



Н.Г. Калининкова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: УРОКИ ИСТОРИИ

Аннотация

В статье предложен исторический обзор становления и развития педагогического образования в России с XVII до начала XXI в. Выявлены ведущие отечественные традиции в области педагогического образования, заложенные в конце XVII в.: использование параллельно «специализированной» и «университетской» моделей подготовки учителей; признание (с начала XIX в.) педагогического образования ключевым звеном, от которого зависит функционирование всей системы образования, в первую очередь общего.

Определены и охарактеризованы проблемы, которые являются традиционными для отечественной системы педагогического образования и должны быть так или иначе решены в ходе ее развития: оптимальное для каждого исторического периода соотношение между специально-предметным и общепедагогическим в содержании подготовки учителя, качеством и количеством педагогических образовательных учреждений.

Показана роль модернизации педагогического образования в общих процессах эволюции системы образования в России на современном этапе. Сформулированы основные направления развития теории и практики педагогического образования в 2003—2004 гг. в свете существующих ныне целевых программ.

Урок 1

История педагогического образования непосредственно связана с развитием общеобразовательной школы.

История развития педагогического образования естественным образом связана с развитием общеобразовательной школы. В России последняя начала приобретать массовый характер лишь в XIX веке, с распространением всеобщего начального обучения, и с этого момента каждый этап развития массового образования связан с фундаментальными изменениями в системе подготовки педагогов. Следует учитывать и тот немаловажный факт, что все реформы в области просвещения в России всегда теснейшим образом были связаны с реформами государственного устройства, экономики, финансов, внешней политики и т.д., при этом осуществлялись они почти исключительно «сверху», центральной государственной властью, при разной степени активности общества, регионов и самой педагогической



общественности. Однако наиболее успешными преобразованиями и реформами в области подготовки учителей и преподавателей были те, за которыми стояли не только государственные деятели, но и прогрессивные педагоги, известные ученые, общественные деятели, духовенство, представители творческой интеллигенции. Уникальность российских традиций состояла в том, что проблемы учителя занимали важное, как ни в одной стране мира (исключая, возможно, Германию), место в трудах виднейших ученых, составлявших, как сейчас принято говорить, цвет нации. Среди них: архиепископ Феофан Прокопович, учитель и автор первых российских учебников Л.Ф. Магницкий, экономист И.Г. Посошков, историк В.Н. Татищев, ученый-энциклопедист М.В. Ломоносов, просветитель-педагог И.И. Бецкой, писатель, публицист и издатель Н.И. Новиков, писатель, философ-революционер А.Н. Радищев, великий ученый-медик Н.И. Пирогов, всемирно известный педагог и психолог К.Д. Ушинский, писатель Л.Н. Толстой, математик Н.И. Лобачевский, химики Д.И. Менделеев и А.М. Бутлеров, словесник Ф.И. Буслаев, а также представители революционно-демократического движения, народники и социал-демократы, в первую очередь Г.В. Плеханов и В.И. Ленин.

В связи с этим наш историко-педагогический анализ следует начать не с XIX в., когда происходило становление практики педагогического образования, а с XVIII в., когда в отечественной педагогической мысли была актуализирована проблема учителя, став предтечей проблемы специальной подготовки учительства и педагогического образования.

Многие видные просветители XVIII в., в том числе М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, Н.И. Новиков, Д.И. Фонвизин, активно выступали за подготовку русской учительской интеллигенции, за «ограждение детей и юношества от иностранных невежд и авантюристов». Что касается становления практики подготовки преподавателей, то здесь большой вклад внес Московский университет, открытый в 1755 г., особенно в период, когда его возглавлял М.В. Ломоносов. Позже, в 1779 г., при Московском университете стала функционировать учительская семинария с трехлетним сроком обучения. Организацией этой семинарии занимались известные российские просветители Н.И. Новиков и И.Г. Шварц. В одной из статей В.О. Ключевский писал о роли профессора И.Г. Шварца в создании первой учительской семинарии: «Шварц набрал у своих друзей пожертвований, присоединил к ним 5 тыс. рублей своих кровных сбережений и открыл при университете учительскую семинарию, в которой стал инспектором и начал преподавать педагогику» [1]. Таким образом, изначально были заложены две идеи, легшие в основу российской традиции педагогического образования и связанные с определением основы содержания учительской подготовки. Первая из них, у истоков которой стоял М.В. Ломоносов, базировалась на дисциплинах специально-предметного цикла (математика для учителя математики, словесность для учителя словесности и т. д.). У истоков второй

Исторические и методологические истоки формирования педагогического образования в России (XVIII в.)



