ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Ставрополь
2008

УДК 378
ББК 74.03
П 24

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Ставропольского государственного
педагогического института

Авторский коллектив:
Б.М. Бим-Бад (гл. 1.7), С.В. Бобрышов (гл. 1.4), Е.А. Князев (гл. 1.5), Л.Н. Кожемякина (гл. 3.3), В.В. Колпачев (гл. 1.1; 2.1; приложения), О.Ю. Колпачев (гл. 1.2), Г.Б. Корнетов (гл. 1.6), В.В. Лямин (гл. 3.2), Е.А. Макаренко (гл. 4.2), Н.Н. Малофеев (гл. 2.3), И.И. Мансуров (гл. 2.4), О.Н. Пикалова (гл. 2.2), Л.Л. Редько (предисловие), Е.М. Санина (гл. 3.1), Н.М. Сероштанова (гл. 1.4), К.Е. Сумнительный (гл. 4.1), В.С. Тоискин (гл. 2.5), А.Н. Шевелев (гл. 1.3), А.В. Шумакова (гл. 1.8).

П 24 **Педагогическое образование в России: становление и развитие** / Под общ. ред. Л.Л. Редько; под науч. ред. В.В. Колпачева – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 279 с.

ISBN 978-5-91090-034-3

В монографии исследуются проблемы истории отечественного педагогического образования, материал охватывает период конца XVIII – начало XXI века. Анализируются ключевые моменты формирования теории и практики специальной подготовки учителей, раскрываются детерминанты становления и развития педагогических учебных заведений на общероссийском и региональном уровне (Северный Кавказ), определяются возможности использования отечественного и мирового педагогического опыта в современной образовательной практике. Работа дополнена материалами о деятельности известных отечественных педагогов Я.М. Неверова, Л.Н. Модзалевского и К.П. Яновского на Северном Кавказе.

Адресована студентам педагогических учебных заведений, аспирантам, преподавателям педагогических специальностей, учителям-практикам.

УДК 378
ББК 74.03

ISBN 978-5-91090-034-3

© Ставропольский государственный педагогический институт, 2008
© Коллектив авторов, 2008

ПРЕДИСЛОВИЕ

История показывает, что на каждом новом этапе эволюции общества актуализируется интерес к проблемам образования как институциональной основе, обеспечивающей ту или иную модель, траекторию, алгоритмы данной эволюции. В период переживаемого нашим государством реформирования системы образования, вхождения России в мировое образовательное пространство поиск и отработка оптимальных стратегий развития образования актуализирует обращение исследователей к прошлому педагогики, востребует критическое переосмысление исторического опыта обучения и воспитания, включая сферу подготовки педагогических кадров.

Исследуемая в монографии проблема педагогического образования в России – одна из центральных в истории отечественного образования. Основой развития любой цивилизации всегда являлась кропотливая работа по восприятию и приращению накопленного человечеством опыта. За этим традиционно стоят люди, чьи профессиональные обязанности составляет обучение и воспитание подрастающих поколений, раскрытие их латентных, творческих способностей, формирование жизненных установок и стремлений к совершенствованию. Известно, что успешность поступательного движения общества находится в зависимости от личностных качеств и профессионализма педагогов, начиная от школьных учителей и заканчивая профессорами университетов. В свою очередь эти личностные качества и профессионализм не возникают спонтанно, а формируются в системе специально организованной подготовки, состояние которой в конечном итоге и определяет успех всего педагогического дела.

История всей мировой педагогики свидетельствует, что подготовка учителей только тогда характеризовалась высокой действенностью, когда отвечала насущным потребностям общества, осуществлялась в контексте его закономерного развития, основывалась на достижениях педагогической науки, была ориентирована на воспитание педагога как человека высоких идеалов, беззаветно преданного своему нелегкому, но благородному делу.

В современных условиях, характеризующихся убыстренными темпами вхождения страны в мировое образовательное пространство, особый интерес представляет процесс становления и развития педагогического образования в европейских странах, а также характерный для дореволюционной России опыт критического восприятия западноевропейского опыта подготовки педагогических кадров.

Большое значение для осмысления истории педагогического образования имеет воссоздание картины его становления на местах, позволяющее не только проследить общие тенденции в развитии процесса, но и выявить влияние на него антропологических факторов, определяющих в конечном итоге успешность деятельности конкретных учебных заведений. Особое практическое значение при этом приобретает познание вопросов, связанных с подготовкой учителей к работе в поликультурных, многонациональных и многоконфессиональных регионах, к числу которых принадлежит и Северный Кавказ.

Организаторами педагогического образования, учителями и воспитателями учителей являлись как выдающиеся ученые, так и малоизвестные, которых объединяла единая цель служения педагогике. В интересах ее достижении формировались образовательные подходы, создавались системы и технологии педагогического образования, проходили апробацию и внедрялись в практику новые методики. Многие из них не исчерпали своего потенциала, в силу чего могут и должны быть востребованы в настоящее время. Экскурс в историю педагогического образования позволяет не только и не столько проследить процесс возникновения и развития его различных моделей, но на основе этого прогнозировать перспективы развития системы подготовки учительских кадров, способствует выявлению сохранивших свою актуальность положений педагогики прошлого.

В создании монографии приняли участие историки образования из Москвы, Санкт-Петербурга, Ставрополя, Карачаево-Черкесии и других регионов страны, что свидетельствует о значимости исследуемой проблематики. Авторы не были ограничены географическими и временными рамками, не придерживались единства в подходах к раскрытию заявленных тем, что, с одной стороны, составляет непременное условие исследовательского творчества, а с другой – определяет жанр представляемой на суд читателя работы. В приложениях к монографии представлены педагогические биографии стоявших у истоков учительского образования на Северном Кавказе выдающихся деятелей народного просвещения: Я.М. Неверова, Л.Н. Модзалевского и Я.М. Яновского.

ГЛАВА I

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ

Обновление национальной образовательной системы, приведение ее в соответствие с современными российскими реалиями может быть основано только на всестороннем изучении и творческом использовании мирового и отечественного педагогического опыта. Исторический характер воспитания с неизбежностью требует осуществления теоретического анализа строительства школьного дела, исследования зависимости образовательной политики от экономических, социально-политических, культурных, научных и других факторов, выявления тенденций в ее осуществлении. Только исторически подкрепленная образовательная политика позволяет выстроить оптимальную для личности и общества образовательную систему, гармонично сочетать интересы личности и общества. Именно этим объясняется высокая научная и практическая актуальность комплексного исследования богатейшего мирового и отечественного опыта формирования интеллектуального потенциала общества, изучения истории образования под углом зрения современных реалий.

«То, что мы называем настоящим, сплетается из того, что было, и того, что будет, чего мы ждем, – это слиток из прошлого и будущего: стоит нам остаться в прошлом без наследства, которое мы могли бы ценить и в особенности стоит нам утратить будущее, утратить то, на что можно надеяться, чего желать и к чему стремиться, как настоящее обращается в мертвую точку, лишенную всякого содержания и смысла», – писал в начале XX века известный русский философ и педагог М.М. Рубинштейн.[1] Справедливость данной мысли не может быть подвергнута сомнению: вся история образования свидетельствует о преемственности поколений в восприятии духовных ценностей, об известной повторяемости в подходах к осуществлению педагогического процесса.

Простого признания важности использования опыта прошлого недостаточно для практического решения образовательных задач. «Чувство современности, – по утверждению Б.М. Бим-Бада, – должно совпадать с тонким и точным анализом времени прошлого. Любая педагогическая система может быть

[1] Рубинштейн М.М. История педагогики в ее основных чертах. – М., 1916. – С. 4.

понята только тогда, когда осознается эпоха, которую она породила и одновременно ее породившая».[1] Еще более конкретно выразился по данной проблеме Б.Т. Лихачев, указавший, что «преобразование будущего осуществляется не прямо, не непосредственно, а путем воздействия на то, что является общим для прошлого, настоящего и будущего: на закономерный характер развития явлений, процессов, систем, на закономерности развития педагогической действительности».[2] В свете сказанного крайне актуальной представляется задача научного познания истории педагогики и образования.

В настоящее время на государство возлагается задача по обеспечению интеграции российской образовательной системы в мировое образовательное пространство. История отечественного образования свидетельствует о том, его становление и развитие осуществлялись во многом под влиянием западноевропейской школы. Это проявлялось в виде простого копирования зарубежных школьных порядков, так и в форме переноса на нашу почву прогрессивных западноевропейских педагогических идей, как это наблюдалось, например, в пореформенные десятилетия. Важно отметить, что, связывая данный процесс с упрочением общечеловеческих начал в отечественном воспитании, педагоги, по словам П.Ф. Каптерева, пришли к осознанию необходимости рассмотрения деятельности школы «только в связи с условиями жизни того народа, для которого она предназначается, в связи с его природными способностями и наклонностями, в связи с его семьею, общественным положением и требованиями, что живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужим опытам».[3]

Такое осознание привело к возобладанию тенденции к упрочению национальных основ воспитания. На рубеже XX – XIX столетий идея гармоничного сочетания национального и общечеловеческого в образовании получила широкое распространение среди педагогической общественности. Ее отстаивали В.Я. Стоюнин, П.Ф. Каптерев, В.Н. Н.И. Кареев, Сорока-Росинский, П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн. «Истинный общественный интерес заключается в том, чтобы национальное образование было результатом общения со всем человечеством, – писал в 1891 г. Н.И. Кареев. – С этой стороны идеал общего образования не может быть мыслим в рамках какой-либо национальности, и

---

[1] Бим-Бад Б.М. Что такое философия истории педагогики? // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия итоги, проблемы, перспективы / Материалы Всероссийской научной конференции 5 – 6 декабря 2005 г. – М. – Тверь, 2005. – С. 45.

[2] Лихачев Б.Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 21.

[3] Каптерев П.Ф. Педагогические идеи В.Я. Стоюнина // Русская школа. – 1892. – № 10 – 11. – С. 48.

с тех пор, как существует всемирная история, отдельные народы у себя образованность по мере того, по мере того, как приобщались к духовной жизни старших по цивилизации народов».[1] В завершенном виде идея сочетания общечеловеческого и русского, самобытного в образовании была воплощена в проекте министра народного просвещения П.Н. Игнатьева (1915 – 1916) о реформе средней школы и в проекте законоположения о профессиональном образовании в империи.

Указанные документы являли собой пример творческой переработки западноевропейских педагогических идей применительно к российским реалиям начала XX века. Эту мысль особо подчеркивал П.Н. Игнатьев, отметивший на совещании попечителей учебных округов 20 – 23 февраля 1915 г., что «школа должна служить жизни и нуждам населения» и что «с точки зрения запросов жизни и надлежит рассматривать школьное дело». Ожесточенное сопротивление ретроградов, первая мировая война и последовавшие на ней революционные события не позволили провести реформаторские преобразования. Идея жизненности школы во многом была реализована в реформах советского времени, позволивших создать одну из лучших в мире образовательных систем.

Достойное место в ней занимала система педагогического образования. Педагог – особая профессия и отношение к нему всегда было особенным. Говоря о личности учителя, П.Г. Редкин определял ее как – «это гармоничное соединение всех внутренних свойств учителя, свидетельствующее о его призвании; это совокупность всех нравственных учительских способностей, раскрывающихся и приносящих плоды на деле; это полная, совершенная, живая преданность своему призванию, в котором учитель видит задачу своей жизни».[2]

Преданность учительской профессии противопоставлена у настоящего педагога меркантильности многих других специальностей. «Необходимость призвания для народного учителя ясно обнаруживается при рассмотрении условий учительской деятельности. Другие звания могут привлекать своими выгодами, удобствами – учительское же не обещает ни того, ни другого – это звание миссионера. При скудном часто вознаграждении, учительство требует самоотвержения. Учитель не принадлежит самому себе, – не одно только время, но и вся энергия, способности, труд его должны быть посвящены школе», – указывал С.И. Миропольский.[3] Историко-педагогический анализ свидетельствует, что и в дореволюционное, и в советское время, благодаря усилиям прогрессивных педагогов и общественно-педагогических деятелей в стране была создана

---

[1] Кареев Н.И. Что такое общее образование? // Русская школа. – 1891. – № 10. – С. 9.

[2] Миропольский С.И. Учитель, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей. – СПб., 1897. – С. 69 – 70.

