УДК 37.012.2
ББК 74.03

DOI: 10.31862/2218-8711-2020-1-139-148

КРИТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ ДЕЯТЕЛЯМИ РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ¹

CRITICISM OF THE SOVIET EDUCATIONAL POLICY BY THE RUSSIAN ÉMIGRÉ EDUCATORS

Милованов Константин Юрьевич

Старший научный сотрудник лаборатории
истории педагогики и образования ФГБНУ
«Институт стратегии развития образования
РАО», кандидат исторических наук
E-mail: milkonst82@mail.ru

Milovanov Konstantin Yu.

Senior Research Fellow at the Center of History
of Pedagogy and Education of Institute for
Strategy of Education Development of the
Russian Academy of Education, PhD in History
E-mail: milkonst82@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема критики образовательной политики советской власти видными деятелями русской эмиграции. Выявлены особенности возникновения и бытования особого наднационального культурно-образовательного пространства – Российского педагогического Зарубежья. Определен избранный круг ученых, мыслителей, философов и религиозных деятелей, занимающихся проблемами

Abstract. This article discusses the issue of criticizing the Soviet educational policy by prominent Russian émigré educators. The features of the emergence and existence of a special supranational cultural and educational space – the Russian pedagogical émigré society – are revealed. A select circle of scientists, thinkers, philosophers, and religious figures dealing with issues of education and upbringing has been identified. The views

1 Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2020 г. и на плановый период 2021 г. Проект «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании» (№ 27.8089.2017/БЧ).

воспитания и образования. Охарактеризованы взгляды выдающихся представителей русской эмиграции относительно проведения советским правительством политики в области школьного образования.

of prominent representatives of the Russian emigrant world in relation to operating the school education policy by the Soviet government are described.

Ключевые слова: Российское педагогическое Зарубежье, русская эмиграция, образовательная политика, советская власть, история педагогики, история образования.

Keywords: Russian pedagogical émigré society, Russian emigrant world, educational policy, Soviet regime, history of pedagogy, history of education.

За границами исторической России возникло особое надгосударственное культурно-образовательное средовое пространство, которое обобщенно можно назвать «Российское педагогическое Зарубежье». Произошло структурно-матричное воспроизведение традиционной для дореволюционного отечественного образования организационной сети учебных и воспитательных учреждений различного уровня: низшая и средняя школы, кадетские корпуса, высшие учебные заведения, дошкольные и внешкольные организации, детские приюты и профессионально-технические школы. Данные образовательные и культурно-воспитательные организации «были призваны обеспечить социальную и педагогическую защиту детства и юношества» [1, с. 3].

Формирование русского культурно-образовательного пространства за рубежом напрямую связано с тем, что в структуре потока российской эмиграции «первой волны» немаловажную часть составляла научная, научно-техническая и творческая интеллигенция. Значительный сегмент эмиграционного движения приходился на ученых, педагогов, представителей медицинских специальностей, военнотружущих-профессионалов, юристов, инженерно-технических работников, деятелей культуры и искусства, ученого монашества и священнослужителей, а также образованной гражданской и военной молодежи (юнкеров, студентов и гимназистов).

Первоначально в среде интеллектуальной элиты русской эмиграции еще существовала надежда на неминуемое падение большевистского режима и скорое триумфальное «возвращение в обновленную свободную Россию» [2, с. 76]. Необходимо отметить, что на территории государств рассеяния русская педагогика не только сохранила свой высокий научный потенциал и духовный уровень, но и продолжила плодотворное развитие основных идей и направлений отечественной педагогической мысли дооктябрьского периода [3–4]. Особое значение приобрели «проблемы развития образования, воспитания, школьного дела в эмиграции, вопросы истории педагогики, педагогической теории и методики преподавания отдельных дисциплин, истории школы и педагогики в России и за рубежом, современной зарубежной школы и педагогики, педагогической советологии и др.» [5, с. 3].

Как уникальная культурно-образовательная модель, российская эмигрантская школа была по своей сути специфической наднациональной и «экстерриториальной» конструкцией, направленной на формирование системы разносторонней подготовки детей

и юношества как потенциального интеллектуального ресурса для модернизации России после краха большевизма, а также для проживания вне ее – в диаспоре [6].

Эмигрантская школа генерировала внутренние авуары для сохранения этнокультурной идентичности, истинного восточно-христианского вероисповедания, традиций дореволюционного времени, а также готовила средства для борьбы с денационализацией российского эмиграционного потока. Проявилось осмысленное «стремление в условиях эмиграции “сохранить русскость” и усиливающаяся тенденция ко все более органичной интеграции в окружающую инокультурную среду» [7, с. 72].

