

## РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗАПАДНО-СИБИРСКИХ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В 30-е гг. XX в. (ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Анализируются основные и рассматриваются дополнительные компоненты учебно-методического обеспечения средних учебных заведений Западной Сибири в исторический период 30-х гг. XX в., определяется степень их соответствия новому подходу, разработанному теоретиками педагогической мысли указанного периода к содержанию образования, выделяются особенности в разработке национальных учебников.

**Ключевые слова:** история; педагогика; учебно-методическое обеспечение.

Общеизвестно, что учебно-методическое обеспечение средних школ представляет собой совокупность основной и дополнительной учебной литературы для учащихся и педагогов.

Изучая в ретроспективе основные компоненты учебно-методического обеспечения средних школ, следует отметить, что в 30-х гг. XX в. при введении всеобщего обязательного семилетнего образования вопрос об учебниках являлся решающим.

В связи с новым подходом к содержанию образования в Москве шли бурные дискуссии теоретиков и практиков относительно требований к учебникам нового типа, их соответствия образовательной системе. Бытовало мнение, что под общим средним образованием следует понимать не только политехническую подготовку учащихся как в теории, так и на практике, но и их гармоническое развитие. А значит, в содержании новых учебников дидактический материал должен был подаваться таким образом, чтобы обеспечить знания учащимися основ всех дисциплин школьного курса, возможности применения этих теоретических основ в их практической деятельности и способствовать развитию креативного мышления.

В развитии теории учебника того времени особая заслуга принадлежит Н.К. Крупской. Много внимания она уделяла методическому построению учебника. Её статьи в журнале «На путях к новой школе» содержат ценные рекомендации относительно того, каким должен быть учебник, как расположить материал учебника, чтобы не перегружать учащихся.

Анализ её педагогического наследия [1. С. 22–30; 2. С. 25–29], научных работ В.Н. Верховского, Я.Л. Гольдфарба, Л.М. Сморгонского [3. С. 36–38], Н.Н. Баранского [4. С. 5] позволяет выделить и сгруппировать следующие принципы методического построения учебника:

1. Отбор и систематизация дидактического материала каждой учебной дисциплины диалектическим методом:

- выделение основных разделов и тем каждого школьного предмета и установление связей между ними (внутрипредметных); в изучении явлений определённой дисциплины обращать внимание на их историческую сущность;

- установление связей определённой дисциплины с другими дисциплинами (например, истории с литературой, географией, математикой и др. – межпредметные связи);

- отражение связи теоретических знаний, изложенных во всех дисциплинах школьного курса, с практикой, окружающей жизнью, современностью.

2. Подача учебного материала соответственно предшествующему опыту учащихся:

- учет конкретных условий жизни учащегося;
- постепенное введение терминов по мере расширения словарного запаса (иными словами, идти от азбуки понятий к научной терминологии).

3. Руководство познавательной деятельностью учащихся: включение в методический аппарат учебников вопросов как репродуктивного, так и аналитического типа.

Очевидно, что отбор и систематизация учебного материала каждой дисциплины, а также его подача соответственно предшествующему опыту учащихся способствуют реализации принципа доступности и решают проблему перегрузки учащихся. Обязательная система вопросов к учебному материалу позволяет учащимся лучше освоить и закрепить получаемые знания, приобрести определённые умения.

Следует обратить внимание на актуализацию А.В. Луначарским, Н.К. Крупской, П.П. Блонским, В.Н. Верховским межпредметных связей. Именно они будут способствовать формированию целостного мировоззрения. При этом важно, чтобы в разработке основных компонентов учебно-методического обеспечения всегда принимали участие и теоретики, и методисты, и практики. Н.К. Крупская утверждала: «Надо иметь такого человека, который знает предмет, такого, который знает, как его преподавать, и такого, который знает, как этот учебник воспринимается ребёнком» [1. С. 30]. Положение о том, что «материал учебника должен быть близкий, знакомый» [2. С. 25], очевидно, связано не только с тем, что излагаемое должно опираться на конкретные условия жизни учащегося, но и с проблемой разработки региональных учебников.

В этой связи возникает вопрос: каким же должен быть региональный учебник? По словам Н.К. Крупской, «...во-первых, он должен освещать природные условия, интересный быт, достопримечательности края; во-вторых, он должен быть написан на родном языке» [2. С. 30–31]. Эти положения были актуальны для разработки региональных учебников.