[3] Там же. – С. 3.

система подготовки учительских кадров, большинство из которых соответствовали начертанной С.И. Миропольским в конце XIX века миссии.

Первые педагоги России были подготовлены в петровской школе математических и навигацких наук, часть выпускников которой выбрали себе учительскую стезю. Это не было еще собственно педагогическим образованием, – свою историю оно ведет с созданной в 1766 г. М.В. Ломоносовым в Московском университете группы «гимназических информаторов». В 1779 г. группа была реорганизована в учительскую семинарию с трехлетним сроком обучения. В 1781 г. первый директор семинарии немецкий философ и педагог И.Г. Шварц представил университетской конференции план реформирования учительской подготовки и развернул широкую деятельность по привлечению в Россию европейских педагогов, приобретению учебных книг и пособий, просвещению в целом.[1] В 1786 г. в составе Главного народного училища в Петербурге начала действовать вторая в стране учительская семинария – закрытое учебное заведение, готовившее учителей для главных народных училищ. В 1803 г. на базе училища был создан Главный педагогический институт, преобразованный в 1819 г. в Петербургский университет. В 1828 г. институт был восстановлен и существовал до 1859 г.

Упомянутые семинарии давали среднее педагогическое образование и право преподавания в главных народных училищах. Выпускники Главного педагогического института становились учителями средних учебных заведений. В числе его питомцев были известные ученые и общественно-педагогические деятели И.А. Арсеньев, В.Т. Благовещенский, Н.А. Вышеградский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Менделеев, Д.И. Миллер, Н.А. Серно-Соловьевич и другие.[2] Состав студентов в институте насчитывал порядка ста человек, что не могло обеспечить потребности созданных в 1804 г. гимназий, в силу чего задача подготовки учительских кадров для них была возложена на университеты.[3]

Основную массу педагогов для народных училищ готовили учительские семинарии, деятельность которых регулировалась положением 1870 г. В семинариях был установлен сначала трехлетний, а в начале XX века четырехлетний курс обучения. В них принимались достигшие шестнадцатилетнего возраста молодые люди православного вероисповедания после испытаний по програм-

---

[1] Шевелев С.П. История Императорского Московского университета. – М., 1885.

[2] Краткое историческое обозрение действий Главного педагогического института. 1828 – 1859. – СПб., 1859.

[3] До XIX века в России имелось три гимназии при Петербургской академии наук, Московском и Казанском университетах. Начало столетия знаменовалось открытием педагогических институтов в Московском (1804), Харьковском (1811), Казанском (1812), Дерптском (1820) и Киевском (1834) университетах.

мам двухклассных приходских училищ.[1] Во многих учительских семинариях действовали приготовительные классы, в которые принимались подростки, окончившие начальные школы и достигшие пятнадцатилетнего возраста. Цель подготовки учащихся учительских семинарий определялась задачами начальных народных училищ: их будущие ученики должны были получить религиозно-нравственное воспитание и первоначальные полезные знания. В программу обучения семинаристов входили Закон Божий, главные основания педагогики, русский и церковно-славянский языки, арифметика, главные основания геометрии, землемерие, линейное черчение, русская история в сочетании с элементами всеобщей истории, краткая всеобщая и более подробна русская география, элементы естествознания, чистописание и пение, основы одного из ремесел, гимнастика. В интересах русификации населения окраинных территорий впоследствии было разрешено обучение в учительских семинариях лицам неправославного вероисповедания с соответствующей коррекцией учебных программ. Воспитанникам семинарий выдавались стипендии, открывающие путь к педагогической профессии представителям неимущих слоев населения. На 1 января 1917 г. в Российской империи имелась 171 учительская семинария, в том числе 26 женских.[2] Наряду с выпускниками училищных семинарий право преподавания в народных училищах предоставлялось лицам, окончившим духовные семинарии.

В условиях постоянного роста образовательных потребностей общества и расширения сети учебных заведений семинарии не могли полностью обеспечить необходимого количества учителей. В дореволюционные годы подготовкой учительниц занимались женские гимназии, епархиальные училища и женские институты, при многих из которых были организованы одногодичные педагогические классы. Кроме того, в связи с развертывание кампании по введению всеобщего начального образования в начале XX века во многих губерниях при высших начальных училищах были организованы двухгодичные педагогические курсы.[3]

Подготовка преподавательского состава для городских и уездных училищ, а затем и для высших начальных училищ была возложена на учительские институты. Возникшие в пореформенные годы, учительские институты комплектовались из лиц, окончивших городские училища и учительские семинарии и достигших шестнадцатилетнего возраста. Продолжительность обучения рав-

---

[1] Срок обучения во второклассных училищах составлял 4 года, а деятельность регулировалась положением 1828 г.

[2] Евстигнее-Беляков А.Ф. Краткий очерк развития педагогического образования. С начала XX столетия до настоящего времени // Педагогическая энциклопедия. Под ред. А.Г. Калашникова. – Т.III. – М.: Работник просвещения, 1929. – С. 141.

[3] В высшие начальные училища с 1912 г. стали преобразовываться уездные и городские училища, но до конца существования старой России данный процесс не был завершен.

нялась трем годам. В программы обучения входили: 1) Закон Божий, 2) педагогика, 3) русский язык и церковно-славянское чтение (с переводом на русский язык и с грамматическими объяснениями), 4) арифметика и начальная алгебра, 5) геометрия, 6) история русская и всеобщая, 7) география русская и всеобщая, 8) естественная история и физика, 9) черчение и рисование, 10) чистописание, 11) пение, 12) гимнастика. В санкт-Петербургском и Виленском христианском учительских институтах было введено преподавание ручного труда. Как и в учительских семинариях, в институтах основное внимание в обучении уделялось воспитанию будущих учителей «в твердой вере и нравственности». Учительские институты давали среднее педагогическое образование. Ввиду поверхностности учебных программ их выпускники не могли продолжать обучение в государственных высших учебных заведениях. В 1917 г. в империи насчитывалось 58 учительских институтов, в которых обучалось 4 тысячи человек.[1]

Учительские семинарии и институты находились в ведении попечителей учебных округов и в целом обеспечивали удовлетворение региональных образовательных потребностей, чего нельзя сказать об учебных заведениях, подчиненных Министерству народного просвещения, готовящих учителей для гимназий и дающих высшее педагогическое образование.

Задача их подготовки изначально была возложена на университеты, которые, однако, так и не смогли найти разумный баланс между вооружением студентов научными и собственно педагогическими знаниями и навыками. Недостаточная готовность выпускников университетов к осуществлению учительской деятельности заставляла правительство осуществлять поиск мер к ее повышению, ни кратковременное введение в университетах кафедр педагогики (1850 – 1863 гг.), ни учреждение двухлетних педагогических институтах при университетах и ни открытие Императорского Санкт-Петербургского историко-филологического института в 1867 г. и историко-филологического института князя А.А. Безбородко Нежине (1875),[2] готовящих учителей древних языков,

---

[1] Педагогическое образование // Педагогический словарь. В 2-х тт. – Т. II. – М., 1960. – С. 110.

[2] Императорский Санкт-Петербургский историко-филологического институт готовил преимущественно учителей древних языков для гимназий и других средних учебных заведений. 100 штатных воспитанников находились на полном содержании Министерства народного просвещения и жили при институте. Кроме того, допускалось обучение представителей других ведомств. Нежинский историко-филологический институт им. кн. А.А. Безбородко на Черниговщине был образован в 1875 г. на базе Нежинского лицея, в свою очередь, преобразованного в 1820 г. из Гимназии высших наук, знаменитой тем, что в ней учился Н.В. Гоголь. По гимназическому уставу 1825 г. гимназия являлось дворянским учебным заведением и доставляла филологического образование. В 1832 г. она была переориентирована на предоставление физико-математического об-

русского языка и словесности, истории и географии, открытие в 60-х – 70-х годах Высших женских курсов университетского типа кардинально не изменили положения. Позитивные сдвиги в высшем педагогическом образовании наметились на рубеже XIX – XX столетий.

Начало процессу реорганизации высшего педагогического образования положил министр народного просвещения Н.П. Боголепов, потребовавший в циркуляре от 18 ноября 1898 г. провести обсуждение проблемы педагогического образования в учебных округах. Большинство участников обсуждения высказались за необходимость дополнительной подготовки выпускников университетов к учительской деятельности в специальных институтах и за организацию педагогического образования с учетом местных условий. Непосредственной разработкой вопроса занимался бывший попечитель Кавказского учебного округа К.П. Яновский, представивший проекты устава педагогического института и правил педагогической подготовки кандидатов на учительские и воспитательские должности при гимназиях и реальных училищах. Автор предлагал подчинить педагогические институты попечителям учебных округов, предоставив им самостоятельность в вопросах внутреннего управления. При институтах предполагалось создать гимназии с пансионатами. Деятельностью институтов должны были руководить Совет и правление. Во главе института стоял директор, одновременно возглавлявший гимназию. По представлению директора попечитель выбирал «профессора института из лиц, имеющих степень не ниже магистра философских наук». Восемь наставников избирались из лучших учителей средних учебных заведений и курировали основные специальности. В институте предполагалось сделать двухлетний срок обучения и принимать в него выпускников историко-филологических и физико-математических факультетов высших учебных заведений.

Близкую форму подготовки педагогов высшей квалификации разработал попечитель Харьковского учебного округа М.М. Алексеенко, предложивший создать особые педагогические семинарии, действующие под контролем округов и организующих педагогическую практику не в одном, а в различных учебных заведениях.

Осенью 1902 г. проблема подготовки учителей средних школ обсуждалась на заседании комиссии по преобразованию высших учебных заведений, обозначившей следующие позиции: а) только университеты и учебные заведения университетского типа должны заниматься такой подготовкой. Уклонение от

разования, а в 1840 г. – юридического. За двенадцать лет существования гимназии ее закончили 105 человек (8 выпусков). В числе выпускников гимназии были Н.В. Кукольник, П.Г. Редкин и другие известные в России люди. В 1920 г. Нежинский историко-филологический институт был преобразован в Нежинский педагогический институт народного образования, в 1934 – в Нежинский педагогический институт.

нее университетов приведет к их вытеснению другими образовательными учреждениями (профессор А.С. Будилович); б) различия в целях университетского и педагогического образования требует предоставления кандидату на учительское звание после окончания университета определенного срока для самостоятельной работы для приобретения собственно педагогических знаний и навыков (профессор Ю.А. Кулаковский); в) необходимо изучение педагогической профессии на протяжении всего срока обучения в университете (профессор Н.Н. Щепкин); г) преподавательское дело – это призвание, ввиду чего его нельзя сводить к «технической» подготовке, часто принимающей характер дрессуры, ради которой не следует задерживать выпускников университетов. Университет не может определить профессиональную пригодность и должен преследовать собственно научные цели (профессор И.Н. Коновалов).

В процессе обсуждения содержания и методики профессиональной подготовки будущих учителей в университетах рассматривалось предложение К.П. Яновского о преподавании цикла специальных дисциплин: логики, психологии, педагогической психологии, истории педагогики и учебно-вспомогательных учреждений в контексте философских систем, общей дидактики, методики преподавания отдельных предметов, школьной гигиены и рисования, поднимался вопрос о включении в содержание подготовки методики, дидактики и истории педагогики.[1] Комиссия пришла к мнению, что «университет имеет все средства для того, чтобы давать общую научную подготовку в тех размерах, в которых она необходима для преподавателя средней школы».[2] В интересах улучшения педагогической подготовки студентов было призвано целесообразным включить в университетские программы курс педагогики с изложением основных педагогических учений.

Разработка подходов к организации высшего педагогического образования продолжалась и после завершения работы комиссии, что было связано с дефицитом учительских кадром для интенсивно развивающейся системы общего и специального среднего образования. Примером тому является проект учительской подготовки в университетах Д.И. Менделеева (1905), считавшего, что «всеобщая, обдуманная, цельная система образования, нужная России, должна начинаться именно с устройства высшего училища для подготовки учителей», проект педагогического факультета, разработанный московскими профессорами Б.И. Дьяконовым, А.Н. Реформаторским, Н.А. Митропольским, Д.И. Плетневым, В.А. Вагнером, Г.И. Россолимо, А.Н. Берштейном и Т.Д. Фадеевым.[3]

---

[1] Труды комиссии по преобразованию высших учебных заведений. – Вып. 3. – СПб., 1910. – С. 216.