Рассматривая проблемы исследования педагогической мысли Российского Зарубежья, нельзя обойти вниманием фигуру религиозного лидера русской эмиграции – **блаженнейшего Антония (Храповицкого)** (1863–1936). Владыка Антоний, митрополит Киевский и Галицкий, крупнейший церковный, общественный и политический деятель, организатор высших духовных школ, доктор богословия, теолог, философ, педагог, психолог и писатель. Он был одним из трех основных кандидатов на патриарший престол, первым по времени предстоятелем Русской православной церкви заграницей (РПЦЗ) и председателем ее Синода. Сама личность святителя Антония, его идейное наследие, пастырско-просветительская деятельность и значительный вклад в сохранение светской и духовной культуры Российского Зарубежья отнюдь не избалованы вниманием историков педагогики и образования, хотя они этого вполне достойны.

Тематически работы митрополита Антония (Храповицкого) психолого-педагогической направленности можно распределить на пять основных содержательных кейсов:

1. Воспитание военного и гражданского юношества.
2. Женское воспитание и обучение.
3. Организационные и педагогические проблемы духовной школы и профессиональной подготовки священников.
4. Культурно-просветительская деятельность монастырей и белого приходского духовенства.
5. Психология личности, свободы воли и осознанного нравственного выбора.

Митрополит Антоний (Храповицкий) особенно горячо любил учащуюся русскую молодежь, видя в ней источник будущего возрождения Отечества, после неминуемого, хоть и отложенного по времени падения большевизма. Он имел непререкаемый духовный авторитет среди педагогов и учащихся русских эмигрантских школ, и в последние годы своей жизни, не имея возможности лично посещать учебные заведения по болезни, направлял в них свои проникновенные послания и неформальные архипастырские наставления. Святитель аллегорически, через оригинальные притчевые сюжеты и прямые сравнения, характеризовал ситуацию, сложившуюся в деле воспитания русской молодежи в условиях эмиграции.

Новую школу рабоче-крестьянской России Антоний (Храповицкий) оценивал как духовную перверсию и инфернальное учреждение безбожных большевиков. Отделение церкви от государства и школы от церкви святитель воспринял как личную трагедию. По сути, это была ценностная девальвация и крушение всего духовно-нравственного уклада прежней дореволюционной жизни, победа захвативших власть тургеневских нигилистов и бесов-революционеров Достоевского. Обращаясь к строителям «нового мира», Антоний

(Храповицкий) горько упрекал их: «Выбрасывая из школ священные изображения и запрещающая учить в школах детей вере, вы лишаете их необходимой для православного воспитания духовной пищи...» [8, с. 577].

Находясь в эмиграции, святитель Антоний создал ряд фундаментальных педагогических трудов для русской заграничной национально-культурной среды: «Наши кадетские корпуса» (1925), «Послание русским кадетам» (1925), «Обращение к русской военной молодежи» (1928), «Воспитанникам кадетских корпусов Белоцерковского и Горажского» (1931), «Воспитанницам русских женских институтов и гимназий» (1931), «Ученикам сербско-русской гимназии в Белграде» (1931), «Заметки о школе» (1934).

Выдающийся религиозный философ, педагог, культуролог, организатор образования, психолог и богослов – магистр философии, доктор теологии, протопресвитер **Василий Васильевич Зеньковский** (1881–1962) прошел тернистый путь духовных исканий от увлечения материалистической идеологией до погружения в православный мистицизм. Даже по сравнению с другими выдающимися представителями Российского Зарубежья деятельность его представляется нам колоссальной как по объему, так и по содержанию. Профессор кафедр философии, детской и экспериментальной психологии, теологии в различных европейских высших учебных заведениях, организатор Русского христианского студенческого движения, учредитель и активный участник ряда православных братств, инициатор создания религиозно-педагогической службы по работе с русской православной молодежью, один из лидеров общественно-педагогического направления. В тяжелые годы Второй мировой войны (1939–1945), приняв священный сан в 60-летнем возрасте, В. В. Зеньковский достиг высших церковных постов, доступных для белого духовенства. В послевоенный период он возглавил Парижское благочиние приходов русской богослужебной традиции и стал руководителем Западноевропейского Русского экзархата – церковной юрисдикции под омофором Вселенского (Константинопольского) патриарха в сане протопресвитера.

