

Итак, прежде всего, необходимо выделить военный фактор, связанный с активной внешней политикой России, ее отношениями с Турцией, Крымом, Персией и народами Северного Кавказа. Поэтому основополагающей чертой является наличие пограничной линии, имевшей свойство постепенно перемещаться по мере освоения и интеграции в состав государства новых территорий.

Во-вторых, наличие национальных воинских формирований, несших на линии окранный службу, которая регламентировалась государством. Немногочисленные регулярные части русской армии практически не привлекались к пограничной службе.

Следующим компонентом была гибкая национальная политика, проводимая правительством. Характерной особенностью фронта являлась земельная политика государства, которая была направлена на обеспечение лояльного отношения местного населения к нему и одновременно на обеспечение вновь заселяемой границы земель под крепостное строение и раздачу ее поселенцам. К фронтному фактору мы отнесем также и веротерпимость правительства, проявляемую им в течение всего периода существования.

Список литературы

1. Американские исследования в Сибири // Американский и Сибирский фронт (фактор границы в американской и сибирской истории) : мат-лы Междунар. науч. конф. (4–6 октября 1996 г.). – Томск : ТГУ, 1997. – 304 с. – Вып. 2.
2. Бартольд В. В. Тюрки: двенадцать лекций по истории турецких народов Средней Азии / В. В. Бартольд. – Алматы, 1993. – 194 с.
3. Бауманн Р. Подвластные народы на военной службе в Российской империи: на примере башкир / Р. Бауманн // «Любезные вы мои...». – Уфа : Башк. книж. изд-во, 1992. – С. 117–138.
4. Зиннуров Р. Н. Колонизация Башкортостана и Северной Америки / Р. Н. Зиннуров // Ватандаш. – 1998. – № 2.
5. Львова Э. С. Восточный социум: взаимодействия кочевников и земледельцев. Африканский вариант / Э. С. Львова // Восток. – 2001. – № 4. – С. 39–47.
6. Рахимов Р. Н. Американский и российский фронт: продвижение пограничных линий в XVI–XIX вв. / Р. Н. Рахимов // Мат-лы юбилейной науч.-практ. конф. препод. историч. ф-та, посвящ. 40-летию Башкирского ун-та. – Уфа, 1997.
7. Словарь американской истории с колониальных времен до первой мировой войны. – СПб., 1997.
8. Словарь исторических терминов / сост. В. С. Симаков. – СПб., 1998.
9. Bruce W. Menning Military Institutions and the Steppe Frontier in Imperial Russia, 170–1861 / W. Bruce // International Commission of Military History. – ACTA 5. – Bucharest, 1981. – P. 174–194.
10. George V. Lantzeff Ceastward to Empire: Exploration and Conguest on the Russian Open Frontier to 1750 / G. V. Lantzeff, R. A. Pierce. – Montreal, 1973.
11. Joseph L. Wiczynski. The Russian Frontier / J. L. Wiczynski. – Charlottesville, 1976.
12. Judith Pallot. Landscape and Settlement in Romanov Russia, 1613–1917 / J. Pallot, D. J. P. Shaw. – Oxford, 1990.

ПРОСВЕЩЕНИЕ НАРОДОВ ЮЖНОЙ РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX–XX вв.: ПОИСКИ ИНТЕГРИРУЮЩЕГО КОМПОНЕНТА КАК ОСНОВЫ ОБЩЕНАЦИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ

К.Ф. Лиджеева
(Россия, Элиста)

Общество на каждом историческом этапе развития достигает определенного уровня социально-экономического и культурного развития, а государство в соответствии с этим определяет направления для перспективного развития страны. Поиски оптимальных путей развития образовательной сферы России в начале XXI в. вызывают интерес у исследователей к проектам просвещенческой политики, осуществляемой государством на рубеже XIX – XX вв., в частности, в южнороссийском регионе. Целью настоящей работы является рассмотрение проблем интеграции народов юга России, в данном случае, Северного Кавказа и Калмыкии, в общероссийское образовательное пространство.

Society at each historical stage of development reaches a certain level of socio-economic and cultural development, and the State in accordance with that direction determines for future development. The search for optimal ways of development of education in Russia beginning of the XXI cen-

tury are of interest to researchers for projects of the Enlightenment policies adopted by States at the turn of the XIX – XX centuries. In particular, in the southern Russian region. The purpose of this paper is to examine the problems of integration of the peoples of southern Russia, in this case, the Northern Caucasus and Kalmykia, Russia-wide educational environment.