[2] Там же. – С. 215.

[3] О педагогических факультетах // Научное слово. – 1905. – № 5. – С. 109 – 116.

Революционные события 1905 г. помешали исполнить намеченные планы. Они же вызвали к жизни могучее общественно-педагогическое движение, привели к интенсивному развитию неправительственной высшей школы. В период, предшествующий революции 1905 г. и после нее создается целый ряд неправительственных учебных заведений, осуществляющих подготовку педагогов высшей квалификации: Петербургский женский педагогический институт (1903 г.), педагогический факультет Петербургского психоневрологического института В.М. Бехтерева (1907 г.), Педагогическая академия Лиги образования (1907 г.), академическое отделение Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского (1908 г.), Московского педагогического института им. П.Г. Шелгунова (1911 г.), Вольная высшая школа П.Ф. Лесгафта.[1]

На фоне успешного развития неправительственных высших учебных заведений положение дел с подготовкой педагогов в государственных университетах до конца существования Российской империи оставляло желать лучшего. Об этом, в частности, в 1913 г. писал М.М. Рубинштейн в статье «Педагоги без педагогики»: «В университетских программах педагогика упоминается как предмет обязательный только для философского отделения, существующего пока, как известно, только в московском университете. Таким образом, этот предмет оказывается по университетским программам отнесенным к узким специальным предметам, – предметам, очевидно более узким и специальным, чем логика, психология и история философии, потому что эти предметы введены как обязательные для нескольких отделений историко-филологического факультета. Педагогика сведена в университетской жизни по официальным программам на минимум и у будущих педагогов таким путем отнят внешний стимул проявить некоторый интерес к этой дисциплине, необходимой для всякого педагога, что бы он ни преподавал. Но положение значительно ухудшается тем, что в университете нет специальной кафедры по педагогике».[2]

Временное правительство наметило обширный план реформирования педагогического образования, но за исключением создания Самарского педагогического института в память 19-го февраля 1861 г. не успело ничего осуществить.

Победой Октябрьской революции знаменовала наступление принципиально нового времени в истории России и российского образования. В 1918 г. начинается кардинальная реформа школьной системы. В области педагогического образования был взят курс на обеспечение учебных заведений всех уровней педагогами высшей квалификации. В 1918 – 1819 годах все учитель-

---

[1] Князев Е.А. Генезис высшего педагогического образования в России. XVIII – начало XX века: смена парадигм. – М.: Сентябрь, 2001. – С. 202 – 227.

[2] Рубинштейн М.М. Педагоги без педагогики // Вестник воспитания. – 1913. – № 6. – С. 114.

ские институты и учительские семинарии реорганизуются: первые и лучшие из учительских семинарий – в институты народного образования, остальные учительские семинарии – в трехгодичные педагогические курсы. Те и другие учебные заведения предназначались для окончивших полный курс единой трудовой школы. Институты были ориентированы на выпуск на подготовку работников для всех уровней единой трудовой школы; педагогические курсы готовили кадры для единой трудовой школы I ступени. На 1 января 1921 г. в стране насчитывалось 49 институтов народного образования, 201 трехгодичных педагогических курсов, 2 высших педагогических курсов иностранных языков.

В 1921 г. в стране была проведена новая образовательная реформа. Учитывая реальное состояние образованности населения и недостаток квалифицированных вузовских педагогов, государство было вынуждено отказаться от принятого в 1918 г. курса на приоритетное развитие высшего педагогического образования. В результате была создана трехуровневая систему педагогического образования, включающая: а) педагогические техникумы, б) практические институты народного образования, в) педагогические факультеты государственных университетов и педагогические институты.

Педагогические техникумы – четырехгодичные учебные заведения, готовящие рядовых работников трудовых школ I ступени, дошкольных учреждений и учреждений политпросветработы, комплектующиеся из лиц, окончивших школы-семилетки. Практические институты народного образования – трехгодичные учебные заведения, готовившие педагогов для школ-семилеток и комплектующиеся из выпускников школ-девятилеток. Педагогические институты и педагогические факультеты государственных университетов – высшие педагогические учебные заведения, осуществляющие подготовку педагогов для учреждений социального воспитания, профессионального образования (по общеобразовательным предметам), политико-просветительной работы на базе общего девятилетнего образования. В 1923 г. из этой системы как не оправдавшие себя выбыли практические институты. К концу двадцатых годов в стране насчитывалось: педагогических техникумов – 167; педагогических институтов и педагогических факультетов государственных университетов – 18; высших педагогических курсов – 7.[1] Учеба во всех типах педагогических учебных заведений подразделялось на теоретический и практический курсы, разнесенные по годам обучения.

---

[1] Евстигнее-Беляков А.Ф. Краткий очерк развития педагогического образования. С начала XX столетия до настоящего времени // Педагогическая энциклопедия. Под ред. А.Г. Калашникова. – Т.III. – М.: Работник просвещения, 1929. – С. 144.

Первые послереволюционные годы были временем поиска оптимальной для новых условий форм образовательных учреждений. На основе Высших женских курсов Гертье в 1818 г. был создан 2-й Московский государственный университет, при котором в 1921 году открылся педагогический факультет с дошкольным, школы первой ступени, педагогическим, литературно-лингвистическим, физико-математическим и биолого-географическим отделениями, реорганизованный в 1930 г. в Московский государственный педагогический институт (ныне МПГУ). В 1918 г. по инициативе М. Горького при активном участии А.В. Луначарского в Ленинграде был основан Государственный педагогический институт им. А.И. Герцена с тремя факультетами: гуманитарном (словесное и историческое отделения), физико-математическим и естествознания.

В двадцатые годы в связи с развитием и реализацией на практике идеи трудового воспитания и с организацией массовых общеобразовательных трудовых школ возникла необходимость подготовки учителей по труду. В Москву были созданы Академия трудового просвещения (1920 – 1921) и индустриально-педагогический институт им. К. Либкнехта (1923). Последний готовил преподавателей для школ фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) и индустриальных профессионально-технических школ металлообрабатывающей, текстильной, горной, металлургической промышленности и железнодорожного транспорта. В 1943 г. институт был присоединен к Московскому государственному педагогическому институту.

Уникальным педагогическим вузом страны была Академия коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, созданная в 1923 г. в Москве на базе Академии социального воспитания и существовавшая до момента ее преобразования в 1935 г. в Коммунистический педагогический институт им Н.К. Крупской, слившегося, в свою очередь в 1941 г. с Ленинградским педагогическим институтом им. А.И. Герцена. В академию принимались коммунисты и комсомольцы, имевшие среднее образование и опыт работы в области народного просвещения по рекомендациям местных партийных органов. Она выпускала преподавателей средних учебных заведений по общественным дисциплинам и специалистов по педагогике, политико-просветительной работе, руководящих работников для районных, городских и областных отделов народного образования и для сети общеобразовательных и специальных школ. В 1926 г. академия имела факультеты: школьный, дошкольный, фабрично-заводского обучения с двумя отделениями (общественно-педагогическим и индустриально-математическим), школ крестьянской молодежи, политико-просветительный. Срок обучения составлял 4 года (первые два курса были общеобразовательными). Кроме названных факультетах функционировал двухгодичный организационно-инспекторский факультет, готовив-

ший инспекторов и организаторов народного просвещения, куда принимались лица, имевшие не менее 3 лет партийного стажа и 5 лет руководящей работы в области народного образования.

Отличительной чертой Академии коммунистического воспитания была тесная связь научной подготовки с практической работой: начиная с 1 (основного) курса обучения студенты участвовали в политико-просветительной работе на заводах и фабриках, вели активную педагогическую практику, работали в школе при академии, в детских садах и других педагогических учреждениях. Лекционные занятия сочетались с лабораторными работами, семинарами, конференциями, диспутами. В 1927 г. при академии был создан вечерний Педагогический институт.[1]

В тридцатых годах сложилась сеть учительских институтов. Они были ориентированы на подготовку учителей 5 – 7 классов и имелись во всех республиках и областях страны. С развитием школы и повышением требований к научной и теоретической подготовке учителей в 50-е годы часть учительских институтов была реорганизована в педагогические институты, остальные – в педагогические училища. Некоторые из институтов были присоединены к университетам.

Учительские институты имели заочные и вечерние отделения, ориентированные на предоставление высшего образования педагогам без отрыва от основной работы. В Москве, Ереване, Баку были созданы самостоятельные заочные учительские институты, в 1934 г. вечерний учительский институт открылся при Харьковском университете. В 1936 – 41 гг. в составе заочного сектора МГУ работал педагогический факультет с физическим, историческим, географическим и учительским отделениями.

Большое влияние на процесс педагогического образования в 30 – 40-е годы оказывала политические установки. Наиболее ярким примером в данном плане являлось объявление педологии лженаукой в постановлении ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов», после принятия которого массовая подготовка учительских кадров приобрела идеологическую окраску.

В предвоенные годы наметилась тенденция к специализации педагогических учебных заведений по видам подготовки. Для подготовки преподавателей иностранных языков, переводчиков-референтов и лингвистов в области прикладного языкознания, начиная с тридцатых годов, в стане создается сеть педагогических институтов иностранных языков. Первый из них был открыт в

[1] Академия коммунистического воспитания имени Н.К. Крупской // Педагогическая энциклопедия. – Т. 1. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – С. 54 – 55.

Москве в 1930 г. – ныне Московский государственный лингвистический университет им. Мориса Тереза. В последующем были созданы Горьковский (1937), Пятигорский (1939), Алма-Атинский (1940), Иркутский, Киевский, Минский, Ташкентский, Тбилисский, Армянский (все 1948 г.) и Горловский (1949) педагогические институты иностранных языков. Почти все они готовили преподавателей по двум иностранным языкам. Срок обучения составлял 4 – 5 лет в зависимости от получаемых специальностей. Кроме названных вузов преподавателей иностранных языков готовили факультеты и отделения ряда других педагогических институтов и университетов. Некоторые из них осуществляли подготовку учителей истории, географии и других предметов со знанием иностранного языка для специализированных средних школ.

Тенденция к специализации педагогических учебных заведений усилилась в послевоенный период. В частности, для подготовки учителей рисования, музыки и пения в некоторых педагогических институтах были открыты художественно-графические и музыкальные факультеты, создана сеть музыкально-педагогических училищ. Для работы в школы также направлялись выпускники учебных заведений искусства. Получила распространение подготовка учителей начальных классов с высшим образованием. В 1965 г. в СССР функционировали 358 педагогических и музыкально-педагогических училищ с 240 тысячами учащихся, из которых около 190 тысяч обучались на дневных отделениях, 4,5 тысячи – на вечерних и около 50 тысяч – на заочных. Прием в педагогические училища составлял около 80 тысяч; выпуск – свыше 48 тысяч человек.[1]

Радикальные изменения в целях, структуре, содержании и технологии педагогического образования произошли в конце 80-х годов XX века. Реформа педагогического образования осуществлялась на фоне демократизации жизни школы, децентрализации и регионизации управления образованием, закрепленных Законом Российской Федерации «Об образовании» (1992).

В основу обновления педагогического образования была положена личностно-ориентированная концепция, опирающаяся на культурно-исторический, деятельностный и полисубъектный подходы. Данная концепция ориентирована на саморазвитие и самореализацию личности. Изучение предметов перестало быть самоцелью и превратилось в средство развития будущих учителей.

В структуре современного высшего педагогического образования реализуются три системы подготовки педагогов.

Многоуровневая система – традиционная для российского высшего профессионального образования, ориентированная на подготовку специалиста определенного вида профессиональной деятельности (срок обучения 4 – 5 лет).

---

[1] Зиновьев С.И. Педагогическое образование // Педагогическая энциклопедия. – Т. 3. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – С. 354.