Высоко оценивая стратегический потенциал модной для своего времени идеи трудовой школы (Д. Дьюи, Г. М. Кершенштейнер, В. А. Лай), подчеркивая ее социальную значимость и особую ценность для развития личности ребенка, В. В. Зеньковский вместе с тем выступал против формалистского подхода к ее практической реализации и навязывания идеологического варианта трудовой школы. В своей работе «Предпосылки строительства новой школы» (1923) он утверждал, что от «педагогического волонтаризма (трудовая школа, школа действия и т. п.) необходимо перейти к педагогическому эмоционализму, – прежде всего к развитию в школе социальных движений в ребенке для его морального роста» [9, с. 144].

Доктор философии, профессор **Николай Онуфриевич Лосский** (1870–1965) являлся самобытным русским национальным мыслителем и наиболее ярким представителем религиозно-педагогической метафизики Российского Зарубежья.

Н. О. Лосский считал, что первоначально государственная политика советской власти в области народного просвещения основывалась на создании условий для формирования разносторонне развитой личности, пусть и в идеологизированной форме. Однако «впоследствии большевистское правительство вступило на противоположный путь

поощрения крайней специализации, понимая, что в тоталитарном государстве подчинить личность коллективу легче всего, имея дело с узкими специалистами» [10, с. 55]. Н. О. Лосский высоко оценивал систему русского классического образования имперского периода в различных его сегментах – начальном, среднем и высшем. Усвоенная и укорененная, по мнению Лосского, в XIX в. модель западноевропейского социокультурного развития на российской почве привела к многократному качественному росту науки, образования, искусств, литературы, технологий и промышленности.

Н. О. Лосский отмечал подъем общественной инициативы в период реформ Александровского царствования, в том числе и в сфере народного просвещения. Дореволюционная русская гимназия была школой неизменного интеллектуального успеха. И вследствие этого после «большевистской революции во всех школах всех стран дети русских эмигрантов по способностям и успехам оказываются среди первых учеников» [10, с. 86]. Н. А. Лосский противостоял советской пропаганде, которая говорила о недоступности среднего и высшего образования широким слоям населения при царском строе, утверждая обратное. Мыслитель обвинял коммунистический режим в бесстыдной эксплуатации столь присущих русскому народу чувств – жертвенности, долготерпения, внутренней гармонии, силе духа и альтруизма, считая, что «большевистский режим есть пародия на прометеевский дух» [10, с. 15].

Павел Николаевич Милюков (1859–1943) – видный отечественный общественный и политический деятель, историк, культуролог и публицист, чья фигура неоднозначно воспринималась многими учеными и мыслителями Российского Зарубежья. Магистр русской истории, ученик выдающихся историков своего времени – академика В. О. Ключевского и академика П. Г. Виноградова. Лидер Партии народной свободы – Конституционно-демократической партии (кадетов), депутат Государственной думы 3 и 4 созывов, министр иностранных дел Временного правительства (март–май 1917), член Учредительного собрания.

Наиболее известной научной работой П. Н. Милюкова стали «Очерки по истории русской культуры», в которых он методологически рассматривал отечественную социальную, культурную и политическую историю в качестве единого процесса.

В своем труде Милюков проанализировал историко-культурную и социальную составляющие процесса государственного строительства в системе просвещения РСФСР – СССР, то, что будет им названо советской «педагогической утопией». Он выявил главное противоречие формирования ранней социалистической школы, заключавшееся в отсутствии реальных идейных источников «новой» педагогики и школы переходного периода. Естественно, советские педагоги не могли ссылаться на опыт «реакционной» государственной педагогики дореволюционной эпохи и «буржуазной», то есть отечественной прогрессивно-демократической педагогики начала XX в. Таким образом, они «искали – и нашли – новые авторитеты, дававшие им основание оторвать новую педагогику от старой русской традиции» [11, с. 373]. Таковыми авторитетами, помимо основоположников марксистского учения, которые явно были небогаты на прорывные педагогические идеи, и некоторых маститых педагогов-социалистов (например, Р. Зейдель), стали «буржуазные демократы» – Д. Дьюи, В. А. Лай, Г. М. Кершенштейнер, Г. Шаррельман. П. Н. Милюков

иронически отмечал, что большевикам понадобилась даже своя особая педагогика – «марксистско-ленинская». Милюков характеризовал педагогов-марксистов не как единое целое, а как расколотое на различные кланы и группы, искусственным образом созданное под определенный идеологический стандарт, раздираемое внутренними противоречиями общество, с взаимными склоками и обвинениями в правых и левых уклонах, меньшевизме, идеализме, непартийности, реакционности и т. п. По степени нравственного падения он ставил на один уровень педагогов-марксистов с их коллегами по идеологическому цеху – «красными литераторами» и «пролетарскими писателями», для которых не было ничего святого и которые были готовы на любую подлость.