идеи, как мы видим, стоял И.Г. Шварц, ставивший в сердцевину педагогического образования педагогику. В дальнейшем эти две идеи не раз вступали друг с другом в отношения «сотрудничества» и «соперничества», что на рубеже XX—XXI в. вылилось в противостояние «компетентностного» и «фундаментального» подходов к построению содержания педагогического образования и в определенной степени к конкурентной борьбе педагогических вузов и классических университетов за приоритетное право подготовки учителя. Однако, и это нужно особо подчеркнуть, исторически оба этих подхода находились в синкретическом единстве.

К концу XVIII в. потребность в учительских кадрах значительно увеличилась в связи с открытием в каждом губернском городе главного народного училища с пятилетним сроком обучения, в уездных городах — малых народных училищ с двухгодичным сроком обучения. Учителей для малых училищ готовили в основном духовные семинарии, а позднее задачу подготовки учителей возложили на Петербургское главное народное училище, которое открылось в 1783 г. Через три года из его состава выделилась учительская семинария. Учебный план обоих учебных заведений предусматривал подготовку учителей по двум направлениям: математике и истории. В первом изучали арифметику, геометрию, механику, физику и гражданскую архитектуру; во втором — всеобщую и русскую историю, географию и русский язык. Специально изучался курс педагогики. Семинаристы проходили педагогическую практику в нижних и малых народных училищах.

«Устав народных училищ» (1786) стал определенной вехой не только в становлении школьного дела, но и в развитии педагогического образования в России, так как в нем впервые сформулированы государственные требования к учителю. Учитель — не только преподаватель, но главным образом воспитатель, а поэтому он должен обладать «христианским благочестием, добронравием, учтивостью, прилежанием... и снисходительностью к детям. Должность учительская обязывает наипаче стараться быть искусным в том, чему детей обучать...» [2].

Становление системы педагогического образования в XIX в.

Начало XIX в. ознаменовано в России началом реформ в области образования. В связи с этим Петербургская учительская семинария, которая за время своего существования выпустила около 500 преподавателей, в 1803 г. была преобразована в Петербургский педагогический институт.

Университетский устав 1804 г. предусматривал создание при каждом университете педагогического института. Это были высшие педагогические учебные заведения с трехгодичным сроком обучения. По окончании института выпускник был обязан прослужить в звании учителя не менее шести лет. В результате в шести учебных округах: Московском, Петербургском, Казанском, Харьковском, Виленском и Дерптском — были открыты при университетах шесть педагогических институтов. В период с 1804 по 1835 г. в каждом



из педагогических институтов обучалось от 24 до 30 человек. Обучение было бесплатным. Два первых года изучали специальные науки, имеющие отношение к предмету преподавания в гимназии. На последнем курсе студенты занимались в семинарах по избранным предметам, а также осваивали «способы их преподавания». Курс педагогики преподавали профессора университета.

В 1835 г. по инициативе ряда видных ученых — преподавателей Московского педагогического института (Ф.И. Буслаева, Д.И. Иловайского, Н.С. Тихонравова, Н.М. Погодина и др.) был введен четырехгодичный срок обучения. В первые два года все студенты занимались на факультетах (или отделениях) университета по своей специальности, на 3-м и 4-м курсах углубляли знания по специальности (на семинарах), изучали педагогику, давали «пробные уроки» у себя на курсе и раз в месяц читали лекции для первокурсников, посещали уроки в гимназиях, вели репетиторскую работу [3].

Петербургский педагогический институт получил название Главного педагогического института, и на его базе в 1819 г. был создан Петербургский университет. Главный педагогический институт продолжал свою деятельность как самостоятельное высшее педагогическое учебное заведение, хотя не входил в состав университета. В самом же Петербургском университете было открыто отделение для подготовки преподавателей технических наук. Петербургскому Главному педагогическому институту в первой половине XIX в. принадлежала ведущая роль в подготовке учителей для гимназий и преподавателей университетов и других высших учебных заведений. Он просуществовал около 60 лет.

Первоначально срок обучения был определен в шесть лет, но затем сокращен до пяти и позднее до четырех лет. При поступлении в институт сдача вступительных экзаменов была обязательной для всех. Учебный план определялся в зависимости от сроков обучения, но он всегда предусматривал обязательное изучение следующих дисциплин: логика и метафизика, высшая математика, физика, география, всеобщая история, риторика, грамматика, русская, зарубежная и древняя словесность, черчение и рисование, Закон Божий, практическое знание иностранного языка. После испытаний (экзаменов) определялся профиль подготовки и специализация по отделениям: математическое, естественное, филологическое, историческое. Затем предполагалось углубленное и всестороннее изучение избранных предметов и основательная педагогическая подготовка, включающая в себя теорию педагогики («основания педагогики»), содержание учебных (школьных) дисциплин, дидактику, методику («способы обучения») и практическую подготовку.