Многоступенчатая система – поэтапное обучение в однопрофильных вузам средних учебных заведениях с его последующем продолжением в вузе. Характерным для последних лет явлением стало появление в структуре вузов педагогических гимназий, составляющих первую ступень педагогического образования. Многоуровневая система, соответствующая условиям непрерывного образования, начала распространяться в России с 1990 г. При ее реализации в содержании педагогического образования выделяется два блока: а) общекультурный и общенаучный, и б) профессионально-образовательный. Студентам предоставляется возможность выбора: в начале – направления; затем, после завершения начального педагогического образования – профиля и широты профессиональной подготовки; и, наконец, на заключительном этапе обучения – специализации. Возможен выбор специализации на второй ступени педагогического образования. Предусмотрено изучение трех обязательных блоков учебных дисциплин: общекультурного, психолого-педагогического и предметного.

Третью систему составляют средние учебные заведения – педагогические колледжи, созданные на базе бывших педагогических училищ, и существующие как в форме самостоятельных образовательных учебных заведений, так и в составе педагогических вузов.

Новым «старым» для нашей страны явлением, начиная с 90-х годов, стало развитие негосударственного педагогического образования.

Анализ современного состояния педагогического образования свидетельствует о частичном восприятии им исторического опыта подготовки учительских кадров. В то же время наблюдается преобладание во многом необоснованных и не выдерживающих серьезной критики «новаторских» идей. Процессы гуманизации, гуманитаризации и привнесения общечеловеческих начал в педагогическое образование наталкиваются на социальное расслоение общества. Попытки коммерциализировать подготовку педагогов и вписать ее в общий контекст профессионального образования, обретающего в последние годы элитный характер, могут привести разве что к разрушению народной школы как таковой. Вряд ли можно согласиться с копированием западных моделей образования в ущерб отечественным культурно-историческим традициям. Потребность в новой образовательной парадигме как парадигме развития отечественной школы ясно осознается и поддерживается большинством членов педагогического сообщества. Вопрос только в том, насколько эта парадигма будет соответствовать существующим российским реалиям и сохранит ли она культурно-историческую преемственность поколений.

1.2. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ В РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Проблема профессиональной подготовки педагогических кадров впервые возникла в России в связи с созданием в начале XVIII века светской школы и последующими реформами образования. Для вновь открывающихся учебных заведений приходилось приглашать педагогов из-за рубежа, что, во-первых, было достаточно дорогостоящим делом, и, во-вторых, существенные затруднения представляли незнание иностранцами русского языка и менталитета народа. В конце столетия были сделаны первые шаги по подготовке отечественных педагогов. В 1779 г. открылась учительская семинария при Московском университете, в 1783 г. – учительская семинария при Главном народном училище в Санкт-Петербурге, занимавшаяся подготовкой учителей для народных училищ. Учительниц для Смольного института благородных девиц готовили в его Мещанском отделении.

Системный характер подготовка педагогических кадров стала приобретать в начале XIX века в связи с созданием Министерства народного просвещения, взявшего на себя руководство образовательной политикой страны, и возникновением сети новых открытых учебных заведений – гимназий и уездных училищ, что потребовало существенного увеличения числа школьных педагогов и совершенствования их подготовки.

Согласно Уставу 1804 г. каждая гимназия должна была иметь 5 учителей предметников, 2-х преподавателей новых языков (французского и немецкого) и учителя рисования. Так как учебные заведения не располагали необходимым количеством педагогов, для их подготовки были учреждены педагогические институты при Московском, Харьковском и Казанском университетах и особый педагогический институт в Петербурге, который должен был стать со временем частью планируемого к открытию Санкт-Петербургского университета.

В каждый институт предполагалось принимать по 24 воспитанника, за исключением Петербургского – там прием был расширен до 100 человек, так как он должен был готовить учителей для всех учебных округов. Другие пединституты при университетах ограничивались обеспечением преподавателями подведомственных им гимназий. Как и большинство учебных заведений того времени, педагогические институты были закрытыми учебными заведениями. По окончании курса выпускники обязаны были прослужить учителями не менее 6 лет.

В связи с тем, что в университеты поступало много недостаточно подготовленных слушателей, обучение распадалось на две части: так называемый «общий приготовительный курс», где в течение трех лет читались общеобразовательные предметы и «факультетский курс», где изучались предметы в со-

ответствии с избранным студентом направлением. В педагогические институты при университетах принимали воспитанников из казенных студентов, уже прослушавших подготовительный курс. В течение последующих трех лет они, помимо изучения специальных предметов, посещали специальные занятия «по наставлению в преподавании». Эти курсы читали как профессора, ведущие предметы соответствующие гимназическому курсу, так и директор института, избиравшийся советом университета из ординарных профессоров.

В отличие от университетов в Петербургский пединститут принимались молодые люди с гимназическим образованием. Следует отметить, что институтская программа была существенно сужена по сравнению с университетской, и включала в себя, согласно уставу «те же науки, что и в гимназиях, но с возможной обширностью», т.е. чистую и прикладную математику, логику, метафизику, всеобщую и отечественную историю, естественную историю, химию, физику, политическую экономию и сельское хозяйство, латинскую словесность, новые языки, рисование и черчение.[1] В течение первых двух лет студенты должны были заниматься всеми указанными предметами, «чтобы быть в состоянии заменить, в случае нужды, каждого учителя в гимназии».[2] На последнем, третьем курсе, шла специализация по тем предметам, преподавать которые выпускники должны были в гимназиях. Выбор предмета определялся не по желаниям студентов, а по результатам экзаменов, сдаваемых ими в конце второго курса. Таким образом, на изучение конкретных предметов оставался лишь год, из которого существенная часть времени отводилась не столько освоению предмета, сколько «способу его преподавания». Введение данного положения было вызвано желанием правительства уменьшить расходы на содержание преподавательского состава и при дефиците учителей укомплектовать штаты гимназий. На последнем этапе обучения осуществлялась специальная подготовка: изучение курса педагогики и «способов преподавания». Можно предположить, что ограничение учебного курса только гимназическими предметами было связано с деятельностью Янковича де Мириево, принимавшего активное участие в разработке устава пединститута и считавшего, что учителям в первую очередь необходимо глубоко знать гимназические предметы и способы оказания методической помощи учащимся.

Как видим, система подготовки гимназических педагогов изначально предусматривала как теоретический, так и методический аспект. В тоже время, отсутствие практики как таковой, закрытый характер обучения не могли не сказаться на уровне готовности преподавателей к работе с детьми. Впервые

---

[1] Сборник постановлений по Министерству народного просвещения.- СПб., 1875. – № 29, 34.

[2] Там же.

попав в школу, многие учителя оказывались не способными применить полученные знания в деле.

С начала своего существования Петербургский пединститут по примеру университета стал отправлять своих лучших воспитанников за границу для совершенствования в науках. Многие из них впоследствии возвращались в родные стены преподавателями.[1]

Учитывая важность обеспечения учебных заведений квалифицированными кадрами, министерство внесло в систему подготовки педагогов ряд изменений. В первую очередь они коснулись Петербургского педагогического института, обязывающегося с 1816 г. готовить помимо учителей гимназий еще и профессоров для университетов. Институту был присвоен статус главного педагогического института. Он стал организующим центром в педагогической подготовке: директора пединститутов при университетах были подотчетны директору главного института в вопросах успеваемости своих подопечных, их назначений на вакантные места в подведомственных гимназиях и т.д.

В число студентов стали принимать как юношей, окончившие гимназию, так и семинаристов из духовных училищ.[2] Усложнились вступительные экзамены. Помимо Закона Божьего, русской грамматики, риторики, арифметики, геометрии, всеобщей и отечественной географии и истории, учащиеся должны были сдать латинский язык, начала логики, математическую географию. Совершенствовались программы, курс обучения увеличился до 6 лет: предварительный (2 года), факультетский (3 года), изучение педагогики и истории предмета (1 год).

Целью предварительного курса была подготовка воспитанников к изучению специальных предметов и выявление их способностей к тем или иным дисциплинам. Программы были дополнены высшей математикой, «мифологией и древностями других народов, особенно славянских», российской и греческой грамматикой и словесностью, гражданской архитектурой, музыкой, фехтованием, что практически уравняло их с университетскими.

По окончании предварительного курса студент мог поступать на любой из трех факультетов: 1. Философских и юридических наук; 2. Физико-математических наук; 3. Историко-филологических наук. В соответствии с этим на первом факультете изучали философию, право, судопроизводство, политическую экономию, на втором – математику (простую и высшую), астрономию, физику, химию и технологию, естественную историю; на третьем – российскую и всеобщую историю и географию, статистику, греческую, латинскую, араб-

---

[1] Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1875. – Т.1. – № 98.

[2] Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1864. – Т.1. – № 136.

скую, персидскую, российскую, немецкую и французскую словесность, статистику. Общими предметами для всех факультетов являлись закон Божий, русский и латинский языки.

Особое внимание к данным предметам объясняется как изменением социально-политической обстановки в стране, так и наметившимся курсом на усиление классических основ образования. «Пережив все волнения и ужасы 12 года, – отмечал И. Алешинцев, – опытно, так сказать, испытав опасность даже соседства революции, и лично насмотревшись на разгром западной Европы, Александр из нетерпеливого реформатора превратился в самого ярого охранителя и внешнего и внутреннего status guo».[1] Видя в либерализме предшествующей эпохи и просветительских идеях источник политических потрясений и религиозных смут, правительство Александра I повело решительную борьбу против политического либерализма и религиозного вольнодумства. Поэтому в учебных заведениях усилено было религиозное воспитание и увеличены часы на Закон Божий.

После войны 1812 г. и последовавшего после него подъема патриотических настроений в обществе изменилось отношение к русскому языку, ранее занимавшему весьма скромное место в программах учебных заведений. Немалую роль в изменении отношения к его преподаванию сыграло и стремление правительства оградить общество от получивших распространение после заграничного похода русской армии революционных идей, угрожавших существованию монархии. В связи с указанными причинами были предприняты меры по укреплению народных начал в образовании, немаловажное место среди которых отводилось изучению родного языка.

Что касается расширенного преподавания латыни, то данные изменения связаны в первую очередь с именем попечителя Санкт-Петербургского учебного округа С.С. Уварова, ярого поклонника классического образования. По его предложению учителя латинского языка получили статус старших учителей, а преподавание предмета продолжалось на протяжении всего гимназического курса.[2] Следует отметить, что его позиции разделяли многие профессора и ученые. Так, профессор А.Г. Ободовский подчеркивал особую значимость классического образования и знания латинского языка как в теоретическом, так и практическом плане. «Педагогический институт, – отмечал он, – имеет целью сообщить молодым людям ученое образование. Но сие невозможно без изучения древних классиков. Долг ученого исследовать все то, что

---

[1] Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). – СПб., 1912. – С. 60.

[2] Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1875. – Т.1. – № 169.

завещала нам древность, передать настоящему и сохранить для грядущих веков. Латинский, посредствующий этому, должен необходимо сделаться достоянием ученого. Пусть хотя латинская словесность поддержит связь нашу с древним миром, столь богатым идеалами. К тому же латинский язык составляет превосходное средство к пробуждению и сосредоточению внимательности, к укреплению памяти, к упражнению мысленной силы, к изощрению рассудка. Он есть логика, облеченная в живые и прекрасные формы».[1]

Обязательное изучение латыни всеми студентами имело помимо всего и прагматическую направленность. Ввиду дефицита преподавателей, студент, сдавший экзамен по латыни на отлично, получал право помимо основного вести и этот предмет в младших классах.

По завершению обучения распределение воспитанников проводилось в зависимости от их успеваемости и поведения. Студентам, окончившим институт с отличием и характеризовавшимся «прилежанием и благонравием», присваивался статус старших учителей (1-ый разряд). Лучшие из них отправлялись за границу для совершенствования в науках, а после возвращения назначались преподавателями в институт или университет. Студентам 2-го разряда, т.е. показавшим хорошую успеваемость и примерное поведение также присваивался статус старших учителей. Студенты 3-го разряда, т.е. «прилежные и благонравные», но имевшие удовлетворительные оценки, получали звание младших учителей гимназий или учителей уездных училищ. Следует отметить, что правительство проявляло заботу о тех студентах, кто не сразу получали назначение. Они оставались при институте для различных поручений начальства и находились на полном содержании за счет «хозяйственных сумм» учебного заведения. В случае нехватки денежных средств они выделялись министерством. Точно также поддерживались и студенты, отправленные заграницу, когда они, по возвращению, ожидали вакансий.

