

ББК 79.103

Л.М. Шляхтина

Генезис музейно-педагогической мысли (вторая половина XIX – начало XX в.)

Ключевые слова: музей, образование, педагогика, философия, музеология, культура.

Key words: museum, education, pedagogy, philosophy, museology, culture.

Развитие отечественной музейно-педагогической мысли тесно связано с общими процессами, происходящими в сфере культуры, науки, политики. Даже самые незначительные колебания социокультурного пространства заставляют музей чутко реагировать на изменения социальных ритмов и культурные преобразования.

Реформы 1860–1870-х гг. оказали необратимое влияние на социальную, экономическую и духовную жизнь страны. Манифест об отмене крепостного права 1861 г. предоставил личную свободу большей части населения, что привело к демократизации общества и послужило мощным импульсом к распространению просветительских идей, в том числе о переустройстве важнейших общественных институтов, к которым относился и музей.

Существенное влияние на определение роли и места музея в духовной жизни России оказали воззрения представителей отечественной философской мысли конца XIX – начала XX в. В русской культурной традиции периода рубежа веков одновременно существовали как философия революционных демократов, идеи научного социализма, позитивистского научного знания, западных буржуазно-демократических учений, так и идеи русских религиозных мыслителей В.С. Соловьева, Е.Н. Трубецкого, П. Флоренского Н.Ф. Федорова, и др. Их роль в осмыслении духовно-этических ценностей, в оценке исторических событий рассматриваемого периода, а также их влияние на поиск в различных областях гуманитарного и научного знания были значимыми. Именно философы идеалистического направления уделяли большое внимание проблемам существования человека в системе бытия, обоснованию духовной основы воспитания, понимаемого ими как единение образованной части общества и народных масс на основе общечеловеческих ценностей.

К глубинным истокам человеческого существования обратился В.С. Соловьев [1]. Ему принадлежит признание за человеческой личностью права на достижение «безусловной полноты бытия», которое утверждается бесконечным стремлением человеческого «я». «Познайте истину, и истина сделает вас свободными» [1, с. 70].

Проблемам человеческого сознания в неустойчивые, переходные периоды посвящена работа «Катастрофические эпохи и «последние дни» Е.Н. Трубецкого [2]. Философ придавал огромное «космическое» значение таким переходным этапам, считал, что в них «осуществляется перемещение центра мирового тяготения. Благодаря крушению земных надежд происходят величайшие сдвиги в жизни духовной: человеческие помыслы, желания, надежды переносятся из одного плана существования в другой. И в этом сдвиге являются в мире величайшие творческие силы» [2, с. 143].

Оригинальная идея «живого музея» принадлежит П.А. Флоренскому. Квинтэссенцией его философских размышлений является мысль о сохранении каждого предмета в той среде и связях, в которых он возникает и живет. «Музей, самостоятельно существующий, есть дело ложное и в сущности вредное для искусства», ибо предмет искусства не есть вещь, а «никогда не иссякающая, вечно бьющая струя самого творчества. Как живая пульсирующая деятельность творца, хотя и отодвинутая от него временем и пространством, но все еще неотделимая от него, все еще переливающаяся и играющая цветами жизнь...» [3, с. 202]. Рассматривая Троице-Сергиеву Лавру как музей, Флоренский выдвинул мысль о том, что она должна стать живым музеем России, «... в котором кипит изучение творчества и где... осуществляются те высокие предназначения – дать целостную культуру» [3, с. 236].

Своеобразие культурологической позиции русских философов-идеалистов состоит в идее космизма, предполагавшей возможность объединения народных масс и интеллигенции на основе православия как духовной основы русского народа. В фокусе внимания философов и религиозных мыслителей начала XX в. оказывается духовное преображение человеческой жизни, которое, по их мнению, становится возможным только в храме. В данном контексте становится понятной философская концепция Н.Ф. Федорова, основанная на идее соборности как объединении народов в важное для всех общее духовное деяние, а также его особое понимание образовательных учреждений как воспитательных институтов, препятствующих забвению прошлого. И в этой связи музеи, подобно храмам, воскрешают память о неживых во имя живых, объединяя их в единый «хоровод предков». Н.Ф. Федоров рассматривал музей как высшую инстанцию, как идеальный проект создания братства для человечества