Кроме непосредственной деятельности по подготовке педагогов-профессионалов в функции института входило организационно-педагогическое наблюдение за деятельностью всех университетских педагогических институтов России. Главный педагогический институт имел свой особый Устав, действовавший в течение почти 30 лет. Непосредственным руководителем института был сам министр народного просвещения.



Уже в первой половине XIX в. в России было признано, что именно педагогическое образование является ключевым звеном, от которого зависит решение проблем качества всей системы образования, и в первую очередь общего.

Примечательно, что выпускники Главного учительского института, сдавшие экзамены, давали обязательство прослужить в учебных заведениях Министерства народного просвещения не менее восьми лет.

В работе педагогических институтов при университетах были свои особенности, сложности, достижения и недостатки. Но все они оставили заметный след в истории педагогического образования в России. За время своего существования они подготовили сотни учителей для гимназий и уездных училищ. Особенностью этой подготовки являлась последовательная и систематическая направленность не только на овладение знанием своего учебного предмета, но и умение его преподавать ученикам, одновременно воспитывая и развивая их, то есть сохранялась направленность на единство специально-предметной (фундаментальной) и методико-педагогической (компетентностной) подготовки. В обучении применялись собеседования студентов с профессорами, диспуты, занятия семинарского типа, практические упражнения, пробные лекции, «примерные уроки» с последующим разбором. Каждый учитель готовился к преподаванию двух-трех предметов [4].

Особенности формирования системы педагогического образования во второй половине XIX в.

Педагогические институты при университетах были закрыты в 1859 г. Первоначально их заменили двухгодичными педагогическими курсами, на которые принимали выпускников историко-филологических и физико-математических факультетов. Такое дополнительное образование предполагало общепедагогическую и методическую подготовку. Но и эти курсы вскоре были закрыты.

Подготовка учителей физики-математики, естественных наук (в основном для реальных училищ) проводилась в некоторых технических учебных заведениях. Но там, когда студентам приходилось изучать более 20 специальных дисциплин, на психолого-педагогическую подготовку отводилось минимальное время, а педагогическая практика носила формальный характер. Не имея достаточной подготовки в области дидактики, методики, при полном отсутствии практики воспитания выпускники стремились избегать работы в гимназиях и реальных училищах. Несмотря на то, что в этих высших учебных заведениях подготовлено во второй половине XIX в. более 20 тысяч учителей, в гимназиях и реальных училищах работало много недипломированных специалистов.

В 1860-е годы в общем контексте реформирования государственного управления были осуществлены школьные реформы, которые коснулись всех звеньев образовательной системы. Одной из составных частей правительственных реформ в области просвещения была университетская реформа 1863 г. Новым Уставом восстанавливалась университетская автономия, уничтоженная уставом



1818 г. И хотя «эпоха перемен» была кратковременной, однако подготовка к реформам в области просвещения и образования и их проведение очень остро поставили вопрос о подготовке педагогических кадров, прежде всего — учителей для начальной народной школы. Решать эти вопросы в пореформенный период могло уже не только государство, но и общество. В интересах последнего было не столько элитное среднее, сколько массовое начальное общее образование. Для подготовки учителей к решению этой задачи требовалось не столько высшее, сколько среднее педагогическое образование. Наиболее распространенной формой среднего педагогического образования в России этого времени становятся учительские семинарии, созданные по общественной инициативе, в первую очередь — земствами (московским, новгородским, тверским, вятским, костромским, курским, петербургским и др.).

После того как государство передало в руки общества педагогическое образование, последнее испытало заметное смещение по оси «уровень (качество) — массовость (доступность)» в сторону массовости и доступности, неизбежно потеряв в уровне и в качестве.

Подготовка учителей для гимназий и реальных училищ по-прежнему была сосредоточена в университетах. Хотя педагогические институты при университетах закрылись, юноши, желающие стать учителями, — «кандидаты в учителя» — должны были пройти вновь открытые двухгодичные педагогические курсы при университете. Такие курсы были открыты в Петербургском, Московском, Казанском, Киевском и Харьковском университетах. В процессе обучения «кандидат в учителя» должен был овладеть знаниями того учебного предмета, который он будет преподавать в гимназии (русская словесность со славянским языком и русская история; древние языки; всеобщая и русская история и политическая география; математика и физика; естественная история и физическая география; новые языки). Кроме этого было обязательным посещение лекций по педагогике и дидактике. Теоретические занятия проводили профессора и преподаватели университетов. Практические занятия проводились в гимназии под руководством опытных педагогов-предметников: под их наблюдением слушатели курсов давали уроки по избранному предмету. Поступавшие на курсы заранее прикреплялись к гимназии, затем проходили практическую подготовку. При благополучном окончании выпускники рекомендовались для работы в гимназии. Такой «симбиоз» университета и школы, академической профессуры и опытных методистов вполне мог обеспечить высокий уровень педагогической подготовки выпускников, основанный на сочетании «фундаментальной» и «компетентностной» составляющих. Недостатков у этой системы было два. Во-первых, психолого-педагогическая (теоретическая) подготовка в университетах тех студентов, которые предполагали стать преподавателями,