Стремление правительства к полному контролю образовательного процесса, усилившиеся в этой связи притеснения частных учебных заведений, возглавляемых в основном иностранцами и рассматриваемых как рассадники вольнодумства и католицизма, поставило на повестку дня вопрос подготовки квалифицированных учителей для уездных и низших училищ, куда бы могли отдавать детей представители среднего и бедного дворянства, купечества и мещанства. С этой целью в 1817 г. в Главном педагогическом институте было открыто специальное отделение 2-го разряда. Преподавали в нем студенты, вернувшиеся после практики за границей.

---

[1] Ободовский, А. Краткое обозрение действий Главного педагогического института и начал, на коих основано в нем умственное и нравственное воспитание // Журнал Министерства народного просвещения. – 1836. – №3. – С.589-590.

В своем новом виде институт просуществовал недолго. В 1819 г. на его базе был открыт, как и планировалось ранее, Санкт-Петербургский университет. В нем продолжилась подготовка как учителей для гимназий, так и для уездных и низших училищ. Первоначально сохранилось даже количество воспитанников. Но через несколько лет их число существенно уменьшилось, и было доведено, как и в других пединститутах при университетах до 24 человек, что сразу же негативно отразилось на укомплектовании гимназий преподавателями.

Данное обстоятельство вынудило правительство пересмотреть свое решение и в 1828 г. воссоздать Главный педагогический институт в Санкт-Петербурге для подготовки учителей и профессоров для учебных заведений Министерства народного просвещения. Студенты в основном набирались из воспитанников духовных семинарий, обучавшихся в философских классах. Вакантные места разрешалось заполнять за счет молодых людей, окончивших гимназии или другие учебные заведения при условии успешной сдачи ими вступительных экзаменов. Для выпускников института был продлен срок обязательной службы – они должны были отработать в учебных заведениях 8 лет вместо прежних 6-ти.

Первоначально отделение 2-го разряда не было восстановлено, и учителями уездных и низших училищ становились студенты, успешно окончившие предварительный курс, но, по мнению преподавателей, не имевшие «достаточно способностей сделаться со временем достойными профессорами или учителями гимназий». Воспитанников, показавших посредственные знания, после двух лет обучения назначали комнатными надзирателями пансионов при гимназиях.

В связи с расширением сети средних учебных заведений по стране и дефицитом педагогических кадров, многие воспитанники института назначались в другие учебные округа. Говоря о значимости подготовки учителей для работы на периферии, профессор Плетнев на выпускных торжествах отметил, что «в места отдаленные от столиц, в города немноголюдные, в самые окрестности их, они могут со временем переселить то, за чем многие часто по необходимости принуждены отбывать из своих мирных жилищ: распространяя постепенно первоначальные необходимые знания, столь действительно изменяющие образ жизни и нравы, они могут приготовить новое общежитие, возвысить ценность отношений и указать на способы удовлетворения разным требованиям гражданственности».[1] Подчеркивая значимость учителя для развития общества, он призвал выпускников достигать своей цели

[1] Плетнев А.Обязанности наставников юношества // Журнал Министерства народного просвещения. – 1836. – №1. – С.36.

преимущественно нравственными путями, добиваясь любви и привязанности учеников. «От привязанности рождается доверенность, – утверждал он, – начиная с ближайших отношений, понятных каждому возрасту и каждому состоянию, наставник будет спускаться к своему предмету, возбудив к нему любопытство множеством применений, изложенных без строгой системы, со всею живостью занимательного разговора. Пусть каждая беседа его пробудит в сердцах слушателей несколько новых добрых наклонностей, которыми обрадованы будут и ближние».[1]

После польского восстания 1830 г., закрытия Виленского университета, упразднения одноименного учебного округа и передачи подчиненных ему училищ Белорусскому учебному округу, а также преобразования католических учебных заведений в светские гимназии и уездные училища, встал вопрос о подготовленных педагогических кадрах, способных «направить публичное воспитание к сближению тамошних жителей с природными россиянами».[2] С этой целью в 1833 г. из Главного педагогического института в уездные училища округа было направлено 9 воспитанников, прослушавших предварительный курс. Для обеспечения края гимназическими учителями, был произведен досрочный выпуск. Как отмечал в отчете за 1833 г. министр просвещения С.С. Уваров, «по настоятельной надобности, выпущено из не кончивших полного курса, по-строгому, однако, испытанию, 20 студентов».[3] Вакантные места министр предложил заполнить «способными учениками гимназий или духовных семинарий». В дальнейшем Главный пединститут стал основным источником пополнения штатов гимназий и училищ западного края. Ввиду того, что многие из поступавших в них детей не знали ни слова по-русски, для направляемых в Белорусский учебный округ выпускников института было введено преподавание польского языка.[4]

В начале 30-х гг. руководство Главного педагогического института, учитывая рекомендации директоров гимназий и уездных училищ, куда назначались его выпускники, а также отзывы последних, постаралось усилить практическую направленность обучения. В структуре института было создано 3-х летнее младшее гимназическое отделение. В программу обучения на нем входили: Закон Божий, русский, греческий, латинский, французский и не-

---

[1] Там же. – С.33.

[2] Князьков С.А., Сербов Н.И. Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II. – М.,1910. – С.226.

[3] Отчет по министерству народного просвещения за 1833 г.// Журнал министерства народного просвещения. – 1834. – Т. III. – С. CCX.

[4] О преподавании польского языка в Главном педагогическом институте //Журнал Министерства народного просвещения. – 1834. – №1. – С. XIII.

мецкий языки, краткое обозрение истории и географии, начала естественных наук, арифметика и геометрия, рисование, чистописание и пение. Цель создания отделения была двоякой: прохождение педагогической практики студентами вуза и организация целенаправленной подготовки гимназистов для поступления в вуз по типу современного профильного обучения.

Следует отметить, что первая задача решалась достаточно успешно: занимаясь с детьми в течение года, студенты обретали достаточный опыт для самостоятельной работы в гимназии. Вторая целевая установка не была достигнута: во-первых, преподавание каждого предмета несколькими студентами отрицательно сказывалось на знаниях учащихся, во-вторых, выбор карьеры гимназистами осуществлялся слишком рано, в 13 – 14 лет и поэтому не всегда оказывался окончательным. В силу этих обстоятельств в 1847 г. младшее отделение было упразднено.

В 1849 г. было упразднено и подготовительное отделение. Связано это было с тем, что, во-первых, за четыре десятилетия существования пединститутов гимназии, откуда в основном осуществлялся набор будущих преподавателей, удалось обеспечить достаточно подготовленными учителями, во-вторых, были выработаны и скорректированы программы, позволяющие сразу приступать к специальным курсам без предварительной подготовки, что делало излишним существование подготовительного отделения; в-третьих, закрытие его полностью соответствовало сословной образовательной политике Николая I, стремившегося не допустить представителей низших сословий к высшему образованию. Ранее, согласно Уставу 1835 г., такие же курсы были упразднены в университетах.

В интересах улучшения подготовки студентов к учительской деятельности постановлением Министерства народного просвещения 5 ноября 1850 г. на историко-филологических факультетах Санкт-Петербургского, Московского, Харьковского, Св. Владимира (Киевского) и Казанского университетов были созданы кафедры педагогики. Постановление требовало «слушание лекций педагогики, независимо от студентов историко-филологического факультета, сделать обязательным не только для всех казеннокоштных воспитанников, приготовляющихся в учителя гимназий и уездных училищ, но и для своекоштных студентов, предназначающих себя в домашние наставники».

Но момент учреждения кафедры педагогики совпал с прекращением преподавания в университетах философии, поэтому новые кафедры возглавили в основном профессора, преподававшие этот предмет, что не могло не отразиться на действенности обучения. Следует отметить, однако, что были и исключения. Так, в 1851 г. кафедру педагогики в Московском университете возглавил С.П. Шевырев, одновременно читавший лекции по педагогике в пединститутах гимназии, откуда в основном осуществлялся набор будущих преподавателей, удалось обеспечить достаточно подготовленными учителями, во-вторых, были выработаны и скорректированы программы, позволяющие сразу приступать к специальным курсам без предварительной подготовки, что делало излишним существование подготовительного отделения; в-третьих, закрытие его полностью соответствовало сословной образовательной политике Николая I, стремившегося не допустить представителей низших сословий к высшему образованию. Ранее, согласно Уставу 1835 г., такие же курсы были упразднены в университетах.

ституте при университете. Ввод педагогики в программы университетов, по мнению ученого, отвечал и требованиям современной науки, и был насущной потребностью Отечества. Эта потребность обусловливалась необходимостью создания истинно русского воспитания. «Распространение основательных, приноровленных к потребностям нашего Отечества педагогических сведений принесет, без сомнения, существенную пользу просвещению народному», – писал Шевырев и отмечал, что необходимость национального воспитания осознается многими людьми: «Родители спрашивают об Русском педагоге, ищут Русского воспитателя, который бы связывал питомца с Отечеством и на своем языке передавал бы ему знания. Создание Русских воспитателей: вот настоящая потребность нашего Отечества!».[1]

Кафедры педагогики действовали до 1863г., а затем были отменены, согласно новому университетскому уставу. Как объяснялось в одной из пояснительных записок, «педагогии, как науки самостоятельной, имеющей право на особую кафедру в университетах, не существует, а педагогия входит в состав предметов, принадлежащих к области наук философских, а именно психологии».[2]

Установившаяся система подготовки преподавателей существовала до конца пятидесятых годов XIX века, когда был закрыт Главный педагогический институт (1858), затем и пединституты при университетах.

Анализируя итоги их более чем полувековой деятельности, следует отметить, что, несмотря на отдельные недостатки: закрытый характер обучения, отрывающий будущих педагогов от жизненных реалий, преобладание теоретической подготовки и другие, эта деятельность позволила обеспечить гимназии и уездные училища квалифицированными учительскими кадрами, позитивно повлияла на рост образованности населения страны.

Дальнейшие изменения в организации подготовки педагогов для средних учебных заведений осуществлялись в контексте буржуазного реформирования системы образования страны. В ходе общепедагогической дискуссии конца 50-х годов были выработаны принципы нового российского образования: всесословность, открытость, отказ от ранней специализации, приоритетное развитие личности. Внедрение данных принципов в жизнь потребовало и пересмотра подходов к подготовке педагогических кадров.

В 1860 г. для подготовки учителей при университетах были учреждены открытые педагогические курсы, куда принимались молодые люди, уже

---

[1] Шевырев С.П. Об отношении семейного воспитания к государственному //Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. – М.,1987. – С. 338-345.

[2] Цит. по: Ивановский В. О преподавании педагогики в университетах // Вестник воспитания. – 1906. – №7. – С.119.

окончившие университетский курс.[1] Предметы педагогических курсов были разделены на несколько групп: закон Божий с греческим и еврейским языками; латинский и греческий языки; немецкий и латинский языки; русский язык и словесность с историей России; исторические науки; предметы, требующиеся от младшего учителя в гимназиях и прогимназиях; предметы, требующиеся от учителя наук в уездном училище. Согласно Положению, обучение должно было продолжаться 2 года и включать в себя как теоретический курс (углубленное самостоятельное изучение предметов избранной группы под руководством профессоров университета и посещение лекций по педагогике и дидактике), так и практический (посещение занятий и педагогическая практика под руководством опытных учителей-наставников). По окончании обучения кандидаты распределялись по местам согласно экзаменационным успехам.

Следует отметить, что данное решение вопроса не встретило единогласной поддержки в как в педагогической, так и в общественной среде. Против закрытия институтов выступили их бывшие выпускники Н.А. Серно-Соловьевич, В.Т. Благовещенский и др., указав, что закрытый характер заведения отнюдь не мешал учебному процессу: удобное проживание, возможность готовиться к занятиям, право пользование библиотекой, организованное питание существенно влияли на состояние учебного процесса. Назначенные правительством низкие стипендии студентов педагогических курсов заставляли их снимать жилье в самых неблагоприятных районах, что негативно сказывалось на их нравственности; вынужденные частные уроки вели к пропускам занятий и снижению успеваемости.