взамен существующей розни, причем братства не только живых, но и живых с ушедшими поколениями – «отцами». Одной из задач музея Федоров называет «историческую истину», «музейную правду», которая призвана «...восстанавливать забытое, воздавать должное тому, к кому были несправедливы современники» [4, с. 123]. Обучающую функцию музея он сравнивает с таковой у книги, только его собрание он представляет «пособием при изучении того, что заключается в книгах», музей «наглядно представляет то, что в книгах выражено словесно» [4, с. 158]. Сопоставляя университет и музей как учреждения обучающие, Федоров безусловное предпочтение отдает последнему, хотя и называет его: «недозревшим». Лекции без самостоятельных занятий, присущие университетскому образованию того времени, философ считал малополезными, так как они «вызывают недовольство настоящим, призывая к разрушительной деятельности» [4, с. 242]. В музее же учащиеся работают самостоятельно, изучая и исследуя «особый вопрос, но не в отдельности, а в связи со всеми, так что... в совокупности обнимали бы своими исследованиями весь предмет» [4, с. 242]. Существующий «недозревший» музей, представляющий «безмолвное собрание форм жизненных явлений, вырванных из течения времен – это все еще кладбище, гробница...» [5, с. 395].

Чтобы музей не был «мертвым», не был «гробницей», необходимо теснейшее соединение с ним школы. Школой должен быть всякий музей. Музей, по мнению Федорова, – это организм живой, развивающийся, ищущий формы работы с другими музеями, с частными лицами. Он ни в коем случае не хранилище отживших вещей, «оставшихся от протекшей жизни» [4, с. 159] и не должен «служить для удовлетворения пустого лишь любопытства» [4, с. 159]. Музеи должны быть школами для взрослых, высшими школами, центрами исследования. «...все должно быть предметом знания, и все – познающими» [4, с. 159]. Главнейшей, верховной, даже вселенской целью музея Федоров считал «восстановление родства», «воскрешение умерших отцов». В обыденном понимании, вероятно, цель эта заключалась в том, чтобы каждый человек, приходящий в музей, почувствовал, понял и осознал «родство, неразрывную связь с отцом, родом, нацией, человечеством», чтобы историю сегодняшнего дня понимал как закономерное, неразрывное продолжение дня вчерашнего, предтечу дня завтрашнего. «Музеи, созидаемые сынами, отцам, восстанавливают родство, заменяя отвлеченное человечество...» [4, с. 233]. Суть музея как «храма предков», как «школы сынов» чрезвычайно важна в нравственной жизни человека, ибо «нарушение к ним обязанности» должно считаться самым важным преступлением, а основание их – высшей добродетелью» [4, с. 115]. Изучение прошлого – не самоцель, а насущная потребность. «Пренебрежение

прошедшим – произвольное сокращение области наблюдения и опыта» [4, с. 117]. Не зная прошедшего, не используя его опыта, «...настоящее обречет себя на совершенную бесплодность, будет открывать открытое, принимать старое за новое» [4, с. 117].

Культурологические воззрения философов-идеалистов оказали влияние и на отношение к материальным ценностям ушедших эпох. Эти идеи послужили катализатором изменений в различных сферах культуры, в том числе и музейной деятельности конца XIX – начала XX в. В это время происходил двусторонний процесс сближения музея и общества. Все большее признание получала мысль об особом значении образовательно-воспитательного потенциала музеев. А музеи, в свою очередь, старались удовлетворить растущие потребности общества в получении знаний и воспитании личности. Первоначально музейные коллекции привлекались лишь в целях повышения образовательного уровня населения страны. Однако к началу XX в. было признано воспитательное значение хранящихся в музее ценностей, иными словами, становятся важными экспрессивные свойства музейных предметов. Это обуславливает изменение роли музеев в деле воспитания подрастающего поколения, в формировании нового отношения к подлинным памятникам отечественной истории и культуры. Музеи из элитных превращаются в общедоступные. Круг посетителей музеев расширяется за счет того, что ими становятся представители различных социальных слоев населения: разночинная интеллигенция, рабочие, учащиеся гимназий и реальных училищ, студенты и т.д. В дореволюционный период развития музеев наблюдалось стабильное увеличение их посещаемости, прерванное лишь с началом Первой мировой войны. Основную массу посетителей в процентном отношении составляли учащиеся различных учебных заведений и собственно трудящиеся, т.е. те, кто в основном проходил бесплатно [6, с. 35].

