

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Н. В. Мамина



ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ МЕТОДОВ И ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО УЧИТЕЛЯ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА ПОД ВЛИЯНИЕМ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ АМЕРИКАНСКОГО ПРОГРЕССИВИЗМА

УДК 371.3

ББК 74.03

Статья посвящена анализу изменений, произошедших в организационных формах и методах подготовки учителя в России под влиянием идей педагогики американского прогрессивизма.

Ключевые слова: подготовка учителя, педагогика американского прогрессивизма, метод, организационная форма, активные методы обучения, исследовательский метод, метод проектов, обучение посредством делания.

N. V. Maminova

INNOVATIVE APPROACHES TO THE SELECTION OF METHODS AND ORGANIZATIONAL FORMS IN TEACHER TRAINING IN RUSSIA IN THE FIRST THIRD OF XX CENTURY UNDER THE INFLUENCE OF PEDAGOGY OF THE AMERICAN PROGRESSIVISM

This article analyzes the changes in the organizational forms and methods of teacher training in Russia under the influence of pedagogy of American progressivism.

Keywords: teacher training, pedagogy of American progressivism, method, organizational form, active methods of teaching, research method, project method, learning by doing.

В конце XIX — начале XX вв. педагогика американского прогрессивизма занимала лидирующие позиции в мировой педагогической теории и образовательной практике. Педагогам Северо-Американских Соединенных Штатов (САСШ) удалось создать новое направление в педагогике, успешно решавшее образовательные задачи общества, оказавшегося в новых экономических, социальных и политических условиях. «Гораздо менее задавлена личность в английской и американской школах. Там создан новый тип школы со свободной незадавленной личностью. Школа, поставившая своей задачей свободное образование, т. е. развитие способностей индивидуума во имя его самого, даст и лучших граждан страны. Именно этой идеей должно проникнуться государство в своих заботах о школе», — писал Г. А. Фальборн [23. С. 16]. О том, какое значение придавалось сочинениям лидерам прогрессивизма в Советской России, говорит тот факт, что издание работ Дж. Дьюи ставилось на первый план в один из самых сложных периодов становления советской власти.

У русских педагогов вызывала восхищение новая концепция подготовки учителя в САСШ. Ее методы начали применяться в подготовке российских учителей в конце XIX — начале XX века. Во-первых, это такие активные методы, как исследовательский метод, метод проектов, замена пассивной лекции на лекцию-обсуждение, «обучение посредством делания». Во-вторых, это увеличение психологической подготовки учителей, особенно в области

педагогической психологии, усиление связи теории обучения с практикой, а также связи обучения с жизнью и производительным трудом.

С конца XIX века в отечественном педагогическом образовании стал, хотя и фрагментарно, использоваться исследовательский метод, разработанный Дж. Дьюи. Его активно использовали на Бестужевских курсах. На физико-математическом факультете слушательницы вели исследовательские работы в лабораториях, а на историко-филологическом факультете учились приемам научного исследования в форме рефератов [24. С. 82, 88]. В Педагогической Академии в Петербурге чтение лекций сопровождалось проведением лабораторных исследований [21. С. 41]. По данным Е. А. Слепенковой, изучающей развитие педагогического образования в XX веке, исследовательской деятельности будущего учителя уделялось внимание и в других ведущих учебных заведениях страны. Так, например, в педагогическом институте им. П. Г. Шелапутина, который был открыт в 1911 г. в Москве, под влиянием экспериментальной педагогики были введены индивидуальные исследовательские задания для студентов, после выполнения которых студенты представляли «отчет об экспериментальном исследовании». Подтверждением интереса преподавателей института к зарубежной педагогике может служить приведенный автором факт, что институт выписывал около 20 зарубежных изданий [19. С. 53]. Кроме того, в Казанской духовной семинарии и в Нижегородском учительском

институте студенты ежегодно готовили курсовые работы. В Казанском университете существовала реферативная форма практических занятий, в Психоневрологическом институте академика В. М. Бехтерева наряду с медицинскими и физиологическими исследованиями проводились исследования по педагогической психологии и дефектологии. На Московских высших женских курсах Герье проводилась работа в лабораториях по естественным дисциплинам, слушатели писали рефераты и выпускные квалификационные работы [19. С. 113–121]. Использование исследовательского метода было рекомендовано в объяснительных записках ко многим программам 1915 г. [10. С. 18].