В начале 30-х гг. XX в. росло количество авторов, пишущих учебники для начальных и средних школ Западной Сибири. К 1932/33 уч. г. были изданы учебники: Е.С. Березанской, А. Бутягина, В. Крогнуса, С. Ляпина, Никулина, Кюзейкиной, Федоровского, Киселева по математике; Г.М. Пушкарева по естествознанию; Сахарова – рабочая книга по физике; Н. Будкевича, М. Верченко, Р. Аванесова, В. Неймана и др. по русскому языку; Б. Абрамовича, Бочарова по литературе и др.

Во исполнение решения ЦК ВКП(б) от 12 февраля 1933 г. и последующего постановления Совнаркома РСФСР Западно-Сибирский краевой отдел народного образования к 25 ноября 1933 г. выпустил учебники сорока одного названия для хакасских, ойротских, шорских и латгальских школ. В печати находилось 8 учебников, а в рукописи у авторов и переводчиков имелось 7 учебников. Были выпущены буквари для учащихся кумандинских средних учебных заведений. Все учебники писались на национальных языках и являлись продуктом не компилятивной работы, а в значительной степени исследовательской, проведенной работниками программно-методического института и авторами учебников. Учебная литература для учащихся национальных школ (за немногими исключениями) появилась в 1933 г.

К разработке таких учебников привлекались квалифицированные педагогические кадры начальных и средних учебных заведений, преподаватели школ взрослых, совпартшкол и педагогических техникумов. Квалифицированных авторов для разработки учебников ни в Ойроти, ни в Шории, ни в Хакасии не было. [4. С. 45–47].

Поэтому качество издаваемой учебной литературы не всегда соответствовало поставленной задаче внедрения новых принципов обучения в систему образования.

Анализ основных компонентов учебно-методического обеспечения, предназначенных для западно-сибирских средних учебных заведений, вскрыл основные недостатки, затрудняющие реализацию нового подхода, в содержании образования.

Применительно к текстам (основным компонентам учебника) самыми распространёнными являлись: отсутствие систематики в изложении учебного материала; чрезмерный объём учебной информации, затрудняющей восприятие текста учащимися; сложность формулировок основных понятий, отсутствие ярких примеров из жизненной практики; ограниченные возможности в реализации межпредметных связей; отсутствие описания того, как работать с учебником.

Во внетекстовых компонентах большинства западно-сибирских учебников того времени отмечается такой недостаток, как скудность иллюстративного материала [6. С. 401–453; 7. С. 42–48]. Такие учебники со всей определённостью можно отнести, согласно предложенной классификации В.П. Беспалько, к типу монографических, т.е. «не учебников» в точном смысле этого слова, т.к. в них не была моделирована целевая установка на обучение; следовательно, учащиеся не могли установить, какой учебный материал им нужно усвоить. Использование такой учебной литературы в учебно-воспитательном процессе средних школ было возможно при условии снабжения ее указателями методического характера, объясняющими, каким образом необходимо восполнить пробелы, допущенные в разработке основных компонентов учебно-методического комплекса.

Таким образом, учебные пособия такого рода приводили к перегрузке учащихся, а следовательно, решение основной задачи – обеспечение усвоения учащимися системы научных знаний – не представлялось возможным, не говоря уже о их гармоническом развитии, именно поэтому они ежегодно перерабатывались.

Для того чтобы учебник в те годы выполнял свою основную задачу, необходимо было следующее:

- чёткая постановка задач относительно того, какие теоретические знания необходимо приобрести учащимся, и выработать соответствующие практические умения в процессе изучения предложенного материала;
- строгая логика изложения теоретического материала;

- отражение связей теоретического материала одной дисциплины с учебным материалом других (например, история и литература, физика и математика и т.д.);

- учет возрастных и индивидуальных возможностей учащихся, в том числе и краевых;

- ориентация на целостную систему контроля:

- а) за усвоением знаний;

- б) освоением соответствующих умений и навыков с применением наглядных и технических средств.

Основой учебника нового типа являлось системное и логически завершённое изложение изучаемого предмета, опирающееся на современные концепции и открытия соответствующих наук и дающее необходимые основы знаний по каждой дисциплине.

В процессе написания учебника нового типа ведущие ученые страны (Н.К. Крупская, П.П. Блонский, Б.В. Все-вятский), крупнейшие методисты (Е.С. Березанская, В.Н. Верховский) предлагали заложить в него основы систематических знаний и связать их с реальной жизнью. В разработке основных компонентов учебно-методического обеспечения следовало базироваться на принципах научности, учёта возрастных возможностей учащихся, связи с реальной действительностью, доступности. Принцип доступности играет большую роль в освоении учебного материала.