Обращение к уставам различных музеев той поры позволяет обнаружить, что в задачи их деятельности входило: распространение экономических, географических и исторических знаний; ознакомление населения с памятниками истории и культуры; организация публичных лекций и бесед; систематические объяснения особенностей коллекций для широкой публики [7, с. 35]. Важно подчеркнуть, что музеи играли особую роль для малограмотных и неграмотных людей, поскольку являлись общедоступными учреждениями, позволявшими, благодаря наличию наглядного материала о развитии природы и общества осуществлять просветительную миссию, активно воздействуя на эмоциональную сферу личности посетителя. Неслучайно музеи тех лет признавались обязательной «формой содействия внешкольному образованию», главная задача которого состояла в организации просветительной работы среди взрослого населения стра-

ны. Так, например, в плане развития внешкольного образования, разработанном Петроградской городской думой в 1914 г., музеи и выставки были поставлены в один ряд с народными домами, учреждениями для отдыха и развлечений [7, с. 29].

В конце XIX – начале XX в. число музеев в России значительно увеличилось, прежде всего за счет провинциальных (местных) музеев. Они рассматривались как «умственные центры по изучению края» [7, с. 33], поскольку были призваны служить целям народного просвещения и познания края. В их создании и работе принимали участие местные научные общества, губернские статкомитеты, краеведы-любители.

В данный период закладывались основы сотрудничества музеев с учреждениями школьного и внешкольного образования, что нашло выражение в создании педагогических музеев. Одним из первых педагогических музеев стал музей в Соляном городке в Петербурге. По отзывам современников, он был своеобразным университетом для учителей. Подобные музеи стали возникать по всей России. В их задачу входили разработка актуальных вопросов педагогики, организация педагогических выставок, при которых для ознакомления с современной методологией образовательного процесса организовывались курсы для учителей, оказание помощи в создании школьных музеев учебных пособий, обмен опытом и др. Они способствовали активному внедрению в школьную практику педагогического наследия Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского и др. При музеях читались лекции, проводились конкурсы. Кроме того, с целью внедрения в практику учебного процесса принципов «предметного обучения» создавались музеи наглядных пособий. Первый музей наглядных пособий появился в Петербурге в 1860-е гг. В основу его коллекций легли образцовые наглядные пособия, купленные за границей на Парижской всемирной выставке 1867 г. [8, с. 58]

В 1890-е гг. возникает интерес к возможностям педагогических музеев в деле воспитания и обучения, особенно в связи с постановкой новых образовательных задач. Появляется мысль о создании педагогических музеев при управлениях 15 учебных округов [8, с. 58]. Музеи этого профиля ставили своей целью ознакомление преподавателей учебных заведений, а также всех интересующихся с наиболее передовым опытом учебно-воспитательного дела в России и за рубежом.

Признание обществом значения музеев как своеобразных центров культуры и образования иллюстрирует целый ряд примеров. Так, в 1889 г. в Историческом музее в Москве начал действовать лекторий, рассчитанный на 700 человек, где читались лекции по русской истории, проводились заседания ученых обществ, съезды деятелей культуры: VIII археологический съезд (1890 г.), I съезд русских художников (1894 г.) и т.п. [8, с. 53]. Происходившие в музейном

деле процессы демократизации и инициативные начинания широкой общественности, направленные на организацию музеев самых разнообразных профилей, затронули и крупные столичные музеи. Начало XX в. ознаменовалось «музейным ренессансом» [8, с. 63], что проявилось в росте популярности музейной деятельности, осознании ее необходимости и пользы в различных слоях русского общества, в организации разнообразных музеев и их участии в образовании и воспитании народа и подрастающего поколения. Благодаря наличию коллекций подлинных музейных предметов, действующих на эмоционально-чувственную сферу личности и сознание в целом, а не только его рациональные области, музей обладает возможностью активно осуществлять образовательный процесс или включаться в него. Реформа художественно-промышленного образования повлекла за собой создание при крупнейших художественно-промышленных школах целой сети учебно-методических музеев, в задачу которых входило обеспечение тесного контакта рисовальной школы с музейными собраниями. Одним из крупнейших такого рода музеев стал музей Центрального училища технического рисования барона А.А. Штиглица в Петербурге. Его сотрудником Г. Земпером была предложена концепция организации образовательного процесса в музее с целью воспитания художественного вкуса учащихся на примере лучших образцов искусства прошлого. Главной формой ее реализации была признана экспозиция, создаваемая в соответствии с общей концепцией музея. Она соответствовала характерному для конца XIX – начала XX в. представлению о музейном предмете как о свидетеле определенной эпохи, способном отражать систему связей всех сторон жизни общества. Поэтому, чтобы оживить и раскрыть для восприятия предметно-пространственные и временные связи экспоната, его помещали в соответствующий интерьер. Особенностью экспозиции была ее дидактическая направленность. «Объем музейного здания, его декор, интерьеры и коллекции составляли единую систему, дающую возможность наглядно постигать развитие стилей» [9, с. 29], что способствовало становлению художественного вкуса учащихся.

