

Н. В. Семенова

**ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЙ
«ЧЕЛОВЕК», «ЛИЧНОСТЬ»,
«ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ»,
«СОЦИАЛЬНОСТЬ», «ОБЩЕСТВО»
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
(1880–1930-е гг.)**



УДК 37

ББК 74.03(2)

В статье рассматривается развитие смыслов базовых педагогических понятий, которые детерминируют организацию процесса воспитания в целом и развитие индивидуальных и социальных начал личности, в частности.

Ключевые слова: воспитание, человек, личность, индивидуальность, социальность, общество.

Semyonova N. V.

**THE GENESIS OF THE CONCEPTS OF
«MAN», «PERSONALITY», «INDIVIDUALITY»,
«SOCIALITY», «SOCIETY» IN THE CONTEXT
OF THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL AND
SOCIAL IN THE PROCESS OF EDUCATION OF THE
PERSONALITY IN RUSSIAN PEDAGOGY IN THE
PERIOD OF 80-s XIX – 30-s XX.**

The paper considers the development of the meanings of the basic pedagogical concepts of «man», «personality», «individuality», «sociality», «society» in Russian pedagogy at the end of XIX - beginning of XX century. These concepts determine the organization of the process of education in general and development of individual and social principles of the personality in particular.

Keywords: education, a man, personality, individuality, sociality, society.

Одной из актуальных проблем современной методологии педагогики является содержательное упорядочение ключевых понятий, в том числе «человек», «личность», «индивиду-

альность», «социальность», «общество». Научный интерес представляет выявление исторических позиций ученых по этим вопросам.

В концепциях воспитания конца

XIX — начала XX в., которые основывались на антропологических идеях К. Д. Ушинского, отмечалась двойственность человека, чрезвычайная сложность, противоречивость его сущности, подверженность влиянию естественных и искусственных источников различного рода. П. Ф. Каптерев как первым относил естественные-органические (внутренние), ко вторым — социально-культурные (искусственные, внешние по отношению к сущности человека). Природное, внутреннее — «самодеятельные начала, носящие в самих себе источник деятельности». Эти «начала» есть естественное стремление к самообразованию, самосовершенствованию, т. е. к созданию себя изнутри самого себя, — это внутренние силы, которые возбуждаются внешними впечатлениями. Кроме того, выделялись пассивное и активное начала, взаимно обуславливающие и перерастающие друг в друга. Преобладание пассивной стороны вело к полной зависимости человека от окружающих лиц, поэтому он акцентировал внимание на воспитании активности ребенка как важной педагогической задаче (1898) [6. С. 16—30]. В пространстве взаимодействия названных сил человек оказывается в ситуации выбора вектора самопроявления, самоактуализации.

Затем наряду с понятием «человек» стало употребляться понятие «личность». Кроме сущностных характеристик человека, оно включает новые, такие, как «самость», обеспечивающая то, что К. Д. Ушинский называл «нераздельностью» от общего и в то же время «исключительностью»,

«свободой воли» и «ответственностью».

В последующие годы понятие личности еще более углублялось, его составляющими стали самоосознание и самоопределение в окружающем мире. Именно осознание своей индивидуальности и собственной значимости личности дает возможность увидеть свое существование как цель и невозможность в связи с этим быть целью и орудием для других (Н. И. Кареев, В. В. Розанов, В. В. Зеньковский). Регулятором же отношений между людьми, основанием для гармонии человека с внешним миром считалось человеческое достоинство.

В целом «личность» описывалась через термины: «ответственность за собственные действия»; «исключительность», «свобода воли» (К. Д. Ушинский); человеческое достоинство; осознание собственного «я» как цели своего существования и развития (Н. И. Кареев); «неотделенность» от общего (К. Н. Вентцель); результат самовоспитания (С. И. Гессен). Таким образом, просматриваются два взаимосвязанных фокуса этого понятия: его персонализация и социализация, автономность и органичная связь с обществом, что обусловлено взглядом на человеческую личность как на единство противоположных начал.

Что же понималось под индивидуальностью и социальностью личности, как описывались и обосновывались отношения между ними в дореволюционной педагогике?

