



А. И. Салов

ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ УЧИТЕЛЯ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ (1918–1929 гг.)

УДК 37(091)

ББК 74.03

1920-е гг. вошли в историю развития отечественного образования и формирования требований к личности учителя для новой социалистической школы как полный противоречий период творчества и исканий. Именно в это время существовали два вектора, определявшие актуализацию внимания к миссии учителя, детерминировавшие ценностные приоритеты его профессиональной деятельности. С одной стороны, гуманистически ориентированные педагоги продолжали отстаивать антропологическую концепцию обучения и воспитания. С другой — лидеры и видные деятели официальной педагогики в контексте политических установок правящего режима обосновывали и проводили в жизнь классово-пролетарскую доктрину развития педагогической действительности, что и обуславливало формирование соответствующего образа советского учителя. Представления лидеров создаваемой системы образования и педагогической науки для нового социалистического общества отличались характерным переплетением предельно противоречащих друг другу аксиом. Так, декларируя гуманистические идеи духовного развития и саморазвития, самоусовершенствования человека, видные деятели педагогики выдвигали и проводили в жизнь директивные установки на формирование «нового человека», отвечающего идеологическим постулатам возникшего государственно-политического строя

Ключевые слова: советская педагогика, учитель, политизация школы, классово-пролетарский подход к воспитанию.

A. I. Salov

UNDERSTANDING THE PROBLEM OF A TEACHER IN THE SOVIET PEDAGOGY (1918–1929)

The 1920s entered the history of the development of national education and forming requirements for the personality of a teacher for the new socialist school as a contradict period of creativity and inquiry. At that time there were two

vectors defining the updating of attention to the mission of a teacher, determining value priorities of his professional activity. On the one hand, humanistically oriented teachers continued to defend the anthropological concept of training and education. On the other hand, in the context of political systems of the ruling regime leaders and prominent official pedagogy carried out the Proletarian doctrine of the development of pedagogical reality, which resulted in the formation of the corresponding image of the Soviet teacher. Representations of the leaders of created system of education and pedagogy for the new socialist society are characterized by interlacing of extremely contradictory axioms. So, declaring the humanistic ideas of spiritual development, self-development and self-improvement of a man prominent pedagogues put forward and implemented policy guidelines on the formation of a “new man” appropriate to ideological postulates of arisen state-political system

Key words: Soviet pedagogy, a teacher, politicization of a school, proletarian approach to education.

Российское общество на рубеже 1916—1917 гг. находилось под воздействием ряда факторов, которые предопределили нарастающие кризисные явления: поражения на фронтах Первой мировой войны, проблемы со снабжением населения товарами первой необходимости, бюджетный дефицит, активизация антиправительственных организаций, нарастание революционного движения. Все это происходило на фоне бездеятельности высшего руководства страны, находившегося в состоянии растерянности и не видевшего путей конструктивного выхода из сложившейся ситуации. Таким образом, к концу 1916 г. в России сложился общенациональный кризис, который мог разрешиться либо проведением реформ, радикально изменяющих существующий политический строй, либо революционной стихией, с ее непредсказуемыми последствиями.

Необходимо отметить, что в общественном сознании тех лет обозначились критические настроения отно-

сительно структуры государственно-политического устройства страны, все меньше оставалось сторонников сохранения монархии. Все это актуализировало принятие кардинальных мер, направленных на дальнейшие преобразование политической системы, что призвано было оказать соответствующее влияние и на другие сферы жизнедеятельности человека. Однако самодержавное руководство страны оказалось неспособным не только к сохранению авторитета власти, но и к адекватной оценке сложившейся в обществе ситуации, что проявилось в тщетных попытках со стороны властных структур сдержать неизбежно надвигавшиеся перемены.

Обозначившая себя настоятельная и безусловная необходимость в структурной перестройке общества была настолько насущной и требовала радикальных действий, на которые не могло решиться даже пришедшее к власти после свержения самодержавия Временное правительство. Затягивание процесса преобразо-

ваний лишь усиливало кризис, что привело, в конечном счете, к полной потере контроля со стороны нового руководства над государственными и общественными институтами, показало его крайне низкие возможности продуктивно влиять на происходящие события.