Однако в большинстве случаев исследовательская подготовка отсутствовала. Рефераты, которые готовили слушатели, сводились к пересказу статей в присутствии всех курсистов, а в сочинениях излагались плоды своего опыта и своих размышлений. По окончании курсов обучаемые излагали преподавателю все, что выучили на курсах в специально отведенные часы [7. С. 9].

В начале XX века повсеместно стали открываться педагогические общества, регулярно проходить съезды. В связи с постановлением I всероссийского съезда по вопросам народного образования о введении в каждой школе принципа активности, трудового принципа, систематических экскурсий, о развитии инициативности, самостоятельности и творчества детей, необходимо было привести в соответствие с этим и методы подго-

товки учителей [18. С. 15–18].

Практически повсеместно на педагогических курсах были введены экскурсии. Так, например, экскурсии были включены в содержание постоянных земских учительских курсов, проект которых был опубликован в феврале 1914 г. в журнале «Учитель и школа» [8. С. 29].

В послереволюционный период методы прогрессивистского образования САСШ получили большее распространение в подготовке учителя в России. Однако само понятие «метод» в отечественной науке еще не было точно определено. Исследователь Р. Б. Вендровская в своей монографии отмечает, что в 1920-х гг. в педагогических работах содержалось более тринадцати различных определений метода обучения. Еще не было единого толкования таких важнейших дидактических категорий, как принцип, метод, организационная форма обучения и т. д. [4. С. 12].

Необходимо отметить, что методы в системе подготовки учителей перестраивались в соответствии с методами школьной работы. «Когда недостаточно приникнут пользой методов преподавательский состав учебных заведений, происходит неизбежное извращение и искажение этих методов», — отмечала исследователь Е. Янжул [27. С. 109].

Организационные формы подготовки учителей преследовали связь науки с жизнью, были ориентированы на практику и на приобретение опыта экспериментальным путем. Таким образом, пассивные методы подготовки учителей заменялись активными, ко-

которые опирались на положения прогрессивного образования САСШ.

Исследовательский метод получил более широкое распространение в педагогических учебных заведениях России в 1920-х гг. Например, на Первой опытной станции, организованной С. Т. Шацким в 1919 году, учителя объединялись вокруг определенной педагогической концепции (педагогического течения — по его терминологии), которой они руководствовались, активно использовали, давая, таким образом, новый материал для ее дальнейшего развития или опровержения. Суть этого состояла в том, что педагоги решали поставленные задачи, исходя из своих наблюдений. С. Т. Шацкий так объяснял этот процесс: «Первоначальное накопление педагогического опыта; теоретические знания, построенные на наблюдениях, фактах, явлениях; постановка новых задач для практических работ; новая теоретическая обработка полученного материала; завершающий известный период синтетический курс» [25. С. 69].

С. Т. Шацкий отмечал, что по мере накопления учителем опыта, неизбежно возникают проблемы, для решения которых требуются новые теоретические знания. Эти знания учитель получал, осмысливая собственный опыт, опыт своих коллег, а также из теоретических дисциплин. Это помогло ему найти решение проблемы, которое затем проверялось на практике. Если проблема решена верно, то на следующем этапе исследования ставилась более сложная задача. Таким образом, подготовка

учителя включала все этапы исследовательской деятельности: постановку проблемы, выдвижение гипотезы, ее проверку, выводы и практические рекомендации.

С 1924 года во всех вузах страны, в том числе и педагогических, были введены обязательные дипломные работы. Исследователь К. И. Васильев утверждал, что испытания выпускников должны включать защиту «дипломной работы, проекта и коллоквиум по основным научным и практическим вопросам специальности квалифицируемого» [3. С. 148].