Единую трудовую школу П. Н. Милюков считал фикцией, не уступающей по своей реакционной сущности школе времен императора Николая I, только место педагогически препарированной уваровской триады заняла идеология политехнизма, которую ученый трактовал как «многоремесленничество», подчеркивая ее содержательную и практическую примитивность. В этой школе не было ни реального единства, ни декларируемой всеобщности охвата населения образованием, ни демократического самоуправления. Не обошел вниманием Милюков и «педагогическую витрину» единой трудовой школы – опытно-показательные учреждения, которые «преимущественно показывали иностранцам и по которым они составляли себе представление о состоянии образования в советской России» [11, с. 414].

Выдающийся русский социолог, культуролог, педагог и правовед **Питирим Александрович Сорокин** (1889–1968) являлся, пожалуй, наиболее «западным» из всех деятелей Российского Зарубежья по методологии, стилистике и мотивации своей научно-исследовательской работы.

В рамках научной разработки теоретических и практических оснований проектирования системы социальной и культурной мобильности, динамики и стратификации П. А. Сорокин занимался изучением проблем развития школьного института как важнейшей составляющей любого развитого общества. Для историков педагогики и образования особый интерес представляет собой его работа «Социальная и культурная мобильность» (1927). Школа, согласно мнению П. А. Сорокина, представляла собой один из основных каналов вертикальной общественной циркуляции, то есть была ведущим «социальным лифтом». Исходя из этого, посредством получения образования индивид повышает свой статус, то есть «переходит из одной социальной позиции в другую, более высокую» [12, с. 398].

Школа не только осуществляла прямую селекцию человеческого материала, но и выполняла сегрегационную функцию через перекрытие соответствующего канала вертикальной циркуляции – образовательный ценз, платное образование, законодательные (подзаконные) ограничения и запретительные меры (например, пресловутый «циркуляр о кухаркиных детях»). Таким образом, путь вверх социальной лестницы тем или иным слоям населения был заказан. Отсеивать «лишних» для общества людей, перекрыть «для них пути для дальнейшего продвижения, по крайней мере, в определенные социальные области, но обеспечить продвижение способных учащихся в направлении тех социальных позиций, которые соответствуют их общим и специфическим свойствам» [12, с. 409].

Отсюда возникали вопросы доступности получения образования, его социального охвата и политической значимости для государства и общества. Соответственно проявлялся фактор демократизации и борьбы за предоставления права на равные возможности для всех участников социально-образовательного процесса с той или иной степенью субъектности. Итак, школа являлась, по мнению мыслителя, важнейшим тестирующим, селекционным и распределяющим механизмом социокультурного развития. Следует отметить, что система образовательной селекции/сегрегации действовала не только в «буржуазных демократиях», но и в Советской России. В РСФСР – СССР в категорию социально чуждых элементов были зачислены все «бывшие»: «буржуи», интеллигенты-попутчики, дворяне, нэпманы, лишенцы, кулаки и подкулачники, духовенство, социалисты-немарксисты. Позднее к ним присоединились «неправильные» партийцы – реальные и мнимые уклонисты, фракционеры, оппозиционеры. Соответственно, право на получение образования для потомства данных категорий граждан было существенно ограничено или же отсутствовало совсем. То есть законодательно (вплоть до принятия «демократической» Сталинской конституции 1936 г.) была закреплена образовательная сегрегация по социально-классовому признаку.

В единой связке П. А. Сорокин рассматривал такие значимые социокультурные институты, как семью, школу и церковь. Они представлялись ему в качестве перспективной платформы для проведения исследований общих и практических свойств развития социализированной личности. П. А. Сорокин подчеркивал их решающую роль в определении типологических черт бытования различных страт (их место, роль, влияние) в социально-классовой структуре. Семья, церковь и школа – это не только общественные институты, но и профессиональные организации, обладающие тестирующим, селекционным и дистрибутивным набором качеств, инструментальных средств и методов. То есть это такие институты, которые в основном тестируют общие качества индивидов и предварительно определяют, в какую из основных социальных стратификационных групп попадет человек и каким видом деятельности он будет заниматься на протяжении своего профессионального, а зачастую и жизненного пути.