Ключевые слова: просвещение, юг России, интегрирующий компонент, общенациональная составляющая.

Key words: education, southern Russia, integrating the components, the national component.

Просвещение нерусских народов России на рубеже XIX–XX вв. имело специфические особенности применительно к различным регионам. Это была уже многонациональная страна, в которой по всеобщей переписи 1897 г. насчитывалось 146 языков, также достаточно сложным был и вероисповедный состав населения: православных христиан – 69,4 %, католиков – 9,1 %, лютеран – 2,8 %, мусульман – 11,1 %, иудеев – 4,2 %, буддистов – 0,3 % из всего населения [16, с. 23]. Поэтому в этот период встала задача культурной консолидации, и, прежде всего, с помощью образования. Интеграция нерусских народов в российское государство не могла быть достигнута без создания массовых институтов культурно-идеологического характера – начальной школы, системы подготовки учительства и др.

В просвещении народов России этнический аспект имел первостепенное значение. У многих этносов сохранялась культура, основанная на народных обычаях и традициях, и она передавалась с помощью семейного воспитания при практически полном отсутствии организованной сети школьных учреждений. У российских мусульман, калмыков и некоторых других народов распространено было общественное воспитание при приходах, мечетях, хурулах, и оно основано было на многовековом опыте народов.

Что касается просвещения калмыцкого народа, то достаточно определенно можно утверждать, что со времени проникновения буддизма в среду калмыков и до середины XIX в. хурульные школы были единственными образовательными учреждениями, в которых могли обучаться калмыцкие дети. Образование можно было получить в хурулах и через домашнее образование. Развитию просвещения способствовала и религиозная литература, характерная для буддизма. Обучение детей сначала в хурульных школах и в домашних условиях, а затем и в светских школах до 1925 г. велось на «Тодо бичг (ясное письмо)» по букварю Зая-Пандиты «Цахан толгой». Причем издавалось достаточно большое количество литературы, накапливающееся в хурульных библиотеках, в которых хранились летописи калмыцких авторов, произведения народной словесности, светская литература и буддийские сочинения [15, с. 37–40]. А многочисленные хурулы со своими школами имелись почти в каждом аймаке и были центрами не только религиозного, но и даже светского образования [5, с. 23–25]. Предметами изучения в них были калмыцкий язык и письменность Зая-Пандиты, тибетский язык и письменность, изучение философских основ буддизма и др.

Кроме хурульных школ, в Калмыкии были организованы школы высшей ступени духовного образования, так называемые буддийские философские академии Цан-нид-Чойра: в Малодербетовском улусе в 1908 г. и Икицохуровском улусе в 1909 г. [5, с. 98]. Здесь готовились учителя хурульных школ, астрологи, художники-иконописцы, калмыцкие эмчи (врачи) и др. Слушатели академии изучали калмыцкий язык и письменность, тибетский язык и письменность, живопись, буддийскую философию, астрономию, основы тибетской медицины, русскую письменность, историю и географию России [5, с. 118].

В Калмыкии в XIX в. функционировало более 100 буддийских храмов и молитвенных кибиток, из них 98 – в Калмыцкой степи Астраханской губернии, остальные – в Большедербетовском улусе Ставропольской губернии, в калмыцких поселениях на Тереке, в Области Войска Донского [2, с. 47]. За все время своего существования хурульные школы пользовались авторитетом у народа, который, скорее подсознательно, чувствовал прямую зависимость между существованием этих школ и сохранением этноса. Поэтому к этим школам обычно не привлекали внимание представителей властей, и вследствие этого долгое время их численность и содержание образования в них не ре-

гулировались официальными российскими властями, что позволило системе хурульного просвещения длительное время удовлетворять потребность народа в образовании.

Но процессы экономического развития существенно повлияли на изменение парадигмы образования и стимулировали выход из национальной замкнутости и этнической ограниченности, что создавало условие для сближения и восприятия культуры других народов. В соответствии с разным культурным состоянием народов, государство должно было по-разному осуществлять образовательную политику. Языковая неоднородность также требовала особого отношения, так как некоторые народы имели свою письменность, у других она отсутствовала, третьи пользовались письменностью на основе оригинальной графики и т.д., поэтому школьная политика в отношении народов, проживающих на западе страны, достаточно существенно отличалась от отношения к школе восточных этносов. Кроме того, в России законом предусматривалось «особое состояние» присоединенных регионов в сфере политики и экономики, что выражалось в создании специальных административных единиц (генерал-губернаторство, наместничество), во введении специальных налогов (ясак, кибиточный сбор для кочевников), а низшее административное управление и социально-культурные учреждения (в том числе, образовательные) преимущественно оставались традиционными.