Урок 3

Подготовка педагогических кадров в университетах



далеко не всегда была на достаточно высоком уровне. Второй недостаток, значительно более существенный, заключался в невозможности массовой подготовки школьных учителей в силу элитарности, «штучности» университетского образования как такового. По-видимому, именно в силу несоответствия «точечного» характера такой подготовки и реальных потребностей во все возрастающем количестве учителей педагогические курсы просуществовали лишь до 1867 г.

Деятельность
учительских
семинарий

Стремясь вернуть себе инициативу в деле педагогического образования, правительство начиная с 1871 г. создает учительские семинарии. Семинаристов в основном набирали из детей сельского духовенства, чиновников и зажиточных крестьян. Обычный срок обучения — 3 года. Единых программ в семинариях не было, хотя Министерство народного просвещения стремилось активно вмешиваться в содержание образования не только своих, но и земских семинарий. В содержательном и методическом аспектах деятельности земских и правительственных семинарий была принципиальная разница. Даже в том случае, когда учебные планы были одинаковыми, земские учебные заведения стремились давать будущим учителям знания, воспитывающие у них интерес к науке, сознательное и критическое отношение к будущей деятельности, а значит, и стремление хорошо освоить педагогическую науку, познать психологические процессы воспитания. В некоторых земствах стали открывать женские учительские гимназии. В правительственных семинариях большее внимание обращали не на развитие творческой педагогической инициативы, а на ремесленную выучку: дать урок — значит выполнить официальный план урока, для чего нужно воспитать «учителя-чиновника», а не «идейного учителя», одушевленного любовью к детям и делу народного просвещения.

Подготовка
учителей
в педагогических
классах
и учительских
институтах

Один из вариантов подготовки учителей начальной школы «встраивался» в курс неполного среднего образования (в женских гимназиях и епархиальных училищах). Основной формой педагогического образования по этому варианту были педагогические классы. Для учащихся предусматривались специальные программы по педагогике, цель которых состояла в ознакомлении учащихся с педагогическими процессами и терминологией, расширении кругозора.

Таким образом, в 1870-е годы государство «возвращается» в педагогическое образование, но уже на более низком, чем прежде, уровне (трехлетние училища или даже педагогические классы как элемент *неполного* среднего образования — вместо ранее существовавших шести-, пяти-, четырехлетних педагогических институтов). Правда, появляются (1872) и учительские институты, но они отнесены современными исследователями к разряду «тупиковых учебных заведений»: они не имели статуса высшего учебного заведения и не давали права поступления в университеты и другие высшие школы. Здесь готовили учителей для городских и уездных училищ.



Как видим, это не более чем разновидность средних педагогических училищ. Практика подготовки учителя, таким образом, заметно смещается по оси «качество — массовость» в сторону последней.

В учительские институты принимались «молодые люди мужского пола всех званий и состояний не моложе 16 лет». Преимущественным правом пользовались учителя, окончившие семинарию, имеющие опыт работы в школе. Обучение в институте осуществлялось без какой-либо специализации по предметам. Все одинаково изучали Закон Божий, педагогику, русский язык, церковнославянское чтение, арифметику и начальную алгебру, геометрию, русскую и всеобщую историю, географию, естественную историю и физику, черчение, рисование, чистописание, пение, гимнастику. В некоторых учительских институтах преподавался ручной труд.

Программа по педагогике включала изучение следующих разделов: умственное, нравственное и физическое воспитание; общие требования дидактики и методики. К концу XIX в. учительские институты были открыты в 10 городах: Москве, Тамбове, Казани, Томске, Белгороде, Вильно, Глухове, Феодосии, Тифлисе, Петербурге. К концу века их число увеличилось до 15, а к 1917 г. — до 20. Педагогическая практика предполагалась в городском училище, которое специально открывалось при учительском институте. Это чрезвычайно интересный факт, демонстрирующий нам своего рода прообраз современного педагогического комплекса, получившего признание и распространение в последней четверти XX в. и как форма непрерывного педагогического образования, и как средство обеспечения эффективной педагогической практики студентов.

