

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

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Тверь – 2020

Работа выполнена в ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
на кафедре «Педагогика»

Научный консультант **Селивёрстова Елена Николаевна,**
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет имени Александра Григорьевича и
Николая Григорьевича Столетовых», заведующий
кафедрой педагогики

Официальные оппоненты: **Шевелев Александр Николаевич,**
доктор педагогических наук, доцент,
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования»,
заведующий кафедрой педагогики и андрагогики

Гончаров Михаил Анатольевич,
доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный
университет», директор Института «Высшая
школа образования», профессор кафедры
педагогики

Ветчинова Марина Николаевна,
доктор педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Курский государственный
университет», профессор кафедры иностранных
языков и профессиональной коммуникации

Ведущая организация ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Защита состоится «03» июня 2020 г. в 12:00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.263.01 при ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» по адресу: 170100, г. Тверь, Студенческий переулок, д. 12, ауд. 425.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет».

Электронная версия автореферата размещена на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования РФ <https://vak.minobrnauki.gov.ru>; на сайте ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» <http://dissertations.tversu.ru/>

Автореферат разослан « ____ » _____ 2020 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат психологических наук

М.В. Мороз

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

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 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 ранее накопленный опыт, осуществить перестройку его дальнейшего приобретения и умножения, что требует от личности изменения позиции к обучению.² В свете обозначенного контекста понимания

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.

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.

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.

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 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.

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.

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.

Конструктивное осмысление современных проблем образования взрослых связано с возрастающей ролью историко-педагогических исследований, вскрывающих закономерности, тенденции, логику 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, складывающуюся 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 выделены 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. Свадковского, 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 просветительские 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. Днепрора, которые позиционировали в качестве альтернативной методологии системный подход, конкретизированный автором в

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.

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 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

⁷Днепров 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.

⁸Образование 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. Шадринной. - СПб., 2002.

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, Н.Г. Валеева, Н.А. Николаева, М.В. Попинова) или их система (Т.А. Ивенина), особенности становления общего образования взрослых в отдельных регионах России второй половины XIX – начала XX вв. (Т.А. Бархатова, Т.Ю. Жегульская, Н.М. Ляпин, В.В. Карпова, С.А. Кононова и др.).

Отдельную группу составляют «персоналистские» исследования, где в каждой персоналии государственного или общественно-педагогического 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 (Е.М. Бабушкина), В.И. Чарнолуского (М.Ю. Дедловская), Х.Д. Алчевской (И.В. Архангельская), Е.Н. Медынского (Т.В. Ганина), В.П. Вахтерова (Л.В. Бутунина), Н.В. Чехова (Н.А. Иванова), А.М. Калмыковой (Л.В. Жигальцова); общественную и благотворительную деятельность В.А. Морозовой (А.В. Дубровина); государственную деятельность министров народного просвещения А.В. Головина (Е.Л. Стаферова), Д.А. Толстого (П.Ю. Мельников), обер-прокурора Святейшего Синода К.П. Победоносцева (А.Ю. Полунов, Ю.П. Степанов, А.Л. Соловьев, О.С. Суржик).

Однако, несмотря на несомненную продуктивность и значимость научных результатов этих диссертационных исследований, приходится констатировать, что, во-первых, в них сфокусировано внимание на 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»⁹, а в логике предмета исторической науки, акцентирующий внимание на изучении «прошлого человеческого общества в его значительных конкретных проявлениях и с его закономерностями».¹⁰

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;

⁹ Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М., 2005. С.11.

¹⁰ Биск И.Я. Методология истории: курс лекций. – Иваново, 2007. С.14.

- 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;

- 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 этого процесса, их место и роль 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, М.Н. Ветчинова, М.А. Гончаров, 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.

6. 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. Чарнолуцкий) – 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. Медынского, 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. Чарнолуский).

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.

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 специфичных 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 «внешкольное 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.

6. 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 чтение); 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.

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.

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

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.).

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 страницы, с приложениями – 484 страница.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, определены его объект, предмет, цель, задачи, представлены методологические основы, методы, этапы, источниковая база, раскрыта степень изученности проблемы, выделены научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе **«Теоретико-методологические основы и социокультурный контекст исследования процесса становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.»** обосновываются идеи и подходы, на основании которых осуществляется историко-педагогическая реконструкция процесса становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.

Исследовательское внимание к социокультурному пространству России периода второй половины XIX – начала XX вв., формировавшегося в процессе масштабной модернизации страны, обусловлено современными представлениями о предмете истории педагогики (Г.Б. Корнетов), значительно расширяющим границы историко-педагогического познания и диктующим необходимость осмысления историко-педагогической реальности в логике широкого социокультурного контекста, в связи с чем, в реферируемом исследовании выделены социокультурные детерминанты (право личности на образование, формирующиеся общественные институты, процессы демократизации образования) и ценностные доминанты (этико-педагогические ценности эпохи, совокупность концептуальных идей по ключевым вопросам отечественного образования, логика дидактического поиска в ключе развивающей направленности обучения), которые определяли соответственно социальные и педагогические условия становления системы общего образования взрослых.

В качестве ведущего в исследовании процесса становления общего образования взрослых как системы выступает *системный подход*, методологические возможности которого позволяют, с одной стороны, исследовать изучаемый объект как систему, с другой – определить логику его системного исследования. В роли руководящего понятия «системы», выполняющего в настоящем исследовании функцию «исходного каркаса» и задающего границы изучения объекта-системы, выбрано понимание системы как «целостного образования обладающего новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах» (В.Г.

Афанасьев). Для нас представляется значимым, что данное понимание системы не только акцентирует представления о целостности как существенной характеристики системного объекта, но и выступает в качестве важнейшей гносеологической функции, отражающей достигнутый («актуальный») наукой уровень научного знания о системных объектах. В этой связи в диссертационной работе в систематизированном виде представлены признаки социальной системы как целостности (наличие интегративного («коллективного») качества, структура, компонентный состав, цель, функции, среда, время системы), которые маркируются в настоящем исследовании в качестве методологических координат, позволяющих не только интерпретировать общее образование взрослых как системную целостность в его онтологическом статусе, но и решать гносеологические задачи, связанные с процедурой определения аспектов его изучения как системы.

Диссертант особо акцентирует внимание на таком непереносимом признаке социальной системы как время, рефлексия методологического содержания которого подтверждает правомерность исследования общего образования взрослых как системы именно на этапе его становления, где раскрывается «тайна целостности» (А.Н. Аверьянов), проявляющая 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 приобретают специфические свойства, признаки; дифференциация элементов, усложнение связей между дифференцирующими элементами, возрастание процессов интеграции и взаимозависимости элементов.

Решение задачи, связанной с конструированием логики и основных направлений исследования общего образования взрослых как системы, обратило внимание на концептуальную схему изучения историко-педагогического объекта-системы Э.Д. Днепров, с очевидностью диктующей требования его рассмотрения в контексте двух форматов – социального и собственно педагогического, и исследовательскую программу по изучению сложноорганизованных систем как целостных образований М.С. Кагана, четко обозначившей такие методологические ориентиры, как «метасистема» объекта-системы, субстратный (элементный) и структурный состав системы, механизмы внутреннего функционирования системы.

Изучение современных достижений отечественной педагогической системологии (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.) позволило сфокусировать внимание на общем образовании взрослых как систему, обладающей свойствами полисистемности и полиструктурности. В этом контексте в качестве значимых методологических ориентиров для настоящего исследования выступили положения о подсистемах как компонентах системы, способных сохранять ее существенные признаки, о статистической и динамической структуре системы, о системообразующей связи, обеспечивающей системе определенную упорядоченность и ее функционирование.