Вопрос о просвещении нерусских народов как части общенационального просвещения впервые был поставлен в правительстве в конце 1860-х гг. Эта политика была направлена в основном на восточные и юго-восточные регионы, и она являлась неотъемлемой частью процессов территориального роста Российской империи, расширения ее геополитических задач. Также такая направленность объяснялась тем, что западные народы имели свои давно функционировавшие школьные системы, и речь шла не только о создании учебных заведений, а, прежде всего, о вхождении восточных этносов в общероссийское образовательное пространство.

И в этом отношении получила официальное признание педагогическая система профессора Казанской учительской семинарии Н.И. Ильминского как эффективный и политически целесообразный путь вовлечения нерусских народов России в общее пространство православно-русской культуры и государственности. Результаты широкого общественного обсуждения и проработки в Министерстве народного просвещения (далее – МНП) отразились в «Правилах об образовании восточных инородцев» 1870 г., возводивших систему Ильминского в ранг государственной политики. Одной из характерных особенностей данной системы было ее дифференцированное применение к различным этносам и вероисповедным группам. Принцип непосредственного воздействия христианства на каждую конкретную народность предполагал создание отдельных школьных систем, письменностей, учебной и вероучительной литературы. В одних случаях это объяснялось лингвистической спецификой, в других – конфессиональной ситуацией, в-третьих – природно-географическими и связанными с ними бытовыми условиями жизни того или иного народа.

В данном законе были зафиксированы обязательство государства учить детей первоначально не на государственном, а на их родных языках, принцип предпочтения учителей из своей среды и подчеркивалась необходимость женского образования у восточных народов (которое к тому моменту практически отсутствовало). «Первоначальное обучение» не ограничивалось каким-то определенным сроком, все зависело от местных условий, а для контроля над содержанием обучения со временем были учреждены должности инспекторов нерусских школ [12, с. 25, 35, 40]. Таким образом, впервые у южных и восточных народов, входивших в Российскую империю, формируется школьная система, включавшая в себя и этнический, и общенациональный компоненты.

Особой проблемой образовательной политики России на Северном Кавказе были взаимоотношения с исламом и его системой конфессиональных учебных заведений, и, соответственно, раздел данного закона, касавшийся просвещения мусульманских народов, вызвал принципиальные споры. Но, тем не менее, он законодательно оформил введение мусульманского вероучения в курс начального обучения, а по от-

ношению к системе традиционных мусульманских школ (мектебе и медресе) рекомендовалось «располагать местные магометанские общества к устройству классов русского языка» [11, с. 62].

Необходимо сказать и о том, что к концу XIX в. в образовательной политике на юге России выявились две основные тенденции: регионалисты ориентировались на учет социально-политических и этнокультурных особенностей народов, а централисты, напротив, стояли за скорейшую унификацию системы образования в регионе по общероссийскому образцу [4, с. 40–44]. Преобладающей все же явилась тенденция унификации.

В ходе школьной реформы развернулась борьба вокруг принципиального вопроса о языке преподавания в школах национальных регионов. Ее итогом явились «Положение о начальных народных училищах» и «Положение об учебной части на Кавказе и за Кавказом», предписывавшие вести преподавание всех предметов на русском языке. В связи с чем министр народного просвещения Д.А.Толстой в отчете императору определил: «Цель инородческого образования – сближение инородческих племен с господствующим русским населением, постепенное слияние их с русскою цивилизациею» [3]. Следует отметить, что «система просвещения инородцев» Ильминского, рассчитанная на мононациональный регион, практически не получила распространения на Кавказе [3].

Специфические особенности имела и образовательная политика в отношении поволжских калмыков Астраханской губернии, большая часть которых продолжала придерживаться кочевого быта, а количество владеющих русской грамотой в начале XX в. едва достигало 0,2–0,3 % [5, с. 124]. Приверженность кочевников к традиционному образу жизни объясняет и значительные трудности, с которыми миссионерские школы завоевывали доверие населения. Имеющиеся училища были в основном результатом попыток приобщить калмыков к оседлости путем организации в степи так называемых «миссионерских станов» с православной церковью и училищем для детей. Остро ощущался недостаток учительских кадров, калмыцких переводов и соответствующих учебников, так как переводческой комиссии в Астрахани не было, и все надежды возлагались на Казанскую учительскую семинарию, ее миссионерский и издательский потенциал.