Главпрофбюро стремилось связать тематику исследовательских работ с реальными потребностями практической жизни, побудить будущих педагогов изучать практику работы школ региона. Э. К. Ковалева в своем исследовании пишет о том, что в 1925 году Наркомпрос поручил студентам педагогического факультета Белорусского государственного университета исследовательское задание: составить на основе имеющихся отчетов школ сведения о материальной базе школ, учительских кадрах, охвате детей обучением и т. д. В ряде случаев студенты не только представили нужные статистические данные, но и написали интересные в культурно-просветительском отношении характеристики районов [9. С. 17]. В ведущих московских вузах в 1920-е годы уже сложились некоторые организационные формы учебной научно-исследовательской деятельности студентов, которые позднее стали применяться по всей стране. Ученый Ю. Р. Гильманов, исследовавший постановку НИРСв

педагогических учебных заведениях в постреволюционный период, выделяет такие формы ее организации, как исследовательские семинарии, малые и большие практикумы, направленные на овладение методикой экспериментальной работы, специальные исследовательские экскурсии и др. [5. С. 9—11]. Стоит отметить, что в 1920-е годы в системе послевузовского образования подготовка специалистов уже осуществлялась в индивидуальном порядке и при помощи исследовательского метода [6. С. 16—17].

Введение исследовательского компонента в подготовку учителя натолкнулось на массу препятствий. Например, низкий уровень подготовки абитуриентов не всегда позволял им освоить даже азы своего предмета, методики его преподавания и педагогики, не говоря уже о формировании у них исследовательских навыков. Во-вторых, определенную роль сыграли консервативные традиции отечественного педагогического образования. Таким образом, исследовательский компонент в содержании педагогического образования не нашел желаемого воплощения, сама система продолжала оставаться в этом плане репродуктивной.

В педагогическом образовании САСШ лекция как форма обучения была подвергнута резкой критике, и на первое место вышли более свободные формы обсуждения. То же происходило и в отечественном педагогическом образовании. В тезисах к вопросу о методах подготовки преподавателей для трудовой социалистической школы говорилось, что методы подго-

товки будущих учителей необходимо заново перестроить. Основой метода подготовки должна явиться усиленная активность студентов, сближение с жизнью. Лекционный способ преподавания следует свести до минимума. Лекция допустима лишь как введение в дисциплину. В некоторых новых вузах нашей страны отказались от лекций и заменили их семинарскими и лабораторными занятиями [3. С. 83].

На Первой опытной станции по народному образованию С. Т. Шацкого принцип связи обучения с жизнью осуществлялся в превращении школы в социально-педагогический центр, в функции которого входило научно-объективное изучение среды и ее влияния на школьников. Учитель должен был знать среду, в которой растет ребенок, и то, как она преломляется в его сознании в зависимости от возраста и индивидуальности. Следовательно, требовались новые гибкие программы и методы работы, новые подходы к организации педагогического процесса.

Отличительной чертой Академии социального воспитания также была теснейшая связь научной подготовки с практической работой. Начиная с 1-го курса, студенты знакомились с заводами, фабриками, музеями, со всеми достопримечательностями Москвы и Подмосковья, загородных мест. Почти одновременно начиналась практика в различных областях трудовой жизни: студенты непосредственно работали у заводских станков, в лабораториях, изучали различные виды сельскохозяйственного труда [1. С. 367].

В отчете о подготовке учителей Владимирского практического института народного образования, который начал функционировать с августа 1919 года, говорилось, что «методы преподавания преследуют задачу сближения науки с жизнью. В дисциплинах естественно-исторических и физико-математических преобладает, конечно, метод лабораторный» [12]. Все это явно «перекликается» с идеями «школы активности» САСШ.

Принцип сближения науки с жизнью представлялся в следующем виде. Для изучения проблем новой педагогики, социалистических наук, литературы и искусства отбирались настолько полные семинарские библиотеки, читальни, кабинеты и музеи, чтобы студенты могли найти в них все необходимые пособия для коллективных (семинарских) и индивидуальных работ.

Были обязательны экскурсии в образцовые школы и просветительские учреждения, отделы Народного образования, в ВДНХ, Совдеп, в Профессиональные Союзы, в народные суды, в кооперации, в галереи и т. д. В учебном плане Владимирского практического института народного образования от 1923 года указывалось, что «практические занятия по клубному, музейному, библиотечному делу будут происходить в вечерние часы и праздничные дни во время открытия соответствующих учреждений, слушатели будут работать под руководством заведующих указанными учреждениями» [13].

