттиск», 2014. – 179 с.

176. Корелин, Б. Министерство народного просвещения о внешкольном образовании / Б. Корелин // Земское дело. – 1915. – №24. – С.1340-1345.
177. Корнетов, Г.Б. Антропологический подход к изучению всемирной истории педагогики / Г.Б. Корнетов // Историко-педагогическое измерение в образовании. – СПб: СПГУПМ, 1999. – 126 с.
178. Корнетов, Г.Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода / Г.Б. Корнетов. – М.; Владимир: Владим. гос. пед. ун-т, 1998. – 47 с.
179. Корнетов, Г.Б. Становление и сущность демократической педагогики: Монография / Г.Б. Корнетов. - М.: АСОУ, 2008.
180. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики: монография / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2013. – 460 с.
181. Корнилов, К.Н. Психологическое обоснование методов работы и методов изучения аудитории взрослых / К.Н. Корнилов. – М.; Л.: Долой Неграмотность, 1927. – 62 с.
182. Корнилов, К.Н. Психология взрослых / К.Н. Корнилов. - М., 1931.
183. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – №9. – С.103-105.
184. Корф, Н.А. Земский вопрос (о народном образовании) / Н.А. Корф. – СПб.: тип. А. Головачева, 1867. – 64 с.
185. Корф, Н.А. Итоги общественной деятельности на пользу народного образования в России / Н.А. Корф // Вестник Европы. – 1876. – №6. – С. 903-917.
186. Корф, Н.А. Наше школьное дело. Сборник статей по училищеведению / Н.А. Корф. – М.: изд-е бр. Салаевых, 1873. – 431 с.
187. Корф, Н.А. Первые воскресные повторительные школы / Н.А. Корф // Русская мысль. – 1882. – № 8. – С.51-84.
188. Корф, Н.А. Повторительные школы / Н.А. Корф // Народная школа. – 1883. – № 2. – С.6-16.

189. Корф, Н.А. Учебная программа повторительных школ / Н.А. Корф // Народная школа. – 1883. – № 11. – С.8-14; №12. – С.11-25.
190. Корф, Н.А. Херсонский учительский съезд / Н.А. Корф // Народная школа. – 1882. – № 1. – С.12-23; № 3.– С.5-14.
191. Кочергин, А.А. Концептуализация научных понятий как методологическая проблема [Электронный ресурс] / А.А. Кочергин // Известия Смоленского государственного университета. – 2013. – №3(23). – С.204-212. URL: [https://elibrary.ru/item.asp?id=20913728&](https://elibrary.ru/item.asp?id=20913728)
192. Кошелев, А.И. Голос из земства / А.И. Кошелев. Вып. 1. – М., 1869. – 137 с.
193. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. - 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 393 с.
194. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: Учебник / В.В. Краевский. – М.: Академия, 2003.– 256 с.
195. Крапивенский, С.Э. Социокультурная детерминанта исторического процесса / С.Э. Крапивенский // Общественные науки и современность. – 1997. – №4. – С. 134-142.
196. Краткий обзор деятельности состоящего при Императорском Вольном экономическом обществе Комитета Грамотности за время от 1861-1894 г. – СПб.: тип. И.А. Фролова, 1895. – 23 с.
197. Краткий очерк деятельности Харьковской комиссии народных чтений за первое десятилетие ее существования (1886-1896 гг.) – Харьков, 1896. – 10 с.
198. Кремлев, А.Н. О народных театрах / А.Н. Кремлев / Труды I Всероссийского съезда по образованию женщин в г. Петрограде. Т.2. – Пг., 1915.
199. Кузнецова, А.Г. К вопросу о формировании индивидуального методологического инструментария исследователя истории педагогики / А.Г.

- Кузнецова / Методология историко-педагогического исследования: хрестоматия/ Сост. Н.П. Юдина. – Хабаровск, 2007. – С.211-216.
200. Кузнецова, А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: Монография / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
201. Кузнецова, А.Г. Системный подход в отечественной педагогике конца 60-х - 80-х годов XX века / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск: Хабар. гос. пед. ун-т, 2000. – 249 с.
202. Кузьмин, В.П. Место системного подхода в современном научном познании / В.П. Кузьмин // Вопросы философии. – 1980. – №1.
203. Кузьмина, Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях Методология педагогических исследований / Н.В. Кузьмина // ред. А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. - 165 с.
204. Куликов, В.В. Земские учреждения и правительственный контроль (вторая половина XIX – начало XX в.) / В.В. Куликов. – М.: Ин-т государства и права Рос. акад. наук, 2001. – 256 с.
205. Куликова, С.В. Национальное образование России: история и современность: монография / С.В. Куликова. – Волгоград: Перемена, 2004. – 294 с.
206. Куракин, А.Т. О системном подходе в исследовании педагогических явлений / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова: Тезисы доклада. – М., 1969. – 29 с.
207. Лаврененко, Л.Я. История благотворительности в России. Духовно-просветительские и культурно-логические аспекты (монография) / Л.Я. Лаврененко. – М., 2002.
208. Лапшов, И. Народные университеты в России / И. Лапшов // Русская мысль. – 1911. – № 8. – С. 30-34.
209. Левин, Г.Д. Три взгляда на природу теоретического и эмпирического взгляда / Г.Д. Левин // Вопросы философии. – 2011. – №2. – С.104-114.

210. Образование: историко-культурные основания и перспективные направления развития: Учеб. пособие / Под ред. И.Д. Лельчицкого, И.Ф. Комогорцевой. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. – 247 с.
211. Лемке, М. Очерки освободительного движения «шестидесятых годов» / М. Лемке. – СПб.: Изд-во О.Н. Поповой, 1908. – 512 с.
212. Леонтьев, Т.В. Народные чтения: Пособие для лиц, устраивающих народные чтения / Т.В. Леонтьев. – Петрозаводск: Олонец. губ. земство, 1913. – 120 с.
213. Леонтьева, О.Б. Народ-нация и народ-демос в зеркале исторической памяти российского общества XIX – начала XX вв. / О.Б. Леонтьева // Диалог со временем. – 2012. – №39. – С.196-212.
214. Линденмайер, А. Панинское наследство: Детство графини Софьи Владимировны Паниной [Электронный ресурс] / А. Линденмайер // Право на имя. Биография вне шаблона / Третьи чтения памяти Вениамина Иофе. 22-24 апреля 2005 г. – СПб, 2006. – С.128-132. URL: <http://www.sof-panina.ru/Doki/detstvo.pdf>
215. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607с.
216. Локтин, А. Внешкольное народное образование на областной выставке Северного Края в Ярославле / А. Локтин // Русская Школа. – 1904. – № 10-11. – С.187-202.
217. Локтин, А.А. Запросы сельского населения в области просвещения / А.А. Локтин // Русская школа. – 1908. – №9. – С.18-30.
218. Лукацкий, М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки: Монография / М.А. Лукацкий. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. – 300 с.
219. Лукацкий, М.А. Методологические ориентиры современной педагогики / М.А. Лукацкий. – М.: РАО Ин-т теории и истории педагогики, 2008. – 270 с.

220. Маклакова, И.Ю. Земские ходатайства как источник по истории школы и общественно-педагогического движения / И.Ю. Маклакова // Народное образование и педагогическая мысль России кануна и начала империализма: малоисследованные проблемы и источники. – М., 1980.
221. Малиновский, Н. Смета Министерства народного просвещения за 1915 год / Н. Малиновский // Русская школа. – 1915. – №1. – С.61-86.
222. Медушевский, А.Н. Великая реформа и модернизация России / А.Н. Медушевский // Российская история. – 2011. – №1. – С.3-27.
223. Медушевский, А.Н. Ключевые проблемы российской модернизации: курс лекций / А.Н. Медушевский. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 673 с.
224. Медынский, Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника / Е.Н. Медынский. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Наука, 1916. – 327 с.
225. Медынский, Е.Н. Задачи губернского земства в области внешкольного образования / Е.Н. Медынский // Земское дело. – 1912. – № 15-16. – С.953-961.
226. Медынский, Е.Н. Задачи и значение внешкольного образования / Е.Н. Медынский // С.-Петербургский земский вестник. – 1913. – №7. – С.86-96.
227. Медынский, Е.Н. Методы внешкольной просветительской работы: Опыт методики для г. библиотекарей, лекторов, лиц, ведущих занятия со взрослыми, заведующих народными домами и пр. / Е.Н. Медынский. - Пг.: изд. авт., 1915. – 110 с.
228. Медынский, Е.Н. Народные чтения, их значение и организация в прошлом и настоящем / Е.Н. Медынский // Санкт-Петербургский земский вестник. – 1913. – № 3. - С.95-119; № 6. – С.47-64.
229. Медынский, Е.Н. Основы организации внешкольного образования / Е.Н. Медынский // Русская школа. – 1913. – №4. – С.1-18.
230. Медынский, Е.Н. Съезды и совещания по внешкольному образованию / Е.Н. Медынский // Русская школа. – 1916. – № 12. – С.48-56.

231. Медынский, Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования / Е.Н. Медынский. В 3тт. – М.; Л.: Госиздат, 1923 - 1925.
232. Подлигайлов, П.Н. Местное управление в России / П.Н. Подлигайлов. – СПб.: тип. д-ра М.А. Хана, 1884. – 200 с.
233. Микешина, Л.А. ИмPLICITные компоненты в структуре научного знания / Л.А. Микешина // Философские науки. – 1987. – №7. – С.65-77.
234. Микулинский С.Р. Научная дискуссия и развитие науки / С.Р. Микулинский // Роль дискуссии в развитии естествознания / Отв. ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1986. – С.3-7.
235. Миллер, А.И. «Народность» и «нация» в русском языке XIX в.: подготовительные наброски к истории понятий / А.И. Миллер // Российская история. – 2009. – №1. – С.151-158.
236. Милюков, П.Н. Очерки по истории русской культуры. Ч.2. Церковь и школа (вера, творчество, образование) / П.Н. Милюков. Изд.4. – СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1905. – 402 с.
237. Миронов, Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX века). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства / Б.Н. Миронов. В 2 т. 2-е изд. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1999.
238. Миропольский, С.И. Школа и общество. Частная Харьковская воскресная школа / С.И. Миропольский. – СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1892. – 107с.
239. Михайлова, М.В. Общественные педагогические и просветительные организации дореволюционной России (середина XIX – начало XX вв.): монография / М.В. Михайлова. – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. – 164 с.
240. Мищенко, Л.Л. Итоги и идеалы школьного дела в России. Значение и задачи Народных Университетов / Л.Л. Мищенко / Труды первого Всероссийского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы. – СПб., 1908.

241. Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI веков: Сб. науч. тр. Всероссий. научно-практ. конф. – XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО 16-17 июня 2014 г. / Под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, А.Н. Шевелева. – СПб.: Академия постдипл. пед. образования, 2014.
242. Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского. Исторический очерк. – М.: Т-во «Печатня С.И. Яковлева», 1914. – 268 с.
243. М-ский [Медынский Е.Н.] Внешкольное образование// Большая Советская энциклопедия. – 1-е изд. – Т. 11. – М.: Акц. об-во «Сов. энциклопедия», 1930. – С. 678.
244. Н.М. Смета Министерства Народного Просвещения на 1916 г. // Русская школа. – 1915. – № 12. – С.33-53.
245. Надеждин, Б. Районные музеи / Б. Надеждин // Учитель и Школа. – 1915. – № 13-14. – С.28-33.
246. Надеждин, Т. Законоположения о народных библиотеках и народных чтениях / Т. Надеждин // Русская школа. – 1906. – № 12. – С. 59-75.
247. Назаров, Н.В. Вопросы периодизации в деятельности исследователя истории педагогики: (Методологический аспект) / Н.В. Назаров. – Орск: Изд-во Орск. пединститута, 1995. – 85 с.
248. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. Т.10. Народное образование в России. – М.: тип. Т-ва И.Д. Сытина, 1912. – 351 с.
249. Народное образование на Всероссийской выставке в Н.-Новгороде в 1896 г. Отчет зав. 19 отделом Е. Ковалевского. – СПб.: тип. А.С. Суворина, 1897. – 463 с.
250. Народные аудитории в Ярославской губернии. Очерк деятельности комиссии народных чтений. – Ярославль, 1903. – 30 с.
251. Народный дом гр. С.В. Паниной [Электронный ресурс] // Нива (СПб.). –1903. – №17. – С.334. URL: <http://www.runivers.ru/lib/book9158/>

252. Народный дом. Социальная роль, организация, деятельность и оборудование народного дома: сб. сост. С.В. Паниной и др. / Предисл. С.В. Панина, В.И. Чарнолуский. – Пг: тип. Б. М. Вольфа, 1918. – 424 с.
253. Народный театр // Вестник Европы. – 1898. – № 9 – С.400-401.
254. Настольная книга по внешкольному образованию / Сост. В.И. Чарнолуский. Т.1. – СПб.: тип. Б.М. Вольфа, 1913. – 501 с.
255. Настольная книга по церковно-школьному образованию: Собр. законоположений, правил, делопроизводств. форм и распоряжений, касающихся церк.-школ. образования народа: Пособие для епарх. училищ, советов и их отд-ний, епарх. и уезд. наблюдателей, зав. учител. и нач. церк. школами, для миссионеров / Сост. В.Лотоцкий, Г. Сендульский. – Одесса: М. Шпенцер, 1903. – 574 с.
256. Наумов, Ю.Р. Аксиологический базис государства и его связь с отечественным образованием / Ю.Р. Наумов // Философия образования (Новосибирск). – 2012. – №1(40). – С.225-233.
257. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е гг. XX в.) / Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТПиО РАО, 1997.
258. «...Начинание на благо и возрождение России: создание Ун-та им. А.Л. Шанявского: сб. док. / Сост.: И.И. Глебова, А.В. Крушельницкий, А.Д. Степанский. – М.: РГГУ, 2004. – 351 с.
259. Невский, В. Районные народные музеи в их будущем / В. Невский // Учитель и Школа. – 1915. – № 21-22. – С. 20-30.
260. Низамова, М.С. Казанское земство в конце XIX – начале XX вв.: Местное самоуправление и земское общественное движение / М.С. Низамова. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2003. – 93 с.
261. Нужно ли готовить особых учителей для народных училищ? // Журнал министерства народного просвещения. – 1862. – Ч. СХV. Сентябрь. Отд. I. – С.284-298.

262. О разрешении священникам Гундоровской станицы Антонию Манохину и Михаилу Щетковскому производить в сей станице праздничные чтения // Донские епархиальные ведомости. – 1875. – №17. – С.527.
263. Обзор деятельности Ведомства православного исповедания за время царствования императора Александра III. – СПб.: Синод. тип., 1901. – 727 с.
264. Обзор деятельности Комитета грамотности, состоящего при Императорском Московском обществе сельского хозяйства (сделан на заседании Общества сельского хозяйства и Комитете грамотности 23 ноября 1894 г. секретарем комитета И.Н. Сахаровым). – М., 1894. – 50 с.
265. Образование взрослых как социальный институт / Под ред. д. пед. н., проф. Е.П. Тонконогой, д. пед. н. В.И. Подобеда. – СПб., 1999.
266. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4 т. Том I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / под ред. В.И. Подобеда, Н.П. Литвиновой. Книга 1. История развития образования взрослых в России / под ред. Е.П. Тонконогой. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 114с.
267. Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. - СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 187 с.
268. Обухов, А.М. Школьное и внешкольное образование / А.М. Обухов // Для народного учителя. – 1908. – №6.
269. Общее дело. Сб. ст. по вопросам распространения образования среди взрослого населения/ Под ред. В.С. Костроминой. Вып. 1-4.– М.: Город. тип., 1900-1912.
270. Общеземский съезд по народному образованию. Труды / Бюро Общеземского съезда по народному образованию. Доклады: Т.1-2. – М.: [б.и.], 1911 - 1912.
271. Овчинников, А.В. Политико-правовой процесс в российском образовании XIX — начала XX века / А.В. Овчинников. – М., 2009.
272. Овчинников А.В. Российская власть, общество и образование в историко-педагогической литературе [Электронный ресурс] / А.В.

- Овчинников, Г.Н. Козлова // Проблемы современного образования. – 2015. – №3. – С.56-71. URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/2015-god/2015nomer-3>
273. Огурцов, А.П. Типология / А.П. Огурцов // Новая философская энциклопедия. В 4 тт. – М.: Мысль, 2001. – Т. 4. – С. 69-72.
274. Однодневная перепись начальных школ. Итоги по Империи. Вып.16. – Пг., 1916.
275. Озаровский, Ю. Репертуар народного театра (Опыт систематического каталога пьес для народного театра) / Ю. Озаровский // Образование. – 1894. - №5-6. – С.286-293.
276. Онушкин, В.Г. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб.: ИОВ; Воронеж.: ВИПКРО, 1995. – 231 с.
277. Опыт программ по всем предметам обучения в воскресной школе для взрослых и малолетних учащихся (в объеме курса начальной народной школы) / Сост. преподающими Харьковской частной женской воскресной школы. – М.: тип. И.Д. Сытина, 1885. (2-е изд. в 1893, 3-е изд. в 1901 г.).
278. Оськина, С.Д. Формирование терминологического поля – необходимое условие исследования специальной лексики / С.Д. Оськина // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: Материалы междунар. научно-практич. конф. – Омск: Омская юрид. акад., 2014. – С.142-146.
279. Отечественная церковь по статистическим данным с 1840-41 по 1890-91 гг./ Сост. Ив. Преображенский. 2-е изд. – СПб.: Тип. Сиб. акц. общ. печ. дела в России, 1901. – 236 с.
280. Отчет воскресных школ Екатеринодарского благотворительного общества (1893-1903) // Русская школа. – 1905. – №7-8.
281. Отчет Лиговского народного дома: За первое десятилетие. 1903-1913 гг. – СПб., 1914. - 96 с.
282. Отчет Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского за 1908-1909 акад. год. - М., 1909. –11 с.

283. Отчет Московского общества бесплатных народных библиотек с сентября 1913 по сентябрь 1914 г. – М., 1915. – 40 с.
284. Отчет о деятельности Донского областного комитета попечительства о народной трезвости за 1904 год. – Новочеркасск, 1905. – 108 с.
285. Отчет фундуклейской женской воскресной школы // ЖМНП. – 1861. – Ч.110. – №6.
286. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX -начало XX в./ Отв. ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1991.
287. Очерки русской культуры XIX века. Т.1. Общественно-культурная среда / Ред. кол.: Л.Д. Дергачева, Л.В. Кошман, Д.В. Сарабьянов и др. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 384 с.
288. П.И. Макушин [Электронный ресурс] // Нива (Пг.). – 1914. – №23. – С.454. URL: http://www.runivers.ru/upload/iblock/82d/Niva_tom_91_1914.pdf
289. Панина, С.В. На Петербургской окраине [Электронный ресурс] / С.В. Панина //Новый журнал (Нью-Йорк). – 1957. – №48. – Ч.1-2. – С.163-195. URL: http://www.sof-panina.ru/Doki/Na_peterburgskoy_okraine-1.pdf
290. Пархоменко, Т.А. Культура России и просвещение народа во второй половине XIX - начале XX века / Т.А. Пархоменко. – М.: Рос. ин-т культурологии, 2001. – 257 с.
291. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512с.
292. Педагогическая инноватика XX века: монография / Л.И. Богомолова и др.; отв. ред. С.И. Дорошенко. – Владимир: ВИТ-принт, 2014. – 368с.
293. Педагогическая теория в контексте гуманитарной культуры в России XIX века. // Л.Н. Беленчук, С.Ф. Егоров и др. – М., 2014. – 416 с.
294. Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М.: Работник просвещения, 1929. – Т. 1.

295. Пекарский, В.Ф. К вопросу о задачах народных университетов и их организации / В.Ф. Пекарский // Вестник народных университетов. – 1910. – №4. – С. 179-184.
296. Первое собрание распорядителей воскресных школ // ЖМНП. – 1861. – Ч.119. – №4.
297. Первый Всероссийский съезд по внешкольному образованию [6–19 мая 1919 г.] // Документы и материалы: в двух книгах. – М.: Гос. республиканский центр русского фольклора, 1993. – Книга первая: 6–8 мая 1919 г. – 1993. – 172 с.
298. Первый Всероссийский съезд по внешкольному образованию. Положение о съезде. – М.: Изд-е бюро съезда, 1919.– 21с.
299. Перминова, Л.М. Дидактика на рубеже эпох (XX – XXI вв.): курс лекций / Л.М. Перминова, Е.Н. Селиверстова. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 428с.
300. Петров, В. Об отношении народа к грамотности / В. Петров // Вестник воспитания. – 1900. – №4. – С.3-11.
301. Пиотровский, И. О направлении школ грамотности / И. Пиотровский // Современник. – 1861. – №9-10. – С.1-28.
302. Пирогов, Н.И. О воскресных школах / Н.И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985.
303. Победоносцев, К.П. Великая ложь нашего времени [Статьи, письма к Александру III] / К.П. Победоносцев. - М.: Рус. кн., 1993. – 637 с.
304. Победоносцев, К.П. Московский сборник / К.П. Победоносцев. – М.: Синод. тип., 1896. – 304 с.
305. Победоносцев, К.П. Ученье и учитель. Педагогические заметки / К.П. Победоносцев / Избранное / сост., автор вступ ст., коммент. А.В. Репников. – М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2010. – 648с.
306. Побережников, И.В. Акторы российской имперской модернизации: проблемы и перспективы исследования [Электронный ресурс] / И.В.

- Побережников // Уральский исторический вестник. – 2015. – №4(49). – С.16-25. URL: [http://uralhist.uran.ru/pdf/UIV_4\(49\)_2015_Poberezhnikov.pdf](http://uralhist.uran.ru/pdf/UIV_4(49)_2015_Poberezhnikov.pdf)
307. Побережников И.В. Модернизации в истории России: направления и проблемы изучения [Электронный ресурс] / И.В. Побережников // Уральский исторический вестник. – 2017. – №4(57). – С.36-45. URL: [http://uralhist.uran.ru/pdf/UIV_4\(57\)_2017_Poberezhnikov.pdf](http://uralhist.uran.ru/pdf/UIV_4(57)_2017_Poberezhnikov.pdf)
308. Побережников И.В. Человек в условиях социальных трансформаций: концептуальные интерпретации [Электронный ресурс] / И.В. Побережников // Уральский исторический вестник. – 2012. – №3(36). – С.4-13. URL: [http://uralhist.uran.ru/pdf/UIV_3\(36\)_2012_Poberezhnikov.pdf](http://uralhist.uran.ru/pdf/UIV_3(36)_2012_Poberezhnikov.pdf)
309. Политология. Энциклопедический словарь/ Под ред. Ю.А. Аверьянова. – М.: Наука, 1993.
310. Полонский, В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В.М. Полонский // Педагогика. – 1999. - №8. – С.16-23.
311. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
312. Полунов, А.Ю. К.П. Победоносцев в общественно-политической и духовной жизни России / А.Ю. Полунов. – М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2010. – 374с.
313. Понятийно-терминологические проблемы педагогики и образования // Методология педагогики. Вып.5. Ч.II. – М.: Педагогика, 1998. – 92 с.
314. Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / Отв. ред.: Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Вып.2. – Екатеринбург, 1996. – 340с.
315. Попечительство о народной трезвости [Цели, задачи и средства] / Сост. Н. Гусев. – Вятка: Губ. тип., 1902. –32 с.
316. Попов, Д.И. Культурно-просветительные общества в Сибири в конце XIX – начале XX вв.: монография // Д.И. Попов. – Омск.: Изд-во ОмГУ, 2006. – 512с.