Приоритетное развитие в этот период получила образовательная деятельность в художественных музеях. Этому в немалой степени способствовали идеи таких выдающихся «музейных педагогов», как А.В. Бакушинский [10], Н.И. Романов [11], О.Ф. Вальдгауер [12] и др. В разработке методологии новаторских образовательных концепций они основывались на экскурсионном методе, признанном в отечественной педагогике рубежа веков одним из ведущих, опирались на музейно-педагогические взгляды немецких специалистов А. Лихтварка, А. Рейхвейна, Г. Кершенштейнера, на теоретические положения, выработанные в ходе конференции «Музей как образовательное

и воспитательное учреждение» в Маннгейме (1903 г.), а также на психологические теории отечественных и зарубежных ученых.

Именно в конце XIX – начале XX в. происходит существенный сдвиг в осмыслении целей и задач музеев. Они начинают осознаваться обществом как учреждения, обладающие большим потенциалом в деле образования и воспитания. Важно подчеркнуть, что в это время в атмосфере напряженных философских исканий и под воздействием сложившейся социокультурной ситуации происходило зарождение и становление музейно-педагогической мысли в тесной взаимосвязи как с музейным делом, включая развитие музееведческих идей и концепций, так и в русле новаторских педагогических учений. Их появление порождало само время, характеризующееся поисками новых форм и путей в школьном и народном образовании и воспитании. Педагогика рассматривалась как основа необходимых преобразований в обществе. В ней отчетливо выделялись два направления: официальное и общественно-педагогическое. Первое возглавляли чиновники административно-правительственного аппарата, оно было более консервативным по сравнению со вторым направлением, более радикальным. Его представители активно исповедовали новые идеи, которые помогали совершенствовать педагогическую систему в целом. Именно общественно-педагогическое движение в России, переживавшее заметный подъем в 60-е гг. XIX в., инициировало создание воскресных школ, комитетов грамотности, педагогических кружков, частных школ, издание специальных журналов: «Русский педагогический вестник» под редакцией Н.А. Вышнеградского, «Учитель» под редакцией И.И. Паульсона и Н.Х. Весселя, «Ясная поляна», издаваемого Л.Н. Толстым, «Журнал для воспитания» и др.

И государство, и общественные организации осуществляли руководство школьным образованием. Находившееся под правительственной опекой, строго регламентировавшей содержание учебного материала, школьное образование вступало в резкое противоречие с потребностями развивающейся промышленности. Поэтому обострилась борьба за изменение учебно-воспитательной работы как в содержании, так и в методах занятий.

Важно подчеркнуть, что проблемы воспитания в этот период выходили за пределы собственно педагогики. К ним обращались философы, естествоиспытатели, историки, писатели. Благодаря этому педагогическая мысль, опережая школьную практику, обеспечивала педагогов-практиков не столько прикладными знаниями, сколько своеобразной философией воспитания и обучения.

Таким образом, в конце XIX – начале XX в. сложились различные педагогические течения, активно

развивавшие теоретические и практические аспекты основных вопросов общего образования. Теория трудового обучения, идеи свободного воспитания, экспериментальная педагогика и другие вопросы воспитания и образования вызвали живой интерес в широких кругах русского общества, что не могло не повлиять и на развитие музейно-педагогической мысли.