Под доступностью изложения учебного материала в те годы понималось: во-первых, соблюдение логической последовательности, связь между структурами глав и параграфов определённой учебной дисциплины; во-вторых, связь с предшествующими знаниями учащихся об этом предмете, опора на них; в-третьих, установление связей излагаемого учебного материала с реальной жизнью; в-четвёртых, терминологическая ясность в изложении каждого нового раздела.

Вместе с тем задача всестороннего развития учащихся при наличии только основного компонента учебно-методического обеспечения (учебника) не могла быть решена как из-за указанных выше недостатков в его разработке, так и из-за невозможности учесть в рамках одного учебника особенности регионов.

Если говорить о реализации принципа доступности, от которого также зависело качество образования, то становится ясным, почему теоретики тех лет поднимали вопрос о разработке краевых учебных пособий. Так, например, доктор педагогических наук В.И. Чарнолуский предлагал разработать целый комплекс учебных пособий, включающий четыре основных звена:

- центральный стабильный учебник;

- областное или краевое дополнительное учебное пособие;

- районное или городское дополнительное учебное пособие;

- дополнительное учебное пособие, охватывающее территорию отдельного села или района, обслуживаемого данной школой [8. С. 34].

Такая литература позволяла учителям наравне с ведущим стабильным учебником использовать в учебно-воспитательном процессе средних школ богатейший местный материал, знакомый учащимся и представляющий для них огромный интерес.

Наряду с основными компонентами учебно-методического обеспечения разрабатывались и дополнительные учебные пособия для учащихся западно-сибирских средних учебных заведений. В их числе – справочники о крае, хрестоматии, задачки, местные периодические издания: газеты и журналы, статистические данные, карты, планы, иллюстративный материал, тематические альбомы, учебные пособия для внешкольных мероприятий, дидактические материалы и др. Использование этих дополнительных компонентов учебно-методического комплекса на уроках в качестве дополнения к учебнику позволяло учителю:

- пояснить учебную терминологию учащимся средних школ на доступном материале;
- удовлетворять познавательные потребности и обогащать кругозор учащихся школ;
- выбирать дополнительный дидактический материал: вопросы и задания практического и креативного типа, компенсируя недостатки, имеющиеся в содержании учебников.

Не менее важным в тот период времени являлся вопрос разработки литературы для учителей: словарей-справочников, методических пособий (М.М. Беляев и Н.Г. Кременецкий «Методика зоологии», В.Н. Верховский «Методика преподавания химии в средней школе» и др.). Публиковались монографии, научные сборники, журналы и прочая литература, содержащая методические рекомендации по подготовке и проведению уроков, по методам учебной работы и т.д. [9].

Педагогические журналы: «На путях к новой школе», «За политехническую школу», «Народный учитель», «Советская педагогика», «Начальная школа», «Русский язык в школе», «География в школе», «Математика в школе», «Физика в школе», «Естествознание в школе», «Химия в школе», «Просвещение Западной Сибири» и др. освещают опыт работы квалифицированных учителей, реализующих идею целостного подхода в содержании среднего образования.

Ведущие теоретики 30-х гг. XX в. в методической литературе для учителей давали рекомендации не только по работе с дидактическим материалом учебника, но и по использованию дополнительной учебной литературы для расширения кругозора учащихся школ.

Следует отметить, что эти публикации представляют интерес и для учителей современных средних учебных заведений, ученых, методистов и практиков.

Рассмотренные компоненты учебно-методического обеспечения вместе с дополнительными учебными пособиями для учителей и учащихся создавали предпосылки для реализации идеи целостного подхода в содержании образования.

Сравнительный анализ учебно-методического обеспечения средних учебных заведений Западной Сибири с общероссийскими показателями позволил выделить такую специфику.

В начале 30-х гг. XX в. многие западно-сибирские и национальные школы не были готовы к перестройке

учебного процесса по новым программам. Некоторые средние общеобразовательные учебные заведения работали по комплексным программам и учебникам.

В учебных планах за 1935 уч. г. сельских школ Западной Сибири больше часов отводилось на русский язык за счёт часов на географию и историю, чем в сельских школах европейской части России. Данное обстоятельство было обусловлено низкой грамотностью сельского населения Западной Сибири.

Введение в учебные планы национальных школ несколько языков обучения (2–3, в зависимости от контингента обучаемых).

Введение в учебные программы западно-сибирских школ элементов краеведения. Например, на уроках истории учителя знакомили учащихся с тем, какие формы принимала классовая борьба в районе и крае, как отразились в западно-сибирском крае события 1905 г., Февральской и Октябрьской революции, Гражданской войны. На уроках географии школьников знакомили с географическим положением района, с его физико-географическими условиями, с экономикой своего района и его экономическими связями с другими районами края и СССР. На уроках естествознания – с растительностью и животным миром своего района и края, с его почвенными и климатическими условиями, геологическим строением и полезными ископаемыми.

