

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ/GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2026.171.33> EDN: USKOVJ

ПЕДАГОГИКА ОБЫДЕННОЙ ЖИЗНИ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СТАТЬЯ 1)

Научная статья

Невзорова А.В.^{1,*}¹ ORCID : 0000-0001-9799-6497;¹ Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор (anna.nevzorova[at]gmail.com)

Предложена: 04.02.2026; Принята: 16.09.2026; Опубликовано: 17.09.2026

Аннотация

Статья является смысловым продолжением ранее опубликованной статьи, посвященной рассмотрению ретроспективного аспекта педагогики быденной жизни. В данной статье исследуются источники образования, самообразования, повышения культурного уровня советских людей и проводится качественный анализ многообразных образовательных сред, существовавших на уровне быденной жизни в советский период развития отечественного образования. Проведен анализ трудов известных отечественных педагогов и просветителей XX века с точки зрения их вклада в повышение образованности населения страны, формирование системы народного просвещения, среди них В.И. Вернадский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.А. Ухтомский, А.С. Макаренко, Л.Д. Ландау (статья 1), В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов, С.Л. Соловейчик, А.Н. Лутошкин, О.С. Газман, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский, А.А. Католиков (статья 2). Выявлены главные, преобладающие тенденции личностного и общественного развития, определившие структуру и содержание образовательных сред быденной жизни, существовавших в разные временные отрезки советского периода: на этапе становления, в довоенный период (до Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.), в послевоенный период вплоть до «оттепели» и развитого социализма, на закате советской власти в период деструктивных социальных процессов. Они представлены и обоснованы в статье 2, представляющей собой логическое продолжение настоящей статьи.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогика быденной жизни, просветительская деятельность, идеология, тоталитаризм.

THE PEDAGOGY OF EVERYDAY LIFE DURING THE SOVIET PERIOD OF RUSSIAN EDUCATION (ARTICLE 1)

Research article

Nevzorova A.V.^{1,*}¹ ORCID : 0000-0001-9799-6497;¹ Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

* Corresponding author (anna.nevzorova[at]gmail.com)

Suggested: 04.02.2026; Accepted: 16.09.2026; Published: 17.09.2026

Abstract

The article is a logical continuation of a previously published paper devoted to an overview of the retrospective aspects of the pedagogy of everyday life. This article examines the sources of education, self-education and the enhancement of the cultural level of the Soviet people, and conducts a qualitative analysis of the diverse educational environments that existed at the level of everyday life during the Soviet period of the development of domestic education. An analysis is carried out of the works of renowned Soviet pedagogues and educators of the XX century in terms of their contribution to raising the educational level of the country's population and the formation of the system of public education; these include V.I. Vernadsky, N.K. Krupskaya, A.V. Lunacharsky, A.A. Ukhtomsky, A.S. Makarenko, L.D. Landau (Article 1), V.A. Sukhomlinsky, I.P. Ivanov, S.L. Soloveychik, A.N. Lutoshkin, O.S. Gazman, V.A. Karakovsky, A.N. Tubelsky and A.A. Katolikov (Article 2). The main, predominant tendencies in personal and social development have been identified, which determined the structure and content of the educational environments of everyday life that existed during various periods of the Soviet era: during the formative stage, in the pre-war period (prior to the Great Patriotic War of 1941–1945), in the post-war period right up to the 'Thaw' and the era of developed socialism, and at the twilight of Soviet power during a period of destructive social processes. These are presented and substantiated in Article 2, which forms a logical continuation of this article.

Keywords: educational environment, pedagogy of everyday life, educational activities, ideology, totalitarianism.

Введение

Педагогика быденной жизни как одно из актуальных направлений современных педагогических исследований знаменует переход к доступности научного знания для широкой аудитории, которое стало возможным благодаря информатизации и цифровизации всех сфер жизни общества. Сама педагогическая отрасль науки в XXI веке приобретает все более универсальный характер, становясь значимой практически для всех отраслей экономики и всех

областей человеческой жизни, поскольку практически везде задача передачи опыта, взаимообучения, освоения компетенций, приобретения новых личностных свойств и качеств является актуальной и требующей решения. В предыдущей нашей публикации, посвященной проблеме педагогики обыденной жизни в ретроспективном ключе, уже было отмечено, что ее субъектами являются все люди, вне зависимости от уровня осведомленности в области научных педагогических знаний, в то время как в качестве ее предмета выступает просветительская деятельность, направленная на повышение педагогической компетентности всего общества с целью содействия созданию условий благополучной жизнедеятельности.

Данная статья является продолжением рассмотрения исторического развития научных представлений о педагогике обыденной жизни. Она охватывает советский период, а именно от начала до конца 20 века и концентрирует внимание на достижениях отечественных педагогов в рассматриваемой области. Несомненно, каждый из авторов, взгляды которых представлены в настоящей публикации, заслуживает отдельного внимания. Вместе с тем, они объединены общим смысловым полем, охватывающим их отношение к просвещению в самом широком смысле и их представление о том, каковы его задачи, последствия, инструменты, механизмы осуществления, как просветительская деятельность может отразиться на состоянии общества и культурном развитии каждого индивида. Советский период обладает поистине неисчерпаемыми историко-педагогическими характеристиками: он являет собой образец уникальной атмосферы всеобщего стремления к знаниям, крупномасштабного развертывания культурно-просветительской деятельности, престижа образованности и реализации идеи всестороннего развития личности.

В статье предпринята попытка на материалах педагогических взглядов и практического опыта выдающихся советских педагогов обобщить и систематизировать научно-педагогическое знание о педагогике обыденной жизни, сформировавшееся в условиях образовательных сред Союза Советских Социалистических Республик. Попробуем выделить самую суть продуктивных образовательных и просветительских практик советского периода путем абстрагирования от идеологического контекста и определить, таким образом, что осталось в «сухом остатке» по отношению к вневременному научно-педагогическому знанию, составляющему источник и ресурс поиска адекватных и сообразных решений в области образования.

Методы и принципы исследования

Данная статья является логическим и смысловым продолжением опубликованной ранее нашей работы. В ней, соответственно, использованы те же исследовательские инструменты. А именно, в качестве основного метода исследования выступил теоретический анализ педагогических трудов, отобранных по тематическому принципу, посвященных народному образованию, а также проблеме освоения и трансляции опыта обыденной жизни. Отбор источников осуществлялся в соответствии с историческим периодом, которому посвящена настоящая публикация.