По мнению некоторых исследователей (М.Н. Костикова), отсутствие педагогических институтов во второй половине XIX в. компенсировали историко-филологические институты в Санкт-Петербурге (основан в 1867 г.) и Нежине (1875), которые выпускали подготовленных учителей для классических гимназий. Однако цифры опровергают это мнение: Санкт-петербургский историко-филологический институт за время своего существования (1867—1900) выпустил всего 562 педагога, а Нежинский (1875—1900) — 321 учителя, которые в основном стали преподавателями древних языков [5].

В XIX в. в России система педагогического образования до конца не сложилась.

Это была сеть учебных заведений, в которых осуществлялась подготовка молодых людей к учительской (педагогической) деятельности. При этом сеть оказывалась «соткана» неравномерно: во второй половине XIX в. на отдаленных от центра России территориях педагогических учебных заведений так и не было создано.

Сложилась уникальная ситуация (впрочем, характерная для российского менталитета): теория опередила практику. В то время как немногочисленные педагогические учебные заведения то открывались, то упразднялись, в России достаточно активно развивалась

Урок 4

Влияние педагогической науки и теоретических воззрений на задачи педагогического образования



педагогическая наука — теоретическая основа педагогического образования. Крупнейшие ученые-педагоги сумели создать фундаментальные труды по педагогической психологии, по теории педагогики и дидактике. Их усилиями была создана методическая учебная литература по всем дисциплинам. В XIX в. выпуск педагогической литературы приобрел регулярный характер. Именно в это время опубликованы работы К.Д. Ушинского, Л.Н. Модзалевского, Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, Д.И. Тихомирова, Н.А. Корфа, П.Д. Юркевича, В.И. Водовозова, П.Ф. Каптерева, М.И. Демкова; работы по методике начального обучения И.И. Паульсона и В.А. Флерова; по методике преподавания русского языка и литературы (Ф.И. Буслаева, В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина, В.П. Острогорского); по истории (В.М. Погодина, П.Г. Виноградова, Н.И. Кареева); по математике (Н.И. Лобачевского, М.В. Остроградского, П.С. Гурьева, А.П. Киселева); по естествознанию (А.Я. Гердта, В.Ф. Зуева); по химии (В.Н. Верховского); по физике (М.А. Умова и О.Д. Хвольсона). Все учебники и учебные пособия названных авторов стали классическими и использовались впоследствии многими поколениями школьников и студентов.

Факт активного развития педагогической науки и педагогической литературы во второй половине XIX в. не только не входил в противоречие с недоразвитостью системы педагогического образования, но был ее естественной компенсацией. Указанный момент, на наш взгляд, обойден вниманием историков педагогики и требует дополнительных исследований в данном направлении.

Разработка
моделей
подготовки
педагогических
кадров на рубеже
XIX—XX вв.

В начале XX в. развитие концепции университетского педагогического образования происходило в двух направлениях, предполагавших усиление наиболее слабого — психолого-педагогического компонента подготовки учителя.

Первая модель обосновывала организацию профессиональной подготовки на кафедрах педагогики или на педагогических факультетах. Одна из моделей педагогического факультета разработана группой московских профессоров (Б.И. Дьяконов, А.Н. Реформатский, В.А. Вагнер, Г.И. Россолимо и др.). Содержание образования строилось на идее К.Д. Ушинского о всестороннем развитии ребенка. Предполагалось совмещать теоретическое изучение педагогики с организацией исследовательской работы. Для проведения педагогической практики при факультете организовывались «вспомогательные» учебные заведения.

Другая модель предполагала полууниверситетское образование и имела выраженную научно-исследовательскую ориентацию. Например, по проекту К.П. Яновского подготовка должна была осуществляться по избранному предмету и по двум дополнительным. На первом курсе изучалась педагогическая теория, на втором организовывалась практика в школе. Проект был реализован в Московском педагогическом институте им. П.Г. Шеллапутина. В этом институте получали педагогическую подготовку и лица, уже имеющие



университетское образование. Срок обучения был определен в 2 года. По сравнению с правительственными педагогическими учебными заведениями институт П.Г. Шелапутина стоял на более высоком уровне в области психолого-педагогической подготовки. Первый выпуск состоялся в 1913 г. Позже институт стал государственным учебным заведением [4].

В начале XX в. сложилась также интегральная модель педагогического образования, в которой профессиональная педагогическая подготовка совмещалась с получением высшего образования, по уровню близкого к университетскому (Высшие женские курсы). В первые два года в лекционной форме давалось общенаучное образование, а потом — педагогическая практика в гимназии или в начальной школе. Педагогическая подготовка осуществлялась (по самостоятельно разработанному учебному плану) в группах специализации при кафедре.