К существенным недостаткам новой системы следует отнести и децентрализацию управления педагогическими курсами. Главная роль в них отводилась попечительскому совету – коллегии под председательством попечителя округа, который занимался приемом на курсы, распределял педагогов по гимназиям, получал отчеты от профессоров-руководителей о научных успехах кандидатов и отзывы гимназий, рассматривал представленные диссертации, присутствовал на пробных занятиях, в соответствии с результатами испытаний распределял выпускников на работу в гимназии или уездные училища. Попечительский совет не вмешивался ни в подбор профессоров-руководителей, которые назначались советом университета и были неподотчетны ему, что зачастую вело к пренебрежению ими своими обязанностями. Не контролировали попечители и учебные занятия с будущими педагогами.

---

[1] Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1876. – Т.III. – № 256.

Что касается педагогической практики, то за неё отвечал педагогический комитет, куда входили помощник попечителя, инспектор казенных учебных заведений, ректор университета, деканы факультетов, профессора-руководители, директора гимназий и опытные преподаватели. Кандидат в учителя прикреплялся к определенному преподавателю, который занимался его практической подготовкой, и от которого зависела его характеристика. Помимо всего прочего, согласно положению, выпускник университета имел право идти в школу при условии успешного окончания полного курса, поэтому неудивительно, что желающих учиться было мало.

Намного лучше обстояло дело с подготовкой учителей для военных гимназий. Она осуществлялась на созданных в 1864 г. при 2-й Петербургской военной гимназии педагогических курсах, куда к работе военное ведомство сумело привлечь видных столичных педагогов Д.Д. Семенова, Л.Н. Модзалевского, К.К. Сент-Илера, И.И. Паульсона и др. На курсы принимались молодые люди с университетским образованием после заключения соответствующего договора. Студенты находились на полном государственном обеспечении. Срок обучения составлял три года.

Говоря об улучшении педагогической подготовки учителей средней школы, многие педагоги ссылались на опыт работы курсов. Так, А.П. Флеров писал: «чтобы кандидаты могли разобраться в уроке наставника-руководителя, – а это на первых порах для них нелегко, – следует, по примеру курсов при 2-ой гимназии, чтобы сам наставник выяснил кандидатам существенные стороны данного им урока, а именно: во-первых, цель урока, затем, важнейшие моменты по пути к её достижению и средства, примененные в видах разрешения основной задачи, в том числе дисциплинарные меры возбуждения внимания; наконец, результаты, добытые на этом уроке, – все это в связи с основными достижениями дидактики и методики».[1]

К практической деятельности кандидат допускался только после посещений уроков наставника, составления конспекта его урока с выделением основных моментов и критическим анализом, обсуждения данного конспекта на конференции, отчетом об изучении как минимум одного учебника по специальности. Это давало возможность ознакомиться с общей и педагогической подготовкой кандидата, выявить уровень его теоретических знаний.

Перед началом практики кандидат представлял наставнику подробный план урока и только после исправления замечаний мог приступать к веде-

---

[1] Флёров А.П. К вопросу об организации педагогической подготовки учителей средней школы // Русская школа. – 1909. – №5. – С.140.

нию уроков. На первом из них присутствовали руководитель и другие кандидаты, затем следовал обязательный разбор. Практика осуществлялась в три этапа: в низших, средних и старших классах. На всей протяженности деятельности курсов (1865-1883) выпускники пользовались хорошей репутацией и их охотно приглашали не только в военные гимназии, но и в гражданские средние учебные заведения.

Деятельность педагогических курсов при 2-й Петербургской военной гимназии была счастливым исключением из общей неприглядной картины подготовки учителей гимназий в пореформенный период. В 1865 г., в связи с тем, что педагогические курсы в целом не справлялись с поставленной задачей и не могли обеспечить среднюю школу нужным количеством учителей, их подготовка была полностью возложена на историко-филологические и физико-математические факультеты университетов. Для занятия мест преподавателей древних языков начали приглашать педагогов из славянских стран. В 1867 г. вакантные места стали предлагаться обучающимся в российских университетах польским стипендиатам.

Неудивительно, что при таком подходе проблема подготовки педагогических кадров в конце XIX – первые десятилетия XX века стояла очень остро. Подготовленных учителей не хватало: в гимназиях и прогимназиях в 1900 г. было 193 учительских вакансии, в 1914 г. – уже 2205; в 1916 г. в связи с войной и мобилизацией, в ряде районов некомплект учителей достигал 40%.[1] Централизованная система подготовки преподавателей средней школы так и не была создана, и ею занимался ряд учебных заведений по своим планам и программам. Прежде всего, это были весьма немногочисленные специальные высшие педагогические заведения, такие как Петербургский и Нежинский историко-филологические институты, где готовили преподавателей древних языков и географии. Выпускники этих институтов были обязаны отработать 6 лет в учреждениях министерства народного просвещения на преподавательских или административных должностях. По истечении этого срока примерно одна треть выпускников находили себе более престижную и высокооплачиваемую работу.

В 1903 г. Ведомством императрицы Марии был открыт Петербургский женский педагогический институт: это было высшее учебное заведение с четырехлетним курсом обучения, где готовили преподавательниц для женских и младших классов мужских гимназий.

---

[1] См.: Филоненко Т.В. Этапы развития общеобразовательной школы в России: школьные системы XIX – первой трети XX вв. / Дисс. на соиск. учен. степ. д-ра ист. наук. – Воронеж, 2004.

В начале века открывается целый ряд институтов, занимающихся педагогической подготовкой лиц с высшим образованием: педагогические Фребелевские институты с трехлетним курсом обучения в Петербурге и Киеве, педагогический институт им. П.Г. Шелапутина, с двухгодичным курсом. В последнем на первом курсе изучались педагогические дисциплины, а на втором занимались исключительно педагогической практикой в средних учебных заведениях при институте. Более теоретическую направленность имела подготовка педагогов в Петербургской педагогической академии, в Вольной высшей школе П.Ф. Лесгафта, пединституте, входившим в структуру Психоневрологического института В.М. Бехтерева, на Высших педагогических курсах Общества экспериментальной педагогики. Высшую педагогическую подготовку осуществлял также ряд других учебных заведений. Но набор в эти заведения был весьма немногочисленным, многие студенты не доходили до конца курса.

В основном же штат гимназий пополнялся за счет выпускников университета, не имевших специальной педагогической подготовки, что создавало трудности как для самих преподавателей, так и для их учеников. Это обстоятельство ставило на повестку дня вопрос о введении педагогической подготовки студентов университетов, который дебатировался в педагогических кругах, начиная с 1898 г. Высказывались предложения об открытии педагогических кафедр, создании педагогических факультетов, однако реализованы они не были.[1] В 1914 г. было принято половинчатое решение, согласно которому, студенты, желавшие получить звание учителя средней школы, должны были сдавать дополнительные экзамены по логике, психологии, педагогике, истории педагогических учений и методике преподавания избранного предмета. Но прием указанных экзаменов осуществлялся весьма формально.

Учитывая то, что большинство учителей средней школы были слабее своих коллег из других учебных заведений подготовлены в педагогическим отношении, Министерство народного просвещения планировало создание Центрального педагогического музея с организацией при нем Педагогической академии и педагогических институтов. Реализации планов помешали сначала первая мировая война, а затем революционные события 1917 года.

[1] См.: Фаддеев Т.Д. О педагогическом факультете // Русская школа. – 1907. – №2.

1.3. ИСТОКИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Для современной педагогики значимым представляется изучение различных сторон истории педагогического образования, и в частности, исследование развития его дополнительных форм, происходившего в Петербурге во второй половине XIX – начале XX вв.

Как столица российской империи город имел особое педагогическое сообщество. Специфику этого сообщества определяли свойственные петербургской дореволюционной школе черты:

1. Особенности городской социокультурной среды, свойственные ей урбанизация, индустриализация, миграционные процессы, потребность в грамотности и образованности, сосредоточение в столице учреждений культуры. Население Петербурга на 1/7 часть состояло из представителей интеллигенции, что обусловило концентрацию в городе элитного образования и стремительно растущую массовую школу.

2. Повышенное внимание к развитию столичной школы со стороны государства, пристальный контроль качества обучения и воспитания, возможность подбора управленческих и учительских кадров.

3. Высокий уровень развития общественно-педагогического движения: наличие частных и этноконфессиональных школ, начальных училищ городского самоуправления, общественно-педагогических организаций, концентрация в городе сообщества педагогов-лидеров, что обеспечивало интеграцию достижений педагогической теории и образовательной практики.

4. Формирование петербургской школой ценностей образованности, толерантности и демократизма, отношения к образованию как значимой социальной ценности.

5. Наличие во многих учебных заведениях Петербурга школьной среды, характеризующейся особой субкультурой товариществ учащихся, формировавшей у них идеалы, основанные на идеях гражданского служения государству и обществу.

6. Противоречивый характер развития дореволюционной петербургской школы, проявляющийся в отставании школьной сети от образовательных потребностей быстро развивающегося города, в дисгармонии в развитии средней и начальной школ, в рассогласовании государственной регламентации школы и общественных инициатив, в противостоянии классической и реальной направленности образования и др.

7. Характерной чертой Петербурга была концентрация в нем самого многочисленного в России педагогического сообщества. На 200 тыс. интеллигентов при городском населении в 1,9 млн. человек в 1910 г. насчитывалось 18 тыс. педагогов, из которых более 50% имели высшее образование. Лучшие учительские кадры привлекали в столицу: а) стимулирование педагогического труда со стороны государства и городского сообщества; б) возможность совершенствоваться в профессиональном мастерстве; в) возможность активно участвовать в общественно-педагогическом движении. Среди научно-педагогических организаций города наиболее известными были Петербургские педагогические собрания (начаты в 1859 г., с 1869 г. – Петербургское педагогическое общество), Педагогический музей Главного управления военно-учебных заведений (1864), Петербургское общество классической филологии и педагогики (1874), Петербургское Фребелевское общество (1871), Лига образования (1906), Петербургское общество улучшения средней школы (1906), Петербургское общество содействия дошкольному воспитанию (1908), Петербургское общество экспериментальной педагогики (1909). Общественной научно-педагогической структурой можно считать и Ученый комитет МНП (1856).

8. Кроме того, столица притягивала педагогов своими научными и культурными учреждениями, множеством и разнообразием учебных заведений, возможностями заниматься домашним учительством.

Петербургское учительство в 1854 г. дифференцировалось по месту своей работы на следующие группы: средняя школа (20,4 %), начальная школа – (19,8 %), частные школы – (30,5 %), домашние учителя – (17,6%), школьная администрация – (11,7 %). Столичное педагогическое сообщество быстро росло (в период 1829 – 1853 гг. обнаруживается 4-х кратный его прирост, 20-ти кратное численное превосходство над провинцией).

История отечественного педагогической мысли показывает примеры различных идеалов педагога: высоко религиозного и нравственного аскета-книжника в древнерусский период; ученого как потенциального педагога без специальной педагогической подготовки в эпоху Просвещения. Государственный идеал школьного педагога в XIX в. являл собой выпускника университета – педагога-предметника, постигающего методику и отношения с детьми в практике, лояльного правительству «служаку», пример добропорядочности. Во второй половине XIX в. в Петербурге преобладал общественный идеал педагога, требующий от него кроме предметной подготовки знания педагогической теории, участия в просвещении народа, гражданской позиции.

Формированию такого идеала способствовала особая духовно-нравственная атмосфера столицы. К 1914 г. в Петербурге работало около 1200

учебных заведений, из которых 47 высших, 145 средних, 1033 начальных, представлявших самую большую в стране и разветвленную сеть из 31 вида мужских и женских средних и начальных школ государственной, общественной и частной принадлежности. Сравнение систем образования Петербурга и Москвы на 1914 г. показывает первенство столицы в количестве всех учебных заведений, за исключением начальной школы и учреждений социального призрения детей. 75 – 80% выпускников средней петербургской школы связывали свое будущее с получением высшего образования. Материальные мотивы выбора вуза не рассматривались большинством абитуриентов как главные, наоборот, таковыми выступали мотивы научного познания и общественного служения.