Наряду с этим учитывались тематическое единство, общность педагогических взглядов, а также признание вклада выбранных педагогов в систему педагогического знания в научно-педагогическом сообществе. Общенаучные принципы, на которых базируется исследование — это принципы всесторонности, конкретности, объективности, системности. В ходе систематизации и обобщения научных представлений в области педагогики обыденной жизни использовались методы качественного анализа, абстрагирования, сравнительно-исторического анализа. Достоверность полученных результатов обеспечивается следующими аргументами: непротиворечивостью исходных положений, необходимостью и достаточностью объема источников для анализа.

Основные результаты

Советский период развития отечественного образования представляет собой столь высокий интерес с точки зрения педагогики обыденной жизни по целому ряду причин. Прежде всего, главнейшей и серьезнейшей причиной является его специфика, обусловленная переходом от одного государственного строя к другому, тотальной перестройкой социальной стратификации общества, идеологической инвариантой, внедренной в сознание миллионов людей. Второй причиной является его уникальная, непревзойденная успешность, выраженная в достижении всеобщей грамотности населения, создании единых эталонов жизни и деятельности среднестатистического советского человека, связанных с трудом, отдыхом, бытом, общественно-полезной деятельностью, социальной активностью и др. Полезность обращения к истории науки с целью осмысления предыдущего опыта человечества и возможности обнаружения новых решений актуальных исследовательских вопросов подчеркивал В.И. Вернадский (1863–1945) — российский и советский ученый, широко известный, прежде всего, своим учением о ноосфере — новом эволюционном состоянии биосферы, при котором разумная деятельность человека становится главным определяющим фактором развития и преобразования природы [11]. Он писал, что в глуби веков обнаруживается многократное повторение созидательных творческих подъемов, поворотов в росте понимания нас самих и нас окружающего [1, С. 97]. В.И. Вернадский также совершенно справедливо утверждал, что все в окружающем нас мире, к чему только возможно подойти с научным анализом или с научным синтезом, одинаково укладывается в рамки закономерности [1, С. 98]. Его обоснование планетарной роли науки и образования в развитии человечества можно рассматривать как манифест просветительства, стирающий границы в доступе к образованию и знаниям между расами, народами, сословиями, социальными группами, как провозглашение базового права каждого человека на бесконечное развитие и совершенствование в гармонии с биологической и социальной средой и в гармонии с его собственной природой. Попробуем в настоящем исследовании проследить развитие педагогической мысли советского периода с целью нахождения закономерностей педагогики обыденной жизни — обобщения процессов и явлений спонтанного, стихийного и естественного приращения человеческих знаний, навыков, компетенций самого широкого плана под влиянием самой социальной среды, условий жизнедеятельности человека.

Рассмотрим взгляды некоторых выдающихся советских ученых, которые можно отнести к предмету исследования педагогики обыденной жизни, а именно просветительской деятельности, направленной на повышение педагогической

компетентности всего общества с целью содействия созданию условий благополучной жизнедеятельности. Характеристики взглядов советских педагогов расположены в хронологической последовательности.

Н.К. Крупская (1869–1939) была защитницей *трудовой школы*, создаваемой повсюду в стране в процессе воплощения в жизнь коммунистической программы в области народного образования [4, С. 6]. Школа труда имела целью преобразование общества через соединение производственного труда с умственным развитием посредством тесной связи школы с населением на фабриках, заводах, на селе, в противовес «школе учебы», критикуемой Н.К. Крупской и всем новым педагогическим сообществом из-за ограниченности педагогических целей лишь формированием знаний в условиях строгой дисциплины, направленной на воспитание послушных, исполнительных людей (не говоря о ключевых мировоззренческих расхождениях с так называемыми «буржуазными пережитками»). В обосновании своей позиции Н.К. Крупская подкрепляла взгляды отсылкой к трудам и опыту И.Г. Песталоцци (о нем мы писали в предыдущей статье), указывая, что он отдал «всю свою жизнь, все свое состояние, чтобы показать, как надо применять на практике в деле народного образования производительный труд» [4, С. 11].

Идея трудовой школы заключалась, главным образом, в предоставлении всестороннего образования для народа, предполагающего соединение умственного развития с подготовкой к самому разнообразному физическому труду [7]. Как отмечала Н.К. Крупская, характеризуя технологический прогресс начала 20-го века, указывала, что в народном хозяйстве возрастал спрос на всесторонне развитого, умелого рабочего, который мог быстро приспосабливаться к *постоянно меняющимся и совершенствующимся* машинам и процессам производства. Ее взгляды основывались на глубоком анализе трудов зарубежных педагогов: Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Р. Оуэна, Ф. Фелленберга, Г. Кершенштейнера, а также общественного деятеля Л.П. Лепелетье, стороннику утверждения организации трудовых школ на законодательном уровне. Рассуждения по поводу необходимости и неотвратимости построения трудовой школы в системе отечественного образования приводят автора к следующему заключению: детскую самостоятельность надо направить в определенное русло, пробудить в детях интерес к технике, к ручному труду, на этом сосредоточить их интерес, это даст крупной промышленности необходимый контингент интеллигентных, инициативных рабочих. Таким образом, в работах Н.К. Крупской мы находим воплощение идеи о неотделимости образования от труда, идеи формирования сознания человека в условиях его включения в многообразные социальные процессы, его становления полноценным гражданином.

В еще более обобщенном виде идеи строительства новой школы отразились во взглядах А.В. Луначарского (1875–1933), первого народного комиссара просвещения, стоявшего у истоков советской школы, возглавившего создание социалистической культуры системы образования. Охват его педагогической мысли чрезвычайно широк: об этом можно составить мнение по одним только названиям его выступлений и публикаций. Вот некоторые из них: «О классовой школе», «Роль рабочих факультетов», «Задачи просвещения в системе советского строительства», «О социальном воспитании», «Детские клубы в Костромской губернии», «Детское движение и коммунистическое воспитание», «Воспитание нового человека», «О школьной дисциплине», «Задачи внешкольного образования в Советской России», «Единая трудовая школа и техническое образование», «Какой педагог нам нужен», «Задачи курсов заведующих окружными отделами народного образования», «Искусство слова в школе», «Кино в школе» и др. По заголовкам можно проследить, что А.В. Луначарским освещались вопросы организации школы, образования и воспитания не только детей, но и граждан всех возрастов, вопросы народного просвещения, педагогического образования, управления системой образования, конкретные методические вопросы обучения и воспитания в советской школе. Представим более развернуто взгляды А.В. Луначарского с точки зрения педагогики обыденной жизни в логике жизненного пути человека.