Наиболее значимыми идеями, определявшими методологию содержания музейной деятельности по отношению к посетителю, стали научные представления о необходимости преодоления книжной, словесной педагогики, сформулированные К.Д. Ушинским и его единомышленниками. Они отстаивали принцип наглядности обучения, предусматривавший развитие личности ученика и его творческих способностей в процессе активного знакомства с окружающим миром. Выдвинутые идеи наглядности образования стимулировали развитие психолого-педагогического и экспериментального течений в педагогике, ставшими основой философии воспитания и обучения [6, с. 30]. Ее родоначальник К.Д. Ушинский впервые в истории педагогической мысли России заложил фундамент теории воспитания и обучения. Главным признаком правильно организованной школы он считал внимание к интеллектуальному развитию учащегося и его нравственному воспитанию. Приоритетом такого развития ученый провозгласил самостоятельность ребенка. С его точки зрения, при выборе учебных предметов в общеобразовательной школе надо исходить не из требований отдельных наук, а иметь в виду постепенное и всестороннее развитие личности учащегося. Знания и идеи должны органически формировать широкий взгляд на мир, а не схоластически укладываться в голову ученика. Ушинским были обозначены две цели, которые педагоги должны иметь в виду при организации обучения: формальную (подразумевается развитие умственных способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображения, причем знания он должен черпать не только из книг, но и из окружающей его действительности) и реальную (учение – труд, поэтому только усвоенные учащимся знания, преобразованные в идеи, могут правильно сформировать ум).

Одной из отличительных черт педагогической мысли рубежа веков являлось целостное восприятие личности, что проявлялось в особом внимании к внутреннему миру человека, его творческому потенциалу, в утверждении изначальной способности к саморазвитию. Такой взгляд складывался под воздействием «общеметодологического подхода демократической русской науки к проблемам личности» [13, с. 117].

Возникла необходимость пересмотра ведущих категорий педагогики: «воспитание», «образование», «обучение» с позиций философского научного знания. Они трансформировались в категории «педагогический

процесс», «процесс обучения», «образовательный процесс», что говорит о динамичном взаимодействии субъекта и объекта педагогической деятельности. Изменения, происшедшие в сфере образования, а также прогресс науки обусловили понимание сущности образования и обучения как составляющих самообразования и саморазвития, без которых образовательный процесс представлялся невозможным. Способность к саморазвитию приписывалась самой природе человека и связывалась с пониманием его (человека) как живого организма: «Дан известный организм, дана известная среда. При этих данных сейчас же начнется процесс саморазвития, определяемый свойствами организма и среды. Процесс будет совершаться с необходимостью: организм по существу ему законам, будет оживлять и перерабатывать впечатления и под их влиянием – действовать» [13, с. 186]. В соответствии с обозначенным взглядом сам процесс образования понимался следующим образом: «Образование, в истинном смысле этого слова, далеко не тождественно с передачей знаний. Передача знаний есть внешний процесс, между тем как образование есть процесс внутренний, совершающийся <...> путем творческой работы личности, а не путем наложения извне образовательного материала <...> если <...> знания не будут творчески переработаны личностью в одно гармоническое индивидуальное самобытное целое, мы не получим в результате и того, что можно было бы назвать истинным образованием» [13, с. 188].

Неоценимую помощь в разработке методологии образовательного процесса оказали работы отечественных психологов, положившие начало формированию новой отрасли знания – педагогической психологии. Большой вклад в нее внесли труды Л.С. Выготского, М.М. Рубинштейна. Если на первых порах это были изложения исключительно теоретических направлений психологии, то в дальнейшем общетеоретические положения преломлялись в исследовании закономерностей образовательного процесса, выявлении возрастных и индивидуальных психологических особенностей, творческого потенциала личности.

В русле идей педагогической психологии, предопределивших развитие направлений и содержания музейно-педагогической мысли, были органичны и положения экспериментальной педагогики. Она выдвигала на первый план точность и документальность исследований в вопросах обучения, широко применяла метод эксперимента (как лабораторного, так и естественного наблюдения). В начале XX в. при некоторых гимназиях открываются специальные кабинеты для изучения личности ученика с помощью разнообразных вопросников, анкет с целью получения разнообразных сведений о нем и его родителях. Это позволило педологам давать советы преподавателям и родителям относительно методов и характера воспитания и обучения их детей. Подобные методы стали внедряться и в практику музеев.