Являясь крупнейшим центром подготовки учительских кадров, Петербург, тем не менее, постоянно испытывал потребность в педагогах. Ее не могли удовлетворить ни созданный в первой половине XIX в. Петербургский университет, ни Главный педагогический институт. С 1867 г. в городе начал работать историко-филологический институт для подготовки преподавателей древних языков, в 1872 г. были открыты учительские институты и семинарии для городских и сельских школ России. На рубеже XIX – XX столетий открылись Высшие женские курсы, Женский педагогический институт ведомства императрицы Марии (1903), церковно-учительная школа, Мариинская учительская семинария принца А.П. Ольденбургского при Петербургском Воспитательном доме, Педагогическая академия, Психоневрологический институт, Педагогическая Академия Лиги образования, Педагогические курсы общества экспериментальной педагогики, Педагогические курсы Фребелевского общества для содействия первоначальному воспитанию. При петербургских женских гимназиях и институтах благородных девиц организовывались педагогические классы, в которых продолжало обучение около четверти гимназисток и институток. Женские учебные заведения были более ориентированы на педагогическую специализацию. Котирующиеся специальности юриста и медика при их получении не давали женщине возможности конкурировать с коллегами-мужчинами, хотя традиционное педагогическое поприще привлекало далеко не всех. Интересно, что 50% гимназисток хотели стать учительницами, только затем следовали другие профессии. Опрашиваемые девушки отвергали меркантильные соображения хорошо оплачиваемой работы. Только 22% руководствовалось в выборе случайными мотивами. Многие желали учительствовать не «у балованных баричей», а в народной, крестьянской школе.

Развитие педагогического образования обусловило рост требований к педагогам. Как реакция на них в Педагогическом музее военно-учебных

заведений зародилась система повышения квалификации педагогических кадров. Музей был основан в ходе реформы военно-учебных заведений в 1864 г. как научно-методический и образовательный центр военного ведомства. Основателем и первым руководителем музея был полковник (затем генерал) В.П. Коховский. К работе в музее были привлечены выдающиеся педагоги: П.Н. Белоха, Н.Х. Вессель, А.Я. Герд, В.А. Евтушевский, А.Н. Острогорский, В.Г. Певцов, Д.Д. Семенов, К.К. Сент-Илер. В отделе русского языка трудились И.Ф. Анненский, В.П. Геннинг, И.Е. Мандельштам, В.Я. Стоюнин, в математическом отделе – З.Б. Вулих, В.Ф. Ган, П.А. Литвинский, А.Н. Страннолюбский, К. . Фогт, в научном – профессора столичных вузов И.П. Бородин, С.П. Глазенап, И.Р. Тарханов, Н.А. Холодковский. Современник расцвета музея Ю.Ю. Цветковский вспоминал: «Под сенью музея нашла приют себе не только наша педагогика. Здесь все: и школа, и наука, и искусство. Все здесь приютилось, находя здесь хотя и скромный, но вполне уютный уголок, где дышалось легко и свободно». Классик советской военной истории П. А. Зайончковский добавлял, что «создание Педагогического музея» и «Педагогического сборника», значение которых выходило далеко за рамки военно-учебного ведомства, превращало его в своеобразный центр народного просвещения».

Всеволод Порфирьевич Коховский (1835 – 1891) стремился превратить музей в «центр, который мог бы связать лиц, занимающихся учебным делом, и давать им постоянный повод для обсуждения учебных вопросов, обмена мнений и выработки многосторонних взглядов на различные потребности преподавания». В 1871 г. Коховский организовал при Педагогическом музее популярные и доступные народные чтения; в 1874 г. – общедоступные музыкальные классы, в 1875 г. – гигиенический кабинет и отдел школьной гигиены. В 1875 г. Педагогический музей вошел в состав организованного Н.В. Исаковым музейного комплекса, получившего название «Музей прикладных знаний». Музей имел отделы русского (1885) и иностранных языков (1886), научный отдел (1891). В 1890 г. музей провел 1-ю Всероссийскую выставку детских игрушек, игр и занятий. Он смог привлечь к работе целый ряд известных столичных педагогов.

Второй директор Педагогического музея – генерал А.Н. Макаров сделал народные чтения постоянными и с систематизированным содержанием. С 1903 г. к подготовке педагогов для военно-учебных заведений добавилась деятельность учительских курсов для педагогов общеобразовательной школы. На интересы повышения профессиональной квалификации учительских кадров была ориентирована деятельность редакции издаваемого при музее с 1864 г. журнала «Педагогический сборник». Кроме него, выпускались учебники, научная и

популярная литература по различным отраслям знаний. Отделы Педагогического музея из периодически проводимых собраний педагогов-предметников, на которых заслушивались доклады и рефераты к 1906 г. превратились в постоянно действующие предметные кабинеты. Начали создаваться собрания преподавателей по предметам обучения: с 1884/85 гг. – собрания преподавателей математики; с 1885/86 – русского языка и физики, иностранных языков, географии и естествознания. Педагогический Музей участвовал в Политехнической выставке в Москве (1872), в международных педагогических выставках в Париже (1875, 1878), в Брюсселе (1876,1880), в Венеции (1881 г.), в Чикаго (1893 г.), в Лондоне (1898), в Филадельфии (1900).

Качественно новый этап в работе Музея знаменовался организацией им Всероссийских педагогических съездов преподавателей: русского языка (1903); педагогической психологии (1906, 1909); экспериментальной педагогики (1910); математики (1911). Его четвертый директор, генерал-лейтенант З.А. Макшеев видел главную задачу музея в том, чтобы «следить за теоретическим и практическим движением в сфере обучения и воспитания, сосредоточивать у себя все, заслуживающее внимания, систематизируя этот материал, дать возможность современному педагогу ознакомиться с техническими средствами его профессии». В 1900 – 1904 гг. из Педагогического Музея выделились Родительский кружок, лаборатория экспериментальной педагогической психологии, Педагогическая Академия, которые превратились в самостоятельные образовательные учреждения. На торжествах, посвященных 50-летию Педагогического музея военно-учебных заведений в 1914 г. констатировалось, что за годы своего существования он стал центром, где родились отечественные методическая служба и система повышения квалификации педагогов.

Другими научно-педагогическими центрами столицы второй половины XIX – начала XX вв. были Петербургский комитет грамотности при Вольном экономическом обществе (1861) и Петербургское Фребелевское общество. Первый собирал статистические сведения, составлял каталоги и распространял просветительскую и учебную литературу, обсуждал проекты организации и расширения сети народных училищ разных типов. В 1896 г. комитет был преобразован в Петербургское общество грамотности. Петербургское Фребелевское общество возникло в ряду других (Киевское, Одесское, Тбилисское, Харьковское) в 1871 г. по инициативе Н.К. Задлер, Е.А. Вебер, И.И. Паульсона и К.А. Раухфуса для открытия в городе платных и бесплатных детских садов, площадок, летних колоний, педагогических курсов и популяризации идей Ф. Фребеля. В 1872 г. общество учредило платные одногодичные (впоследствии 2 – 3-х годичные) курсы для лиц со средним образованием для подготовки к работе в дошкольных учреждениях, в началь-

ной и в младших классах средней школы. При обществе работала основанная в 1895 г. школа для нянь, 2 детских сада, летний народный детский сад и летняя колония, организовывались детские праздники и экскурсии.

Среди профессиональных организаций петербургского учительства наиболее известен Всероссийский союз учителей и деятелей по народному образованию (1905). Созданный в апреле 1905 г., он занимался проблемами развития бесплатного начального образования, оказания материальной и юридической поддержки учительству; повышения квалификации педагогов путем организации самообразования, чтения лекций, подготовки каталогов учебной литературы. Союз разрабатывал предложения по развитию отраслей системы образования и изменению учебных программ, созданию библиотек и экспериментальных учебных заведений. К 1906 г. в его состав входило 16 тысяч учителей России. Высшим органом Союза был съезд, избиравший Центральное бюро, в которое входили В.П. Вахтеров, В.В. Водовозов, В.А. Герд, В.И. Чарнолуский, Н.П. Чехов. В 1908 г. Союз прекратил свою деятельность под давлением властей, но возобновил ее в апреле 1917 г.

Проблемы повышения квалификации учительства были не чужды и Лиге образования (1906 – 1917), организованной в Петербурге по инициативе распущенных правительством в 1895 г. комитетов грамотности в целях объединения усилий общественно-педагогических организаций страны. Лига включала 5 всероссийских обществ: школьного просвещения, содействия внешкольному просвещению, изящных искусств, университетское (проблемы педагогики высшей школы), образования и воспитания ненормальных детей (коррекционная педагогика) и имела разветвленную сеть на территории страны. Ее идеологами являлись В.Я. Абрамов, И.А. Бодуэн де Куртенэ, И.Я. Герд, М.Н. Стоюнина, Г.А. Фальборк, В.И. Чарнолуский и другие известные общественно-педагогические деятели начала XX в.

Стремительный рост потребности в образовании в условиях модернизации России на рубеже XIX – XX вв. повлек за собой необходимость соответствующего роста числа педагогов, требовало создания принципиально нового профессионально-педагогического учебного заведения. Таким вузом стала Петербургская педагогическая академия, высшее учебное и научно-педагогическое учреждение, созданное в 1907 г. по инициативе Лиги образования на базе педологических курсов, действовавших с 1904 г. при Педагогическом музее ГУВУЗ. Создание Петербургской Педагогической Академии было связано с широко развернувшимся в начале XX в. движением за высшее педагогическое образование. Руководители Педагогической Академии предложили «соединиться представителям разнообразных знаний под флагом воспитания и сообща создать ту атмосферу, которая

помогла бы возникнуть и окрепнуть нашей педагогической науке». Академия, первоначально представляя собой высшие педагогические курсы, возникла на базе Педагогического музея при директоре А.Н. Макарове и официально она была открыта 1 октября 1908 г. Находясь в прямом подчинении министра народного просвещения, Академия пользовалась правами автономии и имела целью готовить опытных и знающих экспертов по педагогическим вопросам. Первым ее президентом был А.Н. Макаров, вице-президентом известный историк и социолог М.М. Ковалевский, ученым секретарем А.П. Нечаев. Здесь преподавали И.А. Бодуэн де Куртенэ, И.М. Гревс, Н.И. Кареев, А.Ф. Лазурский, А.С. Лаппо-Данилевский, Д.Н. Овсянико-Куликовский, С.Ф. Ольденбург, И.П. Павлов, Г.А. Фальборк.

Слушателями Академии могли быть лица обоего пола, без различия национальностей и вероисповедания, имевшие высшее образование и опыт педагогической деятельности. Совет Академии имел право допускать к слушанию лекций (без права держать выпускные экзамены) и лиц со средним образованием. В 1908 г. приступили к занятиям 118 человек с высшим образованием и 34 вольнослушателя, а подали заявление о приеме 153 человека. На протяжении всех лет работы Академии количество слушательниц превышало количество обучающихся мужчин: в 1908/09 учебном году в 1,3 раза, в 1909/10 в 3,4 раза.

Курс Академии был рассчитан на 2 года. Предметы делились на общие, дополнительные и специальные.

Содержание образования в Петербургской педагогической академии

Слушателям демонстрировались достижения научных экспериментов, они проводили реферативную и исследовательскую работу, посещали уроки известных преподавателей и сами проводили пробные уроки, сопровождав-

шиеся их разбором. Уже в первый год слушателям было предложено организовать группы по избранной специальности (педагогики, психологии, математики и физики, русского языка и словесности, естествознания, географии, истории, права, новых языков, начального образования). Группы получали консультации у преподавателей, обсуждали планы улучшения и приемы преподавания.

Большую активность проявили слушатели Академии при организации ее экспериментальной школы, создав в 1909 г. комиссию, которая занималась разработкой концепции единой образцовой общеобразовательной школы, организацией управления ею, конкурсным отбором для нее педагогов из числа слушателей. Экспериментальная школа при Академии вела работу с родителями учащихся, выясняя условия их развития и воспитания в семье, предлагая родителям постоянно участвовать в проведении уроков и педсоветов. Преподаватели и слушатели издали серию трудов «Педагогическая академия в очерках и монографиях» для родителей и педагогов, основанную на принципах популярного изложения и строго научного характера материала. Первый выпуск Академии из 58 слушателей состоялся в 1910 г.

Действенной формой постдипломного образования учительства в дореволюционной России показала себя работа педагогических съездов. Они стали собираться в 60-х гг. XIX в. первоначально как региональные по учебным округам. С открытием учительских курсов при Всероссийской политехнической выставке в Москве в 1872 г. деятельность съездов обрела общероссийский характер. Большинство педагогических съездов по различным проблемам образования прошло в Петербурге – 34 из 56 проводившихся до 1917 г. всероссийских съездов (для сравнения: в Москве – 14, в других городах – 8).