Становление системы образования включало двухступенчатую модель: четырехлетка (четырёхлетнее начальное образование), семилетка (начальное и основное общее образование), а также возможность получения профессионального образования непосредственно на фабриках и заводах в течение двух лет обучения в форме *фабрично-заводского ученичества* (фабзавуч, ФЗУ). Характеризуя задачи детских садов и первых лет обучения ребенка в школе, А.В. Луначарский настаивает на необходимости организации целенаправленной игры: выбор игр педагогами должен быть направлен на приобретение детьми новых знаний, освоение новых умений в увлекательной, интересной для детей форме. Затем от игры необходимо переходить к труду: в групповой деятельности предоставлять детям трудовые задания, в процессе выполнения которых они бы использовали подготовленный материал и приходили к формулировке выводов. А.В. Луначарский писал: «Сущностью нового преподавания является не учеба, не задавание урока и не спрашивание, а экскурсия, прогулка, зарисовка, моделирование и возможные трудовые процессы, путем которых ребенок сам продельвает обогащение своего опыта» [8, С. 54–55]. Содержание общего образования в период становления советской власти претерпевало серьезные трансформации. В частности, А.В. Луначарский был сторонником реализовывавшихся в советских школах так называемых «*программ ГУСа*» (это радикальная система образования, действовавшая в СССР в 1920-х годах; они отменяли привычные школьные предметы в пользу изучения тем: обучение строилось вокруг триады: «Природа — Труд — Общество» и было ориентировано на идеологическое воспитание строителей коммунизма). Позже от этих программ отказались, поскольку они не давали фундаментального образования и по сути, были вынужденной мерой в условиях нехватки педагогических кадров. По этой же причине, наряду с обучением в школе быстрыми темпами формировалась система внешкольного образования. А.В. Луначарский понимал под внешкольным образованием ту помощь, которую государство и школа оказывали в деле образования людям, «оставшимся без помощи в этом вопросе», то есть тем, которым нормальная школа «мало дала, тем, кто в школе не были» [8, С. 367].

Цель внешкольного образования — помочь им идти дальше, дополнить и выровнять их образование, компенсировать недостаток знаний, обеспечить право и обязанность каждого быть грамотным. Помимо направленности на преодоление безграмотности и невежества, внешкольное образование также решало задачи популяризации научных знаний, искусств и социально-политической пропаганды. Одной из форм просвещения и приобщения народных масс к культуре стали клубы. А.В. Луначарский описал в качестве образца такой работы 12 клубов Костромы с численностью детей от 150 до 400 [8, С. 243], объединивших девочек и мальчиков от 8 до 16 лет. Основную направленность деятельности клубов составляло искусство — музыка, пение, танец, декламация, сценическое исполнение, к ним добавлялись подвижные игры и спорт. Клубы устраивали совместные праздники, на которых демонстрировали свои достижения; практиковались клубные выставки, занимались техническим творчеством. Они работали на принципах самоуправления, являясь, таким образом, средой социального воспитания [16]. Детское движение, развернутое в начале становления советской власти, помимо идеологического, имело также большое социальное значение, а именно, способствовало решению проблемы детской беспризорности. Пионерское движение являлось способом «втягивания» беспризорных детей в нормальную общественную жизнь. Большое значение имело то, что, по словам А.В. Луначарского, была выстроена «лестница поколений», обеспечивающая преемственность общественных организаций и позволявшая молодым людям видеть перед собой перспективы жизни, ощущать причастность к общему делу, быть товарищами и соратниками [12]. Это обеспечивало каждому участнику такой системы базовые психологические состояния взаимной поддержки, общности взглядов и интересов, уверенности, обеспечивающие убеждение в справедливости и правильности общественного устройства.

Другой воплощенной идеей А.В. Луначарского стало направление, связанное с повышением культурного, интеллектуального уровня трудящихся, а именно, организация так называемых «*рабфаков*» — рабочих факультетов при университетах. Их деятельность была направлена на формирование высоко квалифицированных кадров для промышленности. Рабфаки реализовали возможность предоставления доступа талантливой рабочей молодежи к техническому образованию университетского уровня, будучи, фактически, подготовительным курсом к серьезному университетскому обучению. Молодых людей на рабфак принимали с 16-летнего возраста независимо от предыдущего образования, без экзаменов, по рекомендации фабрично-заводских комитетов, партийных организаций или профсоюзов. На рабочих факультетах погружение в университетскую среду, возможность использования университетских лабораторий, библиотек, обучение у вузовских преподавателей позволяли обучающимся (для которых ранее университетское образование являлось недостижимым) за три года достичь уровня, необходимого для продолжения обучения в вузе, а народное хозяйство в последствии получало подготовленные кадры. Такая система просуществовала с 1919 года до конца 30—х годов; помимо организационных, она внесла определенные содержательные изменения в вузовскую среду, усилив связь теоретического обучения с производственной практикой, следствием чего стала необходимость пересмотра учебных планов, образовательных программ и методов преподавания в университетах.

В целом, характеризуя задачи просвещения в советском государстве, А.В. Луначарский отмечал отсталость в отношении хозяйствования и культурного уровня народных масс на фоне постоянного, хоть иногда и скрытого конфликта с властями всего остального мира, из-за чего задачи просвещения концентрировались вокруг необходимости обороняться, организовывать оборону страны. Таким образом, *просвещение* было неотделимо от *обороны* и от *хозяйствования*. Во время гражданской войны просвещение так же, как и хозяйство, играло огромную роль. Оно выражалось в работе в армии через просветительную работу, культотделы политуправлений. А.В. Луначарский признавал, что никакую работу в государстве невозможно проводить без просвещения населения, обобщенно обозначая эту деятельность как «общественная педагогика». Он также отмечал, что невежественный народ неизбежно будет покорен; без поднятия уровня народного образования и профессионального умения, начиная с самого простого рабочего и кончая инженерами и учеными, невозможно обеспечить суверенитета страны. Рассуждая о связи просвещения с народным хозяйством, А.В. Луначарский заявлял о необходимости планирования подготовки специалистов для разных отраслей экономики. Он писал, что нужно воспитывать молодое поколение так, чтобы каждый мог найти себе место и произвести полезную работу, а для этого нужна «хозяйственная увязка», а вопрос о повышении экономических показателей в любой отрасли связан, прежде всего, с кадрами.