Обозначенные теоретико-методологические позиции обусловили правомерность исследовательских действий по выделению «срезов» (И.В. Блауберг, Б.Г. Юдин), позволивших, во-первых, представить и изучить общее образование взрослых как институциональную систему, т.е. как систему разнообразных институциональных учреждений, ориентированных на достижение общей цели, объединяющих их в систему, и, во-вторых, как педагогическую систему, содержащую взаимосвязанные структурные компоненты, объединенные образовательной целью развития личности. При этом педагогическая система общего образования взрослых представлена в динамике, т.е. позиционируется в диссертационной работе как педагогический процесс во взаимодействии его универсальных компонентов – целевого, содержательного, технологического, результативного, образующих целостное структурное единство.

Вследствие проведенной ввиду сложной организации изучаемого объекта процедуры по выделению «срезов» системы общего образования взрослых представилась возможность получить с точки зрения онтологических характеристик – идеальное изображение объекта-системы, синтезирующее различные системные представления о нем как полисистемной и полиструктурной целостности; с точки зрения гносеологии – «срезы», акцентирующие исследовательское движение, и в этом плане моделируемое изображение изучаемого объекта предстает в диссертации скорее как теоретическая схема, играющая роль познавательного инструмента.

При позиционировании системного подхода в качестве ведущего в исследовании процесса становления системы общего образования взрослых в диссертационной работе выделены подходы, которые открывают возможность исследовать изучаемый объект на конкретно-научном уровне методологического анализа и представляются в качестве наиболее перспективных с точки зрения современной интерпретации изучаемого историко-педагогического феномена: *антропологический подход* (В.Г. Безрогов, Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов и др.), значимость которого 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; *аксиологический подход* (М.В. Богуславский, З.И. Равкин и др.), гносеологические возможности которого позволяют выделить ценностные доминанты, обусловившие педагогические условия становления системы общего образования взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв., осмыслить ценностные основания теоретико-концептуального обоснования общего образования взрослых; провести оценку авторских меценатских проектов и педагогических достижений в свете аксиологических приоритетов исследуемой эпохи; *парадигмальный подход* (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов), позволяющий сосредоточить внимание на формулируемых научно-педагогическим сообществом концепциях, теоретических положениях, идеях, определяющих вектор становления теории и практики общего образования взрослых.

В первой главе представлены результаты определения и систематизации понятийно-терминологического аппарата исследования, необходимость выполнения которых продиктована, с одной стороны, требованиями к соблюдению свойств упорядоченности, строгости и однозначности употребления языка педагогической науки в научном исследовании (М.А. Галагузова, Н.Л. Коршунова, В.В. Краевский, В.М. Полонский, Г.Н. Штинова, Н.О. Яковлева и др.), с другой – понятийной обозначенностью изучаемого феномена, который именуясь в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв. внешкольным образованием, утратил в понятийно-терминологическом пространстве современной педагогической науки свою понятийную актуальность. Указанное обстоятельство обусловило необходимость введения понятия-аналога – «общее образование взрослых», которое, следуя логике научного метода заключения по аналогии, вобрало в себя те же существенные признаки, которыми обладало понятие-оригинал – «внешкольное образование», историко-контекстуальный анализ которого позволил более полно представить его ключевые характеристики, а, следовательно, и сущностные признаки понятия-аналога «общее образование взрослых».

В диссертационной работе понятие «внешкольное образование» проанализировано с позиций тех основных характеристик, которые выделяют в понятии как форме и результате мышления: по происхождению, по содержанию и гносеологическому значению, по структуре, по назначению.

В процессе изучения *происхождения* понятия «внешкольное образование», понимаемого как процесс отражения и фиксации в форме обобщений и систематизаций знания об объекте действительности в его исторической динамике, установлено, что впервые на публичном уровне оно стало использоваться, начиная со второй половины 1890-х гг. Вплоть до конца первого десятилетия XX в. это понятие, не имея еще четко отрефлексированного содержания, существовало на уровне чисто внешних (эмпирических) представлений о складывающемся в российской педагогической практике новом явлении – общем образовании взрослых.

Выявлено, что в качестве фактора, обусловившего процесс формирования *содержательных характеристик* понятия «внешкольное образование», выступил новый формат методологических представлений о внешкольном образовании, заданный Первым Общеземским съездом по народному образованию (М., 1911). В условиях развернутой дискуссии определялись институциональный статус внешкольного образования, его образовательные смыслы, представления о субъекте – личности взрослого обучающегося. Деятельность, связанная с рефлексией содержания понятия «внешкольное образование», ознаменовывала переход от эмпирической стадии его существования 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 – функцию развития теоретического знания в рамках той или иной

концепции, что значительно увеличивало его гносеологические возможности как *инструмента познания*.

В диссертационной работе представлен анализ концептуальных подходов к выявлению сущности внешкольного образования известных педагогов: Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуцкого. Установлено, что в понимании С.О. Серополко (дореволюционный период его научной деятельности) сущностные характеристики внешкольного образования соотносились с обучающими воздействиями, подразумевающими прямое обучение взрослого грамоте, чтению, счету, а понятийное оформление этого образования было выполнено им в логике структурно-функционального подхода. В концептуальных представлениях В.И. Чарнолуцкого внешкольное образование приобрело новые сущностные признаки – наряду с обучающим влиянием ученый обнаруживает развивающий потенциал внешкольного образования. Такое понимание было обусловлено принципиально иным решением вопроса о субъектной адресности внешкольного образования, каким, по мнению В.И. Чарнолуцкого, является полноценная личность взрослого человека. Концептуальные подходы Е.Н. Медынского позволили 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.

Исследование понятия «внешкольное образование» со стороны его *структуры* в диссертационной работе осуществлялось в пределах терминологического поля, в структуре которого соискателем были выделены пять периферийных зон, терминологический состав которых осуществлялся на основе метода тезаурусного моделирования терминологии, дающего возможность систематизировать терминологию определенной предметной области по принципу «от значения к слову». В качестве сущностных доминант (ядерных компонентов), выступивших основой для построения периферийных зон, были определены понятия «образование», «развитие», «субъекты образовательной деятельности», «специалисты в области внешкольного образования», «институты подготовки кадров». Гносеологические возможности терминологического поля позволили достаточно полно представить терминологическую структуру понятия «внешкольное образование», т.е. определить совокупность терминов, с которыми это понятие структурируется системными отношениями в пространстве внешкольного образования, и как следствие, выделить те объекты и субъекты, которые имели непосредственное отношение к внешкольному образованию в России второй половины XIX – начала XX вв.

Во второй главе **«Субъекты становления системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв.»** исследовательское внимание сосредоточено на выделении субъектов процесса становления системы общего образования взрослых, выявлении значения каждого из них в этом процессе.

Анализ материалов проведенного исследования позволил выделить тех субъектов процесса становления системы общего образования взрослых, которые через различные социальные механизмы (управленческие, финансовые,

информационные, научно-коммуникационные и др.) оказались наиболее включенными в этот процесс, обеспечивая формирование институционально-организационных и научно-педагогических основ общего образования взрослых. Таковыми выступили: государство, Русская православная церковь, институт земского самоуправления, общественно-педагогическое движение, именное меценатство и благотворительность.

При построении гносеологической схемы исследования индивидуального вклада каждого из обозначенных субъектов в процесс становления системы общего образования взрослых, диссертант учитывал аспекты, позволяющие отразить ценностно-смысловую природу субъекта (ценностно-смысловой аспект); выявить функциональную способность субъекта решать задачи в сфере общего образования взрослых, а также его ресурсные (материальные и нематериальные) возможности для реализации проектов в этой сфере (инструментальный аспект); изучить степень включенности субъекта в решение вопросов общего образования взрослых через различные формы участия (процессуальный аспект). Существенно, что при построении гносеологических линий исследования приоритетным становилось выделение этапов, тенденций, факторов, раскрывающих содержание вклада каждого из субъектов в процесс становления системы общего образования взрослых.