В период революционных преобразований неизбежным становится ряд тенденций в развитии общественного сознания. Во-первых, это «романтизация» грядущих перемен и стремление активно моделировать варианты будущего. Во-вторых, поиск опоры в традициях и стремление всячески им следовать, как условию сохранения общества от полного краха. В-третьих, попытки модернизации существующих моделей, «приспособление» их к меняющимся условиям без принципиальных изменений. Возможен и четвертый путь — построение моделей будущего как социальных альтернатив и моделям прошлого, и тенденциям настоящего.

Поскольку динамика исторических событий в период структурных кризисов возрастает и обретает стремительный характер, возникающие и накапливающиеся объективные трудности бытия далеко не всегда преодолеваются адекватно и безболезненно. В этих условиях неизбежно активизируются политические силы, предлагающие посредством радикальных действий простые и быстрые решения, что позволяет им быстро и устойчиво увеличивать число своих сторонников. Так, большевики за довольно короткий срок привлекли на свою сторону значительную часть политически ак-

тивного населения и к октябрю 1917 г., контролируя ключевые позиции в столице и ряде других крупных городов, осуществили захват власти с минимальными потерями.

Лидеры большевиков понимали, что захват власти — это самое простое, что им удалось сделать, далее стояла задача ее удержания, а это требовало расширения социальной базы, привлечения на свою сторону новых сторонников, особенно среди малоимущего, трудящегося населения. Более того, исходя из ведущего марксистского постулата об абсолютном приоритете социальных форм жизни над природными предпосылками человека, лидеры нового строя провозгласили необходимость и объективность коренного изменения человеческой природы в связи с изменениями общественных отношений. Руководители советского государства понимали, что сформировать нового человека возможно только в условиях четко организованной системы образования, создание которой должно быть первостепенной задачей государства, стремящегося к всеобщему благоденствию.

Радикальные установки правящего режима неизбежно находят свое отражение в умах и обыаятеле, и интеллектуальной элиты, в целом начинается интенсивный поиск путей разрешения противоречий. Сложившаяся в России ситуация самым непосредственным образом оказала влияние и на отечественного учителя, с деятельностью которого властные структуры всегда связывали функцию идеологического проводника базовых ценностей существующего государственного

стройка среди широких слоев населения. Необходимо отметить, что приход к власти большевиков и их политика, в том числе и в сфере культуры и образования, привел к делению общества на «своих» и «чужих», что неизбежно коснулось и учительства. Например, Н. И. Бухарин считал возможным эту, достаточно уникальную в контексте общественного развития, социально-профессиональную группу разделить на три типа. Учителя первого типа, по его мнению, «совершенно окоммунистичились», второго — «на перепутьи», а к третьему типу принадлежали учителя, сохранившие «остатки старых представлений» [1. С. 138].

Критерии деления на «своих» и «чужих» чрезвычайно просты: к «своим» можно отнести тех, кто «горячо» поддерживает проводимые большевиками преобразования, а также верит в будущее бесклассовое общество, а следовательно, являются собой справедливых и прогрессивных представителей человечества; напротив, все те, кто полагает возможным публично критиковать принципы нового строя либо оказываются его открыто поддерживать, немедленно получают ярлык «чужих» или чуждых политическому режиму, нередко в более жестком формате даже обретают статус классовых врагов, стоящих на пути прогресса и процветания. Дуализм, свойственный многим культурам, проявляет себя в полной мере на данном этапе развития общественного сознания именно в противопоставлении «свой» — «чужой», «враг» — «друг», «старый» — «новый».

Именно в таком контексте звучит требование Н. К. Крупской о том, что

в процессе социалистической революции необходимо сломать *школу старую*, которая являет собой «вопиющую несправедливость», и создать *школу новую*, соответствующую социалистическим идеалам. При этом цель создаваемой школы Н. К. Крупская трактовала как «воспитание всесторонне развитых людей, с сознательными и организованными общественными инстинктами, имеющих цельное продуманное мировоззрение, ясно понимающих, что происходит вокруг них в природе и общественной жизни, людей, подготовленных в теории и на практике ко всякого рода труду как физическому, так и умственному, умеющих строить разумную, полную содержания, красивую и радостную общественную жизнь».

В связи с этим принципиальным представляется суждение Л. А. Степашко, утверждающей, что идея социоцентризма, доминирующая в педагогических размышлениях Н. К. Крупской, сочетается с ее убеждением в необходимости гуманного отношения к ребенку, установкой на безграничные возможности его развития [6. С. 225].