Одним из выдающихся религиозных мыслителей Российского Зарубежья являлся магистр философии, профессор **Семен Людвигович Франк** (1877–1950). По оценке В. В. Зеньковского, из всех мыслителей своего поколения Франк был самым философским. В своей работе «Личная жизнь и социальное строительство» (1933) С. Л. Франк подверг комплексному и нелюбимому анализу всю макросистему социального строительства в СССР.

С. Л. Франк рассматривал весь процесс социалистического строительства, в том числе и в области народного просвещения, как один из вариантов идеологического фанатизма в его самой неприглядной и извращенной форме. Коммунистический фанатизм, умело направляемый партийным руководством, паразитирует на светлых чувствах и стремлениях индивида – вере в светлое будущее, нравственности, патриотизме, энтузиазме (особенно в юношеском возрасте), жертвенности, стремлении преобразовать действительность, столь понятном всем желании сделать жизнь лучше. При таком социально-политическом режиме нет и не может быть индивидуальности, гуманизма и автономии личности, а есть

только – мобилизация, жесткое планирование, лжепатриотизм, обязательная жертва во имя государственного строительства. Происходит процесс утилизации индивида во имя недостижимой утопии и внутренняя «коллективизация» человеческих душ, которая не менее губительна, чем коллективизация сельского хозяйства.

По мнению С. Л. Франка, ведущая цель воспитательной деятельности идеологизированной советской школы «сводится к тому, чтобы гипнотизировать личность, захватить ее целиком в плен определенной идеи, – именно идеи социального строительства, – и постепенно, путем истребления всего интимно-личного в человеке, – сделать его маньяком, почти автоматом, машиной, нужной для социального строительства» [13, с. 15]. Несмотря на то, что в СССР прилагались значительные усилия для «правильного» воспитания детей и молодежи, все это служило лишь для достижения одной-единственной цели – обезличивания индивида. Происходили процессы растворения человека как самоценности в серой массе, ликвидации индивидуальных признаков и свойств личности, социально-психологической деперсонализации. Коммунистическое воспитание, по убеждению Франка, искаженное, искусственное, формирующее псевдоличность с неизменной утратой своего собственного «Я». Оно подобно выращиванию гомункулуса самозваными красными алхимиками в дьявольской реторте Фауста. Ибо истинная задача настоящего воспитателя «есть задача садовника, любовно и бережно помогающего растению вырасти и расцвести, а не задача мастера, изготавливающего по своему усмотрению мертвую вещь, из пассивного материала» [13, с. 17].

Таким образом, в общей массе своей представители Российского педагогического Зарубежья были полны скепсиса и настроены критически по отношению к реформационной политике Советского государства в области образования и воспитания детей и молодежи.

Список литературы

1. Осовский Е. Г. Деятели общественно-педагогического движения и педагоги Российского Зарубежья. 20–50-е гг. XX в.: 150 биографий / под ред. О. Е. Осовского. Саранск: МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 1997. 99 с.
2. Богуславский М. В. Генезис приоритетных национальных ценностей образования в трактовке философов русского зарубежья (1920-е – 1950-е гг.) // Аксиологические национальные приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность): материалы XVIII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки / под ред. чл.-корр. РАО З. И. Равкина. М.: ИТОП РАО, 1997. С. 75–80.
3. Богуславский М. В. Концептуальные основы консервативно-традиционной стратегии развития российского образования // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1 (25). С. 17–21.
4. Богуславский М. В. Современная стратегия модернизации российского образования: историко-педагогический контекст // Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та. 2014. № 6 (91). С. 43–47.
5. Осовский Е. Г. Опыт педагогической библиографии Российского Зарубежья // Педагогическая библиография Российского Зарубежья (20–50-е годы XX века) / под ред. Е. Г. Осовского. Саранск: МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 1999. С. 3–5.