Для калмыков во второй половине XIX в. также открываются миссионерские школы в Царицыне, Саратове, Сальском округе Области Войска Донского (на хуторах Плетневском, Кудиновском и др.) при Донской духовной семинарии (1871 г.), Булгун-Сале (1873), Улан-Эрге (1877), Нойн-Шире (1879), Астрахани (1890), Чилгире (1891), Амтя-Бургусте (1893), Яшкуле (1899), Кегульте (1900) и др. Миссионерская школа в Калмыцком Базаре (в 1894 г. переведена из Астрахани) имела следующий набор учебных предметов: Закон Божий, церковно-славянский язык, церковное пение, русский язык, арифметика, география, геометрическое черчение, чистописание [13, с. 31]. При обучении половина недельных часов отводилась религиозным предметам.

Но так как в миссионерских школах учителя и ученики разговаривали на различных языках, и при этом изучались каноны другой религии, то эти школы популярности среди калмыков не имели [13, с. 32]. Школа, которую посещали в основном русские дети, через некоторое время превращалась в обычную церковно-приходскую школу или закрывалась совсем. Но и после начала использования системы Ильминского ситуация не изменилась. Калмыки-выпускники этих школ не могли прислуживать в православных церквях, а русские выпускники были не в состоянии вести свою деятельность на калмыцком языке.

Следует сказать, что распространение данной системы, предполагавшей христианское просвещение народов других конфессий, не могло дать желаемого результата. Внеэтнический элемент, каковыми у концепции были православная вера и христианское мировоззрение, не смог сыграть интегрирующей роли среди населения, принадлежавшего к другим религиям.

Еще один закон о просвещении «инородцев» был принят в 1906 г., который все же подтвердил значение системы Ильминского и рекомендовал распространить ее на

все южные и восточные регионы. Уточнялось, что бесписьменные языки могли использоваться в первоначальном обучении; на литературных же языках обучение велось до освоения детьми русского языка в объеме, необходимом для дальнейшего обучения [14, с. 155–157].

В следующем 1907 г. в результате работы межведомственного совещания вышли новые «Правила...», в которых разрешалось пользоваться как русской, так и другой, в частности, арабской, транскрипцией языков, а также родным языком первые два года учебы в казенной школе; устанавливалась обязательная принадлежность учителя к тому же народу, что и его ученики, либо к русской национальности. Но сохранялось положение об учебном контроле МНП над мусульманской школой, запрещалось преподавание в ней иностранцев, не допускалась неподцензурная литература [11, с. 500–502].

Кроме этого, в этот период в рамках разрабатывавшегося закона о всеобщем начальном обучении появилась необходимость не только объединить все школы под одной административной властью, но и юридически оформить и ввести в них общенациональный компонент образования (как в воспитании – в виде общегражданского воспитания, так и в обучении – в виде стандартных программ по предметам, признанных законом обязательными), т.е. определялся объем преподавания русского языка, воспитание патриотизма и гражданственности, недопущение в школу идей нарушения целостности государства. Премьер-министр П.А. Столыпин настаивал на том, чтобы вопрос «о замене государственного языка образования был разрешен на государственном уровне, а не каждой школой отдельно», т.е. была бы очерчена область использования в школе родных языков [7].

Задача сочетания этнического компонента с общенациональным в рамках будущего закона о всеобщем начальном образовании включала следующие вопросы: государственное финансирование нерусских начальных школ; статус общеобразовательной конфессиональной школы; сфера употребления местных языков. Если первый вопрос решался в зависимости от возможности включения конкретной школьной структуры в сеть школ всеобщего начального обучения, то решение двух других было гораздо более сложным делом. Общеобразовательная конфессиональная школа формировалась у ряда народов на протяжении достаточно долгого времени. Низшие школы, как правило, работали при приходях, существовали средние и даже высшие школы. У народов юга России, в частности, система образования включала церковно-приходские школы, учительские школы или семинарии.

