

34//54819/050



0000000 1945428

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

МЕТОДИКА. ПСИХОЛОГИЯ. МЕТОДИКА
УЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

№1(9)/2006

БЕЛАРУСЬ



И.И. Рыжикова

ПРОБЛЕМА АКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ
ПЕДАГОГИКИ В ИСТОРИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И БЕЛАРУСИ (1917–1941 гг.)

The article discusses some aspects of interaction in the process of teaching pedagogical disciplines. Some topical issues of the realization of educational potential in the student independent work are also considered in the article. The article presents a historical aspect of the problem and the contribution of the leading pedagogical institutions of higher learning to the development of methods in teaching psychology and pedagogy.

Активизация процесса обучения педагогике – актуальная проблема профессиональной подготовки учителя. Ее значимость возрастает в условиях увеличения доли внеаудиторной самостоятельной работы студентов по педагогике. Наиболее значимым для научно-методической рефлексии процесса подготовки будущих учителей является период 20–30-х гг. XX в. Ретроспективный анализ высшего педагогического образования в России и Беларуси показывает, что методическое творчество в преподавании педагогических дисциплин наиболее ярко проявляется именно в эти годы. Именно в данный период самостоятельная работа студентов выступает центральным звеном учебно-воспитательного процесса педагогического вуза.

В 20–30-е гг. XX в. проблема *активных форм и методов преподавания педагогике* становится актуальной для советской теории и практики высшего педагогического образования в связи с изменением ценностных ориентаций в сфере образования личности. В данный период в общественном сознании утвердилась точка зрения о творческой природе педагогического труда и учебном процессе в вузе как деятельности, готовящей будущего учителя к профессиональному творчеству [18]. Организаторы и исследователи высшего педагогического образования П.П. Блонский, Н.К. Крупская, М.М. Рубин-

штейн, С.Т. Шацкий и другие считали ложной идею о завершено-образовании учителя, так как при таком подходе “идеал начинает отрицать самого себя” [6, с. 83]. Новый взгляд на природу образования учителя определил задачи высшей школы. Они состояли в том, чтобы сформировать будущих учителей готовность к решению противоречия между необходимостью в овладении стандартами педагогического труда и потребностью находить постоянно новые решения; “научить учиться” сформировать активно-творческое отношение к своему профессиональному облику; заложить основы для дальнейшего саморазвития [6, с. 83; 18, с. 169–171]. В подготовке к творчеству акценты расставлялись по-разному: развитие педагогического призвания, интуиции, качеств актера у будущего педагога (Т. Маркарьян); развитие духа, чувств, надежд (К.Н. Вентцель); формирование привычки рациональной культуры (А.С. Шафранов); упражнение высших психических процессов (М.Я. Басов); развитие социального и общественного чувства (Н.К. Крупская); воспитание способности открывать эстетические и социальные потребности и желания (М.М. Рубинштейн); трудовое воспитание и накопление опыта профессиональной деятельности (С.Т. Шацкий); развитие вербального интеллекта и др.

Изменения методики преподавания педагогики как фундаментальной профессиональной подготовки учителя происходили в контексте развития общей теории вузовского обучения. Реконструкция учебно-воспитательного процесса вузов началась с того, что высшая школа отказалась от традиционного подхода в организации и осуществлении учебной деятельности студентов. Лекционно-книжная система, методы *считывания* текстов, закрепления материала путем *самостоятельной работы с книгой* составлявшие основу методической системы преподавания в высшей школе до революции, стали недостаточными в новых условиях. *Во-первых*, они противоречили идее воспитывающего и развивающего обучения, согласно которой собственная точка зрения будущего учителя на решение тех или иных учебных и педагогических задач вырабатывается, а не дается в готовом виде. *Во-вторых*, демократизация доступа к высшему образованию обусловила широкий приток в вузы контингента, не подготовленного к лекционной форме работы. *В-третьих*, имевшаяся учебно-методическая литература не соответствовала ни количественному, ни качественному составу студенческой аудитории.