Определяя индивидуальность как «особое», «специфическое» (К. Н. Вентцель); «единственное в своем

роде», «незаменимость» (С. И. Гессен), педагоги подчеркивали невозможность развития этих свойств вне социальных связей, вне социального общения (С. И. Гессен, К. Н. Вентцель, В. В. Зеньковский). Только в условиях социального взаимодействия индивидуальный сознаний развивается самосознание. Жизнь — это гармония индивидуального с универсальным, т. е. общим для всех.

По оценке В. В. Зеньковского, весь XIX век в педагогике шел под знаком внимания к индивидуальности. Главной опасностью индивидуализации считалась возможность перерастания ее в культ индивидуальности, противопоставленной общему.

Социальность трактовалась как тяготение к миру и человечеству, как общественные чувства и стремления к совместности, к солидарности, которые индивидуальность хранит в себе как «зародыш» (К. Н. Вентцель, В. В. Зеньковский). Она противопоставлялась эгоизму, личной замкнутости, в ней выявлялась амбивалентность: с одной стороны — осознание *обязанности*, а с другой — *желания* работать с другими совместно, сливая свое «я» в дружное сообщество с другими такими же «я» (1904). В этом усматривался не отказ от «я», а требование «гармонии стремлений отдельных личностей». Именно поэтому П. Ф. Каптерев социальность считал корнем «истинно гуманного, прекрасного и идеального в человечестве» и утверждал необходимость «укоренять» в сознании юношей невозможность мыслить добро, красоту, идеалы вне социального [5. С. 9–12].

В педагогике этого периода сложилось убеждение об относительности понятий «индивидуальное» и «социальное», об их взаимосвязи и взаимообусловленности. Это соответствовало подходу к личности как внутренней естественной антиномии индивидуального и социального, их одновременной «слиянности» и «неслиянности». Разделение и противопоставление этих понятий представлялось результатом «аналитической деятельности нашего мышления» (К. Н. Вентцель) [2], а не объективной реальности, в контексте которого специальное вычленение воспитания общественных инстинктов объявлялось правомерным (В. П. Вахтеров). Вместе с тем не допускалось внушение взглядов, традиций отдельных групп личностей, что могло помешать «возникновению и укреплению личной инициативы, критического отношения к окружающей культурно-социальной действительности и стремления воплощать в жизнь лично сознannую истину и лично сознannую справедливость» [7. С. 7].

Таким образом, противопоставление индивидуального и социального считалось в дореволюционной гуманистической педагогике искусственным и недопустимым, поскольку они взаимообуславливают, взаимодополняют друг друга, взаимопроникают. Личность предстает как целостность, с определенной мерой соотнесенности, корреляции индивидуального и социального.

Общество привлекало внимание педагогов как носитель исторического опыта, человеческой культуры. Смысл

педагогических характеристик общества: «отношения», «психические отношения», «психическое взаимодействие», «духовное общение индивидов», «свободное соединение» (К. Н. Вентцель), «столкновения, связи и отношения единиц» (П. Ф. Каптерев) — свидетельствует о том, что человеку в этих отношениях отводилась активная роль субъекта, от действий которого зависит результат этих отношений и жизнедеятельности общества.

Основными условиями жизнедеятельности общества назывались: «сознание общественной культурной обязанности», «сложение и сочетание интересов» людей, «взаимодействия людей друг с другом», «гармония стремлений отдельных личностей» (П. Ф. Каптерев) [6. С. 16–30].

Определение общества как множества связей и взаимодействий индивидов определило основной критерий его оценки — положение в нем личности, наличие у нее возможностей для самореализации собственных жизненных потребностей и потенциалов (Н. И. Кареев) Именно такое общество идеальным для развития и воспитания личности считал К. Н. Вентцель. Это общество, в котором осуществляется «взаимное сотрудничество всех людей, при котором каждый являлся бы условием счастья и повышенной жизненности для всех остальных, а не условием их страданий...» [2]. В связи с этим педагоги обосновывали неправомерность противопоставления так называемого индивидуалистического воспитания общественному. Аргументируя эту позицию,

П. Ф. Каптерев указывал на неразрывность духовной, умственной связи человека с обществом и на неразрывность связи общества с человеком, через которого оно мыслит и действует.

В общественно-педагогических кругах настойчиво звучал возвышенный призыв к признанию заботы не о личном, а о прогрессе и развитии культуры всего человечества «верховном смысле» человеческой жизни, ее «высшем нравственном благе» (Е. Лович) [11]. Эта позиция послужила впоследствии одним из источников обоснования необходимости коллективного воспитания.