317. Постановления Первого Общеземского съезда по народному образованию в Москве 16-30 авг. 1911 г. [Текст] / Бюро Общеземского съезда по народному образованию. – М.: Т-во «Печатня С.П. Яковлева», 1911. – 35с.
318. Правила для устройства народных чтений в губернских городах от 24 декабря 1876 г. // Русская школа. – 1876. – № 5/6.
319. Православная педагогика в России: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Сост. С.И. Дорошенко, Н.С. Даведьянова, Ю.И. Дорошенко, Е.А. Плеханов, Л.А. Романова; отв. ред. С.И. Дорошенко. – Владимир: ВГПУ, 1998. – 202с.
320. Преображенский, И.В. Духовенство и народное образование: по поводу сообщения, сделанного в Собр. экономистов Г. Соколовым «Земство и народное образование» / И.В. Преображенский. – СПб.: тип. акц. общ. печ. дела в России Е. Евдокимов, 1900. – 95 с.
321. Программы чтений в аудиториях МОНУ. 1914-15 акад. год / Моск. о-во нар. ун-тов. – М., 1914. – 67 с.
322. Программы систематических народных чтений. Изд. Моск. губ. земства. Вып.1. Естествознание. Физика. Химия. Ботаника. Зоология. Мироведение – М., 1905. – 34 с.
323. Пругавин, А.С. Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания / А.С. Пругавин. – 2-е изд., знач. доп. – Спб.: тип. И.Н. Скороходова, 1895. – 547 с.
324. Пузырева, Л.В. О феномене русской педагогической журналистики (вторая половина XIX – начало XX вв.) [Электронный ресурс] / Л.В. Пузырева // Проблемы современного образования. – 2012. – №1. – С.49-59. URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/zhurnaly-2012-g/vypusk-1>
325. Р.Г. Совещание попечителей учебных округов. Хроника // Вестник воспитания. – 1915. – № 4. – С.78-102.
326. Равкин, З.И. Видный ученый и деятель народного образования / З.И. Равкин // Советская педагогика. – 1985. – №3. – С.110-114.
327. Распоряжения Временного правительства // ЖМНП. – 1917. – №9.

328. Расходы земств 34-х губерний по сметам на 1895 год. – СПб.: тип. В.П. Мещерского, 1896.
329. Расходы земств 34-х губерний по сметам на 1900 год. – СПб., 1901.
330. Расходы земств 34-х губерний по сметам на 1903 год. – СПб., 1908.
331. Расходы земств 34-х губерний по сметам на 1907 год. – СПб., 1910.
332. Расходы земств 34-х губерний по сметам на 1910 год. – СПб., 1912.
333. Расходы земств 40-х губерний по сметам на 1912 год. – СПб., 1914.
334. Расходы земств 43-х губерний по сметам на 1914 год. – Пг., 1917.
335. Рачинский, С.А. Сельская школа. Сб. статей / С.А. Рачинский. – М.: тип. М.Г. Волчанинова, 1891. – 217 с.
336. Рождественский, С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 / С.В. Рождественский. – СПб., 1902. – 785 с.
337. Роль дискуссии в развитии естествознания / Отв. ред. М.Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1986. – 255с.
338. Романов, А.А. Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе / А.А. Романов // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – №4(40). – С.5-11.
339. Романов, А.П. Начальное образование русского крестьянства в последней четверти XIX – начале XX веков: официальная политика и общественные модели / А.П. Романов. – Челябинск: Энциклопедия, 2009. – 216с.
340. Романова, Л.А. Духовное воспитание личности в педагогической концепции В.В. Зеньковского: монография / Л.А. Романова. – Владимир: Изд-во ВлГУ; Шерлок-пресс, 2015. – 200с.
341. Ропп, А.Н. Что сделала Третья Государственная Дума для народного образования? / А.Н. Ропп. – СПб.: тип. А.С. Суворина, 1912. – 255с.
342. Российское законодательство об образовании XIX - начала XX века: сб. документов: в 3 т. / ред.-сост., ст., коммент. Э.Д. Днепров. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. Т.1. – 832 с.

343. Рубинский, К.И. Положение библиотечного дела в России и в других государствах / К.И. Рубинский // Труды Первого Всероссийского съезда по библиотечному делу. Ч.2. – СПб., 1912.
344. Руководитель для воскресных повторительных школ / Сост. Н.А. Корф. – СПб.: тип. М.А. Хана, 1882. – 51 с.
345. Русинов, В.Ф. Народный театр как элемент внешкольного образования / В.Ф. Русинов // Труды I Всероссийского съезда по образованию женщин в г. Петрограде. Т.2. – Пг., 1915. – С.263-267.
346. Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ / Сост. Н.А. Корф. - СПб.: тип. Д.Е. Кожанчикова, 1870. –363 с.
347. Санкт-Петербургский комитет грамотности (1861-1911). Исторический очерк и воспоминания К.Диксона и Б. Кетрица. – СПб.: тип. об-ва «Слово», 1911.
348. Санкт-Петербургский комитет грамотности, состоящий при Императорской вольном экономическом обществе. (1861-1881) / Сост. С. Миропольский. – СПб.: типо-лит. Дома призрения малолет. бедных, 1881. – 31 с.
349. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974.
350. Салтыкова, М.Н. Выставка воскресных школ в здании Харьковской частной женской воскресной школы в декабре-январе 1896-1897 гг. / М.Н. Салтыкова // Русская школа. – 1897. – № 4. – С. 237-240.
351. Самоорганизация российской общественности в последней трети XVIII – начале XX в./ Отв. ред. А.С. Туманова. – М.: Рос. полит. энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – 887с.
352. Сборник арифметических задач для воскресных школ, вечерних и повторительных классов: Курс сред. и ст. / Сост. под ред. А.Ф. Гатлиха. – М.: т-во И.Д. Сытина, 1897. - 87 с.

353. Свадковский, И.Ф. Рабочая книга по истории педагогики / И.Ф. Свадковский; с пред. П.П. Блонского. - 2-е изд. – М.; Л.: Гос. изд-во, 1930. – 503 с.
354. Селиверстова, Е.Н. От школы знания – к школе созидания: теоретические и технологические аспекты обучения: Учеб пособие / Е.Н. Селиверстова. Изд. 2-е, перераб., испр. и доп. – Владимир: ВГГУ, 2008. – 219 с.
355. Селиверстова, Е.Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации: Монография / Е.Н. Селиверстова. – Владимир: ВГПУ, 2006. – 218с.
356. Семченко, А.А. Внешкольное образование российского зарубежья: Методология, теория, практика: монография. – Тамбов, ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – 358 с.
357. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган, 1997. – 464 с.
358. Серополко, С.О. Внешкольное образование / С.О. Серополко. Сб. ст. – М.: журн. «Пед. листок», 1912. – 128 с.
359. Серополко, С.О. Внешкольное образование. Курс лекций, читанный в Русском педаг. институте им. Я.А. Коменского в Праге в 1925/1926 уч. году / С.О. Серополко. – Прага, Изд. Комис. Русского педаг. ин-та им. Я.А. Коменского, 1945. – 315 с.
360. Серополко, С.О. Основные вопросы внешкольного образования / С.О. Серополко. – М.: журн. «Нар. учитель», 1913. – 63 с.
361. Сидоркин, А.М. О специфике педагогических систем / А.М. Сидоркин // Теоретико-методологические вопросы педагогики. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1990. – С.28-33.
362. Систематический обзор русской народно-учебной литературы: Сост. С.И. Миропольский, М.И. Соколов, В.П. Острогорский и др. – СПб.: тип. М. Стасюлевича, 1878. – 744 с.

363. Скалон, В.Ю. Земские вопросы. Очерки и обозрения / В.Ю. Скалон. - М.: ред. газ. «Земство», 1882. – 236 с.
364. Скоч, А.В. Меценатство и благотворительность в отечественном образовании XIX – XX веков: Монография / А.В. Скоч. – М.: ПЕРСЭ-Пресс, 2004. – 332 с.
365. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2010. – 261 с.
366. Смелзер, Н. Социология: Пер. с англ. / Нейл Смелзер. – М.: Феникс, 1994. – 687 с.
367. Смета доходов и расходов Министерства народного просвещения. – СПб., 1863-1916.
368. Смирнов, В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х гг. XIX в. / В.З. Смирнов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 310 с.
369. Собрание мнений и отзывов Филарета, митрополита Московского и Коломенского, по учебным и церковно-государственным вопросам. Т. 5. Ч. 1. – М., 1887.
370. Старынкевич, С. О необходимости женских воскресных школ высшего типа / С. Старынкевич // Русская школа. – 1902. – №1. – С.48-50.
371. Статистические сведения о церковных школах Российской империи со времени издания Высочайше утвержденных 13 июня 1884 г. правил о школах церковно-приходских. – Спб., 1909. – 138с.
372. Степанский, А.Д. История общественных организаций дореволюционной России / А.Д. Степанский. – М.: МГИАИ, 1979. – 80 с.
373. Степашко, Л.А. Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат / Л.А. Степашко. – Хабаровск: ХГПУ, 2005. – 60 с.
374. Степашко, Л.А. Философия образования: онтологический аспект / Л.А. Степашко. – Хабаровск: Хабар. гос. пед. ун-т, 2002. – 71 с.

375. Степин, В.С. Динамика научного знания как процесс самоорганизации / В.С. Степин // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. – М.: ИФ РАН, 1994. – С.8-32.
376. Степин, В.С. Философия науки и техники: учеб. пособие / В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов. – М.: Изд-во: Гардарики, 1999. – 400 с.
377. Степин, В.С. Методы научного познания / В.С. Степин, А. Н. Елсуков. – Минск: Вышэйш. школа, 1974. – 152 с.
378. Степин, В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 743 с.
379. Стоюнин, В.Я. Записка старшего учителя Стоюнина о воскресных школах В.Я. Стоюнин // Русская школа. – 1898. – №1. – С.188-194.
380. Стоюнин, В.Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин / Сост. Г.Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
381. Сыромятников, Б.И. Что дает своим слушателям народный университет? По данным анкеты «Московского Общества народных университетов» / Б.И. Сыромятников // Общее дело. Вып 3. – М., 1912.
382. Татаринов, В.А. Общее терминоведение: энциклопедический словарь. – М.: Моск. Лицей, 2006. – 526 с.
383. Татарова, Г.Г. Методология анализа данных в социологии (введение) / Учебник для вузов / Г.Г. Татарова. 2-е изд. испр. – М.: NOTA BENE, 1999. – 224 с.
384. Татарова, Г.Г. Основы типологического анализа в социологических исследованиях: Учеб. пособие / Г.Г. Татарова. — М: Изд-й дом «Новый учебник», 2004. – 206 с.
385. Тебиев, Б.К. На рубеже веков: Правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX - начала XX в. / Б.К. Тебиев. – М.: Интеллект, 1996. – 251 с.
386. Тимковский, Н. О репертуаре народного театра / Н. Тимковский // Журнал для всех. – 1899. – № 4. – С. 435-442.

387. Тимковский, Н. Образовательное значение народного театра / Н. Тимковский // Образование. – 1896. – № 2. – С. 54-61.
388. Типология и классификация в социологических исследованиях / Отв. ред. В.Г. Андреенков, Ю.Н. Толстова. – М.: Наука, 1982. – 296с.
389. Тиханович, В. Вопросы народного театра / В. Тиханович // Учитель и школа. – 1915. – №15-16. – С. 16-32.
390. Тихомиров, Д. Сборник правил и программ для церковно-приходских школ, с относящимися к ним определениями Св. Синода / Д. Тихомиров / Сост. Д. Тихомиров. - 2-е изд., доп. – СПб.: Д.Д. Полубояринов, 1889. – 112 с.
391. Толстой, Д.А. Речи и статьи графа Д.И. Толстого / Д.А. Толстой. - СПб.: тип. В.С. Балашева, 1876. – 187 с.
392. Труды Первого Всероссийского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы. С.-Петербург. 3-7 янв. 1908 г. – СПб.: тип. «Север», 1908. – 526с.
393. Труды созданного Харьковским Обществом Грамотности 7-12 июня 1915 г. в г. Харькове Съезда по вопросам организации разумных развлечений для населения Харьковской губернии. Т.2. Постановления и доклады. – Харьков, 1915. – 694с.
394. Туманова, А.С. Общественность и формы ее самоорганизации в имперской России конца XVIII – начала XX века / А.С. Туманова // Отечественная история. – 2007. – №6. – С.50-63.
395. Туманова, А.С. Общественные организации и русская публика в начале XX века / А.С. Туманова. – М.: Новый хронограф, 2008. – 328 с.
396. Туманова, А.С. Общественные организации России в годы Первой мировой войны (1914 – февр. 1917 г.) / А.С. Туманова. – М.: РОССПЭН, 2014. – 328 с.
397. Учащим и учащимся. Из трудов Святого праведного Иоанна Кронштадтского. Выдержки из дневниковых тетрадей за 1856-1866 г. – М.: Отчий дом, 2013. – 207 с.

398. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988.
399. Федоркин, Н.С. У истоков гражданской свободы в России. К юбилею первого системного проекта модернизации страны / Н.С. Федоркин // Пространство и Время. – 2011. – №4(6).
400. И.Г. А.Ф. Федотов и первая попытка основания народного театра // Северный вестник. – 1895. – № 5.
401. Федотова, В.Г. Российская история в зеркале модернизации / В.Г. Федотова // Вопросы философии. – 2009. – №12. – С.3-18.
402. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1980. – 444 с.
403. Фирсов, С.Л. Русская Церковь накануне перемен (конец 1890-х – 1918 гг.) / С.Л. Фирсов. – М.: Культур. центр «Духов. б-ка», 2002. – 623 с.
404. Фрадкин, Ф.А. К вопросу о теоретических и эмпирических понятиях в педагогике / Ф.А. Фрадкин // Советская педагогика. – 1977. – №5.
405. Фрадкин, Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогики: учеб пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Осовский. – М.: Сфера, 1995. – 160 с.
406. Фрид, Л.С. Очерки по истории развития политико-просветительной работы в РСФСР: (1917-1929 гг.) / Л.С. Фрид. – Л., 1941. – 184 с.
407. Хавкина, Л.Б. Выставка в Харьковской воскресной школе / Л.Б. Хавкина // Вестник воспитания. – 1902. – № 2. – С. 85-92.
408. Хавкина, Л.Б. Руководство для небольших библиотек / Л.Б. Хавкина. – М.: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1911. – С.132 с.
409. Хакимова, Г.Г. Термин как лингвистическая единица, термин в рамках теории терминополья [Электронный ресурс] / Г.Г. Хакимова // Вестник Башкирского университета. – 2013. – Т. 18. – № 4. – С. 1136-1142. URL: http://bulletin-bsu.com/arch/files/2013/4/41_4329_Hakimova-Fpage+1136+.pdf

410. Харченко, Л.Н. Образовательная деятельность Русской православной церкви в Сибири во второй половине XIX – начале XX вв. / Л.Н. Харченко // Культура. Наука. Образование. – 2013. – №3 (28). – С.48-83.
411. Хрестоматия по истории педагогики / Сост. Л.Н. Беленчук, Е.Н. Никулина. Т.1. – М.: Фонд сохранения духовно-нравственной культуры «Покров», 2016. – 360 с.
412. Хроника внешкольного образования // Для народного учителя. – 1916. – № 6. – С. 31-34.
413. Циркулярные указы Святейшего правительствующего синода 1867-1900 гг. / Собр. и изд. А. Завьялов, секр. Святейшего синода. - 2-е изд., доп. – СПб.: И.Л. Тузов, 1901. – 444 с.
414. Чарнолуский, В.И. Внешкольное образование / В.И. Чарнолуский // Энциклопедический словарь Т-ва «Бр. А. и И. Гранат и К^о». – 7-е соверш. и перераб. изд. Т.10. – Спб., 1911. С.490.
415. Чарнолуский, В.И. Земские очерки. Ч.2. / В.И. Чарнолуский // Русская школа. – 1912. – №5-6. – С.81-99.
416. Чарнолуский, В.И. Земство и внешкольное образование / В.И. Чарнолуский // Юбилейный земский вестник / Под ред. Б.Б. Веселовского и З.Г. Френкеля. – СПб.: изд-е Т-ва О.Н. Попова, 1914. – С.370-390.
417. Чарнолуский, В.И. Земство и народное образование. Ч.1. / В.И. Чарнолуский. – СПб.: тип. М.А. Александрова, 1910. – 345 с.
418. Чарнолуский, В.И. К школьной реформе / В.И. Чарнолуский. – М.: тип. И.Д. Сытина, 1908. – 70 с.
419. Чарнолуский, В.И. На пороге второго пятидесятилетия земской жизни / В.И. Чарнолуский // Учитель и школа. – 1914. – №1.
420. Чарнолуский, В.И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России / В.И. Чарнолуский. – СПб.: Знание, 1909. – 90 с.
421. Чарнолуский, В.И. Основные вопросы организации свободной демократической школы в России / В.И. Чарнолуский // Русская школа. – 1908. – №4. – С.51-64.

422. Чарнолуский, В.И. Основные вопросы организации школы в России / В.И. Чарнолуский. – СПб.: Знание, 1909. – 131 с.
423. Чарнолуский, В.И. Частная инициатива в деле народного образования / В.И. Чарнолуский. – СПб.: тип. М.А. Александрова, 1910. – 195 с.
424. Чарнолуский, В.И. Съезды по народному образованию. Сборник постановлений и резолюций всероссийских и областных съездов по вопросам народного образования (школьного, внешкольного, дошкольного) с подробным сводным алфавитным указателем содержания (включены постановления 61 съезда) / В.И. Чарнолуский. – Пг.: тип. журн. «Вестник народного образования», 1915. – 345 с.
425. Частный почин в деле народного образования: Сб. ст. – М.: Моск. ком. грамотности, 1894. - 361 с.
426. Чернышев, В.И. Забытые труды К.Д. Ушинского / В.И. Чернышев. – СПб.: Сенат тип., 1907. – 36 с.
427. Чернышева, Е.В. Проблемы взаимоотношения земской интеллигенции и власти в современной российской историографии / Е.В. Чернышева // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2010. – Т.79. - №3. – С.101-111.
428. Чернявский, Г.И. Внешкольное образование в России в 1907-1917 годах: Лекция для студентов по курсу «История культ.-просвет. работы в СССР» / Г.И. Чернявский, С.А. Пиналов. - Харьков, 1969. - 31 с.
429. Чернявский, Г.И. Внешкольное образование в России в пореформенный период. (1861-1895 гг.): Лекция для студентов по курсу «История культ.-просвет. работы в СССР» / Г.И. Чернявский, С.А. Пиналов. - Харьков, 1962. – 31с.
430. Чернявский, Г.И. Культурно-просветительная работа в период первой русской революции. (1905-1907 гг.): Лекция для студентов по курсу «История культ.-просвет. работы в СССР» / Г.И. Чернявский, С.А. Пиналов. - Харьков, 1968. - 31 с.

431. Чехов, Н.В. Земские книжные склады, их организация и просветительная деятельность / Н.В. Чехов // Образование взрослых. – М., 1905.
432. Что читать народу?: Критич. указатель книг для нар. и дет. чтения / Сост. учительницами Харьков. частной жен. воскрес. шк. Х.Д. Алчевскою, Е.Д. Гордеевой, А.П. Грищенко [и др.]. Т. 1-3. – СПб.: тип. т-ва «Обществ. Польза», 1884-1906.
433. Шаляпин, Ф.И. Маска и душа / Ф.И. Шаляпин // Новый мир. – 1988. – №5.
434. Швырев, В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В.С. Швырев. – М.: Наука, 1978. - 382 с.
435. Шевелев, А.Н. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX в.: Монография / А.Н. Шевелев. – СПб.: Каф. истории педагогики С.-Петербур. гос. ун-та пед. мастерства, 2001. – 245 с.
436. Шипов, Д.Н. К вопросу о взаимных отношениях губернских и уездных земств / Д.Н. Шипов. - М.: типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1899. – 61 с.
437. Ширинский-Шахматов, А.П. Воскресные школы в России / А.П. Ширинский-Шахматов. - СПб., 1863.
438. Щеглов, И.Л. Народ и театр. Очерки и исследования современного народного театра / И.Л. Щеглов. – СПб., 1910.
439. Щеглов, И.Л. Самый богатый народный театр в России (Два дня в Казани) / И.Л. Щеглов // Петербургский дневник театрала. 1904. 11 января
440. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Ред.-сост. А.А. Пископсель, Л.П. Щедровицкий. - М.: Изд-во шк. культ. политики, 1995. – 800 с.
441. Щедровицкий, Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системных исследований и разработок / Г.П. Щедровицкий // Системные исследования. Ежегодник. 1981. - М.: Наука, 1981. – С.193-225.
442. Эймонтова, Р.Г. Идеи просвещения в обновляющейся России: (50-60-е гг. XIX в.) / Р. Г. Эймонтова. - М.: Ин-т рос. истории РАН, 1998. – 405 с.

443. Элькина, Д. Ю. Очерки по агитации, пропаганде и внешкольной работе в дореволюционной России: учеб. пособие / Д. Ю. Элькина. – М.; Л.: Гос. изд-во, 1930. – 284 с.
444. Юдин, Э.Г. Методологическая природа системного подхода / Э.Г. Юдин // Системные исследования. Ежегодник 1973. - М.: Наука, 1973. – С.38-51.
445. Юдина, Н.П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике: учеб. пособие / Н.П. Юдина. - Хабаровск, 2006. – 267 с.
446. Юдина, Н.П. Педагогическая традиция: опыт концептуализации / Н.П. Юдина. - М. - Хабаровск: Хабар. гос. пед. ун-т, 2001. – 82 с.
447. Юдина, Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности / Н.П. Юдина. – Хабаровск, 2001. – 174 с.
448. Яковенко, И. Православие и исторические судьбы России / И. Яковенко // Общественные науки и современность. – 1994. - №2. – С.47-56.
449. Яковлева, Н.О. Понятийный аппарат современного педагогического исследования / Н.О. Яковлева // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 12. – С.94-99.
450. Янченко, И.Л. Поощрительная политика благотворительной деятельности в Российской империи / И.Л. Янченко // История государства и права. – 2011. – №16. – С.29-32.
451. Ярошевский, М.Г. Социокультурные и когнитивные факторы развития науки о поведении / М.Г. Ярошевский // Вопросы философии. – 1985. - №9. – С.74-84.
452. Ярошенко, Н.Н. Становление теории внешкольного образования (конец XIX века – первая треть XX века): Хрестоматия. – М.: Моск. гос. ун-т культуры и искусств, Ряз. заоч. ин-т, 2000. – 207 с.
453. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М.: Республика, 1994. – 527 с.

Неопубликованные источники

Рукописный отдел Российской государственной библиотеки

(г. Москва)

Фонд 554 – Личный фонд А.Л. и Л.А. Шанявские

454. РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д.1. «Материалы к биографии генерал-майора Генерального штаба А.Л. Шанявского (после 1905 г.)».
455. РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д.6. «Шанявский А.Л. Заявление в Московскую городскую думу об учреждении в Москве народного университета. 1905, сентябрь».
456. РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д.7. «Заявление в Московскую Городскую Думу об учреждении «Общества для усиления средств Московского Народного университета. 1905, октябрь 3».
457. РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д.9. Доклад Комиссии по заявлению генерал-майора А.Л. Шанявского о желании принести в дар Г. Москве принадлежащий ему дом с землею для устройства и содержания в нем или из доходов от него Народного университета. 1905».
458. РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д.39. «Шанявская Л.А. Письма и заявления в Правление и Попечительский совет Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского о принятии от нее денег на нужды университета. 1910, 1012-1917».
459. РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д.43. «Шанявская Л.А. Письма к разным лицам. 1898, 1899».
460. РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д.82. «Морозова В.А. Письма Шанявской Л.А. 1908, 1915».
461. РО РГБ. Ф. 554. Картон 2. Д.58. «Программы лекций в 1908-1912 гг., 1916-1917 гг.».
462. РО РГБ. Ф. 554. Картон 3. Д.3. «Курсы по внешкольному образованию взрослого населения с 20 мая 1916 по 18 июля 1916 г.».