В подтверждение этой его позиции приведем цитату: «Хозяйство станет в тупик, хозяйство застрянет, сядет на мель, если сейчас же мы не употребим величайших усилий, чтобы поднять соответственным образом воспитание подрастающих поколений и в значительной мере подготовить и переподготовить взрослых» [8, С. 158]. Наряду с профессиональным самоопределением и самореализацией, задачей народного просвещения являлось формирование культурного человека. Культура с точки зрения А.В. Луначарского рассматривалась в широком смысле, начиная от грамоты и заканчивая наукой, включая культуру в области мысли и культуру в области чувств. Ликвидация неграмотности населения проводилась с первых лет советской власти; она осуществлялась разными способами — через педагогов, к которым сельчане должны были приходить на занятия, путем объединения крестьян в группы и даже индивидуально. Выполняя эту работу, просветители понимали, что необходимо решать не только проблему безграмотности, но и в целом повышать культурный уровень людей на селе. В качестве такого связующего звена, решающего сразу несколько просветительских задач, выступила *изба-читальня*.

В сельской местности изба-читальня стала местом, где крестьяне наводили справки, читали вслух законы, газеты, следили за местной жизнью, оформляли и читали стенные газеты, брали в библиотеке книги, советовались, проводили собрания. Она также была местом культурного просвещения: здесь специалисты выступали с докладами по здравоохранению, сельскохозяйственным вопросам, широкому кругу научно-популярных тем. Так, в богатом наследии А.В. Луначарского прослеживается система взглядов, характеризующих взаимосвязь целей, содержания, методов, форм, средств и ожидаемых результатов общественного воспитания и образования, итогом которого становится построение качественно нового общества, состоящего из людей новой формации. Его система взглядов выразила

основные представления и устремления официальных властей, которые базировались на коммунистической идеологии.

К рассматриваемому историческому периоду относятся взгляды о развитии личности и формировании человека совершенно иного плана. Речь идет о взглядах представителей других социальных групп, а именно, ученых тех лет, которые, несмотря на разнообразную научную специализацию, не могли оставаться в стороне от происходящих социальных процессов. Неоспорим тот факт, что атмосфера времени, общественного уклада, государственной идеологии создают инвариантную среду жизнедеятельности людей определенного исторического периода. Но очевидно также и то, что, находясь в одних и тех же социальных, экономических, идеологических условиях жизни, люди формируются по-разному, избирательно реагируя на внешние стимулы. В связи с этим интересны представления о развитии человеческой личности и о воспитании, принадлежащие русскому и советскому ученому, жизненные годы которого пришлись на период смены государственного устройства — а именно, начала становления советской власти — физиологу, академику Академии наук СССР, А.А. Ухтомскому (1875–1942). Его учение о доминанте, изначально сформулированное с позиций физиологии, затем было им эксплицировано на многие другие сферы научного познания, в том числе на область педагогики. А.А. Ухтомский пояснял, что «Доминанта — есть не теория и даже не гипотеза, но преподносимый из опыта принцип очень широкого применения, эмпирический закон ... который достаточно назойлив, чтобы было возможно с ним не считаться» [14, С. 11].

А.А. Ухтомский писал, что мы можем воспринимать лишь то и тех, к чему и к кому подготовлены наши доминанты, то есть наше поведение. Он отмечал, что бесценные вещи и бесценные области реального бытия проходят мимо наших ушей и наших глаз, если не подготовлены уши, чтобы слышать, и не подготовлены глаза, чтобы видеть, то есть если наши деятельность и поведение направлены сейчас в другие стороны [14, С. 250]. Характеризуя понятие доминанты, А.А. Ухтомский писал, что когда мы говорим о своем реальном опыте, то есть о действительности, какой мы знаем ее из своего опыта, мы имеем в виду цельные вещи, предметы, лица, события, огорчения, радости, целые сложные переживания. Таким образом, действительными реальностями являются цельные «интегралы опыта» — это следствие совокупности впечатлений, приуроченных к определенной доминанте. То, что внутри человека складывается как интеграция опыта, со внешней стороны есть переживание доминанты [2]. Человек видит реальность такой, каковы его доминанты, то есть главенствующие направления его деятельности. Так, человек видит в мире и в людях предопределенное своей деятельностью, то есть, так или иначе, самого себя.

В связи с рассуждениями о доминанте А.А. Ухтомский рассматривал проблему двойника и проблему заслуженного собеседника как продолжение мысли о том, что доминанта является формирователем интегрального образа действительности. По тому, как человек решает эту ежедневную задачу — формирования интегрального образа действительности — предопределяется его поведение, жизнь, ценности. Он утверждал, что мысль о том, что человек пассивно отпечатлевает на себе реальность такой как она есть, в корне неверна: доминанты и поведение стоят между человеком и миром, между его мыслями и действительностью. Таким образом, человек видит жизнь такой, каковы его доминанты, то есть главенствующие направления его деятельности. По мнению А.А. Ухтомского, необходимо культивировать и воспитывать доминанту, поставив центр тяготения вне себя, в другом; только переключивши себя и свою деятельность на других, человек впервые находит самого себя. Ключевую проблему, противоречие воспитания А.А. Ухтомский видит в поиске ответа на вопрос, как же возможно достичь таких поведения и деятельности, чтобы быть чутким к реальности как она есть, независимо от интересов и доминант. Движение в этом направлении, с его точки зрения, возможно, если было бы «спасительное недовольство собой и искренность в своих стремлениях» [14, С. 252].