На рубеже XIX–XX вв. оформляются и теоретические основы так называемой новой педагогики, вобравшее в себя достижения предыдущего развития педагогической мысли. Главная идея «новой педагогики» состояла в том, что каждый ребенок – уникален, который рождается с задатками нового и оригинального, которыми не обладали ни его родители, ни нация в целом. Эти природные оригинальные черты развиваются под воздействием опыта и личностных переживаний, а следовательно, образование должно строиться таким образом, чтобы обеспечить развитие «ясно выраженных индивидуальных особенностей каждого ученика» [14, с. 530] с учетом психофизических особенностей его возраста. Особенно важным признавалась самостоятельность и активность ребенка в освоении им явлений окружающего мира; развитие его наблюдательности. В соответствии с этим считалось необходимым посещение музеев, так как полученные в них впечатления отличаются «яркостью и помнятся удивительно долго» [14, с. 534].

Новые подходы к формированию личности ребенка, обостряли и интерес к проблемам эстетического воспитания. Так, например, В.П. Острогорский отмечал, что одной из важнейших задач воспитания является развитие чувств и воображения у детей, которые главным образом и формируют характер человека, направляя и укрепляя его волю. «Эстетическое воспитание есть воспитание человека в чувстве красоты, изящества, любви к прекрасному, высокому <...>, и в постоянном деятельном стремлении к нему, иначе – в стремлении к нравственному идеалу...» [15, с. 356]. Особая роль в эстетическом воспитании отводилась формированию способности созерцать формы, как основы для развития воображения, ума, фантазии, поэтому именно в музеях художественного профиля так активно шел поиск новых методов и форм работы с посетителями, особенно с учащимися.

Таким образом, широкий спектр многообразных педагогических течений и характер социокультурной ситуации, сложившейся к началу XX в., способствовали появлению и интенсивному развитию музейно-педагогической мысли, которая отражала объективные процессы, происходившие в культуре и обществе. Музейно-педагогическая мысль возникла не только на основе сближения целей педагогики и музейного дела, но и как результат пересечения и взаимопроникновения общественной мысли, философских идей и взглядов на культуру в общем русле исторического развития. Предпосылкой для ее зарождения явилось осознание музея как своеобразного института, обладающего большим потенциалом в деле образования и воспитания. В условиях общественного переустройства, демократизации и гуманизации образовательного процесса, формирования новых отраслей научного знания изменялся взгляд на музей.

Библиографический список

1. Из «чтений о богочеловеке» / В.С. Соловьев и др. // Франк С.Л. Из истории русской философской мысли конца XIX и начала XX в. : антология. – М., 1965.
2. Трубецкой, Е.Н. Катастрофические эпохи и «последние дни» / Е.Н. Трубецкой // С.Л. Франк. Из истории русской философской мысли конца XIX и начала XX в. : антология. – М., 1965.
3. Флоренский, П.А. Избранные труды по искусству / П.А. Флоренский. – М., 1996.
4. Федоров, Н.Ф. Поучительный памятник (музей) / Н.Ф. Федоров // Собр. соч.: в 4 т. / сост. А.Г. Гачева, С.Г. Семенова. – М., 1995. – Т. 3.
5. Кожевников, В.А. Николай Федорович Федоров / В.А. Кожевников // Русский архив. – 1904. – №1.
6. Лебедев, П.А. Школа и педагогическая мысль России второй половины XIX – начала XX в. (1861–1917) / П.А. Лебедев // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века. – М., 1990.
7. Пархоменко, Т.А. Музеи дореволюционной России во внешкольном образовании (вторая половина XIX – начало XX века) / Т.А. Пархоменко // Музеи и власть. Ч. 2: Из жизни музеев : сб. ст. – М., 1991.
8. Каспаринская, С.А. Музеи России и влияние государственной политики на их развитие (XVIII – начало XX века) / С.А. Каспаринская // Музей и власть : сб. научных трудов / НИИ культуры. Ч. 1: Государственная политика в области музейного дела (XVIII–XX век). – М., 1991.
9. Канева, М.И. Музей как школа мастерства / М.И. Канева // Искусство и предметно-пространственная среда : материалы научно-практической конференции. – СПб., 1992.
10. Бакушинский, А.В. Художественное творчество и воспитание / А.В. Бакушинский. – М., 1922.
11. Романов, Н.И. О задачах и методах экскурсий по искусству / Н.И. Романов // Экскурсионный вестник. – 1916. – №1–2.
12. Вальдгауер, О.Ф. Метод эстетического воспитания / О.Ф. Вальдгауер // Гермес. – 1915. – №4.
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, конец XIX – начало XX в. – М., 1991.
14. Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века. – М., 1990.
15. Острогорский, В.П. Письма об эстетическом воспитании / В.П. Острогорский // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века. – М., 1990.