Начало введению в учебный процесс высшей педагогической школы новых форм и методов преподавания положило Всероссийское совещание по подготовке преподавателей, которое проходило в Москве в августе 1918 г. На этом совещании был принят проект устава учительских институтов. В данном документе оговаривались методы подготовки педагога: “Своеобразие теоретического преподавания предметов в институте ведутся обязательно практические занятия, состоящие: а) в лабораторных работах; б) в научных семинарских работах; в) наблюдениях и изысканиях научного характера; г) практических упражнениях в преподавании; д) изучении методических руководств, учебной и научно-популярной литературы по избранной

специальности; е) в занятиях в учебных мастерских, а где возможно, и в занятиях сельским хозяйством” [3, с. 11].

Новая, дающая выход активности студенчества, работа секций, студий, кружков появилась в ряде высших педагогических заведений во второй половине 1918–19 учебного года. Вузы проводили ее параллельно с установленной планом учебной работой, производившейся лекционным способом. Все студенчество института разбивалось на ряд секций-студий, кружков-студий, во главе которых в качестве руководителей стояли преподаватели. Эти объединения занимались коллективной проработкой научно-педагогических, общественно-политических и методических тем во время, не предусмотренное учебным планом. Новизна, волнующий характер проблем, которые предлагались будущим педагогам для рассмотрения, обеспечивали широкий интерес студентов к занятиям и оживленность их собраний.

Одними из первых, кто приступил к реорганизации традиционной системы обучения в вузе, были Академия коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской (АКВ) и Вятский педагогический институт. В 1920–21 учебном году АКВ предприняла попытку всю учебную работу на 1 и 2 курсах организовать по *студийной системе*. Систематические лекционные курсы из практики Академии исключались, учебный материал предоставлялся для самостоятельной проработки. Эпизодические лекции признавались целесообразными для освещения отдельных проблем в системе лабораторных и семинарских занятий. В практике этого вуза встречаются попытки проводить изучение курсов только лабораторным путем. Однако такой способ удовлетворял не всех студентов АКВ [9].

Несколько иной характер имела студийная система в Вятском педагогическом институте. Здесь она существовала параллельно с лекционной. Обязательным для всех студентов являлось участие в общепедagogическом коллективе, в педагогических коллективах, а также работа в научных и художественных кружках. Общепедagogический коллектив как форма обучения по плану занимал 3 часа в неделю. На коллективе рассматривались вопросы организационного, политического и педагогического характера, например: 1) самоуправления и самообслуживания, организации клубной работы; 2) советского строительства, текущей политической жизни; 3) школьного строительства, организации учебной жизни детского коллектива. Педагогические коллективы отдельных курсов – занимались по три часа в неделю по субботам. Педагогический коллектив 1 курса участвовал в работе семинария, посвященного проблемам политпросветработы среди рабочих, красноармейцев, национальных меньшинств, рабочих подростков, женщин, ликвидации неграмотности. Педагогический коллектив 2 курса на семинарии обсуждал работу в дошкольных учреждениях, школах первой ступени, детских домах. Работа в школах повышенного образования – тема работы семинария 3 курса. Для работы в 15 научных и 7 художественных кружках в учебном плане было выделено по 6 часов на каждом курсе. Кружки представляли студентам

широкие возможности для выявления самых разнообразных интересов рамок академического плана (кружок педагогического рисования, художественного рассказывания; хорового пения; изучения ребенка окружающей его среды; истории местного края и др.) и отражали искажения в области профессионального становления и преобразования окружающей жизни [3].

С 1921 и до 1931 г. переход к активным методам обучения являлся центральной задачей Наркомпроса и вузовской общественности. Ряд важных решений по вопросу о формах и методах работы приняты на I-й конференции ударных Институтов народного образования (ИНО) проходившая в январе 1921 г. в Москве. Вместо лекций конференция рекомендовала ввести "все виды творческого метода, как то: эвристическое собеседование, групповые рефераты и дискуссии, экскурсии и конференции и самое важное – практические работы, а именно: обследование исследований, работа в советских, профессиональных и педагогических учреждениях и производственных предприятиях" [3, с. 31–32].

Методические изыскания в педагогических вузах значительно усилились к 1923–24 учебному году. В практике вузов наблюдалась тенденция увеличения доли практических курсов в структуре образования педагогов. В 1923 г. комиссия по реформе педагогических вузов ориентируясь на имеющийся опыт, высказалась за целесообразное включение в учебный план на младших курсах производственной политико-просветительской практики студентов и особых вводных в практику курсов. Эти рекомендации затем обсуждались на ректорском совещании 21 июля 1923 г. С 1923 г. педвузы начали официально включать практические формы учебной деятельности в учебный план. В 1924–25 учебном году ведущие педагогические вузы полностью перешли на лабораторную систему организации занятий студентов. А в мае этого учебного года Методическое совещание по педагогическому образованию признало систему лабораторно-семинарских занятий наилучшей. Практика же вузов не всегда подтверждала это [8].