Несомненно, повышенное внимание со стороны власти к учителю, актуальность его приближения к правящему режиму в качестве «своего» предопределялось состоянием просвещения населения, поскольку его неграмотность являлась серьезным препятствием к восприятию социалистической пропаганды, что требовало принятия самых решительных мер. Эти обстоятельства обусловили начало массового движения против негра-

мότητας, получившего статус директивы нового государственного строя. Так, в изданном декрете Совнаркома подчеркивалось: «Все население республики в возрасте от 8 до 50 лет, не умеющее читать или писать, обязано учиться грамоте» [3. С. 232]. В связи с этим особая роль возлагалась на учителя, который «должен быть тесно связан с партией, с ее идеями, должен быть пропитан ее духом, должен привлечь к себе рабочие массы, пропитать их духом коммунизма, заинтересовать их тем, что делают коммунисты» [5. С. 403].

Возложение охарактеризованной миссии на учителя детерминировалось и тем, что руководители социалистической революции связывали решение выдвигаемых ими стратегических задач именно с деятельностью школы. Этот институт, по их мнению, должен был в изменившихся социальных обстоятельствах стать «не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм» [4. С. 48].

Следовательно, образование рассматривается как средство политизации широких народных масс в определенных рамках, как важный и принципиальный путь достижения конечных целей свершившейся революции. Директивный тезис о том, что «школа должна стать орудием диктатуры пролетариата», обусловил и аксиологические приоритеты образования,

среди которых первостепенное значение приобретают не культурологические, а политические ценности. В связи с этим отношение нового руководства страны к образовательному пространству, прежде всего к учителю, характеризуется, во-первых, введением строгих идеологических рамок, во-вторых, видением образования прежде всего как инструмента власти, в-третьих, отсутствием государственного заказа на высокий содержательный уровень образования.

Однако административный подход к проблеме ликвидации неграмотности имел явные положительные результаты. Так, политика советского государства в области просвещения не только получила широкий резонанс среди населения страны, но и имела достаточно высокую оценку зарубежных политических и общественных деятелей. Например, американский дипломат У. Буллит после поездки в Советскую Россию в 1919 г. говорил: «Во всех частях России открыты тысячи новых школ, и советское правительство, по-видимому, за полтора года сделало больше для просвещения народа, чем царизм за пятьдесят лет» [3. С. 232].

Советское руководство, испытывая серьезные трудности с профессиональными кадрами, стремилось привлечь на свою сторону деятелей культуры, ученых, учителей. Одновременно происходило становление новой советской интеллигенции. Октябрьскую революцию и советскую власть приняли многие видные деятели литературы, искусства и науки (В. Н. Брюсов, В. Э. Мейерхольд,

Ф. В. Гладков, А. Серфимович, Н. Е. Жуковский, В. И. Вернадский, И. П. Павлов).

Видные представители отечественной научно-педагогической интеллигенции (П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн и др.) выступали с защитой подлинных ценностей образования, предпринимая целый ряд усилий, например, посредством публичных выступлений в педагогической периодике по сохранению и развитию гуманистической педагогической традиции. Эти и целый ряд других отечественных мыслителей внесли важный вклад в становление и развитие соответствующих сфер общественной жизни, центрируя свое внимание на проблеме формирования нового человека, готового к активной деятельности в изменившихся социальных условиях.

В то же время радикально настроенные представители новой власти предлагали упразднить академии и университеты, как это в свое время сделали реформаторы в годы Великой французской революции. Например, отдельные представители Главного ученого совета Наркомпроса (В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина) даже выдвинули и на протяжении определенного времени достаточно убежденно отстаивали тезис «об отмирании школы» в новом социалистическом обществе.

Можно констатировать, что рассматриваемый период отличался серьезной полемикой по вопросу о роли и месте различных институтов в жизни общества. Так, в большинстве своем отечественная интеллигенция не могла

согласиться с выдвигавшимся властью в модальном формате тезисом о том, что критерием нравственности тех или иных процессов и явлений, в частности предназначения образования и миссии учителя, следует рассматривать их соответствие интересам рабочего класса, принципам новой политической системы.