Издание научной и методической литературы для педагогов и учебной литературы для учащихся средних учебных заведений на базе местного краеведческого материала.

Разработка учебников для учащихся национальных школ выдвигала проблему специфичности методики обучения грамоте на национальных языках ввиду следующих особенностей: произношение и написание слов на национальных языках не отличалось в противоположность русскому языку, поэтому в обучении грамоте можно было избежать многих трудностей и ускорить сроки обучения; применение «метода целых слов» в национальных языках являлось нецелесообразным, поэтому буквари разрабатывались по аналитическому методу из-за отличий языков национальных меньшинств от русского по звукобуквенному составу; учебники по форме должны быть национальными, поэтому авторами, по указанию рецензентов, было собрано значительное количество фольклорного материала соответственно цели коммунистического воспитания национальной молодежи; составление переводов русских стабильных учебников потребовало колоссальной работы по наиболее точной передаче научной терминологии на языки национальных меньшинств (например, в ойротском языке нет таких слов, как «оболочка», «пример» и т.д.).

Проблемы, лежащие в основе разработки учебно-методического обеспечения западно-сибирских средних учебных заведений 30-х гг. XX в., актуальны и в настоящее время. Решение данных проблем не может быть окончательным, оно требует специализированного углубленного ретроспективного анализа, ориентированного на перспективу современных разработок.

В практике преподавания современных учебных заведений для глухих и слабослышащих учащихся особенно актуальными представляются указанные принципы разработки учебно-методического обеспечения:

- принцип целостности (материального и формального образования);
- строгая логика изложения теоретического материала;
- межпредметные связи;
- учет возрастных и индивидуальных возможностей учащихся;
- доступность;
- удовлетворение аналитических и креативных способностей учащихся;
- обогащение кругозора учащихся на доступном материале.

Так, в Новосибирском государственном техническом университете (Институте социальной реабилитации) в процессе преподавания обществознания для студентов первых курсов со специализацией в сфере бизнеса (производство керамических и деревянных изделий, программирование, социальная коммуникация и др.) успешно используются такие дидактические приемы, как связь теоретических положений с жизнен-

ным опытом студентов; диалоговая форма подачи учебного материала, когда при объяснении новых разделов курса и новой терминологии преподаватель обращается непосредственно к учащимся с целью выяснения их реальных представлений о будущей специальности и возможностей применения получаемых знаний в организации предпринимательского дела в перспективе для них. В образовании глухих и слабослышащих студентов особую важность имеют принцип доступности и учет их реального жизненного опыта, опираясь на который, в изложении любого раздела (или темы) преподаватель может достичь понимания и положительного педагогического результата.

Таким образом, вышеизложенные принципы разработки учебно-методического обеспечения образовательных учреждений 30-х гг. XX в. актуальны для современной системы образования. Некоторые методические разработки с положительным педагогическим эффектом реализуются в практике преподавания специфических учебных заведений (НГТУ ИСР).

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Крупская Н.К.* Хороший учебник политехнической школе // На путях к новой школе. М.: Орган О-ва педагогов-марксистов, 1933. № 1. С. 22–30.
2. *Крупская Н.К.* Какой нам нужен учебник // На путях к новой школе. М.: Орган О-ва педагогов-марксистов, 1930. № 7. С. 25–31.
3. *Верховский В.Н. и др.* Методика преподавания химии в средней школе: Учебное пособие для учителей. М.; Л.: Учпедгиз, 1936. С. 36–38.
4. *Ананьин Е.* Учебники для школ национальных меньшинств Запсибкрая // Просвещение Сибири. Новосибирск: Западно-Сибирское краевое издательство, 1933. № 7. С. 45–47.
5. *Баранский Н.Н.* Очерки по школьной методике экономической географии. М.: Учпедгиз, 1954. 502 с.
6. *Баранский Н.Н.* Исторический обзор учебников географии (1876–1934). М.: Географгиз, 1954. С. 401–453.
7. *Сухарев А.* Ошибки и извращения в краевых учебниках – под огонь критики // Просвещение Сибири. Новосибирск: Западно-Сибирское краевое издательство, 1933. № 5. С. 42–48.
8. *Чарнолуцкий В.И.* К вопросу о местном учебном пособии // Советская педагогика. М.: Учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1940. № 7. 128 с.
9. ГАТО. Р. 591. Оп. 1. Л. 5.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 7 апреля 2009 г.