Следствием приведенных трактовок важнейших педагогических понятий было обращение внимания педагогов конца 1890-х гг. к изучению отдельного человека как автономной личности, его связей с обществом. П. Ф. Каптерев указывал на «сотканность» личности из «общественных нитей». В связи с этим необходимость служения ему он аргументировал через понятие долга. Исходя из этого, педагоги поднимали вопрос об обществе как о факторе воспитания человека, способного работать на его развитие, не теряя себя как индивида. Необходимыми условиями этого назывались детерминированность чувств человека не интересами собственной или какой-либо другой личности или мелкой группы, а интересами общества и гарантированность уважения элементарных прав личности законами, а не чьим-либо произволом. Одновременно с этим акцентировалось внимание на недопустимости воспитания из ребенка «раба обще-

ства» (1913). Тем самым подчеркивалась неразрывность воспитания индивидуальности и общественности в личности ребенка и необходимость соблюдения определенной меры в их соотношении.

Если педагогика с конца XIX в. до революции 1917 г., стремясь понять сущность человека, не подвергала сомнению равноценность его двойственных начал (божественного и бытийного, духовного и телесного, индивидуального и социального, врожденного и приобретенного), то молодая советская педагогика, основываясь на марксистских позициях, стремилась к выяснению и аргументации приоритетности одной из составляющих этой диады. Помимо социально-исторических и социально-политических детерминант, педагогика ориентировалась на развитие естественно-научного направления в науке, заданного И. П. Павловым и В. М. Бехтеревым, актуализируя стремление решить вопрос о «подлинной» природе человека в аспекте социогенетического или биогенетического принципа.

Против приоритета биогенетического принципа выступали А. П. Пинкевич, В. Н. Шульгин, А. Б. Залкинд, П. П. Блонский. А. П. Пинкевич признавал возможность вариативности соотношений, «которые в каждом отдельном случае существуют между эндогенными (наследственными) и экзогенными (внешними) факторами». В зависимости от того, что акцентируется в каждом отдельном случае, предлагались варианты формулировок: «биосоциальное» или «социально-биологическое». В 1919 г.

П. П. Блонский представил сущность человека как «биосоциальное существо», что было, в частности, связано с развитием педологии [1. С. 129].

Социальность для педагогов этих лет представляла собой высшую аксиологическая категория: считалось, что сущность человека и особенности его воспитания раскрываются только через его социальные проявления и социальные связи. Появляется новое педагогическое понятие — «социальный труд» вместо традиционного и социально нейтрального понятия «ручной труд», а задачей школы становится «создание хорошего общественного работника» (П. П. Блонский).

Определение общественного производительного труда в качестве важнейшего детерминирующего начала по отношению к человеку сделало возможным проявление уже в первой половине 20-х гг. XX в. крайне технократического взгляда на него как на «машину, которой нужно питание для хорошего функционирования». Особенно ярко это проявилось в выступлениях А. К. Гастева, бывшего в этот период директором Центрального института труда [3. С. 11]. В 1923 г. живой машиной называл человека и П. П. Блонский, призывая соотносить его изучение с задачами и возможностями оптимизации его производственной деятельности. Вопросы питания, например, — с рационализацией энергетики этой живой машины; дыхание — с воспитанием неутомимости и т. п. Оценивая идеи и высказывания А. К. Гастева, В. Н. Шульгин в 1930 г. заметил, что, будучи влюблен в машину,

А. К. Гастев «поет ей гимн», доказывая, что она снимет с человека все трудное, изнуряющее. И это воодушевляет, вселяет веру в технику и возбуждает стремление к техническому творчеству. Однако В. Н. Шульгин не принял позиций, превращающих восторженное эмоциональное отношение к технике в силу, которая «человека привинчивает к машине», лишая его собственно человеческих свойств [14. С. 51]. В 1928 г. о человеке как о машине говорил А. В. Луначарский, что воспринимается, с одной стороны, как диссонанс его мировосприятию в целом, а с другой, по-видимому, — как необходимая в конкретных идеологических условиях дань эпохе индустриализации, той работе, которая велась по развитию технического сознания людей [12. С. 269—299]. А вот результат таких метафор оказался губительным для человека как «не машины», для его духа. До революции 1917 г. характеристики, даваемые А. В. Луначарским человеку, были проникнуты восторженным эмоциональным восприятием: «горячее чувство», «порывистая воля» «способность к наслаждению», «дивное существо!» (1909). Однако способность приблизиться к реализации этих возможностей он усматривал только в великих людях, коих считал «порождением благоприятных физиологических и социальных условий, позволивших человеческому организму развернуть в нем свои возможности более широко или более сильно выразить некоторые из этих возможностей» [12. С. 300—301].