Субъектное участие *государства* связано с оформлением нормативно-правовой основы системы общего образования взрослых и в диссертационной работе представляется двумя этапами. *Первый этап* (начало 1860-х гг. – конец 1890-х гг.) связан преимущественно с процессом правового оформления получавших в этот период институциональное становление учреждений общего образования взрослых. Установлено, что отстаивая доминирующие позиции в сфере народного образования, государство на этом этапе противостояло инициативе общественных сил в становлении учреждений для взрослых, что отражалось в характере их правовой регламентации, характеризующейся набором жесткого централизованного правительственного контроля, всевозможными ограничениями, излишней бюрократизацией, запретами, цензурой. *Второй этап* (начало 1900-х гг. – 1917 г.) отмечен смягчением правового регулирования открытия и функционирования учреждений общего образования взрослых, направленностью внимания государственной власти к вопросам общего образования взрослых и на совместную с обществом деятельность (разработка законопроекта по инициативе МНП; осуществление совместно с земством конкретных действий по решению «кадровой» проблемы; создание при МНП Временного правительства комиссии внешкольного образования (23 апреля, 1917); увеличением финансовых вложений в становление системы общего образования взрослых).

Русская православная церковь в диссертационном исследовании представлена в роли субъекта, обозначившего трансформацию представлений о целях и содержании общего образования взрослых, и ее деятельность отмечена двумя этапами. *Первый этап* (начало 1860-х гг. – первая половина 1880-х гг.) ознаменован процессом рефлексии роли православного духовенства в образовании народа, которая мотивировалась неразрывной с ним связью, единством веры и единством в вере, что обуславливало утверждение

правомерности религиозно-нравственного воспитания в качестве основной задачи образования народа; формированием первоначального опыта постановки учреждений для взрослых (воскресные школы, церковно-народные библиотеки, религиозно-нравственные чтения). *Второй этап (середина 1880-х гг. – 1917 г.)* характеризуется процессом институционализации различных учреждений общего образования взрослых, их правового оформления и программно-методического обеспечения; подчинение образовательной деятельности со взрослыми задаче религиозно-нравственного воспитания и духовного просвещения взрослых, оставляя светский интеллектуальный компонент на второстепенных позициях.

Земские органы самоуправления в диссертации позиционируются в роли инициатора институционально-организационного аспекта становления учреждений общего образования взрослых и их деятельность представляется тремя этапами. *Первый этап (1864 г. – конец 1870-х гг.)* связан с процессом самоидентификации земских учреждений как нового институционального общественного органа и рефлексии предмета их деятельности в вопросах «попечения о народном образовании». В качестве существенного результата научной рефлексии выделены теоретические положения земских теоретиков А.И. Кошелева, предложившего «половинную» модель участия земских органов в народном образовании, и А.И. Васильчикова, обосновавшего «поощрительную систему» взаимоотношений земства и образования. В качестве факторов, ограничивших активность земств в образовании на этом этапе, выделены: недостаточность земских бюджетов; специфика личного состава земских учреждений этого периода, где наибольший процент земского представительства был отдан частным землевладельцам, проявлявших «безучастное» отношение к вопросам народного образования. *Второй этап (начало 1880-х гг. – первое десятилетие XX века)* субъектного участия земства в становлении общего образования взрослых представлен тенденциями: 1) направленность на институциональное становление разнообразных учреждений общего образования взрослых (воскресная повторительная школа, воскресная школа, народная библиотека, книжные склады, народный театр, народный музей); 2) возрастание активности земств (с начала 1890-х гг.) в решении вопросов институционального становления учреждений общего образования взрослых (ходатайства по вопросам правовых условий устройства учреждений для взрослых, организация общеземских выставок); 3) направленность на системную организацию общего образования взрослых (построение «сетей» – библиотечных и образовательных учреждений для взрослых). *Третий этап (1911 г. – 1918 г.)* ознаменован направленностью земских органов самоуправления на становление общего образования взрослых как системной институциональной целостности. Этому способствовало: решение проблемы взаимоотношений губернского и уездных земств и она была решена в пользу губернского земства с отведением ему руководящей роли и ведущих позиций в финансировании учреждений общего образования взрослых; разработка принципов планомерной организации учреждений общего образования взрослых (районности, комбинированности отдельных учреждений для взрослых, установлении преемственной связи между ними), обусловивших институциональное становление народного дома, как учреждения, запустившего дифференциально-интеграционные процессы,

связывающие учреждения для взрослых системным интегративным качеством – образование взрослых; инициирование вопроса о необходимости создания институтов уездных заведующих и института подготовки кадров.

Общественно-педагогическое движение в диссертационной работе представлено в роли регулятора практической деятельности учреждений общего образования взрослых и инициатора становления его научных основ. Его субъектное участие охватывало два этапа. *Первый этап (60-е гг. XIX в. – начало 1890-х гг.)* связан с ключевой ролью столичных комитетов грамотности (Петербургского и Московского), обнаруживающих серьезные достижения в своей практической деятельности (издание и бесплатная рассылка книг, открытие книжных складов и бесплатных народных библиотек, устройство народных читален и др.), в справочно-библиографической работе (составление списков книг для народного чтения, издание «Систематического обзора русской народно-учебной литературы» (в 3-х вып.), публикация обзоров народной литературы с отзывами и рецензиями, выпуск изданий справочного характера); в разработке вопросов организационного, правового, педагогического характера. В качестве основной заслуги столичных комитетов грамотности диссертант отмечает 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 и демонстрируя на опыте своей деятельности возможные варианты ее решения. *Второй этап (90-е гг. XIX в. – 1917 г.)* отмечен активными процессами институционализации общепросветительных организаций, узкоспециализированных обществ, выставок, внимание которых в большей степени сосредотачивалось на институциональном и организационно-методическом аспектах становления учреждений для взрослых; съездов, отечественной периодики, которым принадлежала заслуга в создании среды для объединения педагогической общественности, нацеленной на решение программно-методических, теоретических вопросов, осмысление которых обуславливало формирование педагогических основ общего образования взрослых.

Именное меценатство и благотворительность показано в диссертационной работе в роли инноватора, создающего авторские проекты учреждений общего образования взрослых. Его субъектное участие представлено четырьмя этапами. *Первый этап (начало 1860-х гг. – 1870 г.)* связан с формированием объективных предпосылок (подъем общественных сил; осмысление «вопросов жизни» в качестве важнейшего предмета приложения сил; формирование пространства для проявления жизненной позиции, взаимодействие с единомышленниками; поощрительная политика меценатской и благотворительной деятельности со стороны российского государства) и субъективных (личностные качества меценатов и благотворителей), обуславливающих становление деятельности меценатов и благотворителей как субъектов общего образования взрослых. *Второй этап (1870 – 1900 гг.)* ознаменован организацией Харьковской частной женской воскресной школы, являющейся воплощением авторской образовательной инициативы Х.Д. Алчевской. Выделены отличительные характеристики этого учреждения: четкая

рефлексия цели образования взрослых, пристальное внимание к вопросу «правильной постановки» обучения взрослых, организация педагогических собраний как объединяющего «все деятельные силы» воскресной школы центра, создание культурно-образовательного пространства воскресной школы, формирование «духа школы» как определяющей основы обучающего, развивающего, воспитывающего влияния на личность взрослых учащихся. Представлены достижения, обусловившие преобразование этого учреждения в крупнейший в России учебно-методический центр по обучению взрослых (разработка пакета учебно-методических материалов, организация выставок, ведение в журнале «Русская школа» постоянной рубрики «Хроника воскресных школ» (1897-1907). *Третий этап (1900 - 1905 гг.)* отмечен организацией Лиговского народного дома, ставшим крупным меценатским образовательным проектом С.В. Паниной. Представлены структурные и содержательные характеристики этого учреждения (вечерние классы для взрослых, отдел научно-популярных лекций, астрономическая обсерватория, бесплатная библиотека, народный театр, воскресные чтения), выделены ведущие принципы его деятельности (благотворительность, общедоступность, демократизм, системность). *Четвертый этап (1905 - 1919 гг.)* связан с именем крупнейшего мецената А.Л. Шанявского, создавшим Московский народный университет. Выделены «главные основания» его организации (открытость, свобода при приглашении лекторов, чтение лекций на разных языках, умеренная плата за обучение), установлены организационные и педагогические приоритеты деятельности (ориентация на фундаментальную составляющую в содержании образования, тесная связь содержания обучения с общественной жизнью и практикой, предоставление академических свобод субъектам образовательного процесса, учет интеллектуальных, исследовательских потребностей и запросов слушателей, демократизм внутренних порядков).