В течение 1925–26 учебного года Наркомпрос не издавал новых распоряжений, стимулирующих вузы к переходу на активные методы преподавания. Это было вызвано не изменившейся позицией Наркомпроса финансовыми затруднениями вузов и их желанием закрепить достигнутые результаты и проверить их. Первоначальный размах вузов в области методической работы несколько сузился. Главпрофобр и Наркомпрос вынуждены были с этим считаться.

К концу 20-х гг. методическая система педагогических вузов включала лекционную, лекционно-групповую, семинарскую, лабораторную формы организации учебно-познавательной и практической деятельности студентов а также различные формы аудиторной и внеаудиторной учебно- и научно-исследовательской деятельности (практикумы, дипломное проектирование, научные кружки, научные конференции, институт студентов-выдвиженцев и другие).

Как показывают отчеты вузов о методах преподавания, лекционная система сохранялась по предметам общенаучного порядка [1; 12, л. 29]. Общие вопросы педагогики", "Система народного образования", "Введение педологии" и другие учебные дисциплины психолого-педагогического цикла изучались путем лекционно-групповой системы. Здесь групповые занятия носили разнообразный обязательный или вспомогательный характер ставили своей задачей обеспечить студентам овладение коллективными и индивидуальными способами познания, отработку приемов исследовательской и экспериментальной работы. Широко практиковались такие виды работы, как реферирование глав пособий и первоисточников; работа с докладом; наблюдения во время экскурсий; обобщение эмпирического демонстрационного материала в виде схем, таблиц, чертежей, зарисовок. В рамках данной системы вузы возвращались к увеличению лекционной работы. Это было реакцией на необходимость повышения качества знаний студентов за счет оптимального использования учебного времени [1; 11, л. 1–14; 14, л. 10; 17, л. 1–7, л. 9–15, л. 85–86].

Система лабораторный план в педагогических вузах приобретала различные названия: лекционно-лабораторного, лабораторно-группового, семинарско-группового, лабораторно-исследовательского методов групповой деятельности. Самостоятельная работа являлась центральным звеном в системе лабораторного плана и предполагала различные варианты сочетания исследовательских методов. Основной формой организации самостоятельной работы выступали лабораторные занятия типа просеминар, на которых, как правило, анализировалось учебно-методическое обеспечение практики образования (педагогическая документация, учебные пособия, модели, учебное оборудование, методы и результаты педагогических обследований и т.п.). С целью иллюстрации преподаваемых курсов, расширения культурного кругозора, практики студентов в методах научно-исследовательской работы с 1925 г. в методическую систему вузов были введены экскурсии. Студенты педагогических вузов знакомились с работой детских учебных и воспитательных учреждений, политико-просветительных учреждений для взрослых, научно-педагогических учреждений, музеев и выставок, имеющих отношение к педагогической работе, лабораториями ведущих ученых как на месте, так и в других городах.

Важная роль в системе исследовательских методов отводилась активной практике студентов. Она являлась средством сбора эмпирического материала, который затем использовался во время практикумов для определения педагогических понятий, описания педагогических процессов и явлений, создания алгоритмических предписаний деятельности. К середине 20-х гг. был сформулирован и защищен исследовательский многофункциональный подход к педагогической практике. Педагогическая практика, имеющая в виду несколько направлений: формальное, материальное, контрольно-проверочное, диагностическое, – рассматривалась как мощное средство подготовки учителя к творчеству [6, с. 129–130].