«Тезисы к вопросу о методах подготовки преподавателей для трудовой

социалистической школы» показывали, что изучение общественно-экономических наук не ограничивалось работой в лабораториях, кабинетах и музеях. Работы на фабрике и заводе, в мастерской, в поле, саду и огороде, на ферме и т. д. были поставлены в организационную связь с научными знаниями. Методы физического воспитания сводились к здоровому физическому труду, спорту, пластике и ритмике. Технические знания приобретались отнюдь не теоретически, а только в непосредственной работе студента на фабрике, в мастерской и т. д. [20]. Принцип «обучения посредством делания» пронизывал организацию учебной работы.

Практические занятия на 3-летних педагогических курсах для подготовки учителей школ 1 ступени на первом отделении были посвящены занятиям в мастерских, сельскому хозяйству, естественно-научным наблюдениям, школьному рисованию, лепке, пению, художественному чтению. На втором отделении студенты работали в мастерских, обучались сельскому хозяйству, проводили естественные наблюдения, занимались пением, художественным чтением. Организация трудовых процессов в мастерских и на земле при курсах являлась обязательной. Трудовые процессы были поставлены таким образом, чтобы с их помощью можно было наглядно установить живую связь науки с природой. На летний триместр, помимо занятий сельским хозяйством, работы в мастерских, усиленных занятий естествознанием, экскурсий, назначались краткие курсы детских игр, детской

литературы, коллекционирования, истории искусства, ознакомление с местным бытом, с работой советских учреждений [16].

В план индустриально-педагогической студии Высших научно-педагогических курсов в Москве входило практическое ознакомление с основными моментами производства путем работы в учебных мастерских московских техникумов соответствующей специальности, посещение заводов и фабрик тяжелой индустрии, экскурсии на фабрики и заводы, на выставки и др. [12]. По архивным данным, в 1924—1925 учебном году при Владимирском педагогическом техникуме имелись сад, огород, луг, поле для использования их с научно-показательной целью, а также столярная и слесарная мастерские [11]. Т. е. в педагогических учебных заведениях связь обучения с производством и сельским хозяйством присутствовала.

В докладе С. Т. Шацкого об организации коллективных курсов педагогической работы говорилось, что «курсанты путем активной самостоятельной работы должны прорабатывать основы трудовой школы. Так как в трудовой школе фундаментом образования и воспитания является физический труд, то для курсантов должен быть организован физический труд, который в результате личных самостоятельных усилий работающих дает им разносторонний образовательный материал для умственной переработки» [14. Л. 2].

Практическая работа курсантов сопровождалась беседами, семинарами, докладами, лекциями, на которых

прорабатывалась образовательная сторона физического труда. Также прорабатывались и другие основные элементы трудового воспитания — искусство и игра. Таким образом, практическая работа была тесно связана с теоретическим освещением вопросов в области искусства и игры. Наряду с практическими занятиями, организовывались систематические посещения курсантами основных детских учреждений (детских садов, очагов, школ, клубов, приютов, площадок, колоний) с целью ознакомления с разнообразными условиями педагогической работы. Разбору этих посещений и наблюдению посвящались специальные педагогические семинары. Определенное место в курсантской работе занимало систематическое изучение педагогической выставки (работ детей). На курсах была организована активная совместная работа руководителей и курсантов, которые собирались не для чтения определенного цикла лекций, а для организации совместной педагогической работы, в основе которой лежал дух исследования.

На летних педагогических курсах ручной труд предполагал вырезание, сгибание, картонаж, столярные и слесарные работы по дереву [14. Л. 51].

Во Владимирском практическом институте народного образования трудовые процессы выражались в работе в столярно-токарных мастерских, на небольшой ферме, в саду и огороде, а также в работе по самообслуживанию в общежитии института. Организация огородного участка при ПИНО включала в себя поле, огород, питом-

ники, декоративный сад, ягодники, плантации, искусственный луг [12].

В учебном плане Ярославского педагогического института на 1918—1919 учебный год говорилось, что «в открывающихся также с настоящего учебного года мастерских предполагено использовать ручной труд учащихся с целью научения их некоторым необходимым практическим знаниям и как средство для приобретения техники преподавания. В системе преподавания в институте предполагается использовать насколько возможно в широком масштабе экскурсии». В институте предлагалось открыть ряд лабораторий по отдельным кабинетам для практической работы слушателей [22].