Лидеры нового политического строя, в свою очередь, жестко критиковали представителей «старой» интеллигенции, открыто выступали за их скорейший уход «со сцены» общественной жизни страны, будучи уверенными в скором появлении «новой» интеллигенции с пролетарским происхождением. Примечательным в связи с этим является письмо основателя советского государства А. М. Горькому в сентябре 1919 г.: «Интеллектуальные силы рабочих и крестьян растут и крепнут в борьбе за свержение буржуазии и ее пособников, интеллигентов, лакеев капитала, мнящих себя мозгом нации...» [З. С. 233].

В стране провозглашается и утверждается классовый поход как основание общественной и культурной жизни, как важнейшее условие сохранения и укрепления политического строя. Не требует развернутых комментариев тезис о том, что классовый подход заменял нравственные ценности, что способствовало возникновению социальной конфронтации, развитию именно в таком контексте нового общественного сознания в целом и педагогической мысли, а также формировавшейся парадигмы образовательной практики в частности. По мнению Л. А. Степашко, «классово-пролетар-

ский подход к воспитанию способствовал тому, что гуманистическое содержание социалистических идеалов воспитания начинало утрачиваться, роль гуманистических идей стала сводиться к их процессуальным возможностям» [6. С. 243]. Следовательно, предназначение учителя в обществе начинает интерпретироваться в формате классового подхода, что неизбежно влияет и на трансформацию в общественном сознании, казалось бы, непреходящей и вечной идеи о гуманистической природе педагогической деятельности.

История подтверждает, что диктатура одного класса детерминирует авторитарное сознание масс. Еще Ф. М. Достоевский отмечал, что «нет заботы непрерывнее и мучительнее для человека, как, оставшись свободным, сыскать поскорее того, пред кем преклоняться». Впервые, может быть, за многовековую историю России со стороны властных структур декларировались принципы и постулаты, которые обусловили возникновение у значительной части населения страны ощущение свободы, что, несомненно, являло собой совершенно новый, гуманистический по своей сути, контекст жизнедеятельности простого человека. Однако низкий уровень образования и культуры, мощные патриархальные традиции народа, неуверенность и отсутствие у него готовности к новому образу жизни обусловили нивелировку «рефлексов свободы». Общинная психология крестьянства являлась серьезным препятствием для внутреннего освобождения простого человека, возникновения у него стремления к самоутверждению и свободному ос-

мыслению собственного бытия.

Атрибутивной характеристикой свершающихся революций, как и любых других радикальных общественных феноменов, является их противоречивость. Так, главное противоречие Октябрьской революции 1917 г. было обусловлено несоответствием между ее идеалами и исторической возможностью их осуществления, что в дальнейшем предопределило утопизм многих начинаний, способствовало укреплению авторитарной власти, стремившейся внедрить провозглашаемые принципы и установки.

Все это обусловило целый ряд крайне негативных моментов. Так, революционные события и последовавшая за ними гражданская война привели к громадным потерям в области науки, культуры и образования, которые в значительной мере были невозможны. Большая часть интеллигенции была физически истреблена или эмигрировала. Несмотря на декларативные заявления лидеров о предназначении революции для «освобождения рабочих и крестьян», человеческая жизнь обесценилась.

Лидеры октябрьского переворота были убеждены в том, что революция и гражданская война рожают новый тип личности. Вместе с тем возвышение человека, впервые ставшего творцом не только своей судьбы, но и истории, сводилось к дележу созданного ранее, а не творению новых благ. Милосердие, сострадание, человечность, любовь к ближнему оказались в категориях «чуждой морали», исповедуемой, например, интеллигентами или церковью, которые не только

вызывали критику со стороны нового политического режима, но и явное презрение. Нравственные идеалы были сведены к стереотипам государственно регулируемого поведения. Гуманистическая риторика «человек — это звучит гордо» сочеталась с пренебрежением к самому человеку, его здоровью, переживаниям, личным интересам, смысловым ценностям в целом.

За годы гражданской войны получили свое развитие тенденции формирования тоталитарного общества: однопартийная система, слияние государственных и партийных органов, жесткая централизация ресурсов, национализация предприятий всех уровней, введение категории «революционной законности». Большевики сумели мобилизовать все ресурсы страны и превратить ее в единый военный лагерь. Это было возможно только благодаря использованию ряда принципиальных положений при организации политического управления обществом, которые можно свести к ключевому понятию «диктатура».

Все это не могло не оказывать влияния и на процессы в сфере образования. В современных историко-педагогических исследованиях отмечается, что в условиях разворачивавшегося тоталитаризма и предпринимавшихся усилий идеологического подавления «индивидуалистической мелкобуржуазной психологии» принципы образования в формирующейся советской педагогике наполнялись авторитарным по отношению к природе личности смыслом.