В результате один из двух недостатков «университетского» типа педагогического образования — недостаточная психолого-педагогическая подготовка — был преодолен, однако такое педагогическое образование по-прежнему не носило (и не могло носить) массового характера. Так, контингент студентов «шелапутинского» института, дававшего наиболее качественную психолого-педагогическую подготовку, не превышал 100 человек [6].

Д.И. Менделеев подсчитал, что в 1901 г. в России было 10 тысяч преподавателей средних школ, но только половина из них имели высшее образование, в основном это были выпускники университетов [7].

В начале XX в. общественностью предпринимаются попытки (немногочисленные и не всегда успешные) создания уже не только средних, но и высших педагогических учебных заведений. Одну из них представлял уже упоминавшийся «шелапутинский» институт. Менее удачная судьба ждала Петербургскую педагогическую академию, которая была открыта Лигой образования и существовала на пожертвования и плату за обучение. Преподаватели работали здесь в основном бесплатно. Задачу свою Академия видела в том, чтобы дать учителям, имеющим опыт работы, высшее педагогическое образование. Срок обучения — 2 года. Основные предметы обучения на всех отделениях: введение в педагогику, история педагогики, педагогическая психология, патологическая педагогика, школьная гигиена, школоведение, методика изучаемого предмета. Академия просуществовала всего 8 лет и за неимением средств была закрыта.

Более заметный вклад в развитие среднего и высшего педагогического образования внесли Московский народный университет им. А.Л. Шанявского и особенно Бестужевские высшие женские курсы. За более чем 30 лет работы Бестужевских курсов их закончили почти 4 тысячи человек, из них 2/3 стали педагогами. В 1904 г. они получили право преподавать в старших классах женских гимназий,

Создание системы непрерывного педагогического образования в России



а через два года и в мужских. В 1910 г. Государственный совет признал Бестужевские женские курсы высшим учебным заведением, равным университету. Это был первый женский университет в России. Характерной особенностью Бестужевских курсов (иначе Московские высшие женские курсы — МВЖК) было пристальное внимание к изучению теоретических проблем педагогики и психологии и продуманная практическая подготовка. На курсах обязательно и для всех преподавались такие предметы психолого-педагогического цикла, как общая и педагогическая психология, история педагогических идей, училищеведение, дошкольное воспитание, педагогическая патология, гигиена, частные методики и различные спецкурсы [8].

По-видимому, именно МВЖК уже в дореволюционные годы наиболее близко подошли к оптимальной модели «специализированного» (в отличие от «университетского») типа высшего педагогического образования. Не случайно именно они стали впоследствии основой МГПИ им. В.И. Ленина — учебного заведения, бывшего своего рода эталоном пединститута в СССР. При этом уникальность МВЖК, в отличие от принятой впоследствии в СССР модели педвуза, проявлялась в двух аспектах:

— во-первых, в МВЖК психолого-педагогический компонент содержания образования доминировал над специально-предметным при сохранении высокого фундаментального уровня подготовки;

— во-вторых, МВЖК были *чисто женским* учебным заведением, что определяло многие его особенности, в том числе ориентацию слушательниц не только на работу в школе, но и на разумное воспитание в будущем собственных детей, что отвечало одной из наиболее ценных идей в педагогическом наследии великих русских педагогов второй половины XIX — начала XX в.

Проблема коренной перестройки всей системы народного образования была выдвинута в качестве первоочередной буквально с первых дней Октябрьского переворота. В стратегии и тактике политики большевиков школа занимала важное место как средство пропаганды и распространения коммунистической идеологии. Решение вопросов подготовки учителя Советское государство связывало с необходимостью формирования одного из многочисленных отрядов новой советской интеллигенции. Следовательно ведущими принципами системы построения новой системы педагогического образования стали прежде всего «массовость» и «доступность», а не «качество» и «уровень».

Становление и развитие системы педагогического образования в СССР детально исследовано историками педагогики (К.И. Васильев [9], Н.А. Желваков [10], Ф.Г. Паначин [11]).

Урок 5

Сосуществование двух институциональных моделей высшего педагогического образования — «университетской» и «специализированной» — традиция российского образования.

На протяжении двух столетий успешно сосуществуют две институциональные модели педагогического образования, обозначившиеся



в дореволюционный период, — «университетская» и «специализированная». Уже в 1924 г. на высшем уровне (Всероссийская конференция по педагогическому образованию) были признаны обе в качестве базовых моделей для высшего педагогического образования: «подготовка учителей средней школы должна осуществляться в педагогических институтах или на журфаках университетов» [12].