Утверждение социальных факторов доминирующими в развитии че-

ловека стало источником собственно социологического направления в педагогике, представленного М. В. Крупиной и В. Н. Шульгиным. Не отвергая биологического в человеке, они главным началом провозглашали его социальность: человек «всегда действует, как член того или иного коллектива, того или иного класса, хочет он этого или не хочет, понимает он это или не понимает» [8. С. 43].

А. Г. Калашников к концу 1920-х гг. рассматривал человека как носителя производственных отношений, поэтому экономические отношения характеризовались как ведущий фактор в его жизни и развитии. Тем самым демонстрировалось пренебрежение к природным индивидуальным силам и потенциалам, интересам и потребностям. Более того, и отношение человека к самому себе как ценности Н. К. Крупская признавала оправданным только в том случае, когда он ощущает и осознает свою ценность для сообщества.

Уже в ранних послереволюционных публикациях, в первых учебниках педагогики (П. П. Блонский, Н. И. Иорданский, А. Г. Калашников, С. С. Моложавый, А. П. Пинкевич, М. Н. Покровский, Е. Шимкевич, и др.) человек — это не человек «вообще», а представитель определенной общественной среды, определенных общественных отношений. К концу 1920-х гг. этот вопрос решался через его признание как «социо-», так и «био-» основой научной педагогики при главенстве социальности.

Таким образом, в отличие от дореволюционной педагогики, двойственность

сущности человека выступала только в границах детерминации ее поведения или биологической или социальной принадлежностью. Приоритетность социальности проявлялась в характеристиках понятия «человек» и означала принадлежность к определенной общественной среде. Человек — носитель определенных общественно-экономических отношений, машина.

Термин «личность», как показал анализ первоисточников, использовался советскими педагогами данного периода в связи с необходимостью акцентировать нечто активное, самостоятельное в человеке, что обусловлено его собственным сознанием, творчеством, умением выстраивать отношения с другими людьми, сознательно подчиняться принятым нормам. С личностью Н. К. Крупская связывала индивидуальность человека [9. С. 201—202].

Важнейшими качествами идеальной личности Н. К. Крупская считала умение творить новую, радостную, разумную жизнь, построенную на общем, дружном, братском коллективном труде. Вместе с тем в 1927 г., оценивая работу школы, она высказала замечание, что «наша советская школа, увлекаясь по вполне понятным причинам вопросом коллективистического воспитания, оставляет в тени вопрос о воспитании человеческой личности» [9. С. 201—202]. Это замечание можно оценить как осуждение пренебрежения индивидуальностью, самостоятельностью, субъектностью личности, как указание на взаимную зависимость ценности общества для личности и ценности личности для общества.

П. П. Блонский ключевую характе-

ристику личности усматривал в ее самоопределении. В трактовке Н. Н. Иорданского личность предстает как «среда внутри себя», включающая все богатство внешнего мира и способы его организации, как результат постоянного соприкосновения с другими личностями. Самопроявление, вера в себя предстают как важнейшие «личные стимулы к жизни» для личности. При этом допускалась возможность «ослаблять социальные узлы ребенка, препятствующие его активности» [1. С. 290]. Таким образом, можно сделать вывод, что личность он понимал как единство индивидуального и социального.

Анализ педагогической мысли первой трети XX в. не был бы полным без обращения к педагогической деятельности и последующих из нее теоретических выводов А. С. Макаренко. Мы не нашли у него точного определения понятия «личность». Оно нередко используется в сочетании «личность человека», в том числе как синоним понятия «человек». Однако можно сделать вывод, что личность понималась им как определенный уровень развития человека: цельность, заключающаяся в отсутствии неясности или нечеткости представлений, положительность, которая должна привлекать к себе внимание людей, получать их поддержку. Социальность как свойство, образующее личность, усматривалась им в способности личности ориентироваться на специфику, потребности, перспективы самого общества в конкретно-исторических условиях, а именно — на Советское государство в эпоху диктатуры рабочего класса, в момент

становления бесклассового общества. Отличительными особенностями такой личности должны были быть: уважение достоинства коллектива, преобладание коллективных целей над личными, развитое чувство долга как потребности в солидарной созидательной деятельности, участие в общественном труде, творчество, способность ориентировки (как ощущение себя и окружающих).