До 1928 г. лабораторным методом прорабатывались курсы, со- На старших курсах появился и другой тип семинара – семинар ствующие общественно-педагогической практике студентов на 1–3 курсах *повышенного типа*. Он приближался по своему характеру к научно-исследо- например: “Введение в политпросветработу”, “Внешкольная работа с детьми”, “Система народного образования”. На вводной лекции экспериментального исследования по педагогике или психологии. студентам предьявлялась определенная учебно-познавательная проблема, которую они затем разрешали в ходе самостоятельной практической работы. В целях рациональной организации самостоятельной работы по заданию предлагалось проработать антропометрические методы исследования детей. В целях рациональной организации самостоятельной работы по заданию закрепить эти методы на практике, сделать выводы по поводу предлагаемой педагогической проблемы, ознакомиться с детскими учреждениями раз- студентами разбивались на *подгруппы*. Одна подгруппа занималась педагогической проблемы, ознакомиться с детскими учреждениями раз- зором и анализом теоретического и эмпирического материала по теме, типа, систематизировать и обобщить полученный материал и т.п. И другая проводила намеченную исследовательскую работу (систематическое самостоятельной работы студенты освещали на итоговой конференции. Одновременно с докладами по литературе на семинаре. Здесь же студенты одновременно с докладами по литературе на семинаре. Здесь же студенты

Дальнейшему развитию у студентов навыков и умений уче- В целях рациональной организации самостоятельной работы по заданию исследовательской работы способствовали семинарские занятия на стар- формулировали выводы, оформляли тезисы по проделанной работе. курсах. Посредством семинарской системы вузы решали не только учебно- педагогическим завершением работы семинара были доклады студентов в школе, но и воспитательные задачи, так как при этой форме организ- научных кружках, конференциях, курсах подготовки учителей и т.д. [1; 13, деятельности студентов возрастала доля коммуникативно-творческих за- 9–10; 15, л. 48–54; 17, л. 14–46]. Обсуждение докладов, диспуты и дискуссии способствовали разви- Procedure семинара различных типов была разработана самым щательным образом. Лекция выступала методологическим ориентиром в общительности, активной жизненной позиции; способности самостоятельной дальнейшей работе. Важную роль в семинарской системе сотрудничеству, аккумулировать и использовать опыт других, убежда- тила *консультация*. С целью предупреждения накопления пробелов в отстаивать свою точку зрения. наниях и ошибочных действий, педвузы стремились улучшить постановку

Под семинарской системой, в точном смысле этого сло- той формы работы. С середины 20-х гг. в дополнение к коллективным в теоретике и практики высшего образования понимали работу груп- твердое расписание вводились индивидуальные и групповые консультации основанную на самостоятельных докладах ее участников. В вузах она носило 3–5 человек, увеличивалось число встреч с преподавателем. Например, название *спецсеминара* и применялась по предметам, составляющих среди видов учебной работы студентов в Вятском педагогическом институте специализацию для данной группы. В семинарской системе, в отличие консультации в 1925–26 учебном году составляли 1/3 всего учебного лабораторного плана, задание носило учебно-исследовательский или науч- времени. *Индивидуальная консультация* посвящалась работе с докладчиком исследовательский характер и предполагало замену репродуктив- и проводилась за полмесяца до доклада. *Коллективная консультация* способов его проработки на проблемно-творческие методы. предполагала подготовку группы к слушанию доклада.

Спецсеминар ставил перед собой цель углубленного изуче- К консультации группа должна была просмотреть, а ко времени отдельных практических проблем педагогики. В ЛГПИ им. А.И. Герце- доклада подготовить весь минимум литературы и ознакомиться с тезисами 1926–27 учебном году работа семинара студентов дошкольного отдела доклада. Ключевым моментом семинара был доклад и его обсуждение. На 3 и 4 курсов была посвящена разработке учебно-методического обеспече- заключительном этапе работы семинара преподаватель подводил итог: процесса обучения в педтехникумах, имеющих дошкольное отделение и отмечал положительные и ошибочные стороны доклада, а также которых оно отсутствует. Семинар имел целью создание учебного пла- выступлений студентов, участвовавших в прениях, разрешал оставшиеся данного типа учебного заведения, программы и методики преподава- неразрешенными вопросы, исправлял ошибки, приводил материал в систему курса «Основы дошкольного воспитания». Программа семинара вклю- [17, л. 14–46; 15, л. 48–54; 13, л. 9–10]. задания по изучению нормативных документов педтехникумов, анали- Темы спецсеминаров и семинаров повышенного типа часто становились научно-методического обеспечения, созданию индивидуальных проек- темами *дипломных работ*. Квалификационная работа студентов актуализи- преподавания отдельных глав курса, составлению библиографии и ровала приобретенные ими за период обучения умения и навыки самосто- Завершалась работа семинара обсуждением проекта с педагогическ- ятельной исследовательской работы. В практике вузов, например, ЛГПИ, коллективами педтехникумов. Пермском, Вятском, педфаке БГУ, дипломные работы как пример