Ситуация повторилась десятилетием позже, когда система подготовки учителей была полностью взята под контроль государства: «учреждения педагогического образования были разделены на 2 крупные подсистемы: педагогические училища (готовили учителей для 1—4-х классов и воспитателей дошкольных учреждений) и учительские и педагогические институты, а также университеты (готовили учителей для средней и старшей ступеней общеобразовательной школы)» [4] (курсив мой. — Н. К.).

Еще более неоднозначной стала ситуация в 1970—1980-е годы. В этот период количество педагогических вузов сократилось (по сравнению с 1960 г. на 40 единиц), но вместе с тем увеличился выпуск специалистов из университетов, которые пришли работать в школы и педучилища. По данным Ф. Г. Паначина, в 1975 г. выпускники университетов составили 15% ежегодного пополнения школ молодыми специалистами [11].

До конца 1920-х годов учителей готовили на следующих факультетах пединститутов: физико-технических, общественно-экономических, естественных, лингвистических, политико-просветительских, дошкольных, начальной школы. Однако с развитием сети фабрично-заводских семилеток (ФЗС) и школ крестьянской молодежи (ШКМ) некоторые пединституты были преобразованы и получили названия «индустриально-педагогический институт» или «агропедагогический институт» с трехлетним сроком обучения. Они готовили преподавателей широкого профиля (цикловиков), например, по таким циклам: общественно-экономическому (обществоведение, экономическая география, родной язык и литература), физико-техническому (математика, физика, механика), естественно-технологическому (станковедение, химия, технология). Агропединституты были ориентированы на подготовку учителей для ШКМ и средних сельских школ. Поскольку эти школы в основном были малокомплектными, то учителей для них готовили по широкому профилю: общественно-литературному (родной язык, история, география); физико-химическому (физика, химия, математика); агробиологическому (биология и агрохимические предметы); политехническому труду (руководитель школьных мастерских и производственной практики учащихся).

К 1933/34 учебному году агропединституты были преобразованы в педагогические институты, а к 1941 г. не осталось и инженерно-педагогических институтов [13].

В 1935 г. Наркомпрос ввел для высшей педагогической школы новые утверждённые по всем факультетам (кроме исторического)

Эволюция представлений о специализации учителя



программы. В учебных планах факультетов ведущее место заняли специальные дисциплины. Это ознаменовало возврат к идее узкой специализации учителя-предметника.

В конце 1950-х годов происходит обратный процесс, начавшийся с принятием Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958). В этот период вузовские программы были переориентированы на подготовку учителей широкого профиля, в связи с чем пединституты перешли на пятилетний срок обучения. Предусматривались следующие профили подготовки учителей (по учебному плану 1959 г.): 1) русский язык, литература, история; 2) русский язык, литература, иностранный язык; 3) иностранные языки; 4) математика, черчение; 5) математика, физика; 6) физика, электротехника, машиноведение; 7) физика, химия; 8) химия, биология; 9) биология, основы сельскохозяйственного производства; 10) география, биология; 11) общетехнические дисциплины, труд; 12) рисование, черчение, труд.

По мнению ряда исследователей, в данном случае подготовка учителей широкого профиля была продиктована главным образом потребностями сельской школы. Но это новшество уже в те годы не получило однозначной оценки. Многие работники школ и вузов ставили под сомнение предложенное сочетание учебных дисциплин, полагая, что подготовка по одному профилю наиболее эффективна.

На протяжении 1960-х годов осуществлялся плавный возврат к идее узкой специализации учителя. Так, уже в 1961 г. из биолого-химического факультета МГПИ им. В.И. Ленина выделен химический факультет, при этом на первом сохранялась (и сохраняется до сегодняшнего дня) подготовка по специальностям «биология и химия» и «биология и география», тогда как на втором организована подготовка по «монопрофессиональной» специальности «химия».

Урок 6

В XX в. в России сложилась система непрерывного педагогического образования — одно из крупных достижений страны, что признано мировым сообществом.

У советской системы педагогического образования были особенности, например внутреннее единство; сильные стороны (систематичность обучения студентов, связь с наукой, высокий уровень требовательности и др.). Были и слабости: идеологизация, некоторая «зашоренность» гуманитарного цикла и др. В значительной степени эти недостатки связаны с тем, что не использовалось дореволюционное наследие и не учитывались последствия уже допущенных однажды ошибок. Но эта система успешно справлялась со своими задачами: готовила квалифицированных специалистов — учителей, которые воспитывали новые поколения, умственно развивали своих воспитанников, образовывали их, давали им творческий импульс, формировали чувство собственного достоинства, обеспечивали взаимопонимание в многонациональной, многоконфессиональной стране. Свой внутренний потенциал система сохраняет до сих пор, что позволяет ей начиная с 1990-х годов частично модернизироваться «изнутри».