При подобном «переносе» доминанты вовне, человек обогащает свою собственную жизнь и мысль. Нужно неусыпное и тщательное воспитание в себе доминанты внимания к другому. Пока нет выхода от двойника к живому собеседнику, нет и возможности узнать и понять человека, каков он есть. Когда люди осуждают других, то обнаруживают своего же двойника: везде, где человек осуждает других, он исходит из своего двойника, и осуждение есть вместе с тем и тайное, очень тонкое самооправдание (доминанта на двойника). С того момента, как человек решится однажды вынести свою доминанту на собеседника вне и помимо себя, начинается все растущий труд над собой и ради другого. А.А. Ухтомский рассмотрел также вопрос об «интегральном образе» мира, в каком мир представляется людям разного склада. При этом он подчеркнул, что, с одной стороны, закономерности мышления для всех одинаковы, но с другой стороны, разница между людьми в их мировосприятии состоит не в мысли, а в том, что восприятие мира, ближайшего ежедневного опыта чрезвычайно разнообразно и изменчиво не только от человека к человеку, но и одним и тем же человеком в разные моменты жизни. После каждого более или менее крутого перелома жизни склад дальнейшего восприятия и опыта уже не тот, что был до сих пор.

Вопреки устоявшимся в те годы представлениям о народных массах, их просвещении и образовании, А.А. Ухтомский настаивал на том, что совершенно невозможно говорить и даже мыслить о народе как о «массе» или «толпе», то есть как о потенциальном множестве. Его позиция состояла в том, что народ, прежде всего — людское множество, множество лиц; если он сложился во что-то единое, значит он — упорядоченное множество, которое следует изучать и понимать, прежде, чем с ним оперировать. Ошибкой людей, довольных своей культурой и культурностью называл А.А. Ухтомский такое отношение к людям, при котором в инакомыслящих видят «низких», «ничтожных», «гораздо ниже себя», приводя примеры отношения русских бар к крестьянству, англосаксов — к неграм, интеллигенции — к народу. Особое место в его взглядах занимает рассмотрение вопроса об осмыслении интеллигенцией эпохи перемен при переходе от царского режима к советскому строю, когда происходило крушение надежд, привычных устоев и образа жизни, подрывались традиционные ценностные опоры, менялись нравственные ориентиры. Этот период не просто вынужденное приспособление к новым условиям или освоение новых способов деятельности; это пересмотр всего мировоззрения, всех житейских сторон человеческого существования.

Характеризуя изменения, произошедшие после октябрьской революции 1917 года, А.А. Ухтомский писал, что люди узнали очень многое, во многом «окультуривались», но утратили способность сожительства друг с другом: в социальной среде стали обычными проявления злопыхательства, ненавистничества с внешним стремлением выглядеть интеллигентами и джентельменами. При этом новыми обладателями власти навязывалась точка зрения о жизненно важной необходимости этих перемен во имя приобщения к культуре всего населения. А.А. Ухтомский негодовал, что при такой культуре, цивилизации, сокровищах духа и творчества обнаруживалась такая неспособность жить в мире и согласии друг с другом. Он называл своим главным интересом вопрос о том, как конструируется человеческий опыт; как происходит то, что в одних тех же условиях формируются диаметрально противоположные личности. Ответ на этот вопрос он видел в том, что мироощущение предопределяется направлением внутренней активности человека, его доминантами: каждый видит в мире и людях то, чего искал и что заслужил. И каждому мир и люди поворачиваются так, как он того заслужил («закон заслуженного собеседника»). Он также отмечал, что каждое мгновение ставит перед человеком новые задачи и предъявляет ему новые вопросы, а человек отвечает «в меру того, что успел себе заготовить из прежнего; таким образом, каждое мгновение мира выявляет в человеке то, что есть в его сердце» [14, С. 437].

В продолжение этой мысли примечательны суждения А.А. Ухтомского о таланте. «Талант, — утверждал он, — заключается в способности прозреть одним мгновением и как единую конструкцию целые сложные зависимости и архитектоники мысли. Мысли вдруг открывается перспектива, связующая целые ряды явлений и идей в единое существование, в единый образ реальности. И дальнейшей дискурсии предстоит лишь изложить, раскрыть, дать в выкладке прозрачной и обязательной для всех то, что было дано ему в первоначальном целостном прозрении... Это и есть тот «первоначальный синтез», так удивительно предвосхищающий связи с реальностью, *проект* реальности, о котором можно сказать лишь одно: есть он у данного человека или его нет, ибо способность к нему есть дело индивидуальной природы, одаренности...» [14, С. 452].

Взгляды А.С. Макаренко (1888–1939) широко известны как в системе педагогических знаний, так и за ее пределами, несколькими поколениями педагогов и психологов хорошо изучена его теория детского коллектива. В настоящей статье мы обращаемся к наследию А.С. Макаренко в другом ракурсе, а именно, с целью рассмотрения его позиции в отношении просвещения, повышения культуры и образованности всех социальных слоев общества [9]. В этом смысле большой научной, мировоззренческой ценностью обладает труд А.С. Макаренко «Народное просвещение в СССР», написанный в 1937 году за два года до его кончины [10]. Этот труд представляет собой обобщение научно-педагогического и практического опыта выдающегося педагога и является своего рода обращением к сообществу педагогов, широкой общественности с целью представления качественных характеристик и преимуществ советского просвещения по сравнению с образованием народа при старом, царском, режиме. Проследим, какие характеристики давал А.С. Макаренко этим двум подходам к народному образованию в нашей стране.

Старую, дореволюционную Россию он описывал как темную и неграмотную. При этом, утверждал он, русской буржуазии нужен был грамотный рабочий — в буквальном смысле — то есть именно умеющий читать и писать, способный читать деловые записки и чертежи, что способствовало подъему промышленности и повышению прибылей. В то же время, грамотный рабочий заключал в себе и опасности: он мог читать революционные газеты и прокламации, расширять кругозор, таким образом представляя угрозу тем же прибылям и накоплениям. Цели царского просветительского ведомства ограничивались распространением техники чтения и письма, при чем даже подобная программа вызывала сопротивление правящих сословий.

Наряду с качественным описанием дореволюционного просвещения, представлены и статистические показатели: в школах обучалось чуть более 7 миллионов детей, 90% из них не продвинулись дальше начальной школы, которая преимущественно была церковно-приходского типа. В целом, А.С. Макаренко охарактеризовал образование в царской России как темноту и мракобесие, объясняя свою позицию тем, что, даже проучившись в начальной школе, подавляющее большинство учеников этих школ выходили из них такими же темными, какими и входили в нее: та «незначительная» грамотность, которую они уносили с собой из школы, была обречена на медленное умирание — население жило без книг и газет, из-за чего навык чтения через несколько лет совершенно утрачивался. Оставшиеся 10% выпускников начальной школы продолжали обучение в средней школе (чуть более полмиллиона человек — представители высших сословий) или в неполной средней школе (чуть более двухсот тысяч человек — выходцы из простолюдинов). А.С. Макаренко назвал этот разрыв красноречивым символом той пропасти, которая разделяла народные массы России и ее блестящую богатую и образованную верхушку, для нужд которой существовало 91 высшее учебное заведение и 233 учебных заведения, приближавшихся по своему уровню к техникумам.