новаторства, проявления пытливого педагогического мысли появились с 24 учебного года. Никакими инструкциями и примерными учебными планами эти работы не предусматривались. Официально дипломные работы ввелись в практику вузов после 1924 года. Им посвящен заключительный триместр 4 курса. Они состояли в выполнении определенных заданий районного отдела образования (проектирование отдельных школ, какой-либо части педагогического процесса и т.д.) в региональных вузах (например, в БГУ) тематика дипломных работ по этому правилу, носила этнонациональный уклон. Квалификационная работа выполнялась студентами без отрыва от учебы. Поэтому студенты часто успевали закончить дипломный проект до окончания института [1].

Имели ли вузы объективную информацию об эффективности складывающейся практики организации и осуществления учебного воспитательного процесса, говорить трудно. Материалы учебных отчетов вузов почти не дают точных показателей, на основании которых можно было бы сделать категорический вывод о динамике успешности студентов в ту или иную сторону. Критерием оценки выступали активность студента во время групповых коллоквиумов, семинаров, их посещаемость.

Судя по содержанию отчетов 1925–26 учебного года, вузы имели о представлении лишь о средней успеваемости, показатели которой в педагогическом вузам приближались к 80–81%. Информация о зависимости успешности в учебной деятельности от предварительной подготовки не имела противоречивый характер [4, с. 33].

Новая волна методического творчества приходится на начало 30-х годов. Она была вызвана тем, что производственные процессы начали отождествляться с формами и методами обучения в вузе. Это привело к тому, что с 1929–1932 гг. объектом изучения в вузе стали не просто учебные дисциплины, а конкретные производственные проблемы и связанные с ними научные задачи дисциплины. Универсальной системой организации теоретической и практической учебно-познавательной деятельности студентов на всех курсах и по всем предметам стал *бригадно-лабораторный план* [2].

При организации педагогического процесса на основе бригадно-лабораторного плана будущие педагоги на первом и втором курсах целенаправленно познавали предмет педагогической деятельности ребенка и среду его образования. На начальном этапе подготовки доминировали *логические задачи* на описание педагогических явлений, процессов, определение понятий, объяснение, доказательство, установление причинно-следственных связей. Целевая установка достигалась путем последовательного ответа на вопросы темы, которые в большинстве случаев носили репродуктивный характер. Только на 3 курсе наблюдалось разнообразие предлагаемых к решению задач: на применение методов научного познания, моделирование, рецензирование, обнаружение противоречия, уточнение условий задачи.

Данная система организации учебного процесса просуществовала в вузах недолго. Причин было несколько. Несовершенство форм учета успеваемости студентов, результатов их учебной деятельности вели к несогласованию целей коллективных форм работы и индивидуальной ответственности. Несогласованность в работе кафедр вела к перегрузке студентов следовательскими заданиями студентов и снижала качество их выполнения. Теоретическая неразработанность стратегий формирования творческих способностей будущих учителей приводила к тому, что один из важнейших процессов, требующий интеллектуального и эмоционального напряжения, передавался в удел самим студентам.

Утверждение централизованной, методологически обоснованной системы обучения осуществлялось в период с 1932 по 1941 гг. Начало этапу заложила конференция ГУСа (май 1932 г.). На ней были подведены итоги дискуссии о формах и методах обучения. Задача высшей школы была определена как задача гибкого использования разнообразных форм и методов обучения в зависимости от дисциплины, раздела, этапа обучения и т.д. Отказ от курса на универсализацию активных методов обучения был закреплен в постановлении ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» и в последующем постановлении ЦК ВКПб 1936 г. «О работе высших заведений и о руководстве высшей школой» [7].

В теории педагогики высшей школы России и Беларуси к середине 30-х годов было сформулировано требование о возрастании творческого компонента в обучении будущих учителей, эмпирически определены и апробированы средства его реализации. Вместе с тем реализовать данный принцип на практике в условиях спада в 30–40-е гг. интереса к активным методам и формам обучения в вузе и возврата к традиционным уже не представлялось возможным.