Советское руководство, используя возможности политической агитации, выдвигало лозунги, провозглашавшие социальную и национальную справедливость. Однако, во-первых, реализация демократического принципа принятия решений большинством предполагает лишение права меньшинства на оппозицию. Во-вторых, потребность жесткой централизации ресурсов, в том числе людских, приводит к стремлению властей регламентировать все стороны жизни людей, включая внутренний мир человека, как правило, диктаторскими и насильственными мерами. В-третьих, любой, кто не принимал «новой» морали, высказывал сомнение относительно ее истинности, воспринимался как враг не только революции, но и народа.

Охарактеризованная система управления обществом явилась эффективной, что и обусловило стремление новой власти использовать ее и после окончания гражданской войны. Между тем лидеры большевиков не имели опыта управления страной в мирных условиях, а продолжать политику «военного коммунизма» далее становилось невозможно, так как это встречало усиливающееся сопротивление населения. Особую роль в развитии общественно-политической жизни после гражданской войны сыграл X съезд РКП(б), проходивший в марте 1921 г. Съезду предшествовала бурная дискуссия о роли профессиональных союзов в политической системе страны. Сторонники «рабочей оппозиции» считали, что именно профессиональные союзы должны управлять народным хозяйством и требовали не-

вмешательства ЦК РКП(б) в работу советских и профсоюзных органов. А. С. Бубнов, В. В. Осинский и Г. В. Сапронов настаивали на расширении внутрипартийной демократии за счет большей свободы фракций в партии. Л. Д. Троцкий предлагал политику «закручивания гаек», выступал за введение в норму деятельности государственных и профсоюзных органах чрезвычайных, по сути военизированных, методов руководства.

В этих условиях ряд авторитетных деятелей народного образования отстаивают жесткий курс на воспитание подрастающего поколения в интересах диктатуры пролетариата, в тесной связи с практическими задачами «текущего момента». Человек все более настойчиво начинает трактоваться как совокупность функций «работника» и «общественника». Гипертрофированный функционализм получает идеологическую поддержку, что находит свое отражение в Программе РКП(б) 1919 г., политическое обоснование в многочисленных выступлениях и передовых статьях, в том числе в центральных педагогических журналах, лидеров нового строя (Н. И. Бухарин, Г. Е. Зиновьев и др.). В директивных документах и призывах руководителей советского государства, воспринимавшихся общественностью, в частности учительством, как установки «партии и правительства», четко звучит идея о «классово-пролетарском» подходе к образованию молодежи. Этот принцип трактуется как единственно возможное и необходимое условие построения школы и осуществления

педагогической деятельности для достижения конечных целей социалистической революции.

Однако политика «закручивания гаек» стала вызывать противодействие общества и даже тех социальных групп, которые в годы гражданской войны неизменно шли за большевиками. К весне 1921 г. одно за другим вспыхивают антиправительственные восстания крестьян, участниками которых становится около 200 тыс. человек.

В марте с оружием в руках против коммунистической партии выступили матросы и красноармейцы Кронштадта. В Москве, Петрограде и других крупных городах нарастала волна массовых забастовок и демонстраций рабочих. По сути, это были стихийные взрывы народного возмущения политикой советского правительства, выдвигались требования подлинной, а не декларируемой демократизации общественной жизни и восстановления рыночной экономики.

Проявив жесткость в подавлении антиправительственных выступлений, лидеры большевиков понимали, что только с помощью насилия выйти из кризиса невозможно. Это и обусловило резкое изменение внутренней политики и переход к новой экономической политике. Вместе с тем внутрипартийные дискуссии не соответствовали требованиям жесткой централизации партии большевиков, что позволило ее лидерам провести резолюцию «О единстве партии», которая стала краеугольным камнем внутрипартийного режима. Она запрещала фракционную деятельность и наделяла ЦК правом

исключать из своего состава любого члена, на что раньше имел полномочия только съезд.

Тем самым традиции и законы внутривластной демократии оказались подорваны в своей основе. Таким образом, с одной стороны, наметился процесс либерализации в экономике, а с другой — происходит предопределение ужесточения идеологических рамок, что уже через несколько лет приведет к формированию личной диктатуры партийного лидера.