В отечественном педагогическом образовании, как и в американском, стало придаваться большое значение эстетическому и культурному образованию. Например, во Владимирском практическом институте народного образования эстетическое развитие, одновременно с изучением музеев и галерей, с посещением выставок, театров и концертов, совершалось путем непосредственного вовлечения студентов в творческие процессы. Эта работа происходила в специальных художественных студиях [11].

В Академии социального воспитания также придавалось большое значение эстетическому образованию студентов. Были организованы студии изобразительного искусства, музыки и художественной речи. Здесь основным было знакомство с картинами, слушание музыки, чтение поэтических произведений с анализом и в контекс-

те основных течений в данном искусстве. «По-моему, — писал Блонский, — школа без техники — архаизм, а не современная школа. Но, если школа без техники — вовсе не школа, школа без искусства — уродливая школа» [2. С. 161].

При создании педагогических курсов на Первой опытной станции С. Т. Шацкий подчеркивал, что главной задачей в образовании учителя должно быть «Поднятие общего уровня культурности учителей путем совместной их жизни в атмосфере культурных интересов» [26. С. 45].

Американская идея организации летних педагогических курсов получила распространение в конце XIX века в виде повсеместной их организации. Разные по срокам и направлениям, они вносили существенную помощь в дело повышения квалификации учителей. Одним из первых организовал летние курсы при своей опытной станции С. Т. Шацкий.

Комплексные педагогические центры САСШ в виде университетов, которые курировали повышение квалификации учителей в провинции, помогали в организации педагогических курсов, были предметом восхищения у отечественных педагогов. В России комплексные педагогические центры начали создаваться в 1920-е годы. Именно они положили начало созданию системы непрерывного, университетского педагогического образования.

Первым такого рода педагогическим вузом была Академия коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской (1923—1935).

На основе высших женских курсов Герье в 1918 г. был создан второй Московский государственный университет, при котором в 1921 г. открыли педагогический факультет с отделениями: дошкольное, школы I ступени, педагогика, литературоведение, лингвистика. Впоследствии университет стал комплексным педагогическим центром, объединившим некоторые учебные заведения и курсы педагогического профиля. В 1930 г. он был реорганизован в Московский педагогический институт.

Примером также может служить Педагогическая Академия в Петербурге, которая имела тесную связь с провинцией, где оказывалась помощь педагогам в организации летних учительских курсов.

В Петрограде в 1918 г. по инициативе М. Горького и участия А. В. Луначарского был создан Государственный педагогический институт имени А. И. Герцена (имя Герцена присвоено в 1920 г.) с тремя факультетами: гуманитарным (словесное и историческое отделения), физико-математическим и факультетом естествознания. В 1920-е годы вуз объединил различные педагогические учебные заведения, основанные в Ленинграде в первые годы советской власти.

Изменение организационных форм и методов в подготовке учителя повлекло за собой и изменение его роли в учебно-воспитательном процессе.

Содержание профессионально-педагогической позиции учителя, адекватной педагогике герbartианства, включало контроль поведения учащихся на уроке, требование к ним запоминать и воспроизводить учебный материал без какого-либо осмысления и задания внезапных вопросов, не побуждающих к дискуссии. В связи с применением активных методов учитель начинал выступать в качестве консультанта и организатора деятельности учащихся, одним из его важнейших качеств стала способность к эффективному взаимодействию с детьми, основанном на идеях коллективизма и детского самоуправления.

Таким образом, некоторые методы и организационные формы педагогики прогрессивизма использовались в отечественном педагогическом образовании и способствовали его совершенствованию. Использование таких активных методов обучения, как метод проектов, «обучение посредством делания», исследовательский метод, замена пассивной лекции лекцией-обсуждением, сблизило обучение будущих учителей с жизнью, обогатило их знания в культурном, эстетическом и техническом плане, способствовало их раскрепощению и более успешной самореализации в процессе профессиональной деятельности. Создание комплексных педагогических центров способствовало созданию и развитию системы непрерывного высшего педагогического образования в России.