Вторую главу заключает разработанная диссертантом единая периодизация процесса становления общего образования взрослых как системы, позволяющая представить вклад выделенных субъектов в этот процесс не отдельно и «индивидуально», как это было сделано в случае с каждым из них, а системно, учитывая характер их совместного воздействия на изучаемый объект. Основой для построения содержания конкретного периода выступили количественные и качественные достижения в деятельности субъектов, что обуславливало те или иные характеристики каждого из периодов. *Первый период (начало 1860-х – конец 1870-х гг.)* охарактеризован как период формирования субъектами первоначального опыта институционализации учреждений общего образования взрослых; *второй период (начало 1880-х гг. – первое десятилетие XX века)* охарактеризован направленностью субъектов к дальнейшей институционализации учреждений общего образования взрослых, активным их распространением, осмыслением аспектов их деятельности на программно-методическом и теоретико-педагогическом уровнях; *третий период (1911 г. – 1918 г.)* охарактеризован направленностью субъектов на становление общего образования взрослых как системной целостности.

В третьей главе «Научные представления об общем образовании взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX

ВВ.» внимание сосредоточено на выявлении научного знания об общем образовании взрослых и анализе его концептуально-содержательного оформления.

Результаты проведенного исследования позволяют заключить, что первоначальная рефлексия феномена общего образования взрослых последовала сразу после открытия его первых учреждений – воскресных школ (1859). Предметом теоретического анализа В.И. Водовозова, Н.И. Пирогова, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского становятся вопросы, связанные с институциональными и педагогическими характеристиками этого образовательного учреждения для взрослых. На основе тщательного анализа теоретических позиций русских педагогов выделена та *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 они представлены следующими положениями:

- 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;

- 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 обуславливается развивающей направленностью процесса обучения;

- учреждения общего образования взрослых должны быть взаимосвязаны и взаимообусловлены и представлять собой целостную систему.

Признание самостоятельного статуса общего образования взрослых, интенсивно развивающаяся практика становления разнообразных учреждений общего образования взрослых, их количественный рост актуализировали для теоретической разработки вопросы, связанных с институциональной организацией этого образования: первый из них касался определения руководящих оснований, в соответствии с которыми должно выстраиваться общее образование взрослых как институциональная система; второй затрагивал проблему участия различных органов «общественного управления» (В.И. Чарнолуский) – государства, местного самоуправления, частной инициативы в организации этой сферы образования.

Выявлено, что 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 принципах, в содержании которых обнаруживались как общие, так и собственно авторские концептуальные формулировки и характеристики. В качестве

фундаментального принципа институционализации общего образования взрослых определялся *принцип общественности*, отражающий общественную природу этой сферы образования и провозглашающий идею активного участия населения в организации и управлении разнообразными учреждениями для взрослых. Логическим продолжением этого принципа выступил *принцип общедоступности* учреждений для взрослых, конкретизированный в принципе бесплатности (В.И. Чарнолуский), в принципе равенства в пользовании учреждениями общего образования взрослых (В.И. Чарнолуский), в принципе «обслуживания общественными просветительными учреждениями потребностей всего населения» (В.И. Чарнолуский). В прямую связь с принципом общественности был поставлен *принцип планомерности*, концептуализированный Е.Н. Медыньским идеей системной организацией всех учреждений общего образования взрослых, объединенных в одно целое интегративным началом – всестороннее развитие личности. В тесную связь с этим принципом Е.Н. Медыньский ставит *принцип систематичности*, исключающим элемент случайности и эпизодичности в организации учреждений для взрослых. Логическим завершением в системе принципов стал *принцип районной организации* учреждений общего образования взрослых. И если С.О. Серополко осмысливал этот принцип в чисто «территориальном» ключе, то в концептуальной интерпретации Е.Н. Медыньского этот принцип выступал в роли системообразующего фактора, способствующего становлению общего образования взрослых как институциональной целостности.

Материалы исследования убеждают, что вопрос участия государства, органов местного самоуправления, частной инициативы в институциональном становлении общего образования взрослых наиболее последовательное свое решение получил в концепции общественной необходимости внешкольного образования как «особой отрасли» народного образования России В.И. Чарнолуского. Так, роль и степень участия государства в институционализации общего образования взрослых ученый определял его законодательными компетенциями (принятие «органического государственного закона») и возможностью решения отдельных финансовых проблем; органам местного самоуправления отводилось «центральное место» в организации общего образования взрослых, основная организующая роль здесь принадлежала губернскому земству; частной инициативе, ввиду широты ее размаха, также было отведено «едва ли не самое главное место».

Педагогические вопросы, связанные с более углубленным пониманием предмета, цели, задач общего образования взрослых, наиболее последовательное и системное решение получили в педагогических концепциях Е.Н. Медыньского и С.О. Серополко.

Проведенное исследование позволило установить, 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. Медыньскому сформулировать цель общего образования взрослых, которая представлялась ему во всестороннем гармоническом развитии личности взрослого человека; определить соответствующие ей основные задачи (удовлетворение индивидуальных потребностей личности, создание условий для

проявления активной «самодеятельности» личности); разработать основные функции, содержание которых он связывал с развивающей направленностью учреждений для взрослых и всесторонностью их воздействия на «все стороны человеческого Я». Сфокусированность внимания Е.Н. Медынского на идее всестороннего развития личности человека позволила значительно расширить представления о субъекте общего образования взрослых, 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 педагогических вопросов общего образования взрослых в контексте понимания образования как процесса «приобщения» личности к «благам культуры». Такое понимание обусловило формулирование соответствующей цели и тех руководящих положений (принципов), которые позволяли конструировать содержание, формы, методы образования взрослых – принципов активности, индивидуализации, углубленности «внешкольной образовательной деятельности».

В четвертой главе «**Становление общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы в России второй половины XIX – начала XX вв.**» осуществлен анализ целеполагания как основы становления педагогической системы общего образования взрослых, выделены принципы ее организации; представлена типология и видовое разнообразие учреждений общего образования взрослых.

Исследовательское внимание к проблеме реконструкции процесса целеполагания общего образования взрослых обусловлено ведущей методологией диссертационного исследования, содержащей проблематику системообразующей связи, относительно которой упорядочиваются компоненты системы. Выявлено, что процесс формирования целей учреждений общего образования взрослых носил детерминированный характер: целеполагание образовательных учреждений для взрослых обуславливалось системой внешних (требования модернизации к образованию человеку) и внутренних (внутринаучная ситуация развития педагогической науки) факторов; логика формирования целевых приоритетов культурно-образовательных учреждений 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. При этом целевые установки учреждений общего образования взрослых характеризовались двойственным характером: с одной стороны в них были отражены социальные ожидания государства, общества, теоретические представления педагогов-теоретиков, практиков о желаемых результатах общего образования взрослых, с другой – запросы взрослых учащихся на оказание содействия в их образовании и развитии.

Установлено, что в качестве приоритетной цели общего образования взрослых выступало умственное развитие взрослых, причем особая ответственность в решении этой задачи возлагалась на образовательные учреждения для взрослых; наряду с умственным, четко обозначались задачи нравственного, эстетического развития личности, на решение которых были сориентированы культурно-образовательные учреждения общего образования

взрослых, целеполагание которых формировалось в формате диалога и коллективного обсуждения.