Период 20–30-х гг. XX в. отмечен значимым вкладом в развитие активных форм и методов обучения педагогики. Учебный процесс педвуза строился в логике развития, *во-первых*, социальной и познавательной активности студентов, *во-вторых*, поступательного перехода от самостоятельной учебной к научно-исследовательской деятельности будущих учителей. К концу 20-х годов в вузах сложилась достаточно стройная система учебно- и научно-исследовательской работы студентов. Структурирование процесса обучения и воспитания в педагогических вузах осуществлялось в логике предметной деятельности. Ведущим принципом подготовки будущего учителя к профессиональному творчеству стал *инструментализм*, требующий детальной отработки и усвоения будущими учителями соответствующих техник учебно-познавательной, научно-исследовательской, общественно-политической и педагогической деятельности. Данный принцип, положенный в основу профессиональной подготовки учителя, стимулировал включение в учебные планы разнообразных видов педагогических практик, создание общедидактических

основ преподавания педагогики. Были разработаны структура, определены функции таких форм работы, как секции-студии, кружки-студии, семинары повышенного типа, лабораторный план, экскурсия, дипломная работа, консультации, групповые и индивидуальные, с их фасилитационными, мотивационно-оптимизирующей, рефлексивной функциями и т.д. Эмпирически определено соотношение учебно-познавательной, научной, исследовательской, общественно-политической деятельности.

Обеднение палитры методов и форм профессиональной подготовки будущих учителей со второй половины 30-х гг. было обусловлено универсализацией активных средств обучения, несовершенством форм усвоения знаний и результатов самостоятельной учебной деятельности, несогласованностью деятельности кафедр в определении объема учебных поручений студентам, низким уровнем их общеобразовательной подготовки. Перечисленные причины привели к снижению качества знания, рассогласованию целей коллективной деятельности и индивидуальной ответственности участников педагогического процесса, перегрузке студентов творческими заданиями. Все это, в свою очередь, не позволяло реализовать формирующий и развивающий потенциал самостоятельной работы и целого ряда творческих методов и форм ее организации.

Опыт развития методики преподавания педагогики в 20–30 гг. XX века является поучительным на современном этапе реформирования отечественной высшей школы. Знание тенденций и особенностей развития методической системы в данный период позволит более ответственно взвешенно подходить к нововведениям в области методики преподавания педагогики на современном этапе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Автухов, И.Г., Огородников, И.Т., Хайт, И.А.* Организация и методика работы в высшей школе / под ред. Касаткина. М., 1934. – 168 с.
2. Бригадно-лабораторный метод в вузах и техникумах: Инструктивный метод. письмо / Гос. учен. совет НКП РСФСР. М.; Л., 1931. – 16 с.
3. Вятский педагогический институт им. В.И. Ленина. 1918–1928: Юбилейн. сб. / отв. ред. Я.А. Харлапский. Вятка: Вят. пед. ин-т, 1928. – 257 с.
4. Методы преподавания и учет успеваемости студенчества / под ред. И.И. Ходоровского, Н.И. Челяпова. М., 1927. Вып. 1. – 48 с.
5. Организация педагогического процесса в АКВ: сб. материалов / Акад. коммунист. воспитания; под ред. Л.И. Артамонова. М., 1928. – 73 с.
6. *Рубинштейн, М.М.* Проблема учителя. М.; Л., 1927. – 173 с.
7. Сборник руководящих постановлений и положений / под ред. А.В. Белякова. М., 1925. – 197 с.
8. Учебно-методические достижения вузов РСФСР в 1924/25 учеб. гг. / под ред. А.И. Абинбера, Н.И. Иляпова. М.; Л., 1926. – 175 с.

Учебные планы, программы и методы работы АКВ. в 1929/30 учебном году / Акад. коммунист. воспитания. М., 1929. – 273 с.

ЦГА СПб. Ф. 4331, оп. 11, ед. хр. 204.

ЦГА СПб. Ф. 4331, оп. 11, ед. хр. 305.

ЦГА СПб. Ф. 4331, оп. 11, ед. хр. 511.

ЦГА СПб. Ф. 4331, оп. 11, ед. хр. 337.

ЦГА СПб. Ф. 4331, оп. 31, ед. хр. 8.

ЦГА СПб. Ф. 4331, оп. 31, ед. хр. 43.

ЦГА СПб. Ф. 4331, оп. 31, ед. хр. 216.

ЦГА СПб. Ф. 4331, оп. 31, ед. хр. 313.

Шафранова, А.С. Из опыта изучения труда работников просвещения. М., 1925. – 191 с.