В СССР народное образование получило качественно и принципиально новое развитие, которое А.С. Макаренко проиллюстрировал количественными показателями 1914 и 1935 годов. Так, в начальной школе количество учеников увеличилось в 1,5 раза (на 155%); в средней школе — на 790%; в неполной средней школе рост стал астрономическим — количество учеников увеличилось на 4945%. Еще более впечатляющие результаты изменений в сфере образования привел А.С. Макаренко относительно сельской школы, где рост количества учащихся в средней школе составил 9121%, а в неполной средней школе — 21381%! Количество высших учебных заведений возросло с 91 до 718. Настолько же серьезный прирост произошел в сфере технического образования, находившегося в царской России в зачаточном состоянии: в советской стране была заново создана средняя техническая школа, а количество учащихся в ней выросло с 35 тысяч до 715 тысяч молодых людей, а рабфаки и ФЗУ с числом учащихся свыше полумиллиона стали новым словом в деле просвещения народных масс. Возможность решения подобных масштабных задач А.С. Макаренко объяснил материально-техническими и кадровыми условиями, которые удалось создать в кратчайшие сроки: например, количество учителей только в общеобразовательной школе в 1935 году составило 1 миллион человек, что явилось решающим фактором в реализации дела просвещения народа. А.С. Макаренко особо отметил роль народного образования в просвещении граждан страны разных национальностей: в частности, он указал, что многие народности не только не имели своей школы, учителей, учебников и тетрадей, но и не имели письменности. Была

создана школа и письменность у этих народов, организована система народного национального образования. 83 национальности получили возможность учиться на родном языке, включая старшие классы школы, при том что соотношение русского ученичества и детей других национальностей составило 60% против 40%. Этот емкий и одновременно достаточно информативный обзор дает ясное представление о масштабах просветительской работы, быстрым и всеобъемлющем создании системы народного образования в период двух первых пятилеток в советской стране.

Другой яркой фигурой в советской просветительской деятельности стал крупнейший физик 20 века, лауреат Нобелевской премии 1962 года, Л.Д. Ландау (1908–1968), внесший огромный вклад не только в развитие фундаментальных исследований в своей профессиональной научной области, но и в развитие педагогических подходов к подготовке ученых, разработав золотой стандарт физического образования — теоретический минимум для старших научных сотрудников, в основу которого было положено девять обязательных экзаменов, охвативших основное содержание всех разделов физики, отразившее актуальное состояние новейших на тот момент научных достижений. Давалось три попытки, если кандидат трижды не сдавал теорминимум, Л.Д. Ландау заявлял, что человек не сможет стать научным работником в области физики. За 28 лет эти экзамены смогли осилить 43 человека, многие из которых стали выдающимися учеными-физиками и, как минимум, двое из них — Нобелевскими лауреатами (А. Абрикосов и В. Гинзбург). Хронология разработки программы теорминимума была следующей. Собственная система понимания теоретической физики сложилась у Л.Д. Ландау-самоучки; отражение содержания этой системы составили отдельные главы разных книг, некоторые статьи и его лекции.

Затем в 1935 году появилось «Руководство по теоретической физике», основанное на конспектах его лекций: разные разделы физики были распределены между учениками, а Л.Д. Ландау осуществил общее руководство и редактирование. В эти годы Л.Д. Ландау — ярый марксист и защитник советского строя писал в одной из центральных газет, что партия и правительство предоставляют небывалые возможности для развития физики в нашей стране, где могут быть использованы все действительно талантливые люди, которые встречаются среди трудящихся не реже, чем среди эксплуатирующих классов. Он также отмечал, что только государственное управление наукой в состоянии обеспечить подбор действительно талантливых людей, только у нас возможна организация популяризации настоящей нефальсифицированной науки для широчайших масс. Л.Д. Ландау считал своим долгом воспитание лучшего в мире состава физиков-исследователей и создание самой богатой и здоровой популярной литературы [3]. Он с честью выполнил обе эти задачи.

Совместно с Е.М. Лифшицем был издан цикл учебных пособий по теоретической физике в десяти томах, в котором охвачено все содержание теоретической физики (авторами отдельных томов являются В.Б. Берестецкий и Л.П. Питаевский) — по сей день это издание остается непревзойденным собранием фундаментального научного знания в области теоретической физики, оно переведено на многие языки мира и выдержало большое число переизданий. Научно-популярные труды Л.Д. Ландау — эталон доступного объяснения сложнейших явлений, написанные без сложных формул для школьников и взрослых, интересующихся наукой. В соавторстве с А.И. Китайгородским вышла легендарная серия из четырех книг «Физика для всех» [5], а с Ю.Б. Румером был написан рассказ об основах общей и специальной теории относительности «Что такое теория относительности» [6].

Крупный ученый преподавал физику так, как до него никогда не делал никто: ясная и четкая постановка задачи, математический формализм и кратчайший путь к ответу. Л.Д. Ландау поражал студентов особым блеском, образностью мышления, необычно излагал предмет. Он в корне изменил сам подход к обучению, все курсы начинал с того, что давал некоторые общие принципы, а затем из них формулы «сыпались как из мясорубки» [3]. Современники отмечали, что он читал огромное количество научных журналов, но в каждой статье определял только постановку проблемы и затем смотрел в конец статьи, чтобы узнать результат. Сложнейшие задачи математической физики решал набело, без черновиков. Сложные проблемы становились простыми и ясными после того, как он ими занимался. Говоря о Л.Д. Ландау невозможно не упомянуть выведенную им формулу счастья, первым постулатом которой явилось утверждение о том, что каждый человек может и обязан быть счастливым, а вторым — то, что счастье складывается из трех составляющих — это работа, любовь и общение с людьми [13].

Заключение

Приведем лишь некоторые промежуточные обобщения, поскольку представленные материалы составили первую часть (статья 1), продолжение которых последует во второй части (статья 2) настоящего исследования. Анализ взглядов выдающихся педагогов, ученых начала 20 века на образование и просвещение в молодой советской стране показал следующее.