Становление педагогической системы общего образования взрослых обуславливалась системой принципов, определяющих общую организацию, содержание, формы, методы. Учитывая обстоятельства, что в настоящем исследовании педагогическая система общего образования взрослых представляется в динамике, т.е. позиционируется в качестве педагогического процесса во взаимодействии целевого, содержательного, технологического, результативного компонентов, а также стремление современных исследователей представлять педагогические принципы классификационно, группируя их 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.), в диссертационной работе выделены две группы принципов организации общего образования взрослых как педагогической системы – 1) основополагающие принципы организации общего образования взрослых как педагогической целостности и 2) принципы педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых.

В качестве ведущих принципов организации общего образования взрослых как педагогической целостности выступили *принципы гуманизации и демократизации образования*, становление которых обусловлено ярко выраженными в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв. тенденциями к гуманизации и демократизации образования; *принцип целостности педагогического процесса*, предполагающего единство, гармоничное взаимодействие содержательного, организационного, операционально-технологического компонентов этого процесса.

Принципы педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых (*развивающей направленности педагогического процесса; учета возрастных особенностей взрослых учащихся; учета их запросов и интересов; связи теории с практикой; сочетания различных организационных форм; комплексности методов обучения; активизации познавательной деятельности взрослых учащихся; действительности результатов педагогического процесса*) обуславливали специфику педагогического взаимодействия педагогов и взрослых учащихся в условиях педагогического процесса – их совместную деятельность по конструированию и освоению содержания общего образования, выбора форм, методов, условий педагогического общения, стремления к самообразованию и самовоспитанию учащихся как важнейшего результата педагогического процесса.

В диссертационной работе обосновывается положение о системной целостности принципов, роль систематизирующего фактора в которой взял на себя принцип развивающей направленности обучения, заключающий в себе общую цель педагогического процесса общего образования взрослых. Определяя специфику содержания остальных принципов, регулирующих постановку таких компонентов педагогического процесса, как содержание, формы, методы, условия, результат, он связывал их в единую систему посредством несущей им цели, обуславливал их взаимосвязь и взаимодействие.

Построение типологии учреждений общего образования взрослых осуществлялось с применением научного метода типологии, представляющим возможность расчленив систему объектов и сгруппировать их на основе обобщенной модели или типа. В качестве типологического критерия при построении типологии учреждений общего образования взрослых был выделен функционально-целевой, отражающий предназначение этих учреждений. С учетом этого критерия разнообразные учреждения общего образования взрослых были типологизированы в соответствии с двумя группами: 1) образовательные учреждения для взрослых, институциональное и педагогическое становление которых обуславливалось функциями обучения и развития личности; 2) культурно-образовательные учреждения для взрослых, целевая направленность 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).

Проведенная типологизация позволила сконструировать тип образовательного и тип культурно-образовательного учреждений общего образования взрослых и, как следствие, получить новое теоретическое знание об общих, особенных и единичных чертах, которыми характеризовались эти учреждения.

В **заключении** диссертации обобщены основные выводы. Подчеркивается, что, несмотря на непродолжительный с точки зрения формирования образовательной системы период (вторая половина XIX – начало XX вв.), общее образование взрослых не только прошло путь от возникновения своего первого образовательного учреждения для взрослых до становления как институциональной и педагогической системной целостности, но и на протяжении всего периода позиционировало себя как инновационное с точки зрения природы, сущностных характеристик, цели, содержания, форм, методов, средств, достигнутых результатов образовательное явление в педагогической действительности дореволюционной России.

Выявлено, что процесс становления системы общего образования взрослых был обусловлен социокультурным контекстом модернизирующейся России периода второй половины XIX – начала XX вв., обусловившим возникновение ряда социокультурных детерминант и ценностных доминант, оказавших существенное влияние на формирование социальных и педагогических условий становления исследуемого института.

Установлено, что в процесс становления общего образования взрослых как системы были включены государство, Русская православная церковь, органы земского самоуправления, общественно-педагогическое движение, именное меценатство и благотворительность, квалифицируемые в диссертационном исследовании в качестве субъектов, поскольку идентифицируются с носителями деятельности по преобразованию, познанию, ценностному осмыслению объективной реальности (М.С. Каган).

Количественные достижения каждого из выделенных субъектов обуславливали различные качественные состояния процесса становления общего образования взрослых как институциональной и педагогической системной целостности, что нашло отражение в характеристиках периодов: *первый период* (начало 1860-х – конец 1870-х гг.) отмечен процессом формирования первоначального опыта институционализации учреждений общего образования взрослых и первичной рефлексией их отличительных характеристик; *второй период* (начало 1880-х гг. – первое десятилетие XX века) охарактеризован дальнейшей институционализацией учреждений общего образования взрослых, их активным распространением, направленностью к системной организации, осмыслением педагогических аспектов общего образования взрослых (программно-методический, теоретический); *третий период* (1911 г. – 1918 г.), ознаменован направленностью на становление общего образования взрослых как институциональной и педагогической системной целостности.

Охарактеризованы научные представления об общем образовании взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв. и представлено их содержательное оформление на этапах первоначальной рефлексии феномена общего образования взрослых (В.И. Водовозов, Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский), теоретического обоснования общего образования взрослых как институциональной и педагогической системы (Е.Н. Медынский, С.О. Серополко, В.И. Чарнолуский).

Впервые представлен анализ становления педагогической системы общего образования взрослых. Показано, что системообразующим основанием в становлении этой системы выступило целеполагание, характеризуемое двойственным характером, отражающим с одной стороны, представления государства, общества, педагогов-теоретиков, практиков о желаемых результатах общего образования взрослых, с другой – запросы взрослых учащихся на оказание содействия в их образовании и развитии.

В качестве значимого результата исследования процесса становления общего образования взрослых как педагогической системы выступают выделенные принципы, содержащие основополагающие руководящие требования к организации общего образования взрослых как педагогической целостности и специфике педагогического взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса общего образования взрослых.

Впервые проведена типологизация учреждений общего образования взрослых, позволившая сконструировать тип образовательного и тип культурно-образовательного учреждений для взрослых, и, как следствие, получить новое теоретическое знание об общих, особенных и единичных институциональных и педагогических чертах, которыми характеризовались эти учреждения.

На основе выявленных тенденций в становлении системы общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв., логики его институциональных и педагогических проявлений, закономерностей, раскрывающих специфику его образовательного процесса, определены прогноз и рекомендации, обуславливающие конструктивное развитие образования взрослых в современной России.

В качестве перспективных направлений дальнейшей работы определяются: исследование общего образования взрослых как предмета ретроспективного междисциплинарного исследования; историко-педагогическое исследование общего образования взрослых в логике микроисторического подхода; углубленное изучение общего образования взрослых как педагогической системы; всесторонне исследование меценатских проектов и инициатив в сфере общего образования взрослых и т.д.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:

Статьи в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации

1. Духавнева, А. В. «...На благо и возрождение России»: к истории создания и развития народного университета им. А. Л. Шанявского [Текст] / А. В. Духавнева // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия «Общественные науки». – 2006. - №3. – С.116-119. – 0,3 п.л.
2. Духавнева, А. В. Образование взрослых как предмет теоретического осмысления в отечественной педагогике второй половины XIX - начала XX в. [Текст] / А. В. Духавнева // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия «Общественные науки». – 2007. - №1. – С.106-110.
3. Духавнева, А. В. Образование взрослых в Области Войска Донского во второй половине XIX - начале XX века [Текст] / А. В. Духавнева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. - 2009. - №11. – С.73-80.
4. Духавнева, А. В. «Общество содействия народному образованию в Области Войска Донского» как фактор развития образования взрослых во второй половине XIX – начале XX века [Текст] / А. В. Духавнева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. - №12. – С.85-90.
5. Духавнева, А. В. Непрерывное образование: концептуальные подходы к определению сущностных характеристик [Текст] / А. В. Духавнева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. - №10. – С.130-135.
6. Духавнева, А. В. Становление земской модели общего образования взрослых в России второй половины XIX века [Текст] / А. В. Духавнева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. - №8. – С.83-88.
7. Духавнева, А. В. Этап планомерного развития в построении земской модели общего образования взрослых (1900-1917) [Текст] / А. В. Духавнева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. - №9. – С.45-50.
8. Духавнева, А. В. Воскресная школа как образовательное учреждение в системе общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв. [Текст] / А. В. Духавнева // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Педагогические и психологические науки. – 2011. - №8 (27). – С.40-46.
9. Духавнева, А. В. Народная библиотека в системе общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв. [Текст] / А. В. Духавнева // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Педагогические и психологические науки. – 2011. - №9 (28). – С.67-73.
10. Духавнева, А. В. Земская школа для взрослых: концептуальные интерпретации Н. А. Корфа [Текст] / А. В. Духавнева // Вестник Владимирского государственного

гуманитарного университета. Педагогические и психологические науки. – 2011. - №10 (29). – С.65-70.

11. Духавнева, А. В. Осмысление феномена народного театра как элемента системы общего образования взрослых в контексте дискуссий начала XX века [Текст] / А. В. Духавнева // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Педагогические и психологические науки. – 2011. - №11 (30). – С.180-185.
12. Духавнева, А. В. Становление общего образования взрослых в контексте общественно-педагогического движения периода второй половины XIX – начала XX века [Текст] / А. В. Духавнева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2012. - №2. – С.39-44.
13. Духавнева, А. В. Ценностно-смысловые доминанты становления системы общего образования взрослых в эпоху модернизации России периода второй половины XIX – начала XX века [Текст] / А. В. Духавнева // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2013. - №13 (32). – С.35-42.
14. Духавнева, А. В. Концептуальные подходы к построению понятийно-терминологического аппарата историко-педагогического исследования (на примере общего образования взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв.) [Текст] / А. В. Духавнева // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2016. - №27 (46). – С.11-20.
15. Духавнева, А. В. Гносеологические возможности системного подхода в исследовании историко-педагогических объектов как систем [Текст] / А. В. Духавнева // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2017. - №30 (49). – С.9-17.
16. Духавнева, А. В. Историко-педагогическая реконструкция целеполагания образовательных учреждений для взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX вв. [Текст] / А. В. Духавнева // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №1 (106). – С.30-36.
17. Духавнева, А. В. Принципы организации общего образования взрослых как целостной педагогической системы в России второй половины XIX – начала XX в. [Текст] / А. В. Духавнева // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2019. - №36 (55). – С.26-35.

Статьи в рецензируемых зарубежных изданиях

18. Духавнева, А. В. Формирование первоначальных теоретических обобщений феномена общего образования взрослых в педагогике России второй половины XIX века [Текст] / А. В. Духавнева // Педагогическая наука и образование (Минск). – 2018. – №4. – С.34-40.

Монографии и учебные пособия

19. Духавнева, А. В. Становление и развитие земской концепции образования взрослых в России во второй половине XIX - начале XX вв.: монография [Текст] / А. В. Духавнева. - Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2005. – 128 с.
20. Духавнева, А. В. Развитие системы образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX в.: монография [Текст] / А. В. Духавнева. - Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2009. – 224 с.

21. Духавнева, А. В. Становление отечественной системы общего образования взрослых как историко-педагогического феномена (вторая половина XIX - начало XX вв.): монография [Текст] / А. В. Духавнева. - Владимир, 2019. – 246 с.
22. Духавнева, А. В. История зарубежной педагогики и философия образования. Серия «Учебники, учебные пособия» [Текст] / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2000. – 480 с. (авторский вклад – 28,0 п.л., по теме исследования – 1,0 п.л.)
23. Духавнева, А. В. Философия и история образования [Текст]: учеб. пособие / А.В. Духавнева.– Новочеркасск: НГМА, 2012. – 152 с.

Статьи в журналах и сборниках научных трудов

24. Духавнева, А. В. Образование взрослых в контексте непрерывного образования [Текст] / А. В. Духавнева // Образование взрослых - шаг России в XXI век (Импульс V Гамбургской конференции по образованию взрослых): Тезисы докладов международной конференции (25-27 марта 1999 г.). В 2-х частях. Ч.2. - Н.Новгород: ННГАСУ, 1999. -С. 25-26.
25. Духавнева, А. В. Из опыта становления и развития новой формы образования взрослых [Текст] / А. В. Духавнева // Новые знания (Москва). - 1999.- № 2. – С. 14-15.
26. Духавнева, А. В. Образование взрослых - шаг России в XXI век [Текст] / А. В. Духавнева // Инновационные аспекты учебного и воспитательного процессов в технических вузах: Материалы научно-методического семинара вузов Северного Кавказа (Новочеркасск, 14-15 октября 1999 г.). - Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 1999. - С. 53-55.
27. Духавнева, А. В. Просветительские общества в России и образование взрослых: исторический контекст [Текст] / А. В. Духавнева // Совершенствование образовательного процесса в техническом вузе: Сборник научных статей по проблемам высшей школы /Под ред. Н. И. Сысоева. - Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2000. - С. 3-7.
28. Духавнева, А. В. Образование взрослых: предпосылки к становлению и развитию проблемы в дореформенной России [Текст] / А. В. Духавнева // Витагенная педагогика как основа развития личности: Материалы III Южно-Российской научно-практической конференции (23-24 апреля 2001 г., г. Новочеркасск). - Ростов н/Д.: ГинГо, 2001. - С. 16-21.
29. Духавнева, А. В. Проблема образования взрослых в логике идей педагогической интеграции [Текст] / А. В. Духавнева // Проблемы интеграции гуманитарных, фундаментальных и профессиональных знаний в техническом образовании: Материалы научно-методической конференции вузов Северного Кавказа (Новочеркасск, 11-12 октября 2001 г.) / Под ред. Н. И. Сысоева. - Новочеркасск: ЮРГТУ(НПИ), 2001. - С. 26-28.
30. Духавнева, А. В. Н. А. Корф как организатор земских школ для взрослых [Текст] / А. В. Духавнева // Педагогика личности. Вып. 1 /Под ред. В. С. Кукушина. - Ростов н/Д: ГинГо, 2002. - С. 21-23.
31. Духавнева, А. В. Теория внешкольного образования Е. Н. Медынского: методологические подходы [Текст] / А. В. Духавнева // Педагогика личности. Вып. 2 / Под ред. В. С. Кукушина. - Ростов н/Д: ГинГо, 2002. - С. 26-28.
32. Духавнева, А. В. К. Д. Ушинский и воскресная школа [Текст] / А. В. Духавнева // Человек: его сущность, развитие и проблемы. Вып. 13 /Под ред. В. С. Кукушина. - Ростов н/Д: Изд-во «НВ», 2003. - С. 21-24.