В условиях либерализации экономики наметились позитивные тенденции и в других сферах, в том числе в сфере культуры и образования. С яркими декларациями выступили литературные группировки футуристов, левых, конструктивистов и ряд других. Общим для них был взгляд на искусство как на средство преобразования мира. Идентичные процессы происходили и в других сферах искусства и общественной жизни; проводились публичные диспуты о роли религии, о судьбах интеллигенции в новой России.

Именно в это время еще сохраняли известное влияние видные деятели педагогической науки, отличавшиеся приверженностью гуманистическим ценностям образования. Признавая объективность и поддерживая курс на глубокое обновление системы образования и воспитания, отечественные педагоги-гуманисты 1920-х гг. «вместе с тем пытались в какой-то мере противостоять «ультра-революционным установкам на то, чтобы «разрушить до основания» все, что якобы не соответствует «пролетарской морали»» [2. С. 37].

Процесс либерализации был не последовательным и полным противоречий. Руководители советского государства опасались, что свобода мнений позволит противникам режима активизировать свою деятельность. Для противостояния буржуазной идеологии были организованы политшколы, совпартшколы, коммунистические университеты. Для активизации пропаганды марксистской философии и борьбы с философским идеализмом создается общество воинствующих материалистов.

Началась новая волна наступления на демократические устои развития образования, которые отстаивали прогрессивные отечественные ученые и деятели культуры. По инициативе радикально настроенных деятелей советского образования формируется негативное отношение к «свободной» педагогической прессе, острой и разрушительной критике подвергаются взгляды сторонников сохранения и трансформации в изменившихся социально-политических условиях традиционного для прогрессивной отечественной педагогики антропологического подхода к воспитанию. Эта критика и неприятие базировались лишь на утверждении о несоответствии данного методологического принципа идеологическим установкам и политическим ценностям нового строя.

1920-е гг. вошли в историю развития отечественного образования и формирования требований к личности учителя для новой социалистической школы как полный противоречий период творчества и исканий. Именно в это время существовали два вектора,

определявшие актуализацию внимания к миссии учителя, детерминировавшие ценностные приоритеты его профессиональной деятельности. С одной стороны, гуманистически ориентированные педагоги продолжали отстаивать антропологическую концепцию обучения и воспитания. С другой — лидеры и видные деятели официальной педагогики в контексте политических установок правящего режима обосновывали и проводили в жизнь классово-пролетарскую доктрину развития педагогической действительности, что и обуславливало формирование соответствующего образа советского учителя.

Представления лидеров создаваемой системы образования и педагогической науки для нового социалистического общества отличались характерным переплетением предельно

противоречащих друг другу аксиом. Так, декларируя гуманистические идеи духовного развития и саморазвития, самоусовершенствования человека, видные деятели педагогики выдвигали и проводили в жизнь директивные установки на формирование «нового человека», отвечающего идеологическим постулатам возникшего государственно-политического строя.

Детерминирующее влияние на развитие системы образования в целом, деятельность учителя в том числе, оказывали реализуемый на практике классово-пролетарский подход к воспитанию, его идеологическая направленность. Между тем этот процесс осуществлялся и в русле идей широко декларируемого принципа, трактующего право личности на свободное и всестороннее развитие в новых социальных условиях.

Список литературы

1. Бухарин Н. И. Учительство и комсомол / Бухарин Н. И. // Народное просвещение. — 1925. — № 2. — С. 138.
2. Вульфсон Б. Л. Марксизм и проблемы нравственного воспитания : страницы истории: учебное пособие / Б. Л. Вульфсон. - М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. - 64 с.
3. Жаров Л. Н. История Отечества, 1900—1940 гг. : учеб. кн. для ст. классов средн. учеб. заведений / Л. Н. Жарова, И. А. Мишина. — М. : Просвещение, 1992. — 335 с.
4. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК, 1898—1917 / Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. Москва : Политиздат, 1970. - 535 с.
5. Ленин В. И. Речь на Всероссийском совещании политпросветов губернских и уездных отделов народного образования 3 ноября 1920 г. / В. И. Ленин // ПСС. Т. 41. М.: Изд-во политической литературы, 1981 — 696 с..
6. Степашко Л. А. Философия и история образования [Текст] : учеб. пособие для вузов / Л. А. Степашко. - Москва : Флинтас, 2003. - 272 с.