Этнический компонент в этих системах представлял существенную часть образования; инонациональный компонент также занимал значительное место; общенациональный компонент практически отсутствовал. У ряда систем конфессиональных школ, которые претендовали на включение их в сеть всеобщего начального обучения, высшие учебные заведения находились за пределами России. В частности, молодые представители северокавказских народов, стремившиеся получить образование, стать религиозными деятелями, учились в Казани, Темир-Хан-Шуре или, при наличии средств, уезжали в Каир или Стамбул, а отдельные выпускники учились в высших мусульманских учебных заведениях Сирии, Йемена, Дамаска, Багдада [6, с. 19–20]. И это не могло не вызывать беспокойства в правительстве.

Кроме того, рекомендовалось рассматривать подобные школы, в отличие от вероучительных конфессиональных, как часть сети всеобщего образования при условии, что преподавание общеобразовательных предметов будет вестись на русском языке, а вероучительных – на соответствующем языке вероисповедания или на родном. Это, с одной стороны, давало возможность свободно развиваться конфессиональным школьным системам в их национальных вариантах, а с другой, ставило их под контроль государства, деятельность же школ должна была соответствовать всем требованиям, изложенным в законе о всеобщем начальном образовании, и они частично субсидировались казной. В начальных школах обучение могло осуществляться на следующих 10-ти языках: польском, литовском, немецком, эстонском, латышском, татарском, бурятском, калмыцком, грузинском и армянском с условием обеспечения

преподавания государственного языка, а также сведений по истории и географии России, в последних же классах эти два предмета должны были преподаваться на русском языке [8].

С точки зрения правительства идеалом начальной школы должна была стать «...единая для всех народностей империи школа с государственным языком преподавания, не преследующая подавления отдельных национальностей, но воспитывающая в них, как и в природных русских, любовь к России и сознание ее единства, целостности и неделимости» [9]. Но государство было вынуждено идти на серьезную корректировку этого положения, так как использование уже существующих сетей национальных школ в системе общего образования диктовалось не только финансовыми соображениями, но и использованием традиционной культуры, недопущения разрушения имевшегося, даже самого незначительного, культурного потенциала.

Но неудавшаяся попытка консолидации на основе единого вероучения народов страны привела к поиску другого интегрирующего компонента образования, который мог быть базой его общенациональной составляющей. Такой основой мог стать русский язык, в связи с чем было указано, что закон 1907 г. не обеспечивает знание русского языка и задача, поставленная им как «приобщение подрастающего поколения к гражданской жизни Отечества», не может быть выполнена должным образом [10]. Из него необходимо было исключить указание на возможность пользования родным языком после двух лет обучения, ввести более ранний срок обучения русской грамоте, предложить в качестве учителей только российских подданных, желательно русских, знающих местные языки, или принадлежащих к одной национальности с учащимися. Кроме того, было сделано заключение, что с распространением системы Ильминского на юг задачи государства не были решены, но констатировалось, что она уже выполнила свою цель и потеряла свое значение. Теперь из нового закона, принятого в 1913 г., первоначальное обучение на родном языке было устранено, хотя все же оно допускалось при полном незнании учащимися русского языка. Требование знания преподавателем местного языка также отменялось, но он «...должен был озаботиться приобретением достаточного для школьных целей знакомства с природным языком учащихся» [1]. Использование русского языка встречало меньшее сопротивление среди нерусского населения, так как в отличие от христианского вероучения, он являлся не надэтническим, а иноэтническим компонентом, а русское образование сыграло роль катализатора культурного саморазвития народов юга России. Но закон 1913 г. практически не был реализован в связи с событиями 1917 г., изменившими историческое развитие страны, в том числе и российское образование.

Список литературы

1. Анохина И. А. Просвещение нерусских народов Среднего Поволжья во второй половине XIX – нач. XX вв. : автореф. дис. ... канд. ист. наук / И. А. Анохина. – Режим доступа: <http://sovet.samsy.ru/attachments/article/104/anoxina/pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
2. Бакаева Э. П. Буддизм в Калмыкии / Э. П. Бакаева. – Элиста : Калмыцкое книж. изд-во, 1994. – 196 с.
3. Бзаров Р. С. Очерки истории осетинской школы / Р. С. Бзаров. – Режим доступа: <http://iriston.com/books/bzarov...shool/bzarov-istor...>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
4. Гатагова Л. С. Правительственная политика и народное образование на Кавказе в XIX в. / Л. С. Гатагова. – М. : Россия молодая, 1993. – 287 с.
5. Ефремова В. Ф. Очерки истории школьного образования Калмыкии : дис. ... канд. пед. наук / В. Ф. Ефремова. – Л., 1969. – 236 с.
6. Муслимова А. С. Народное образование в Дагестане во второй половине XIX – начале XX вв. : автореф. дис. ... канд. ист. наук / А. С. Муслимова. – Махачкала, 2002. – 23 с.
7. Российский Государственный исторический архив. – Ф. 744. – Оп. 1. – Д. 242. – Л. 80.
8. РГИА. – Ф. 231. – Оп. 1. – Д. 2570. – Л. 3–3 об.
9. РГИА. – Ф. 846. – Оп. 1. – Д. 165. – Л. 20–21 об.
10. РГИА. – Ф. 744. – Оп. 1. – Д. 290. – Л. 30.
11. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб. : Типография императорской академии наук, 1871. – Т. IV. Царствование императора Александра II. 1865–1870. – 1043 с.