463. РО РГБ. Ф. 554. Картон 3. Д.51. «Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского в газетах: Новое время (1905, октябрь 21); Русские ведомости (1908, апрель 6); Hamdlowiec polski (1905, №1); листок из календаря; газетные вырезки (1905, 1908, 1910).

464. РО РГБ. Ф. 554. Картон 3. Д.46. «Устав общества для усиления средств Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского. 1909».

Российский государственный исторический архив

(г. Санкт-Петербург)

Фонд 91 – Вольно-экономическое общество. Комитет грамотности

465. Ф. 91. Оп. 3. Д. 1. «История Санкт-Петербургского комитета грамотности / Сост. Д.Д. Протопопов. (1861-1895)».

466. Ф. 91. Оп. 3. Д. 3. «Доклады, записки, проекты уставов (1861)».

467. Ф. 91. Оп. 3. Д. 8. «Докладная записка, мнения по распространению грамотности среди народа (1861-1894)».

468. Ф. 91. Оп. 3. Д. 10. «Письма разных лиц в [Санкт-Петербургский] Комитет Грамотности о методах преподавания грамоты (1861-1892)».

469. Ф. 91. Оп. 3. Д. 12. «Письма разных лиц в [Санкт-Петербургский] Комитет Грамотности о предложении устроить общество народного образования или отдела грамотности (1861-1895)».

470. Ф. 91. Оп. 3. Д. 14. «Переписка об открытии и ранее открытых воскресных и сельских школ (1861-1894)».

471. Ф. 91. Оп. 3. Д. 15. «Письма разных лиц, адресованных в [Санкт-Петербургский] Комитет Грамотности с предложением своих услуг Комитету грамотности в деле развития народного образования (1861-1894)».

472. Ф. 91. Оп. 3. Д. 18. «Отчет о деятельности [Санкт-Петербургского] Комитета Грамотности и протоколы заседаний (1861-1896)».

473. Ф. 91. Оп. 3. Д. 19. «Переписка [Санкт-Петербургского] Комитета Грамотности с земскими управами, книгопродавцами, книжными складами и частными лицами (1862-1914)».

474. Ф. 91. Оп. 3. Д. 20. «По составлению списков по народной книге и о внесении книг в каталог (1862-1874)».
475. Ф. 91. Оп. 3. Д. 21. «Переписка членов общества и других лиц об открытии народных библиотек и читален и о снабжении их книгами и другими изданиями для народа (1862-1894)».
476. Ф. 91. Оп. 3. Д. 23. «Доклад комиссии по рассмотрению предложений Щебальского о мерах по распространению книг в провинции (1862)».
477. Ф. 91. Оп. 3. Д. 25. «По предложению бар. Штенгеля о пересмотре деятельности [Санкт-Петербургского] Комитета Грамотности (1862)».
478. Ф. 91. Оп. 3. Д. 27. «О сборе средств для [Санкт-Петербургского] Комитета Грамотности на устройство народных библиотек и читален (1862-1896)».
479. Ф. 91. Оп. 3. Д. 43. «Переписка [Санкт-Петербургского] Комитета Грамотности с государственными учреждениями и частными лицами о подписке к распространению журнала под названием «Записки Комитета грамотности (1864)».
480. Ф. 91. Оп. 3. Д. 49. «Переписка о снабжении школ книгами и устройстве книжных складов (1864)».
481. Ф. 91. Оп. 3. Д. 51. «Переписка с [Санкт-Петербургским] Комитетом Грамотности о высылке учебников и книг для чтения сельским школам, библиотекам и народным читальням (1864)».
482. Ф. 91. Оп. 3. Д. 52. «Переписка о высылке [Санкт-Петербургским] Комитетом Грамотности книг и устройстве книжных складов (1865)».
483. Ф. 91. Оп. 3. Д. 56. «По изданию каталога книг, рассмотренных комитетом (1865)».
484. Ф. 91. Оп. 3. Д. 58. «Переписка членов обществ с [Санкт-Петербургским] Комитетом Грамотности о средствах Комитета путем пожертвования сумм (1865-1893)».
485. Ф. 91. Оп. 3. Д. 64. «Переписка о снабжении школ книгами и об открытии книжных складов (1865)».

486. Ф. 91. Оп. 3. Д. 75. «Переписка книжных продавцов, земских управ и частных лиц по устройству книжных складов (1868-1870)».
487. Ф. 91. Оп. 3. Д. 87. «Черновые журналы заседаний [Санкт-Петербургского] Комитета Грамотности за январь, февраль, апрель 1870 г. Доклад комиссии по вопросу о народных театрах (1870)».
488. Ф. 91. Оп. 3. Д. 100. «Письма от сельских обществ и другие материалы об устройстве народных библиотек, читален и о снабжении их книгами (1871)».
489. Ф. 91. Оп. 3. Д. 110. «докладная записка секретаря [Санкт-Петербургского] Комитета Грамотности об открытии народных читален (1872)».
490. Ф. 91. Оп. 3. Д. 121. «разные предложения от членов [Санкт-Петербургского] Комитета Грамотности для содействия развитию народного образования (1874-1895)».
491. Ф. 91. Оп. 3. Д. 135. «Об устройстве земских школ (1883)».
492. Ф. 91. Оп. 3. Д. 138. «Протоколы библиотечной комиссии при [Санкт-Петербургском] Комитете Грамотности и отчет о деятельности Комитета Грамотности (1889)».
493. Ф. 91. Оп. 3. Д. 157. «Об открытии книжных складов (1893)».
494. Ф. 91. Оп. 3. Д. 186. «Черновые материалы по составлению таблиц о народном образовании в России и другие материалы (1895-1900)».
495. Ф. 91. Оп. 3. Д. 188. «Протокол заседаний общего собрания [Санкт-Петербургского] Комитета Грамотности (1895)».

Фонд 733 – Департамент народного просвещения

496. Ф. 733. Оп. 201. Д. 7. «О преподавателях вечерних классов для взрослых в народном доме гр. Паниной (1906)».
497. Ф. 733. Оп. 207. Д. 19. « Диаграмма распределения учащихся по полу и количество школ для взрослых по Европейской России (1916)».
498. Ф. 733. Оп. 207. Д. 24. «Диаграмма расходов на начальные школы по ведомству МНП и Св. Синода».

499. Ф. 733. Оп. 207. Д. 47. «Таблица сумм, израсходованных на содержание городских начальных училищ и воскресных школ за 25 лет их существования (1877-1902)».

500. Ф. 733. Оп. 227. Д. 172. «Дело о преобразовании Комитетов грамотности (1895-1900)».

501. Ф. 733. Оп. 277. Д. 173. «Выписки из дел Сената, касавшихся МНП: о праве земств открывать книжные склады с продажей книг и о приостановлении действия инструкции попечителям народных училищ (1904)».

Фонд 734 – Ученый комитет МНП

502. Ф. 734. Оп. 4. Д. 12. «О каталогах для бесплатных народных читален и библиотек (1876-1915)».

Фонд 750 – Постоянная комиссия народных чтений в Санкт-Петербурге

503. Ф. 750. Оп. 1. Д. 1. «О личном составе Комиссии народных чтений (1872-1895)».

504. Ф. 750. Оп. 1. Д. 2. «О распространении изданий Постоянной комиссии народных чтений (1904-1913)».

505. Ф. 750. Оп. 1. Д. 4. «Записка о положении и нуждах комиссии (конец 90-х гг.)».

Фонд 803 – Училищный Совет при Св. Синоде

506. Ф. 803. Оп. 1. Д. 110. «Дело об открытии книжных складов при Одесских земских школах для снабжения народа книгами религиозно-нравственного содержания (1886)».

507. Ф. 803. Оп. 1. Д. 1510. «Об устройстве народных чтений в станице Константиновской Донской области и в станице Гниловской той же области «1895)».

508. Ф. 803. Оп. 1. Д. 1514. «Об устройстве народных чтений с туманными картинами при четырех начальных училищах Мологского уезда (1897)».

509. Ф. 803. Оп. 1. Д. 2180. «По Тамбовской епархии. Об организации мужской воскресной церковно-приходской школы (1897)».

510. Ф. 803. Оп. 1. Д. 2502. «Переписка об устройстве народных чтений со световыми картинками и волшебными фонарями (1885)».

511. Ф. 803. Оп. 1. Д. 2508. «Об участии духовенства в распространении начального народного образования в России (1887)».

512. Ф. 803. Оп. 1. Д. 2522. «Донесение епископа Вятского и Слободского о мероприятиях, предпринятых им по распространению грамотности среди населения Вятской губернии и начального образования детей (1892)».

513. Ф. 803. Оп. 16. Д. 1427, 1497, 1510, 1726, 1902-1903, 1906, 1908, 1913, 1927, 1928, 1967, 1977, 1979, 1981, 1999. – Ходатайства об устройстве народных чтений по Казанской и Вятской, Таврической, Донской, Смоленской, Тамбовской, Пермской, Кишиневской, Волынской, Рижской, Харьковской, Курской, Тульской, Симбирской, Орловской, Екатеринбургской епархиям.

514. Ф. 803. Оп. 144. Д. 1093. «По докладу члена Училищного Совета И.О. Фесенко относительно вопроса об устройстве и организации библиотек при церковно-приходских школах (1994)».

Фонд 1284 – Департамент общих дел МВД

1900 г.

515. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 328. «По поводу ходатайства Московского комитета грамотности о разрешении обратиться к учреждениям и лицам, заинтересованным внешкольным образованием народа с циркулярным письмом».

516. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 333-а. Ч.1. «О подчинении правительственному контролю всех частных обществ, сочувствующих народному образованию».

517. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 333. Ч.2. «О передаче из МВД в ведомство МНП всех обществ распространения народного образования».

1901 г.

518. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 254. «По вопросу о допущении учреждения общедоступных систематических курсов».

1902 г.

519. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 18. «О разрешении созыва разных съездов».
520. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 223. «Об упрощении существующего порядка открытия народных библиотек и читален и устройства народных чтений и популярных лекций».
521. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 333. «По вопросу о правилах о народных чтениях, устраиваемых при учебных заведениях ведомства МНП».
522. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 350. «К вопросу об утверждении примерной инструкции Особым комитетом, учрежденным при учебных округах с целью рассмотрения книг для употребления в народных читальнях и библиотеках».

1903 г.

523. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 30. «По вопросу об утверждении проекта нового устава Санкт-Петербургского общества грамотности».
524. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 67. «О разностной книжной торговле».
525. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 155. «О проекте правил о бесплатных народных библиотеках и читальнях».
526. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 258. «О собрании статистических сведений о публичных чтениях по разным отраслям знаний».
527. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 296. «О проекте правил о складах книг для народных чтений».
528. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 379. «По ходатайству Воронежского губернского земского собрания об отмене п.3, изданных МВД 16 мая 1890 г. правил о бесплатных народных читальнях».

1904 г.

529. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 163. «Об устройстве в 1905 г. в Москве общеземской выставки по народному образованию».

1905 г.

530. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 50. «О созыве Всероссийского съезда по внешкольному образованию в Харькове (ходатайство Харьковского общества распространения в народе грамотности)».

531. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 97. «К вопросу о нежелательности устройства курсов и съездов учащихся (до более спокойного времени)».

1906 г.

532. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 34. «О закрытии общества распространения начального образования в Нижегородской губернии».

533. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 172. «По вопросу об открытии библиотек и прочих внешкольных просветительных учреждений явочным порядком (ходатайство Малмынского земства Вятской губернии)».

1907 г.

534. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 148. «О созыве В Петербурге съезда деятелей Общества народных университетов».

1908 г.

535. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 1. «Об отчетах разных обществ».

1909 г.

536. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 214. «О Харьковском обществе распространения в народе грамотности».

1910 г.

537. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 36. «О разрешении созыва в Москве в апреле с.г. съезда деятелей по обучению взрослых».

1911 г.

538. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 12. «По разным съездам».

1915 г.

539. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 582. «О разрешении созыва с 20 августа по 1 сентября 1915 г. в Москве Всероссийского съезда деятелей народных театров».

540. Ф. 1284. Оп. 188. Д. 851. «О созыве в декабре 1915 г. в Москве Второго Российского съезда деятелей обществ народных университетов».

Фонд 776 – Главное управление по делам печати МВД

541. Ф. 776. Оп. 25. Д. 186. «Дело о выработке репертуара для народного театра в Москве во время политехнической выставки (11 февраля 1872 г.)».

542. Ф. 776. Оп. 25. Д. 448. «Дело об издании полного алфавитного списка драматических сочинений на русском языке, разрешенных к представлению на сцене народных театров (9 января 1897 г.)».

543. Ф. 776. Оп. 25. Д. 570. «Дело об издании полного алфавитного списка драматических сочинений на русском языке, одобренных к представлению на сценах народных театров (составлен 1 января 1900 г.)».

544. Ф. 776. Оп. 25. Д. 775. «дело о рассмотрении пьес для народных театров, включенных в каталог, составленный И. Леонтьевым (Щегловым) (12 мая 1904 г.)».

545. Ф. 776. Оп. 25. Д. 1219. «Дело об отклонении ходатайства Воронежского уездного собрания об отмене специальной драматической цензуры для народного театра (30 января 1916 г.)».

Государственный архив Российской Федерации
Фонд 1828 – Коллекция документов по истории народного
образования в Московском уезде Московской губернии

546. Ф.1828. Оп. 1. Д. 1. «Устав Общества содействия внешкольному образованию (1907)».

547. Ф.1828. Оп. 1. Д. 2. «Сообщение о заседании Общества и программа собрания (1910)».

548. Ф.1828. Оп. 1. Д. 8. Сведения о состоянии и деятельности библиотек Московского уезда (1908)».

549. Ф.1828. Оп. 1. Д. 9. Статистические сведения о лицах, пользующихся народными библиотеками».

550. Ф.1828. Оп. 1. Д. 10. Сведения о состоянии народных библиотек».

551. Ф.1828. Оп. 1. Д. 13. Примерный Устав земской народной библиотеки Московского уезда».

552. Ф.1828. Оп. 1. Д. 14. «Московское Общество Внешкольного Образования. Комиссия уездных и школьных музеев (1916).

553. Ф.1828. Оп. 1. Д. 33. Текст доклада об организации внешкольного образования».

Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга

Фонд 219 – Лиговский народный дом.

554. Ф.219. Оп. 1. Д. 39. «Обзор деятельности Лиговского народного дома за 10 лет его существования (7 апреля, 1913)».

Научный архив Российской Академии Образования (г. Москва)

Фонд 7 – Личный фонд В.П. Вахтерова

555. Ф. 7. Оп. 1. Д. 10. «Воспоминания о В.П. Вахтерове».

556. Ф. 7. Оп. 1. Д. 19. «Письма Х.Д. Алчевской к Вахтеровым Э.О. И В.П. (1891-1921)».

557. Ф. 7. Оп. 1. Д. 20. «Письмо О.В. Кайдановой к Э.О. Вахтеровой».

558. Ф. 7. Оп. 1. Д. 21. «Воспоминания о воскресных школах 1890-х гг.».

559. Ф. 7. Оп. 1. Д. 22. «Воспоминания о воскресных школах».

560. Ф. 7. Оп. 1. Д. 25. «Отчет о деятельности и денежных суммах [Московского] Комитета Грамотности за 1893,1898, 1909, 19010, 1011 гг.».

Фонд 19 – Личный фонд В.И. Чарнолуского

561. Ф. 19. Оп. 1. Д. 19. «Вырезки, выписки, карточки по вопросам внешкольного образования».

562. Ф. 19. Оп. 1. Д. 81. «Постановления земств по вопросам организации народных домов (за 1909-1915 гг.)».

563. Ф. 19. Оп. 1. Д. 203. «Ремингтонный экземпляр книги В.И. Чарнолуского «культура социальной личности» (т.1 ч.1)».

Фонд 21 – Личный фонд Н.В. Чехова

564. Ф. 21. Оп. 1. Д. 6. «Санкт-Петербургский Комитет Грамотности (историческая справка)».

565. Ф. 21. Оп. 1. Д. 319. «Статья Н.В. Чехова «Н.А. Корф» (неоконченная)».

Диссертации и авторефераты диссертаций

566. Агафонова, Г. З. Духовно-нравственные традиции отечественного начального образования второй половины XIX - начала XX вв.: На примере

- церковноприходских школ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. З. Агафонова. – Чебоксары, 2006. – 22 с.
567. Аллагулов, А. М. Влияние педагогической науки на становление образовательной политики в России во второй половине XIX– начале XX века: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. М. Аллагулов. – Оренбург, 2013. – 437 с.
568. Архангельская, И. В. Духовно-нравственная направленность системы воспитательной работы в воскресной школе Х.Д. Алчевской: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Архангельская. – Смоленск, 2004. – 173 с.
569. Бакушкина, Е. М. Педагогические взгляды Н.И. Пирогова: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. М. Бакушкина. – Санкт-Петербург, 2007. – 163 с.
570. Бархатова, Т. А. Внешкольное образование в Тверской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Т. А. Бархатова. – Тверь, 2007. – 210 с.
571. Бутунина, Л. В. Педагогическая концепция В.П. Вахтерова: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Бутунина. – Смоленск, 2006. – 182 с.
572. Ваганов, А. А. Становление и развитие музеев на Урале во второй половине XIX – начале XX вв.: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / А. А. Ваганов. – Челябинск, 2015. – 246 с.
573. Валеева, Н. Г. Библиотечная и издательская деятельность земств Казанской и Вятской губерний: 1865-1917 гг.: Дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 / Н. Г. Валеева. – Казань, 2006. – 475 с.
574. Веденский, Е. С. Деятельность Русской православной церкви в области начального народного образования во второй половине XIX – начале XX вв. (по материалам Ярославской и Костромской губерний): Автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Е. С. Веденский. – Ярославль, 2004. – 22 с.
575. Воробьева, Ю. С. Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского: Автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Ю. С. Воробьева. – Москва, 1973. - 31 с.

576. Ганина, Т. В. Педагогическая деятельность и взгляды Е.Н. Медынского в области внешкольного образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Ганина. – Коломна, 2000. – 166 с.
577. Голубцова, И. А. Народные библиотеки дореволюционной России: история создания и развития: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. А. Голубцова. - Санкт-Петербург, 2000. – 162 с.
578. Гончаров, М. А. Становление и развитие государственно-общественного управления педагогическим образованием в России в XVIII - начале XX века: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М. А. Гончаров. – Москва, 2014. – 38 с.
579. Горностаев, П. В. Развитие теории общего образования взрослых в советской педагогике (1917-1931 гг.): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / П. В. Горностаев. – М., 1989. – 489 с.
580. Гумерова, Н. Л. Развитие педагогического целеполагания у учителей общеобразовательных школ: аксиологический подход: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Л. Гумерова. – Москва, 2008. – 200 с.
581. Дедловская, М. Ю. Общественно-педагогическая деятельность и педагогические взгляды В.И. Чарнолуского (1865-1941) на реформирование народного образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. Ю. Дедловская. – Москва, 2003. – 315 с.
582. Дорошенко, С. И. Диалог культур столицы и провинции в отечественном музыкальном образовании XIX – XX в.: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С. И. Дорошенко. – Владимир, 2012. – 465 с.
583. Дубровина, А. В. В.А. Морозова: личная история, общественная деятельность и благотворительность: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / А. В. Дубровина. – Москва, 2012. – 189 с.
584. Жегульская, Т. Ю. История внешкольного образования Воронежской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Т. Ю. Жегульская. – Тамбов, 2008. – 187 с.

585. Жураховская, Т. Г. Развитие гуманистических основ образования в трудах отцов Русской Православной Церкви (до 1917 г.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. Г. Жураховская. – Ставрополь, 2011. – 201 с.
586. Ивенина, Т. А. Система культурно-просветительных организаций и учреждений в дореволюционной России: 1859-1917 гг.: Дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 / Т. А. Ивенина. – М., 2004. – 552 с.
587. Ильясова Т. В. Системное исследование учебного процесса средней школы с включением технических средств обучения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Ильясова.– Москва, 1979. – 229 с.
588. Климочкина, Н. Я. Народные университеты в России (1905-1917 гг.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Я. Климочкина. – Москва, 1970. – 28 с.
589. Князев, Е. А. Развитие высшего педагогического образования в России (вторая половина XVIII – начало XX века): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Князев. – Москва, 2002. – 334 с.
590. Кононова, С. А. Становление внешкольного образования в России в 60-е годы XIX в. – начале XX в.: на материале Курской губернии: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. А. Кононова. – Курск, 2007. – 196 с.
591. Коршунова, Н. Л. Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Л. Коршунова. – Москва, 1990. – 20 с.
592. Ляпин, Н. М. Культурно-просветительная работа в Нижнем Поволжье во второй половине XIX века: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / Н. М. Ляпин. – Астрахань, 2003. – 261 с.
593. Мельников, П. Ю. Государственная и научная деятельность Д.А. Толстого, 1882-1889 гг.: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / П. Ю. Мельников. – Саратов, 2001. – 171 с.
594. Мудролюбова, С. В. Роль Русской православной церкви в развитии образования в российской провинции: на примере Вятской губернии: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Мудролюбова. – Киров, 2006. – 194 с.

595. Мухин, М. И. Воскресная школа Х.Д. Алчевской и ее роль в становлении образования взрослых. (1862-1919 гг.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. И. Мухин. – Киев, 1977. – 20 с.
596. Николаева, Л. А. Художественно-просветительная деятельность учреждений внешкольного образования на Южном Урале: вторая половина XIX – начало XX вв.: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Л. А. Николаева. – Челябинск, 2013. – 220 с.
597. Осипенкова, И. В. Проблема цели обучения в отечественной дидактике конца XIX - начала XX века: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Осипенкова. – Хабаровск, 2015. – 206 с.
598. Пичугина, В. К. Антрополого-педагогические концепции в России второй половины XIX - начала XX века: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. К. Пичугина. – Волгоград, 2009. – 163 с.
599. Поздняков, А. Н. Государство и общество в реформировании Российского школьного образования: исторический опыт взаимодействия в конце XIX– начале XXI вв.: Дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 / А. Н. Поздняков. – Саратов, 2005. – 537 с.
600. Полунов, А. Ю. К.П. Победоносцев в общественно-политической и духовной жизни России: Дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 / А. Ю. Полунов. – Москва, 2010. – 501 с.
601. Попинова, М. В. Развитие воскресных школ в России как формы образования взрослых: Середина XIX – начало XX веков: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / М. В. Попинова. – Ярославль, 2001. – 245 с.
602. Родин, О. П. Становление теории и практики внешкольного образования в период февральской буржуазно-демократической революции: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / О. П. Родин. – Тамбов, 2004. – 214 с.
603. Рудакова, Т. В. Становление внешкольного образования в Вологодской губернии во второй половине XIX – начале XX веков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Рудакова. – Великий Новгород, 2015. – 138 с.

604. Рыжов, А. Н. Генезис педагогических терминов в России: XI – начало XXI вв.: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. Н. Рыжов. – Москва, 2013. – 456 с.
605. Селиверстова, Е. Н. Дидактическая концепция развивающей функции обучения: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е. Н. Селиверстова. – Москва, 2006. – 331с.
606. Семченко, А. В. Внешкольное образование в педагогике российского зарубежья: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Семченко. – Тамбов, 2002. – 410 с.
607. Соломатина, Т. Б. Развитие общественно-педагогических инициатив в области начального образования в России второй половины XIX - начала XX веков: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т. Б. Соломатина. – Москва, 1999. – 387 с.
608. Стаферова, Е. Л. Министерство народного просвещения при А.В. Головнине: 1861-1866: Дис...канд. ист. наук: 07.00.02 / Е. Л. Стаферова. – Москва, 1998. – 309 с.
609. Тебиев, Б. К. Правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX – начала XX в.: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Б. К. Тебиев. – Москва, 1991. – 379 с.
610. Тебиев, Б. К. Проблема внешкольного образования в общественно-педагогическом движении конца XIX – начала XX века: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Б. К. Тебиев. – Москва, 1984. – 218 с.
611. Фрумин, И. Д. Теория и практика демократического образования: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / И. Д. Фрумин. – Санкт-Петербург, 2001. – 300 с.
612. Шевелев, А. Н. Общественно-педагогическое движение как фактор формирования государственной образовательной политики России 60-80-х годов XIX века: На материалах начального и среднего общего образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Н. Шевелев. – Санкт-Петербург, 1996. – 284 с.