В настоящий момент система непрерывного педагогического образования состоит из 79 вузов (данные официального рейтинга Минобрнауки России), 104 учреждений повышения квалификации, около 350 педагогических колледжей и училищ. Последние годы высветили определенную тенденцию в развитии педагогического образования в постсоветской России. Она заключается в повышении уровня проблем, на решение которых ориентируется система. Здесь можно относительно четко выделить три этапа. На первом из них (1991—1998) решались локальные проблемы отдельных учреждений педагогического образования — педколледжей, пединститутов, педуниверситетов, которые самостоятельно адаптировались к новым социально-экономическим условиям. На втором этапе (1999—2002) в центре внимания оказались проблемы развития системы педобразования в целом, отражением чего стала разработка Программы развития непрерывного педагогического образования на период 2001—2010 гг. Но быстро стала очевидной недостаточность и этого уровня проблематизации. И тогда управление системой педобразования было перенацелено на решение более широких задач, связанных с модернизацией системы образования, и в первую очередь общеобразовательной школы, что явилось содержанием третьего этапа (2003—2004) и отразилось в разработке и реализации Программы модернизации педагогического образования, утвержденной приказом Минобрнауки России в апреле 2003 г. (далее Программа-2003). Программа-2003 поставила перед системой педагогического образования Российской Федерации следующие задачи:

- максимальная ориентация системы педагогического образования на интересы функционирования и развития своего непосредственного потребителя — общеобразовательной школы;
- активизация исследований в области психолого-педагогических наук с целью научно-методического обеспечения модернизационных процессов как в общеобразовательной школе, так и в самой системе педобразования;
- расширение использования государственно-общественных механизмов в управлении функционированием и развитием педагогического образования.

Направления развития теории и практики педагогического образования России в 2003—2004 гг. под влиянием Программы-2003 были разнообразны:

- разработка системы мониторинга и прогнозирования потребности регионов РФ в педагогических кадрах.
- совершенствование структуры и содержания педагогического образования;
- информатизация педагогического образования;
- повышение квалификации профессорско-преподавательского состава педвузов по проблематике модернизации общеобразовательной школы;
- научно-методическое обеспечение модернизации педагогического образования.

Современное состояние педагогического образования в Российской Федерации



Одним из наиболее значимых достижений с точки зрения обновления управления системой педагогического образования России в рамках реализации Программы-2003 стало создание условий для горизонтального сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования на межрегиональном уровне. До начала 2000-х годов, несмотря на усиление процессов внутрирегиональной интеграции учреждений педобразования, сами региональные комплексы развивались обособленно друг от друга. Развитие горизонтального сетевого взаимодействия между ними должно привести к целому ряду разноплановых позитивных результатов, а именно: развитию государственно-общественных форм управления педагогическим образованием на всех уровнях; повышению эффективности и экономичности управления за счет развития непосредственных горизонтальных связей и существенного сокращения числа связей, опосредованных через центр; обеспечению эффективной трансляции инновационных научных и практических разработок в образовании в регионах со сходными социально-экономическими условиями.

Урок 7

Отечественное педагогическое образование на современном этапе — динамично развивающаяся и обновляющаяся система, которая готова к успешному решению профессиональных задач.

Литература

1. *Ключевский В.О.* Воспоминания о Н.И. Новикове и его времени // Соч. Т.8. М., 1959. С. 250.
2. Устав народных училищ // Хрестоматия по истории педагогики. В 5 т. Т. 4. Ч. 1. М., 1938. С. 162—165.
3. См.: Педагогическое образование России: Сб. нормативных документов. М., 1994.
4. *Костикова М.Н.* Педагогическое образование // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 2. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. С. 130.
5. *Щербаков Ю.И.* Теория и практика развития высшей педагогической школы в условиях современной России: Дисс. ... д. п. н. / ИОО Минобрнауки РФ. М., 2004.
6. *Эскин М.И.* Подготовка учителей средней школы в дореволюционной России // Советская педагогика. 1995. № 10. С. 90—104.
7. Д.И. Менделеев о народном просвещении России и проблемы современного образования: Учеб. пособие. СПб., 1998.
8. *Федосова Э.П.* Бестужевские курсы — первый женский университет в России. М., 1980.
9. *Васильев К.И.* Очерки высшего педагогического образования в РСФСР (1918—1932). Воронеж, 1968.
10. *Желваков Н.А.* Начало строительства педагогического образования (1917—1920 гг.) // Советская педагогика. 1947. С. 71—80.
11. *Паначин Ф.Г.* Педагогическое образование в СССР. М., 1975.
12. *Шимбирев П.Н.* Педагогическое образование за 15 лет Октября // Вестник высшей школы. 1947. № 11. С. 36—41.
13. Очерки истории профессионального технического образования. М., 1981.