Сравнение этих определений с теми, которые использовались в дореволюционной педагогике, показывает следующее: идея о «неотделенности» личности от общества трансформировалась в «слияние» с ним за счет отказа от исключительности и «неслиянности» собственного «я» с общим, отказ от предпосылки нарушения цельности личности; активность, творчество, инициатива и даже самоопределение стали единственно значимой целью, сферой, детерминантой и регулятором ее жизнедеятельности. Здесь природное приобретало ценность только в контексте его востребованности средой, актуальности для ее собственного существования или развития. При этом терялись такие определения, как «человеческое достоинство», «свобода воли», ответственность. «Самостояние» личности сменялось «включенностью» в общество (коллектив) и опорой на него, как мы увидим дальше. Индивидуальность и уникальность интегрировались в «тип личности» работника со всеми его особенностями (способностями, интересами, психическими особенностями), необходимыми обществу или коллективу, в который он включен.

Смысл понятия «индивидуаль-

ность» раскрывался как «различная заложенность» механизмов приспособления организма к воздействиям окружающей среды, влияющая на результаты этого приспособления (А. Г. Калашников) [4], как «индивидуальный тип работника со всеми его особенностями» (П. П. Блонский) [1. С. 321]. С. Т. Шацкий распространял понятие «индивидуальность» на особенности восприятия и переработки явлений жизни, учебного материала на личный опыт человека, отличный от других.

В эти годы индивидуальность ассоциировалась с индивидуализмом и частной собственностью, а наличие у детей особых талантов связывалось с опасностью обособления, всякое обособление от общественной жизни в личную воспринималось как измена делу коммунизма. Даже индивидуальная чернильница у ученика, индивидуальное посещение театра и т. п. расценивались Н. К. Крупской как проявление буржуазного индивидуализма. Индивидуальность должна была исчезнуть в общем направлении мысли, в общем плане действия, превратиться в «орган» коллективного организма (по утверждению А. В. Луначарского).

Социальность понималась как слияние индивидуальной жизни с общественной, с «делом борьбы, с делом строительства коммунизма», как превращение общего дела в личное дело каждого, вследствие чего личная жизнь обогащается. Наряду с термином «социальность», в 1920-е — первой половине 30-х гг. звучал термин «общественный инстинкт». Н. К. Крупская использовала его еще в 1913 г., подразумевая интерес к другим людям,

умение сочувствовать им и понимать их, желание быть полезным другим людям, умение «спаять» свое «я» с коллективом, находить совершенно новые радости, новое счастье в этом слиянии, умеющих к каждому вопросу подходить с точки зрения целого [10. С. 111]. Однако во второй половине 1930-х гг. использование термина «социальный» в сочетании с термином «инстинкт» стало поводом для обвинения Крупской в «биологизаторстве», так как человек в эти годы связывался только с воздействием на него внешних факторов общественно-политического, общественно-экономического характера.

Абсолютизация социальной жизни обусловила специальное внимание к воспитанию коллективизма и подготовке детей к общественной жизни и деятельности через коллектив.

Осуществление приоритета социального в личности предполагалось через преодоление человеком внутреннего «разлада» между личным началом (что называлось эгоистическим) и общественным. Результатом этого должно было стать поглощение личного общественным, как частного — целым, подчинение внутреннего — внешнему, естественного — искусственному и, как следствие, — примирение человека с самим собой. Такое педагогическое решение о соотношении индивидуального и социального подчинялось специальной, извне заданной идее-цели, соответствующей организации некоей новой «модели» жизни. Необходимость привести самих людей и их жизнь в соответствие с ее «искусственной» моделью породила «искусственные» способы организации этой жизни: принуждение,

насильственные методы. Следует отметить, что применение «диктатуры» в воспитании можно толковать с позиций ретроспекции либо как «чистую искусственность», либо как ложно понятую «естественность» (т. е. то состояние, которое люди уже переросли, которое стало несообразным их нынешнему состоянию), что в равной степени является результатом догматизации научного мировоззрения.