12. Свод законов, циркуляров и справочных сведений по народному образованию в переходный период / сост. В. И. Чарнолуцкий. – М. : Изд-во т-ва И.Д. Сыгина, 1908. – 280 с.
13. Тапшинов Н. Ш. Очерки истории просвещения Калмыцкой АССР / Н. Ш. Тапшинов. – Элиста : Калмыцкое книж. изд-во, 1969. – 212 с.
14. Фальборк Г. А. Настольная книга по народному образованию: законы, распоряжения, правила, инструкции / Г. А. Фальборк, В. И. Чарнолуцкий. – СПб. : Изд-во т-ва «Знание», 1911. – Т. IV. – 768 с.
15. Эрдниев У. Э. Историческая судьба ойратов / У. Э. Эрдниев. – Элиста : Калмыцкое книж. изд-во, 1993. – 80 с.
16. Брук С. И. Этнический состав населения России (1719–1917 гг.) / С. И. Брук, В. М. Кабузан // Этнографическое обозрение. – 1980. – № 6. – С. 18–34.

**БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЕ ОБЩЕСТВА
В СИСТЕМЕ ФИЛАНТРОПИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ
СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в.**

**Е.А. Павленко
(Россия, Самара)**

В статье рассматривается деятельность благотворительных обществ на территории Среднего Поволжья, выявлена степень участия в таких обществах местных предпринимателей, предпринята попытка определить место коллективной благотворительности коммерсантов под эгидой общественных организаций в системе благотворительности Среднего Поволжья во второй половине XIX в.

In article activity of charitable societies in territory of the Average Volga region is considered, degree of participation in such societies of local businessmen is revealed, attempt to define a place of collective charity of businessmen is undertaken under the aegis of public organizations in system of charity of the Average Volga region in second half of XIX-th century.

Ключевые слова: благотворительная деятельность предпринимателей Среднего Поволжья, филантропические общества, общественное призрение, социальное партнерство, коллективная благотворительность.

Key words: charities of businessmen of the Average Volga region, philanthropic societies, public care, social partnership, collective charity.

Во второй половине XIX в. в Российской империи динамично развивалась благотворительная деятельность, а к исходу века она достигла своего апогея [30, с. 256]. Важнейшей причиной, предопределившей столь бурное развитие филантропии, является появление крупной буржуазии, созданной в ходе реформ Александра II, в результате которых страна вступила на путь капиталистического обновления. Экономическая трансформация происходила повсеместно, включая регион Среднего Поволжья, который к концу XIX в. занял лидерские позиции в сельскохозяйственном производстве [25, с. 45]. Так было обусловлено появление состоятельных хлеботорговцев и скотопромышленников. Богатые предприниматели Средней Волги приобрели репутацию филантропов благодаря своим колоссальным пожертвованиям на нужды здравоохранения и народного образования, ими обустроивались богадельни и храмы, высоко было их участие в экономической и политической жизни региона, являясь гласными городских дум и членами правлений банков.

Благотворительная деятельность могла осуществляться разными способами, наибольшую известность, в силу масштабности, получила личная благотворительность, когда конкретный человек выделял часть капитала и своего недвижимого имущества на определенные цели, например, строительство бесплатной больницы или богадельни. Другой способ, более распространенный в конце XIX в., но менее изученный – участие в благотворительных или профессиональных обществах. Определим участие предпринимателей Среднего Поволжья в таких организациях, место филантропических обществ в системе благотворительности региона.

Участие в функционировании благотворительных обществ обычно выражалось в выплате фиксированных членских взносов в месяц или в год. Также член организации всегда разово мог выделить определенную часть своих средств в бюджет общества. Даритель только жертвовал средства, которые поступали в благотворительное