33. Духавнева, А. В. Серополко С. О. и внешкольное образование: концептуальные интерпретации [Текст] / А. В. Духавнева // Человек: его сущность, развитие и проблемы. Вып. 14 / Под ред. В. С. Кукушина. - Ростов н/Д: Изд-во «ГинГо», 2003. - С. 26-27.
34. Духавнева, А. В. Зарождение теории образования взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX в.: концептуальные идеи К. Д. Ушинского [Текст] / А. В. Духавнева // Наука и образование. Известия южного отделения РАО и РГПУ. - Ростов н/Д, 2003, № 3, - С. 72-78.
35. Духавнева, А. В. Развитие общественной инициативы в России XIX века [Текст] / А. В. Духавнева // Человек и общество: поиски, проблемы, решения: сборник научных и методических статей. Вып. 9; Под ред. Л. С. Николаевой, В.И. Чеботаревой, Л. А. Кайгородовой. – Новочеркасск, 2003. - С. 131-134.
36. Духавнева, А. В. Просветительская деятельность донского казачества: этнокультурные детерминанты (XIX - нач. XX в.) [Текст] / А. В. Духавнева, М. В. Буланова-Топоркова // Известия академии педагогических и социальных наук. Вып. 8. – Москва - Воронеж, 2004. - С. 127-131. (авт. вклад 0,2 п.л.)
37. Духавнева, А. В. Внешкольное образование в земской России в начале XX века: проекты развития [Текст] / А. В. Духавнева // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки (Приложение). – 2005. - №9. – С. 101-107.
38. Духавнева, А. В. Развитие образовательных учреждений для взрослых в земской России во второй половине XIX - начале XX вв. [Текст] / А. В. Духавнева // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки (Приложение). – 2005. - №10. – С. 68-77.
39. Духавнева, А. В. Педагогические традиции донского казачества как этноса [Текст] / А. В. Духавнева, М. В. Буланова-Топоркова // Известия академии педагогических и социальных наук. Вып. 9. – Москва - Воронеж, 2005. - С. 160-163. (авт. вклад – 0,2 п.л.)
40. Духавнева, А. В. Земская школа для взрослых в России второй половины XIX века: концептуальная модель Н. А. Корфа [Текст] / А. В. Духавнева, Т. В. Слезко // Человек и общество: поиски, проблемы, решения: сборник научных статей. Вып. 11 / Под ред. Л. С. Николаевой – Новочеркасск, 2005. - С. 124-128. (авт. вклад – 0,2 п.л.)
41. Духавнева, А. В. Формирование педагогической культуры донского казачества [Текст] / А. В. Духавнева // Человек и общество: поиски, проблемы, решения: сборник научных статей. Вып. 11 / Под ред. Л. С. Николаевой – Новочеркасск, 2005. - С. 129-132.
42. Духавнева, А. В. Теория образования взрослых в России конца XIX в.: концептуальные идеи В. П. Вахтерова [Текст] / А. В. Духавнева // Наука и образование. Известия южного отделения Российской академии образования и Ростовского государственного педагогического университета. - Ростов н/Д, 2005. - № 3. - С. 31-37.
43. Духавнева, А. В. Развитие теории образования взрослых (внешкольного образования) в отечественной педагогике начала XX в.: концептуальные положения В. И. Чарнолуцкого [Текст] / А. В. Духавнева // Наука и образование. Известия южного отделения Российской академии образования и Ростовского государственного педагогического университета. - Ростов н/Д, 2006. - № 2. - С. 12-18.
44. Духавнева, А. В. Образование взрослых как объект педагогического исследования [Текст] / А. В. Духавнева // Человек и общество: поиски, проблемы, решения: материалы 4-й международной конференции, (г. Новочеркасск, 20 марта 2008 г.) /

Под ред. Л. С. Николаевой. – Новочеркасск: УПЦ «Набла» ЮРГТУ (НПИ), 2008. – С. 16-21.

45. Духавнева, А. В. Народный театр как культурно-просветительская форма образования взрослых в России конца XIX – начала XX века [Текст] / А. В. Духавнева // Педагогическая наука и практика – региону: Материалы X региональной научно-практической конференции: (1-10 апреля 2008 г., Ставрополь, СГПИ) / Под. ред. Л. Л. Редько, С. В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – С. 39-42.
46. Духавнева, А. В. Феномен образования взрослых в педагогической действительности России второй половины XIX – начала XX вв. [Текст] / А. В. Духавнева // Научные идеи Ф. А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса: Материалы международной научной конференции «Историко-педагогическое знание: прошлое, настоящее, будущее» (18-19 ноября 2008). – Владимир: ВГГУ, 2008. – С. 320-331.
47. Духавнева, А. В. К истории развития народных университетов в России в начале XX века [Текст] / А. В. Духавнева // Первые Велиховские научные чтения: Сборник научных статей (15 марта 2009 г., Новочеркасск) / Под ред. Л. С. Николаевой. – Новочеркасск, 2009. – С. 43-48.
48. Духавнева, А. В. Феномен воскресной школы в педагогической практике России второй половины XIX - начала XX вв.: первые шаги [Текст] / А. В. Духавнева // Психолого-педагогические проблемы современного профессионального образования: сборник научных статей по проблемам профессионального образования. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2009. – С. 149-155.
49. Духавнева, А. В. Осмысление внешкольного образования как процесса образования личности в теоретических концептуализациях Е. Н. Медынского [Текст] / А. В. Духавнева // Обучение как процесс образования личности: историко-педагогические детерминанты, теоретические поиски и технологические решения: Материалы Шестых межрегиональных педагогических чтений, посвященных памяти И. Я. Лернера. В 2-х частях. Ч.1. – Владимир: ВГГУ, 2010. – С. 156-165.
50. Духавнева, А. В. Постановка и решение проблемы подготовки педагогических кадров к деятельности в учреждениях для образования взрослых в отечественной педагогике начала XX в. [Текст] / А. В. Духавнева // Учитель в инновационном образовательном пространстве: историческая ретроспектива и прогностическая перспектив: Материалы международной заочной научно-практической конференции (Владимир, 1 декабря-31 декабря 2010 г.). - Владимир: ВГГУ, 2011. – С. 96-100.
51. Духавнева, А. В. «Лучшие люди нации»: к вопросу о частной благотворительности в сфере образования взрослых (вторая половина XIX –начало XX вв.) [Текст] / А. В. Духавнева // Всероссийские научные чтения по актуальным проблемам социальной истории, философии и социальной работы, 12-я научно-теоретическая конференция: Тезисы докладов и сообщений (12-13 мая 2011г., Новочеркасск). – Новочеркасск; Ростов н/Д.: Логос, 2011. – С. 27-28.
52. Духавнева, А. В. Общественно-педагогическая модель общего образования взрослых (вторая половина XIX – начала XX вв.) [Текст] / А. В. Духавнева // Ценности и смыслы отечественной истории педагогики в современном образовательном и социокультурном контексте: Материалы всероссийской научной конференции, посвященной 85-летию доктора педагогических наук, профессора А. В. Плеханова (г. Владимир, 21-22 октября 2011 г.). – Владимир: ВИТ-принт, 2011. – С. 40-46.
53. Духавнева, А. В. Идеи М. В. Ломоносова как ценностно-смысловые детерминанты в становлении образования взрослых в России во второй половине XIX