6. Куликова С. В., Богуславский М. В. Совершенствование историко-педагогического образования: проблемы и перспективы // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 1 (25). С. 50–60.
7. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е гг. XX в.): моногр. / под ред. З. И. Равкина. М.: ИТПиО РАО, 1997. 412 с.
8. Митрополит Антоний (Храповицкий). Окружное послание председателя Архиерейского синода Русской Православной церкви за рубежом к печальному десятилетию захвата власти в России большевиками // Митрополит Антоний (Храповицкий). Сила Православия / отв. ред. О. А. Платонов. М.: Ин-т русской цивилизации: Алгоритм, 2012. С. 575–578.
9. Зеньковский В. В. Предпосылки строительства новой школы // Зеньковский В. В. Педагогические сочинения / сост.: Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский; общ. науч. ред. и вступ. ст. Е. Г. Осовского. Саранск: Тип. «Красный Октябрь», 2003. С. 139–144.
10. Лосский Н. О. Характер русского народа. Франкфурт н/М.: Посев, 1957. 152 с.
11. Милюков П. Н. Очерки по истории русской культуры: в 3 т. Т. 2, ч. 2. М.: Издательская группа «Прогресс-Культура», 1994. 496 с.
12. Сорокин П. А. Социальная и культурная мобильность // Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / под общ. ред. А. Ю. Согомонова; пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. С. 297–424.
13. Франк С. Л. Личная жизнь и социальное строительство. Paris: YMCA-Press (Imp. de Navarre), 1933. 25 с.

References

1. Osovskiy E. G. *Deyateli obshchestvenno-pedagogicheskogo dvizheniya i pedagogi Rossiyskogo Zarubezhya. 20–50-e gg. XX v.: 150 biografii*. Saransk: MGPI im. M. E. Evseyeva, 1997. 99 p.
2. Boguslavskiy M. V. Genezis prioritetnykh natsionalnykh tsennostey obrazovaniya v traktovke filosofov russkogo zarubezhya (1920-e – 1950-e gg.). In: Ravkin Z. I. (ed.) *Aksiologicheskie natsionalnye prioritety v sfere obrazovaniya i vospitaniya (istoriya i sovremennost)*. *Proceedings of the XVIII session of the scientific council on the history of education and pedagogical science*. Moscow: ITOP RAO, 1997. Pp. 75–80.
3. Boguslavskiy M. V. Kontseptualnye osnovy konservativno-traditsionnoy strategii razvitiya rossiyskogo obrazovaniya. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2016, No. 1 (25), pp. 17–21.
4. Boguslavskiy M. V. Sovremennaya strategiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya: istoriko-pedagogicheskiy kontekst. *Izv. Volgogradskogo gos. ped. un-ta*. 2014, No. 6 (91), pp. 43–47.
5. Osovskiy E. G. Opyt pedagogicheskoy bibliografii Rossiyskogo Zarubezhya. In: Osovskiy E. G. (ed.) *Pedagogicheskaya bibliografiya Rossiyskogo Zarubezhya (20–50-e gody XX veka)*. Saransk: MGPI im. M. E. Evseyeva, 1999. Pp. 3–5.

6. Kulikova S. V., Boguslavskiy M. V. Sovershenstvovanie istoriko-pedagogicheskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk*. 2013, No. 1 (25), pp. 50–60.
7. Ravkin Z. I. *Natsionalnye tsennostnye priority sfery obrazovaniya i vospitaniya (vторая половина XIX – 90-е гг. XX в.): monogr.* Moscow: ITPiO RAO, 1997. 412 p.
8. Mitropolit Antoniy (Khrapovitskiy). Okruzhnoe poslanie predsedatelya Arkhiereyskogo sinoda Russkoy Pravoslavnoy tserkvi zagranitsey k pechalnomu desyatiletuyu zakhvata vlasti v Rossii bolshevikami. In: Mitropolit Antoniy (Khrapovitskiy). *Sila Pravoslaviya*. Moscow: In-t russkoy tsivilizatsii: Algoritm, 2012. Pp. 575–578.
9. Zenkovskiy V. V. Predposylki stroitelstva novoy shkoly. In: Zenkovskiy V. V. *Pedagogicheskie sochineniya*. Saransk: Tip. "Krasnyy Oktyabr", 2003. Pp. 139–144.
10. Losskiy N. O. *Kharakter russkogo naroda*. Frankfurt am Main: Posev, 1957. 152 p.
11. Milyukov P. N. Ocherki po istorii russkoy kultury: in 3 vols. Vol. 2, part 2. Moscow: Izdatelskaya gruppa „Progress-Kultura“, 1994. 496 p.
12. Sorokin P. A. Sotsialnaya i kulturnaya mobilnost. In: Sorokin P. A. *Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo*. Moscow: Politizdat, 1992. Pp. 297–424. (in Russian)
13. Frank S. L. *Lichnaya zhizn i sotsialnoe stroitelstvo*. Paris: YMCA-Press (Imp. de Navarre), 1933. 25 p. (in Russian)

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2020, № 1

Статья поступила в редакцию 29.01.2019

The article was received on 29.01.2019