Сопоставление представлений о феноменах «индивидуального» и «социального», отношения к ним как началам личности убеждает, что при всей приверженности приоритету социальности педагоги не отрицали необходимость индивидуального подхода. Практика воспитания, в которой реальные дети проявляли свои реальные индивидуальные особенности, доказывала необходимость их учета. Это находило выражение в методических рекомендациях, нацеливавших педагогов на использование интересов, склонностей детей в рамках коллектива. Однако учет индивидуальных особенностей имел целью не столько их развитие, сколько использование для наилучшей реализации общих целей, для наилучшего приспособления каждого ребенка к общим требованиям, к тому типу человека, который является идеалом воспитания.

Анализ педагогических источников (Н. Н. Иорданский, М. В. Крупнина, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, А. П. Пинкевич и др.) показывает, что сущность понятия «общество» описывалась понятиями «классовость» (обеспечивала однообразие реакции на внешнюю среду), кооперирование,

организованность; солидарность интересов и целей (обуславливала совокупность отношений, многообразие взаимоотношений, братство); сознательность, приоритет коллективного над индивидуальным. Эти характеристики обуславливали правомерность предъявления к каждому члену общества требований принять общие убеждения, цели и т. п., отказаться от всего индивидуального, уникального, быть дисциплинированными, готовыми к взаимопомощи и взаимной поддержке, бодрыми и энергичными.

В результате основополагающими принципами советской педагогики ста-

ли: приоритет коллективных интересов над личными; обязательность единства цели и коллективности форм деятельности; обусловленность результатов общей деятельности личным вкладом каждого; отношения взаимной зависимости и ответственности; коллектив — среда, фактор и условие индивидуального развития личности ребенка. Была потеряна многогранность человеческой личности и общества, вариативность их отношений в различных конкретных ситуациях: доминирование, паритет, гармония. Эти отношения выстраиваются по воле людей, объединенных по доброй воле в общество.

Список литературы

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические произведения: в 2 т. / П. П. Блонский. — М.: Педагогика, 1979. Т. 1. — 304 с.
2. Вентцель, К. Н. Теория свободно-го воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. — Пг.; М.: Госиздат, 1923. — 138 с.
3. Гастев, А. К. Юность, иди! / А. К. Гастев. — М.: ВЦСПС, 1923. — 72 с.
4. Калашников, А. Г. Проблема индустриально-трудовой школы ближайшего будущего / А. Г. Калашников. — М.: Изд. Отдела народного просвещения М. С. Р. и К. Д., 1919. — 68 с.
5. Каптерев, П. Ф. Педагогика и политика / П. Ф. Каптерев // Педагогическая мысль. — 1921. — № 9–12. — С. 43–49.
6. Каптерев, П. Ф. Страничка в истории первоначального воспитания детей в России (по поводу 25-летия Фребелевского общества) / П. Ф. Каптерев // Русская школа. — 1896. — № 12. — С. 16–30.
7. Кареев, Н. И. Беседы о выработке мирозерцания / Н. И. Кареев. — СПб.: Тип. Стасюлевича, 1904. — 205 с.
8. Крупенина, М. Детское коммунистическое движение в системе Соцвоса / М. Крупенина // Вопросы пролетарской педагогики. — М.: Раб. просвещение, 1925. — 76 с.
9. Крупская, Н. К. Пед. соч.: в 6 т. / Н. К. Крупская. — М.: Педагогика, 1980. Т. 3. — 511 с.
10. Крупская, Н. К. Пед. соч.: в 6 т. / Н. К. Крупская. — М.: Педагогика, 1978. Т. 1. — 656 с.
11. Лович, Е. Бессильные идеалисты (К вопросу о русском юношестве) / Е. Лович // Вестник воспитания. — 1897. — № 8. — С. 1–42.
12. Луначарский, А. В. Мещанство и индивидуализм. По поводу книги Иванова-Разумника «История русской общественной мысли» / А. В. Луначарский // Очерки философии коллективизма. — СПб.: т-во «Знание», 1909. — 403 с.
13. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. — М.: Педагогика, 1976. — 631 с.
14. Шульгин, В. Н. Пятилетка и задачи народного образования / В. Н. Шульгин. — М.: изд. «Работник просвещения», 1930. — 207 с.