Во-первых, пришедшие к власти в результате октябрьской революции силы, являясь людьми образованными, грамотными, отлично понимали значение образования для удержания и становления новой государственности; они понимали также и то, что наука и образование, народное просвещение открывают небывалые перспективы общественного развития подобно тому, как это изложено во взглядах В.И. Вернадского. Но система народного просвещения, которая стала выстраиваться при новом государственном строе, основывалась на идеологическом фундаменте и носила ярко выраженный пропагандистский характер, не терпящий инакомыслия.

Во-вторых, в кратчайшие сроки удалось преодолеть серьезные трудности формирования системы образования в условиях разрухи, голода, дефицита педагогических кадров и материальных средств, отсутствия инфраструктуры. Страна в предвоенные годы (до Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.) достигла величайших результатов в образовании и просвещении народных масс: осуществила ликвидацию безграмотности, решила проблему детской беспризорности, миллионы детей были обучены и воспитаны в школах, детских колониях, миллионы взрослых получили общее и профессиональное образование. Рабочий класс получил доступ к высшему образованию. В личных письмах А.А. Ухтомского можно многое узнать об этих процессах, об их противоречивом восприятии

общественностью, получить сведения, которые долгое время были скрыты из-за идеологических перекосов. Власти были вынуждены договариваться, выстраивать сотрудничество с теми немногочисленными представителями вузовской интеллигенции, преподавателями, учеными, которые остались жить и работать на родине несмотря на смену государственного строя. Эти главные тенденции можно проследить на основе представленных выше трудов Н.К. Крупской, А.В. Луначанского, А.С. Макаренко.

В-третьих, рассмотренные труды, несмотря на их разноплановость, принадлежность людям из разных социальных групп, разного происхождения и особенностей личного становления, пронизаны духом равнодушия, большого энтузиазма, приверженности делу образования и просвещения. В частности, взгляды и опыт просветительской, преподавательской, научной деятельности Л.Д. Ландау являют собой пример того, какие возможности подготовки кадров высшей квалификации открывались благодаря созданию особых насыщенных мотивирующих образовательных сред. Выдающийся физик вырастил целую плеяду своих учеников и последователей, на многие годы вперед определив развитие физической отрасли в нашей стране. В целом, изучив и представив на суд читателя некоторые вехи развития просвещения и народного образования на заре советской власти, можем заключить, что изучение этого опыта позволяет нам более широко, многозначно, в новых ракурсах рассматривать и те процессы, которые происходят в образовании и просвещении в настоящее время.

Благодарности

Выражаю глубокую благодарность и признательность Елене Викторовне Карповой за поддержку, вдохновение, наставничество.

Конфликт интересов

Не указан.

Рецензия

Все статьи проходят рецензирование. Но рецензент или автор статьи предпочли не публиковать рецензию к этой статье в открытом доступе. Рецензия может быть предоставлена компетентным органам по запросу.

Acknowledgement

I express my deepest thanks and gratitude to Elena Viktorovna Karpova for her support, inspiration and guidance.

Conflict of Interest

None declared.

Review

All articles are peer-reviewed. But the reviewer or the author of the article chose not to publish a review of this article in the public domain. The review can be provided to the competent authorities upon request.

Список литературы / References

1. Вернадский В.И. Мысли о современном значении истории знаний. 1926 г. / В.И. Вернадский // Электронная библиотека исторических документов. — 1926. — URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/436612-mysli-o-sovremennom-znachenii-istorii-znaniy-1926-g>. (дата обращения: 03.02.26)
2. Голубева Л.Н. Культурологическая педагогика А. А. Ухтомского / Л.Н. Голубева // Вестник культурологии. — 2012. — 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskaya-pedagogika-a-a-uhomskogo/viewer> (дата обращения: 18.06.26).
3. Горелик Г.Е. Как рождался "Курс теоретической физики" / Г.Е. Горелик // Природа. — 2005. — 8. — С. 67–75. — URL: https://ggorelik.narod.ru/Dau/Kurs_Priroda_2005-08_sm_.pdf
4. Крупская Н.К. Народное образование и демократия / Н.К. Крупская. — Берлин: Государственное издательство РСФСР, 1921. — 132 с. — URL: <https://elibrary.ru/handle/123456789/66588>. (дата обращения: 02.07.26).
5. Ландау Л.Д. Физика для всех: Движение. Теплота / Л.Д. Ландау, А.И. Китайгородский. — Москва: Наука, 1974. — 258 с.
6. Ландау Л.Д. Что такое теория относительности / Л.Д. Ландау, Ю.Б. Румер. — Москва: "Советская Россия", 1975. — 112 с.
7. Лоов А.А. Цели, задачи и этапы культурно-просветительной работы в СССР / А.А. Лоов // Актуальные вопросы современной науки и практики : сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции, Уфа, 13 апреля 2021 года. — Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Научно-издательский центр "Вестник науки", 2021. — С. 73–83.
8. Луначарский А.В. О воспитании и образовании / А.В. Луначарский. — Москва: Педагогика, 1976. — 640 с.
9. Макаренко А.С. Марш тридцатого года / А.С. Макаренко. — Москва: Юрайт, 2025. — 140 с. — URL: <https://urait.ru/viewer/marsh-tridcatogo-goda-564847#page/4>. (дата обращения: 08.07.26).
10. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А.С. Макаренко. — Москва: Педагогика, 1984. — Т. 4. — 400 с.
11. Наумов Г.Б. Организация учащегося народа: В. И. Вернадский об образовании и просвещении / Г.Б. Наумов // Пространство и Время. — 2012. — 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-uchaschegosya-naroda-v-i-vernadskiy-ob-obrazovanii-i-prosveshchenii> (дата обращения: 06.06.26).
12. Лобанова О.В. Просветительские практики преподавателей советской высшей школы и их вклад в развитие регионального образовательного пространства / О.В. Лобанова, Л.С. Шмусьская, Е.М. Плеханова и др. // Преподаватель XXI век. — 2025. — № 2. — Часть 2. — С. 227–239. — DOI: 10.31862/2073-9613-2025-2-227-239
13. Бессараб М. Лев Ландау / М. Бессараб // Развитие профессиональной интуиции учёного по Л.Д. Ландау. — 2008. — URL: <https://vikent.ru/enc/752/>. (дата обращения: 29.05.26)
14. Ухтомский А.А. Интуиция совести. Письма. Дневники. Заметки на полях / А.А. Ухтомский. — Санкт-Петербург: Петербургский писатель, 1996. — 526 с.