613. Штинова, Г. Н. Структура и функции понятийно-терминологической системы педагогики и образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. Н. Штинова. – Екатеринбург, 1996. – 20 с.
614. Ярошенко, Н. Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Н. Н. Ярошенко. – Москва, 2000. – 414 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение № 1.

Динамика расходов 29 российских земств (губернских и уездных) по финансированию общего образования взрослых в общей структуре расходов на народное образование в период 1895-1914 гг.⁷⁶³

⁷⁶³ Составлено по: Расходы земств 34-х губерний по сметам на 1895 год. – СПб.: тип. В.П. Мещерского, 1896; Расходы земств 34-х губерний по сметам на 1900 год. – СПб., 1901; Расходы земств 34-х губерний по сметам на 1903 год. – СПб., 1908; Расходы земств 34-х губерний по сметам на 1907 год. – СПб., 1910; Расходы земств 34-х губерний по сметам на 1910 год. – СПб., 1912; Расходы земств 40-х губерний по сметам на 1912 год. – СПб., 1914; Расходы земств 43-х губерний по сметам на 1914 год. – Пг., 1917.

№ Губ.	Губернии	Общие меры по распределению образования среди населения													
		1895 г.		1900 г.		1903 г.		1907 г.		1910 г.		1912 г.		1914 г.	
		Губ.	Уезд.	Губ.	Уезд.	Губ.	Уезд.	Губ.	Уезд.	Губ.	Уезд.	Губ.	Уезд.	Губ.	Уезд.
1.	Владимирская	4,6	15,0	13,5	12,2	14,8	13,4	22,8	15,7	17,0	19,9	28,7	21,9	22,1	27,1
2.	Вологодская	21,7	18,3	2,9	11,4	13,3	19,3	26,1	29,3	19,3	41,0	0,7	50,4	1,1	60,1
3.	Воронежская	27,8	19,9	8,5	13,2	10,0	20,2	25,6	22,9	31,4	42,5	37,5	71,7	11,8	74,3
4.	Вятская	31,2	40,9	48,2	19,9	56,3	38,4	59,1	43,4	24,6	47,1	36,5	66,3	80,9	131,0
5.	Казанская	30,7	11,8	0,3	4,9	0,8	7,7	0,6	7,1	-	9,1	-	14,8	-	16,6
6.	Калужская	3,5	6,9	0,2	1,0	-	1,5	-	2,6	1,0	2,5	4,4	4,2	6,6	6,7
7.	Костромская	6,3	6,2	3,9	7,8	5,9	14,0	11,5	21,2	15,4	40,7	9,0	60,3	11,4	47,2
8.	Курская	25,1	15,1	47,6	12,3	48,7	21,5	93,2	29,7	8,3	23,4	111,5	31,8	12,8	33,5
9.	Московская	23,2	3,7	17,7	21,2	25,0	30,6	0,4	27,5	37,6	46,2	43,6	52,7	43,5	71,8
10.	Нижегородская	10,9	11,8	14,8	11,4	4,4	13,7	3,9	17,2	4,6	19,3	11,1	18,3	15,4	23,5
11.	Новгородская	34,3	7,4	18,8	8,3	6,1	12,0	11,8	9,2	4,7	18,8	8,5	27,3	12,6	28,7
12.	Олонецкая	2,8	5,7	4,0	3,2	0,5	6,1	0,1	10,3	14,0	11,5	30,8	28,6	32,5	41,0
13.	Орловская	620	14,4	1,9	5,1	5,3	10,4	4,8	9,5	4,8	7,9	6,2	15,1	11,7	22,6
14.	Пензенская	3,5	11,6	7,3	1,6	9,3	3,8	8,5	3,1	13,4	3,2	23,0	3,4	41,5	7,5
15.	Пермская	18,7	50,7	1,0	22,0	3,5	24,9	12,9	27,5	2,2	63,6	61,3	124,0	65,7	267,2
16.	Полтавская	126,9	27,3	15,3	29,2	6,2	25,4	11,2	32,1	12,6	32,7	33,2	52,1	11,8	47,4
17.	Псковская	8,3	18,3	0,2	3,6	-	5,3	-	4,1	-	5,5	0,6	8,9	0,3	13,9
18.	Рязанская	31,0	12,4	-	7,0	0,4	11,3	0,3	9,6	1,4	16,3	0,4	18,7	0,3	19,9
19.	Самарская	31,3	29,7	6,4	15,4	12,7	21,3	6,6	24,3	-	33,1	-	26,9	90,7	73,0
20.	Санкт-Петербургская	45,0	6,8	2,2	9,0	3,3	10,0	5,1	12,5	9,2	19,0	8,6	20,0	14,1	30,8
21.	Саратовская	11,4	23,6	9,8	12,8	16,7	16,8	210,5	21,9	-	34,5	1,0	33,0	0,1	45,0
22.	Симбирская	3,2	7,8	-	6,7	-	11,5	6,2	6,1	0,2	5,5	0,2	6,8	0,9	11,2
23.	Смоленская	12,8	9,4	3,4	5,4	1,6	7,9	1,5	11,9	0,2	9,7	0,4	18,1	1,8	27,0
24.	Тамбовская	12,8	23,9	1,7	9,3	4,8	11,1	4,3	16,6	3,4	11,2	5,8	14,0	10,2	25,8
25.	Тверская	21,4	14,7	3,1	16,2	92,9	29,9	93,5	30,8	72,6	29,9	81,0	28,3	74,8	45,8
26.	Тульская	24,3	7,5	0,7	5,9	0,7	7,9	0,5	7,5	4,6	13,8	-	9,2	0,5	10,4
27.	Уфимская	26,9	16,1	2,2	5,2	4,7	10,1	4,8	11,1	10,7	30,6	25,3	44,0	175,9	17,0
28.	Харьковская	36,4	34,5	17,3	10,8	16,5	16,8	37,3	38,0	48,4	111,2	58,2	118,2	77,5	165,8
29.	Ярославская	4,9	10,9	4,1	7,3	23,7	46,9	37,0	13,1	33,9	10,5	33,7	14,0	35,9	22,0

**Количественные показатели народных библиотек в губернских
земствах России к 1914 году⁷⁶⁴**

№	Название губерний	Число народных библиотек	Число жителей на одну библиотеку	Число квадр. Верст на одну библиотеку
1	Бессарабская	121	18000	330
2	Владимирская	310	5500	140
3	Вологодская	874	1800	400
4	Воронежская	1235	2800	50
5	Вятская	589	7100	260
6	Екатеринославская	602	4500	90
7	Казанская	132	18500	420
8	Калужская	77	16800	350
9	Киевская	205	19200	220
10	Костромская	313	5300	240
11	Курская	286	9600	140
12	Московская	482	3400	60
13	Нижегородская	508	3700	90
14	Новгородская	409	3900	260
15	Олонецкая	324	1500	410
16	Орловская	77	31200	550
17	Пензенская	126	13100	270
18	Пермская	773	4700	380
19	Петроградская	150	5300	260
20	Полтавская	247	13400	180
21	Псковская	68	20000	590
22	Рязанская	120	19500	310
23	Самарская	373	9300	360
24	Саратовская	354	7600	210
25	Симбирская	202	9200	220
26	Смоленская	249	7300	200
27	Таврическая	273	5400	190
28	Тамбовская	400	8100	150
29	Тверская	263	7900	220
30	Тульская	124	12900	220
31	Уфимская	778	3700	140
32	Харьковская	828	3500	60
33	Херсонская	199	12600	310
34	Черниговская	298	9000	150
35	Ярославская	261	4100	120
	Итого	12.627	9300	200

⁷⁶⁴ Закс Б. Земское библиотечное дело// Учитель и школа. – 1915. – №3. – С.15-16.

Приложение 3.

**Размеры расходов губернских и уездных земств по
финансированию общего образования взрослых в 1912-1913 гг.⁷⁶⁵**

Размеры расходов (в тыс. руб.)	Число уездных земств		Число губернских земств	
	1912	1913	1912	1913
До 1 тыс. руб.	96	91	6	5
До 1-3 тыс. руб.	138	139	3	4
3-5 тыс. руб.	67	55	3	1
5-10 тыс. руб.	55	68	3	4
10-25 тыс. руб.	29	41	9	8
Свыше 25 тыс. руб.	2	2	11	12
Итого сумма расходов	1.363.300	1.699.400	728.000	1.021.000

⁷⁶⁵ Земец. Внешкольное образование и местное самоуправление в России // Внешкольное образование. – 1914. – №1. – С.10.

Основные функции и направления работы «Института уездных заведующих» общего образования взрослых

На начальном этапе становления планомерной организации общего образования взрослых основные направления работы уездных заведующих должны заключаться в следующем:

1. Изучение «существующего положения» на местах;
2. Разработка «детального» плана организации общего образования взрослых учетом местных условий отдельных уездов и губернии в целом;
3. выявление имеющихся для развития внешкольного образования местных «сил и средств»;
4. Установление преемственной связи между «старыми и новыми» учреждениями общего образования взрослых;
5. Активизация «местных» сил, «возбуждение» их интереса и инициативы к построению различных учреждений и форм общего образования взрослых;
6. Аналитическая работа, связанная с программным обеспечением учреждений и форм общего образования взрослых, для чего потребуются «пересмотр громадной литературы по всем вопросам»;
7. Составление методических указаний, материалов, «иллюстраций», таблиц, картограмм, т.е. массива средств, обеспечивающих полноценное функционирование различных учреждений и форм общего образования взрослых.⁷⁶⁶

⁷⁶⁶ Гермониус А.К. Опыт проекта планомерной организации внешкольного образования в Санкт-Петербургской губернии // Санкт-Петербургский земский вестник. – 1913. – №11. – С.117-119.

Приложение 5.

Статистические данные бесплатной рассылки книг Петербургским комитетом грамотности в течение 1861-1895 гг.⁷⁶⁷

Год	Число разосланных книг	Год	Число разосланных книг
1861	800	1879	28.433
1862	1800	1880	9.630
1863	14.253	1881	32.952
1864	18.227	1882	31.417
1865	23.739	1883	30.764
1866	24.020	1884	37.821
1867	40.954	1885	31.101
1868	41.049	1886	18.360
1869	45.200	1887	13.321
1870	56.834	1888	33.500
1871	58.237	1889	40.791
1872	83.193	1890	50.283
1873	90.032	1891	50.045
1874	49.210	1892	64.429
1875	54.572	1893	51.150
1876	35.523	1894	31.317
1877	27.191	1895	40.020
1878	Рассылка не производилась	Итого	1.272.991 экз.

⁷⁶⁷ РГИА. Ф.91. Оп.3. Д.1. С.155.

Результаты деятельности наиболее крупных российских общепросветительных организаций в области общего образования взрослых

Наименование просветительного общества	Количество открытых воскресных школ (курсов для взрослых)	Количество открытых народных библиотек	Количество организованных народных чтений	Количество открытых народных домов	Количество открытых книжных складов	Отделения общества	Энциклопедические, справочно-методические издания
Харьковское общество распространения в народе грамотности ⁷⁶⁸	К 1897 г. обществом были открыты 5 воскресных школ, в которых обучалось 486 чел. (данные на 1908-1909 гг.)	5 городских народных библиотеки; 632 сельских библиотеки	100 аудиторий для народного чтения. С 1886-1908 гг. проведено 2277 чтений с числом слушателей 359130 чел	1 За шесть лет поставлен 381 спектакль, устроено 12 концертов, организовано 103 чтения, 15 лекций, 7 оперных спектаклей, на которых в совокупности присутствовало 340.253 чел.	1		1. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний: в 14 т./ предисл. В. Я. Данилевского. – М.: 1910-1912. 2. Руководство к устройству народной бесплатной библиотеки-читальни (1895) 3. Руководство к устройству народных чтений

⁷⁶⁸ Обобщения произведены на основе: Исторический обзор деятельности Харьковского общества распространения в народе грамотности. 1869-1909. – М.: тип. И.Д. Сытина, 1911. – 261с.