- начале XX вв. [Текст] / А. В. Духавнева // Развитие идей М. В. Ломоносова в контексте социокультурной модернизации российского образования: Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции «Академические ломоносовские чтения», посвященные 300-летию со дня рождения М. В. Ломоносова, 10 ноября 2011 г. / Под ред. М. В. Богуславского. – Москва: Учреждение РАО «Институт теории и истории педагогики», 2012. – С. 285-297.
54. Духавнева, А. В. Осмысление потенциала институциональных модернизационных преобразований в России второй половины XIX – начала XX веков в контексте проблемы становления системы общего образования взрослых [Текст] / А. В. Духавнева // Общественные науки (Москва). - 2012. - №6. – С. 272-281.
55. Духавнева, А. В. Феномен воскресной школы в истории отечественного образования взрослых второй половины XIX – начала XX в. [Текст] / А. В. Духавнева // История в подробностях (Москва). – 2012. - № 9 (27). – С. 50-55.
56. Духавнева, А. В. Становление и развитие образования взрослых в Российской империи во второй половине XIX – начале XX века [Текст] / А. В. Духавнева // Веснік адукацыі (Мінск). - 2012. - №9. - С. 60-68.
57. Духавнева, А. В. Альфонс Леонович Шанявский: «...нам нужно как можно больше умных, образованных людей, в них наша сила и наше спасение...» [Текст] / А. В. Духавнева // История в подробностях (Москва). - 2013. - №2 (32). - С. 44-49.
58. Духавнева, А. В. История становления народного театра в Российской империи конца XIX – начала XX века как формы общего образования взрослых [Текст] / А. В. Духавнева // Веснік адукацыі (Мінск). - 2013. - №2. - С. 63-68.
59. Духавнева, А. В. Меценатство и благотворительность в сфере общего образования взрослых (вторая половина XIX – начало XX вв.) [Текст] / А. В. Духавнева // Человек и общество: поиски, проблемы, решения: сборник научных и методических статей. Вып.7 / Под ред. Л. С. Николаевой. – Новочеркасск, 2013. - С. 70-75.
60. Духавнева, А. В. Николай Александрович Корф: штрихи к портрету первого организатора народной школы в России [Текст] / А. В. Духавнева // Актуальные проблемы современного образования в России: сборник научных статей / Под ред. А. П. Бандурина. – Новочеркасск, 2013. - С. 29-32.
61. Духавнева, А. В. Методологический потенциал институционального подхода в историко-педагогическом исследовании общего образования взрослых [Текст] / А. В. Духавнева // Между прошлым и будущим: теория и история педагогики XXI века: Материалы международной заочной конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО Феликса Ароновича Фрадкина. 18-25 дек. 2013 г. – Владимир: Изд-во ВлГУ; ВИТ-принт, 2014. – С. 21-27.
62. Духавнева, А. В. Общественная и частная инициатива в развитии образования на Дону: взгляд в прошлое [Текст] / А. В. Духавнева, И. А. Ревин // Научно-методическая деятельность преподавателей по формированию и развитию основных и дополнительных образовательных программ: Тезисы докладов и материалы конференции / Под ред. Л. И. Щербаковой. – Новочеркасск: ЮРГПУ (НПИ), 2014. - С. 104-108. (авт. вклад – 0,2 п.л.)
63. Духавнева, А. В. Земство как социальный актор становления общего образования взрослых в России второй половины XX века [Текст] / А. В. Духавнева // Вестник Донского государственного аграрного университета. В 2-х частях. Ч.2. Социально-гуманитарные науки. - 2014. - №4(14). - С. 151-157.
64. Духавнева, А. В. Научная дискуссия как предпосылка концептуального решения проблемы содержания понятия «внешкольное образование» в отечественной педагогике начала XX века [Текст] / А. В. Духавнева // Отечественная наука в эпоху

- изменений: постулаты прошлого и теории нового времени: X международная научно-практическая конференция (г. Екатеринбург, 05-06 июня 2015 г.) // Национальная ассоциация ученых (НАУ). Ежемесячный научный журнал. Педагогические науки. – 2015. - №4(9). – С. 112-115.
65. Духавнева, А. В. Читатель конца XIX – начала XX века в зеркале социальной истории [Текст] / А. В. Духавнева // Актуальные проблемы социальной истории и социальной работы: Шестнадцатые всероссийские научные чтения, научно-теоретическая конференция: Тезисы докладов и сообщений (Новочеркасск, 21-22 мая 2015 г.). – Новочеркасск: Лик, 2015. – С. 31-32.
66. Духавнева, А. В. Народный театр как элемент культурно-образовательного пространства земской России конца XIX - начала XX вв. [Текст] / А. В. Духавнева // Национальные культуры в межкультурной коммуникации: сборник научных статей I Международной научно-практической конференции (Минск, 14-15 апреля 2016 г.). В 2-х частях. Ч.2. Национальные формы художественной культуры в процессе межкультурного взаимодействия/ Редколегия: Э. А. Усовская (отв. ред.) [и др.]. - Минск: Колорград, 2016. - С. 122-129.
67. Духавнева, А. В. В. Я. Стоюнин и первые воскресные школы: концептуальное осмысление [Текст] / А. В. Духавнева // В. Я. Стоюнин – видный отечественный просветитель, ученый-педагог и методист-словесник: Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 190-летию со дня рождения Владимира Яковлевича Стоюнина. – Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. - С. 177-185.
68. Духавнева, А. В. Проект модернизации России середины XIX столетия как социокультурная константа демократизации образования [Текст] / А. В. Духавнева // Актуальные проблемы социальной истории, философии и социальной работы: семнадцатые всероссийские научные чтения, научно-теоретическая конференция: Тезисы докладов и сообщений (Новочеркасск, 19-20 мая 2016 г.). – Новочеркасск: Лик, 2016. – С. 46-48.
69. Духавнева, А. В. Московский городской народный университет как образовательный проект российских меценатов начала XX века [Текст] / А. В. Духавнева // Актуальные проблемы социальной истории и социальной работы: Сборник научных статей / Под ред. П. Я. Циткилова. – Новочеркасск: Лик, 2017. - С. 58-61.
70. Духавнева, А. В. Обращаясь к истории: малоизвестные страницы деятельности Постоянной комиссии по устройству народных чтений (С-Петербург) [Текст] / А. В. Духавнева // Современное состояние и перспективы развития научной мысли: Сборник статей Международной научно-практической конференции (23 февраля 2017 г., г. Волгоград). - Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. - С. 245-247.
71. Духавнева, А. В. Модель народного музея как элемента системы общего образования взрослых в России начала XX века [Текст] / А. В. Духавнева // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики: Сборник статей Международной научно-практической конференции (13 апреля 2017 г., г. Оренбург). В 3-х частях. Ч.1. - Уфа: АЭТЕРНА, 2017. - С. 177-179.
72. Духавнева, А. В. Первые воскресные школы: социальный портрет [Текст] / А. В. Духавнева // Актуальные проблемы социальной истории, философии и социальной работы: Восемнадцатые всероссийские научные чтения, научно-теоретическая конференция: Тезисы докладов и сообщений (Новочеркасск, 27-28 апреля 2017 г.) / ред. кол. П. Я. Циткилов, П. А. Михеев, И. В. Гурина [и др.]. – Новочеркасск: Лик, 2017. - С. 49-50.

73. Духавнева, А. В. «...Начинание на благо и возрождение России»: А. Л. Шанявский и его народный университет [Электронный ресурс] / А. В. Духавнева // «Родина» как константа культуры: Международная научная очно-заочная конференция (Майкоп, 30 ноября–3 декабря 2017 года): Материалы конференции: / Адыгейский государственный университет, Институт искусств. – Электронное издание - Электронные текстовые данные (1 файл pdf : 236 с.). - Майкоп: ЭЛИТ, 2017. - С. 97-104.
74. Духавнева, А. В. Воскресная школа как инновационная педагогическая лаборатория: микроисторический контекст [Текст] / А. В. Духавнева // Актуальные проблемы профессионального педагогического и психологического образования: Сборник статей по итогам международной научно–практической конференции (Саратов, 17 апреля 2018 г.). – Стерлитамак: АМИ, 2018. - С. 81-83.
75. Духавнева, А. В. Подготовка педагогических кадров к деятельности в учреждениях общего образования взрослых: историко-педагогический контекст [Текст] / А. В. Духавнева // Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности: Сборник научных статей международной научно–практической конференции – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО / Под ред. члена-корреспондента РАО, д.п.н., проф. М. В. Богуславского; д.п.н., проф. С. В. Куликовой; к.и.н. К. Ю. Милованова. – Волгоград: ред.-изд-ский центр ВГАПО, 2018. - С. 419-423.
76. Духавнева, А. В. Институциональное становление различных учреждений общего образования взрослых ведомства Св. Синода (середина 1880-х – начало XX в.) // Евсевьевские чтения. Серия: Педагогические науки [Электронный ресурс]: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «55-е Евсевьевские чтения», 14–15 марта 2019 г. / редкол.: Т.И. Шукшина, В.И. Лаптун, П.В. Замкин, Ж.А. Каско; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2019. – 1 электрон. опт. Диск. – 0,4 п.л.