15. Учили думать, а не зубрить. 5 самых выдающихся педагогов СССР // В фокусе. — 2025. — URL: <https://vfokuse.mail.ru/articles/68739930-uchili-dumat-a-ne-zubrit-5-samyh-vydayushih-sya-pedagogov-sssr/>. (дата обращения: 06.04.26)
16. Шалабанова А.А. Организация просветительской работы в РСФСР в 20-е гг. XX в. (на примере клубной работы) / А.А. Шалабанова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2013. — Т. 3. — С. 2611–2615.

Список литературы на английском языке / References in English

1. Vernadskij V.I. My'sli o sovremennom znachenii istorii znaniy. 1926 g. [Thoughts on the modern meaning of the history of knowledge. 1926] / V.I. Vernadskij // Electronic library of historical documents. — 1926. — URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/436612-mysli-o-sovremennom-znachenii-istorii-znaniy-1926-g>. (accessed: 03.02.26) [in Russian]
2. Golubeva L.N. Kul'turologicheskaya pedagogika A. A. Uxtomskogo [Cultural pedagogy of A. A. Ukhtomsky] / L.N. Golubeva // Bulletin of Cultural Studies. — 2012. — 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskaya-pedagogika-a-a-ukhtomskogo/viewer> (accessed: 18.06.26). [in Russian]
3. Gorelik G.E. Kak rozhdalsya "Kurs teoreticheskoy fiziki" [How the "Course of Theoretical Physics" has being born] / G.E. Gorelik // Nature. — 2005. — 8. — P. 67–75. — URL: https://ggorelik.narod.ru/Dau/Kurs_Priroda_2005-08_sm_.pdf [in Russian]
4. Krupskaya N.K. Narodnoe obrazovanie i demokratiya [Public education and democracy] / N.K. Krupskaya. — Berlin: Gosudarstvennoe izdatel'stvo RSFSR, 1921. — 132 p. — URL: <https://elib.uraic.ru/handle/123456789/66588>. (accessed: 02.07.26). [in Russian]
5. Landau L.D. Fizika dlya vsekh: Dvizhenie. Teplota [Physics for everyone: Movement. Warmth] / L.D. Landau, A.I. Kitajgorodskij. — Moscow: Nauka, 1974. — 258 p. [in Russian]
6. Landau L.D. Chto takoe teoriya otnositel'nosti [What is the theory of relativity?] / L.D. Landau, Yu.B. Rumer. — Moscow: "Sovetskaya Rossiya", 1975. — 112 p. [in Russian]
7. Loov A.A. Tseli, zadachi i etapi kulturno-prosvetitel'noi raboti v SSSR [Goals, objectives and stages of cultural and educational work in the USSR] / A.A. Loov // Aktual'nye voprosy sovremennoy nauki i praktiki [Topical issues of modern science and practice] : A collection of scientific articles based on the materials of the V International Scientific and Practical Conference, Ufa, April 13, 2021. — Ufa: Limited Liability Company 'Scientific and Publishing Centre 'Bulletin of Science', 2021. — P. 73–83. [in Russian]
8. Lunacharskij A.V. O vospitanii i obrazovanii [About upbringing and education] / A.V. Lunacharskij. — Moscow: Pedagogika, 1976. — 640 p. [in Russian]
9. Makarenko A.S. Marsh tridcatogo goda [March of the thirtieth year] / A.S. Makarenko. — Moscow: Yurajt, 2025. — 140 p. — URL: <https://urait.ru/viewer/marsh-tridcatogo-goda-564847#page/4>. (accessed: 08.07.26). [in Russian]
10. Makarenko A.S. Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical essays]: in 8 vol. / A.S. Makarenko. — Moscow: Pedagogika, 1984. — Vol. 4. — 400 p. [in Russian]
11. Naumov G.B. Organizatsiya uchashhegosya naroda: V. I. Vernadskij ob obrazovanii i prosveshhenii [The organization of the student people: V. I. Vernadsky on education and enlightenment] / G.B. Naumov // Space and Time. — 2012. — 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-uchashhegosya-naroda-v-i-vernadskiy-ob-obrazovanii-i-prosveshhenii> (accessed: 06.06.26). [in Russian]
12. Lobanova O.V. Prosveshchitel'skie praktiki prepodavatelej sovetskoj vysshej shkoly i ih vklad v razvitiye regional'nogo obrazovatel'nogo prostranstva [Educational practices of teachers of the Soviet higher school and their contribution to the development of the regional educational space] / O.V. Lobanova, L.S. Shmul'skaya, E.M. Plekhanova et al. // Prepodavatel' XXI vek [Teacher of the XXI century]. — 2025. — № 2. — Part 2. — P. 227–239. — DOI: 10.31862/2073-9613-2025-2-227-239 [in Russian]
13. Bessarab M. Lev Landau [Lev Landau] / M. Bessarab // The development of a scientist's professional intuition according to L.D. Landau. — 2008. — URL: <https://vikent.ru/enc/752/>. (accessed: 29.05.26) [in Russian]
14. Ukhtomskii A.A. Intuitsiya sovesti. Pisma. Dnevnik. Zametki na polyakh [Intuition of conscience. Letters. The diaries. Marginal notes] / A.A. Ukhtomskii. — Saint Petersburg: Peterburgskii pisatel, 1996. — 526 p. [in Russian]
15. Uchili dumat', a ne zubrit'. 5 samykh vydayushih-sya pedagogov SSSR [They taught me to think, not cram. The 5 most outstanding teachers of the USSR] // In focus. — 2025. — URL: <https://vfokuse.mail.ru/articles/68739930-uchili-dumat-a-ne-zubrit-5-samyh-vydayushih-sya-pedagogov-sssr/>. (accessed: 06.04.26) [in Russian]
16. Shalabanova A.A. Organizatsiya prosveshchitel'skoj raboti v RSFSR v 20-e gg. KhKh v. (na primere klubnoi raboti) [Organization of educational work in the RSFSR in the 20th century. (using the example of club work)] / A.A. Shalabanova // Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Koncept» [Scientific and methodological electronic journal "Concept"]. — 2013. — Vol. 3. — P. 2611–2615. [in Russian]