Список литературы

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. — М., 1961. — С. 367.
2. Блонский, П. П. Мои воспоминания / П. П. Блонский. — М., 1971. — С. 161.
3. Васильев, К. И. Очерки по истории высшего педагогического образования в РСФСР (1918—1932 годы) / К. И. Васильев. — Воронеж: Центрально-черноземное книжное издательство, 1966. — 294 с.
4. Вендровская, Р. Б. Очерки истории советской дидактики / Р. Б. Вендровская. — М.: Педагогика, 1982. — 128 с.
5. Гершунский, Б. С. Россия — США: навстречу друг другу / Б. С. Гершунский // Педагогика. — 2003. — № 4. — С. 88—94.
6. Долговицкая, Т. А. Становление системы исследовательской подготовки учителя в вузах России (с начала XX в.) / Т. А. Долговицкая // Педагогическое образование и наука. — 2007. — № 2. — С. 16—17.
7. Ельницкий, К. Краткосрочные педагогические курсы для учащихся в начальных школах / К. Ельницкий // Бесплатное приложение к журналу «Народное Образование», май-июнь 1909. — С.-Пб., 1909. — 16 с.
8. Закс, Б. О постоянных земских учительских курсах / Б. Закс // Учитель и школа. — 1914. — № 4. — С. 29.
9. Ковалева, Э. К. Становление и развитие научно-исследовательской работы студентов в высших учебных заведениях Белорусской ССР (1917—1980 годы): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Э. К. Ковалева. — Минск, 1984. — 320 с.
10. Машечкова, И. Г. Проблема исследовательского подхода в обучении в русской дидактике конца XIX — начала XX вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. Г. Машечкова. — М., 1995. — 18 с.
11. Отчет о работе Владимирского педагогического техникума за 1925—1925 учебный год // Отд. арх. документов ГАВО. Ф. 1065. Оп. 3. Ед. хр. 18. Л. 3.
12. Отчет о подготовке учителей Владимирского практического института народного образования // Отд. арх. документов Ф.1062. Оп 1. Ед. хр. 6.
13. План Владимирского практического института народного образования от 1923 года // Отд. арх. документов ГАВО. Ф. 1062. Оп 1. Ед. хр. 52.
14. План и тезисы доклада С. Т. Шацкого «Коллективные курсы педагогической работы с 1 января 1918 г. по 1 мая 1919» // Отд. арх. документов ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 10. Д. 123. Л. 2.
15. План индустриально-педагогической студии Высших научно-педагогических курсов в Москве // Отд. арх. документов ГАВО. Ф.1062. Оп 1. Ед. хр. 6.
16. Положение о 3-летних педагогических курсах для подготовки учителей школ 1 ступени // Отд. арх. документов ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 2. Д. 603 Л. 2.
17. Примерная программа летних учительских курсов // Отд. арх. документов ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 10. Д. 123. Л. 1, 2, 31, 51.
18. Резолюции I Всероссийского съезда по вопросам народного образования // Учитель и школа. — 1914. — № 1. — С. 15—18.
19. Слепенкова, Е. А. Становление и развитие педагогической научно-исследовательской деятельности будущего учителя отечественной школы в XX веке: Монография / Е. А. Слепенкова. — Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2008. 248 с. ISBN 978-5-85219-137-3.
20. Тезисы к вопросу о методах подготовки преподавателей для трудовой социалистической школы // Отд. арх. документов ГАРФ. Ф. 2308. Оп. 10. Д. 43. Л. 81.

21. Труды С.-Петербургской Педагогической Академии. Выпуск I. Начало дела. Возникновение педагогической Академии, общие основы ее организации и первые работы слушателей. — С.-Петербург, 1910. — 261 с.

22. Учебный план Ярославского Педагогического Института на 1918—1919 учебный год от 21 сентября 1918 г. // Отд. арх. документов 302ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 10. Д. 10. Л. 31.

23. Фальборн, Г. А. Всеобщее образование в России / Г. А. Фальборн — М., 1908. — 212 с.

24. Федосова, Э. П. Бестужевские курсы — первый женский университет

в России (1878—1918); под ред. Э. Д. Днепров / Э. П. Федосова. — М. : Педагогика, 1980. — 144 с.

25. Шацкий, С. Т. Избр. пед. соч.: В 4 т. Т. 2 / С. Т. Шацкий. — М., 1964. — С. 69.

26. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения. Т. 2 / С. Т. Шацкий — М. : Просвещение, 1989. — 432 с.

27. Янжул, Е. Н. Практика метода проектов в американских школах. Со статьей Н. В. Чехова «Значение метода проектов для русской школы» / Е. Н. Янжул. — Л. : Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1925. — 112 с.