							(1897)
Общество содействия народному образованию в Области Войска Донского ⁷⁶⁹	К 1899 г. обществом были открыты 8 воскресных школ	К 1913 г. открыто 270 народно-пришкольных библиотек; библиотеки-читальни открыты более чем в 60-ти населенных пунктах. Ежегодное среднее число читателей достигало 15 тыс. чел.	Только в период 1897-1903 гг. было организовано около 500 бесплатных чтений, которые посетили свыше 100 тыс. чел.; платных – более 126 чтения (посетило более 37 тыс. чел.)	-	1	16 комиссий-отделений	«Руководящие начала для лиц, желающих устроить в округах области народные чтения, библиотеки, воскресные школы и склады книг при помощи Общества содействия народному образованию в Области Войска Донского»
Общество распространения начального образования в Нижегородской губернии ⁷⁷⁰	К 1915 г. обществом были открыты 6 воскресных школ, в которых обучалось 753 чел.; на вечерних курсах – 130 чел.	К 1915 г. организовано 42 библиотеки-читальни	К 1914 г. организована Комиссия по устройству нар. чтений. В 1915 г. проведено 9 чтений в городах и 7 чтений в	1	1 кн. склад. К 1915 г. обществом были открыты 19 отделений кн. склада		Неизвестно

⁷⁶⁹ Обобщения произведены на основе: ГАРО. Ф.694. ОП. 1. Д.15; Отчеты о деятельности Общества содействия народному образованию в Области Войска Донского за 1897, 1908, 1909, 1900, 1901, 1902, 1903 гг.

⁷⁷⁰ Обобщения произведены на основе: Отчеты Общества распространения начального образования в Нижегородской губернии за 1901, 1913, 1914 - 1915 гг.

<p>Общество для содействия народному образованию и распространению полезных знаний в Ярославской губернии (комиссия народных чтений)⁷⁷¹</p>			<p>уездах губернии К 1900 г. открыто 68 аудиторий для проведения нар. чтений, которые посетили 35 тыс. чел. К 1900 г. приобретено 26 волшебных фонаря, 2048 картин для 218 чтений. Создана библиотека изданий для нар. чтений. К концу 1902 г. открыта 201 аудитория для проведения нар. чтений</p>			<p>- Условия пользования картинами для чтений с волшебными фонарями - Каталог картин для чтений - Советы имеющим дело с волшебными фонарями</p>
---	--	--	---	--	--	---

⁷⁷¹ Данные представлены по: Народные аудитории в Ярославской губернии. Очерк деятельности Комиссии народных чтений. – Ярославль, 1903. – 30с.

Наиболее значимые результативные решения съездов в решение проблемы становления общего образования взрослых как социально-педагогической системы, проведенных в России в период конца XIX – начала XX вв.⁷⁷²

Наименование съезда	Наименование учреждения общего образования взрослых как основного объекта внимания участников съезда	Важнейшие результативные решения по формированию институциональных характеристик учреждения общего образования взрослых	Важнейшие результативные решения по формированию педагогических характеристик учреждения общего образования взрослых
Второй Всероссийский съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (М., 1895–1896) (секция «Общих вопросов»)	Воскресная школа	- поиск и обнаружение вариантов правовых возможностей открытия воскресных школ; - моделирование типов образовательных учреждений для взрослых.	- определение объема программы обучения в воскресных школах; - формулирование принципов конструирования программного содержания по отдельным предметам; - разработка «методов преподавания», соответствующих возрастным особенностям обучающихся; - постановка вопроса о составлении

⁷⁷² Обобщения произведены на основе материалов: Второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России. 1895-1896. Секция IX. Общих вопросов. Ч. II./ Под ред. В.П. Вахтерова. – М.: гор. тип-я, 1898; Труды Первого Всероссийского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы. С.-Петербург. 3-7 янв. 1908 г. – СПб.: тип. «Север», 1908; Труды созданного Харьковским Обществом Грамотности 7-12 июня 1915 г. в г. Харькове Съезда по вопросам организации разумных развлечений для населения Харьковской губернии. Т.2. Постановления и доклады. – Харьков, 1915.

			«особых руководств, учебников и книг для классного чтения».
Первый Всероссийский съезд деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы (П., 1908)	Народный университет	<ul style="list-style-type: none"> - понимание народного университета как образовательного учреждения, направленного на удовлетворение умственных запросов взрослого населения; - формулирование принципов деятельности народного университета – свобода, открытость, публичность (доступность); - определение организационной модели народного университета. 	<ul style="list-style-type: none"> - формулирование задач, содержания и методов преподавания отдельных дисциплин; - разработка новых форм организации учебных занятий в народном университете; - разработка форм и способов контроля знаний обучающихся в народном университете; - формулирование психологических основ процесса обучения в народном университете.
Съезд по вопросам организации разумных развлечений для населения Харьковской губернии (Харьков, 1915) ⁷⁷³	Народный дом Народный театр	<ul style="list-style-type: none"> - понимание народного дома как «наиболее совершенной формы» объединения учреждений и форм общего образования взрослых; - формулирование основных задач народного дома; - формулирование принципов составления «сетей» народных домов; - постановка вопроса о создании обществ народных домов; - формулирование проекта Устава общества народных домов. - понимание образовательного значения народного театра; 	<ul style="list-style-type: none"> - формулирование основных требований к репертуару народного

⁷⁷³ Несмотря на то, что указанный съезд официально именовался съездом «по вопросам организации разумных развлечений для населения Харьковской губернии», в действительности это был съезд по вопросам общего образования взрослых, причем не только для Харьковской губернии, а для всей России в целом.

	<p>Народный музей</p> <p>Новые формы общего образования взрослых</p>	<ul style="list-style-type: none"> - формулирование основных задач народного театра; - определение основных принципов организации народного театра; - определение основных условий развития народного театра. - понимание народного музея как образовательного учреждения; - формулирование представлений о «деревенском» народном музее. - акцентирование образовательной направленности газетных витрин; - формулирование образовательного и общеразвивающего потенциала кинематографа; - определение образовательного и общеразвивающего эффекта передвижных художественных выставок. 	<p>театра.</p>
--	--	--	----------------

Приложение 8.

Источники финансового обеспечения воскресных школ ведомства Св. Синода (в руб.)⁷⁷⁴

Год	Церкви	Монастыри	Миссионерские комитеты и братства	Земства	Города	Сельские общества	Приходские попечительства	Благотворительные учреждения	Частные лица	% с капитала	Из других источников	Всего	В среднем на школу
1902	848	237	319	1130	3343	156	1666	4121	3667	225	5874	21586	63
1903	701	124	580	1037	4460	80	1887	3116	3399	128	7158	23670	75
1904	617	180	995	1100	4264	240	1464	3208	2641	296	6482	21487	65
1905	753	100	367	990	2750	565	798	6243	1570	612	5338	20064	80
1906	630	95	1237	1248	2595	160	186	6010	2029	198	1877	16265	78
1907	50	-	110	869	2485	80	311	5184	1739	22	2552	13402	74

⁷⁷⁴ Статистические сведения о церковных школах Российской империи со времени издания Высочайше утвержденных 13 июня 1884 г. Правил о школах церковно-приходских. – Спб., 1909. С.461.

Воскресные школы ведомства Св. Синода периода 1898 - 1907 гг.⁷⁷⁵

Число церковно- воскресных школ	1898	1899	1900	1901	1902	1903	1904	1905	1906	1907
Всего	405	487	336	387	343	314	331	251	209	182
В т.ч. городских	148	158	Нет сведений		161	164	159	122	115	100

⁷⁷⁵ Исторический очерк развития церковных школ за истекшее двадцатипятилетие (1884-1909 гг.). – СПб.: Синод. тип., 1909. С.437.

Перечень вопросов, иллюстрирующих деятельность педагогического коллектива Харьковской частной женской воскресной школы по созданию программного и методического обеспечения учебных дисциплин⁷⁷⁶

№	Наименование обсуждаемого вопроса
1	О программе предметных уроков
2	О выборе материала для предметных уроков в старшем классе
3	О специализации предметных уроков
4	О связи наглядного обучения с книгой для чтения
5	О новой группировке предметных уроков
6	О замене предметных уроков в старшем классе историей
7	О необходимости систематизации предметных уроков, «дабы они давали цельное и законченное знание»
8	О пользовании наглядными пособиями на уроках
9	О необходимости предварительного «подготовления» к урокам
10	О средствах разнообразия предметных уроков, в содержание которых могут входить начальные сведения из физики, географии и естествознания
11	О методах обучения грамоте
12	О распределении групп при обучении чтению и письму
13	О разделении занятий «на ступени» при обучении грамоте
14	О навыках письменного изложения учащихся и о письменных упражнениях «вообще»
15	О средствах улучшения каллиграфии учениц
16	Об устранении однообразия при обучении грамоте
17	Обучение грамоте по звуковому способу
18	О выборе книг для чтения для учащихся
19	О преподавании в воскресной школе отечественной географии и истории

⁷⁷⁶ Составлено по материалам: Абрамов Я.В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще. - М.: тип. А.А. Левенсон, 1896; Миропольский С.И. Школа и общество. Частная Харьковская воскресная школа. - СПб.: тип. И.Н. Скороходова, 1892.

20	О преподавании арифметики
21	О средствах «усиления» преподавания арифметики
22	О методических приемах преподавания арифметики
23	О преподавании элементарной геометрии в старшем классе
24	О преподавании Закона Божьего
25	Развивающее значение объяснительных бесед
26	О преподавании ботаники, зоологии и анатомии человека в воскресной школе
27	Обучение пению в воскресной школе
29	О выработке программы преподавания в подготовительном классе
29	О способах обучения орфографии
30	О необходимости преподавания географии в воскресной школе
31	О внеклассных занятиях учащихся
32	Об учебниках, «пригодных для употребления в воскресной школе»

**Благотворительные взносы Л.А. Шанявской на развитие
Московского народного университета, сделанные ею в период с 1910 по
1917 гг.⁷⁷⁷**

- 1910 год – 225.000 рублей для постройки здания для народного университета (Письмо от 25 мая 1910 г.; Письмо от 15 сентября 1910 г.)

- 1912 год – 10.000 рублей для устройства в здании университета аудитории или кабинета им. М.В. Сабашникова, известного книгоиздателя, председателя Правления Московского городского народного университета, сделавшего немало для его открытия (Письмо от 27 сентября 1912 г.)

- 1913 год – 32.000 рублей, из них: 10.000 рублей на постройку столовой для слушателей, 1.000 рублей на приобретение кинематографических картин и коллекций для кабинетов гг. Кольцова и Вульфа (Письмо от 16 августа 1913 г.; Письмо от 1 ноября 1913 г.)

- 1914 год – 3.000 рублей на устройство рентгеновского кабинета (Письмо от 18 августа 1914 г.)

- 1915 год – 38.000 рублей – на погашение долга, оставшегося при постройке здания для университета (Письмо от 8 января 1915 г.; Письмо от 20 мая 1915 г.)

- 1916 год – 200.000 рублей для расширения здания народного университета (Письмо от 17 мая 1916 г.)

- 1917 год – 10.000 рублей для постройки дополнительного здания Московского городского народного университета (Письмо от 1 июня 1917 г.)

⁷⁷⁷Составлено по материалам: РО РГБ. Ф. 554. Картон 1. Д.39. Шанявская Л.А. Письма и заявления в Правление и Попечительский Совет Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского о принятии от нее денег на нужды университета