Петербург предоставлял и другие возможности для повышения квалификации учителей, являясь в данном вопросе экспериментальной площадкой для всей России. Решающими факторами приоритетного развития данной формы постдипломного образования были вариативность в подготовке, широчайшие возможности профессионального совершенствования через различные формы развитого в Петербурге общественно-педагогического движения, повышенный социальный статус педагогической профессии в городском сообществе. Сочетание этих факторов представляется главным историческим уроком и требует учета в проведении современной реформы постдипломного педагогического образования.

1.4. ВОПРОСЫ НРАВСТВЕННОСТИ И НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПО ПЕДАГОГИКЕ (ВТОРАЯ-ТРЕТЬЯ ЧЕТВЕРТЬ XIX ВЕКА)

Вопросы нравственности и нравственного воспитания занимали достаточно заметное место в отечественных педагогических книгах, имевших в XIX веке статус официального учебного пособия (руководства) по педагогике и предназначавшихся для студентов и слушателей, изучавших педагогику как учебную дисциплину. Их авторами являлись видные российские педагоги и общественные деятели, имевшие многолетнюю практику преподавания педагогики и стремившиеся обеспечить слушателей доступной и практичной книгой, в системе излагающей основы организации воспитательной системы.

Учебники рассматриваемого периода могут быть отнесены, по классификации В.И. Смирнова (2003), либо к *универсальным* учебным книгам, предлагающим с разной степенью глубины разностороннюю характеристику системы теоретических и практических знаний о воспитании и развитии человека, либо к *монографическим* изданиям, раскрывающим какие-либо разделы педагогики. По характеру учебной информации учебники подразделялись на три подгруппы: априорно-директивного характера (достаточно умозрительно определяющие цели, задачи, правила и способы деятельности, предписывающие что и как следует делать); дескриптивно-рецептурного характера (содержащие описание сущности и причинно-следственных связей процесса воспитания, принципов, правил, форм и способов деятельности, объясняющие, что и вследствие чего происходит, предписывающие, что, как и почему целесообразно делать) и теоретико-рекомендательного характера (представляющие в редуцированном виде теоретическое описание состояния педагогической науки, а также практические рекомендации, созданные как на основе обобщения опыта образовательной практики, так и в процессе опытно-экспериментальной работы[1].

Большинство универсальных учебных книг по педагогике, имевших хождение в России в XIX веке, соответствуют характеристикам первых двух типов: априорно-директивного и дескриптивно-рецептурного. Они широко применялись в процессе учебно-информационного обеспечения педагогического образования в женских гимназиях и педагогических учебных заведениях России. При рассмотрении в них вопросов, посвященных проблеме нравственного воспитания, мы обращали внимание на следующие аспекты: методологические установки авторов на сущность и содержание воспитания и образо-

[1] Смирнов В.И. Учитель и книга: книга как источник и средство педагогической подготовки российского учителя (X – начало XX в.). – М., 2003. – С. 233.

вания как педагогические феномены; определение цели образования и воспитания; взгляды на структуру воспитания и особо важные направления воспитательной работы; понимание нравственности и трактовка содержательно-целевых аспектов нравственного воспитания; обоснование принципов, правил и приёмов организации нравственного воспитания детей. Такой подход позволяет раскрыть целостную педагогическую концепцию авторов, показать значение содержавшихся в ней идей в аспекте современного состояния педагогики воспитания.

Книга А.Г. Ободовского – инспектора классов Императорского Санкт-Петербургского воспитательного дома – «Руководство к педагогике, или науке воспитания, составленное по Нимейеру» (1835) была первым российским специальным учебным пособием, содержащим систематизированное знание основных проблем и правил педагогики. Хотя в названии книги и в авторском предисловии отмечается, что данное руководство является, по большей части, сокращенным переводом сочинения признанного в Европе теоретика педагогики немецкого педагога А.Г. Нимейера (1754-1824) «Основы воспитания и обучения», данное утверждение верно лишь отчасти. Безусловно, А.Г. Ободовский использовал многие идеи и положения А.Г. Нимейера, в частности воспроизвел структуру его книги, однако дополнил её сведениями применительно к особенностям и потребностям русской школы. Замысел данного учебного пособия возник у А.Г. Ободовского в процессе многолетнего преподавания педагогики «девицам, поступающим в звание наставниц» и своей целью оно имело не только восполнение дефицита руководств по части Педагогики, а в этот период более менее доступными были лишь немецкие источники на немецком же языке, но и желание «сделать книгу общеполезную и практическую … для всякого, кто живо чувствует, сколько улучшений требуется по нашему воспитанию»[1].

Структурно данное пособие выглядит вполне по-современному. Во вводной части первого отделения, названного «Общая педагогика или общие правила воспитания», рассматриваются основные педагогические понятия и общие правила педагогики. Каждая из четырех глав данного отдела посвящена соответствующей базовой «ветви» воспитания. Это: физическое воспитание (совершенствование «свойств тела» и «телесных сил»), умственное (развитие «способностей познавания», таких, как внимательности, воображения, памяти, суждений, а в целом – разума), эстетическое (развитие чувствований: телесных, симпатических, нравственных, религиозных, эстетических, чувства высокого, чувства истины, – позволяющих ощущать удовольствие или неудоволь-

[1] Ободовский А. Руководство к педагогике, или науке воспитания, составленное по Нимейеру. – СПб., 1835. – С. I-II.

ствие в жизни) и нравственное (формирование нравственного чувства, достижение нравственного совершенства, воспитание нравственной свободы, воли, желаний и т.д.). Главы второго отдела – «Частная педагогика», – акцентируют внимание читателя на таких особенностях воспитания, как семейное и общественное воспитание («когда многие дети, из различных семейств, воспитываются в общественных заведениях»), воспитание «по различию пола, состояния и назначения».

В трактовке сущности и содержания воспитания автор исходит из его понимания «в пространном смысле» (§ 3) и в «тесном смысле» (§ 4). Воспитание в пространном смысле», замечает А.Г. Ободовский, определяется всем спектром воздействий окружающего мира на человека: «Природа, климат, правительство, общество, различные обстоятельства в жизни более и более образуют человека. Все то, что, кажется, случайно имеет влияние на образование его, можно назвать воспитанием…»[1]. Интересно, что если посмотреть на данную расширительную трактовку воспитания с позиций современных психолого-педагогических подходов оно фактически обозначает не что иное, как процесс социализации с перечислением его макрофакторов. Воспитание же «в тесном смысле есть обдуманное развитие и образование всех человеку дарованных сил, направленное так, чтобы он мог достигнуть наилучшим образом своего назначения. Если воспитание, с одной стороны, должно производиться по плану, то с другой, внешние обстоятельства должны оному способствовать»[2]. Таким образом, отмечается и такая современная ведущая характеристика воспитания, как его целенаправленность и планомерность. При этом обозначается следующая группа факторов, которые в соединенном виде должны сделать так, «чтобы воспитание увенчано было совершенным успехом»: добрые родители, любовь, дружба, здоровье, семейственное и гражданское благосостояние, образованность, простота нравов.

Разносторонне разрабатывая и представляя проблему воспитания, А.Г. Ободовский подчеркивает, что воспитание «объемлет не только одно тело, но и душу, не один только ум, но и сердце, не одно только чувство, но и рассудок – оно объемлет целого человека»[3]. Отметим, что данная идея – необходимость воспитания человека как целостности, – выступает важнейшим методологическим принципом представляемой автором в данной книге воспитательной системы. Полностью согласуется с приведенным предметом воспитания и идеал воспитания (§ 21), а именно, «все разнородные силы человека, соединенные в одно согласное целое». Это и будет «идеал совершенства человеческого».

---

[1] Там же. – С. 3.

[2] Там же. – С. 3-4.

[3] Там же. – С. 16.

Важно заметить, что А.Г. Ободовский различает идеал воспитания и цель воспитания. Представляется, что ключом к пониманию цели воспитания (§ 22) выступает для него социальность человека, его включенность в общество и необходимость проявлять в нем свою социальную сущность. Соответственно он заключает, что «для человека нет высшей цели, кроме нравственности». И далее подчеркивается, что каковы бы ни были у человека сила и совершенство, «истинное достоинство» они будут иметь только при условии способствования и служения нравственности. Отсюда выводится и высшее правило всякого воспитания, которое «состоит в том, чтобы все силы человека развить и образовать так, чтобы он через то совершеннейшим образом мог достигнуть своего конечного назначения, т.е. сделаться существом в полном смысле нравственным»[1].

Нравственность в представлениях А. Ободовского выступает некой базовой системной характеристикой человека как целостности, не сводимой к каким бы-то ни было отдельным качествам, знаниям, особенностям поведения: «Нравственность … должна проистекать из глубины человеческой природы… Она не состоит в отдельных помышлениях или поступках, как знание или искусство, она есть душевная жизнь в полной силе и красоте, жизнь, распространяющаяся на все помышления и поступки»[2].

В воспитании нравственности автором выделяются два основных периода, определяющие генезис нравственности в человеке от формирования первоначального нравственного чувства до нравственной свободы (§ 88). Первый период – детские годы жизни. Главная задача – накопление человеком первоначального опыта нравственности, и воспитание призвано «возбуждать, питать и образовывать нравственное чувство». В наиболее общем виде нравственное чувство определяется автором как осознание того, каким образом и в каких случаях неопытность, легкомыслие, злая или добрая воля определяли поступки человека (§ 89). Второй период – последующие годы. Задача воспитания здесь – «направлять питомца своего к нравственной свободе, т.е. должно стараться, чтобы темное чувство нравственности переменилось в произвольные действия по непоколебимым и твердым правилам». А.Г. Ободовский особо подчеркивает, что «добродетель не наследственна, а приобретается; ибо человек не родится ни нравственно-добрым, ни нравственно-злым. Оба сии свойства возможны только при нравственной свободе»[3]. Исходя из этого тезиса, он заключает, во-первых, что «нравственность есть произведение нравственной свободы», а во-вторых, что «дети не могут ещё быть нравственными в полном смысле сего слова», так как нравственная свобода – это преро-

---

[1] Там же. – С. 17.

[2] Там же. – С. 96.

[3] Там же. – С. 97

гатива все-таки взрослых. «Основание их дурных поступков заключается в их неведении, в их темпераменте, а не в сердце…» (§ 89).

Специальные разделы книги А.Г. Ободовский посвящает общим (§ 91-119) и частным (§ 120-136) правилам нравственного воспитания. При этом правила общие в свою очередь делятся им на два подраздела в соответствии с разделением нравственного воспитания на два вида по характеру и механизмам воспитательного воздействия. Первый вид – воспитание «отрицательное или непрямое». Оно «старается о сохранении первоначальных добрых склонностей … и об отвращении всякого злого побуждения и влияния». Второй вид – «положительное или прямое», – «действует на характер, предписывая правила поступков, и через непосредственное образование производя и оживляя идеи, из коих проистекают все свободные нравственные стремления»[1]. Это «принудительное нравственное воспитание», принудительное формирование нравственной дисциплины.

Среди правил первого вида отмечены: необходимость сохранения в детях веселого расположения духа, питаемого «со стороны воспитателя радушием, доброжелательством, кротким обращением, споспешествованием всякой невредной забаве, занимательною беседою и невинными играми»; занятие детей разнообразными видами деятельности, так, чтобы у них не оставалось времени на что-нибудь дурное; бдительный надзор за детьми, отличающийся «участием, кротостью и любовью»; воспитание чувства самостоятельности в поступках; оказание доверия, когда оно заслужено; незаметное (не через запрещение) уменьшение силы вредных побуждений и склонностей; окружение детей добрыми примерами. К правилам второго вида отнесены: приучение детей к добрым качествам; формирование у них нравственных правил, привычки подчиняться нравственным законам, безусловно повиноваться при необходимости; грамотное использование естественных (исходящих из естественных следствий поступков) и положительных (произвольных, зависящих от воли воспитателя) награждений и наказаний, основанных либо на «стремлении человека к приятным ощущениям и состояниям и отвращении от неприятных ощущений и состояний», либо на «стремлении человека к приобретению уважения от других или благородного честолюбия»[2]; «образование нравственности через убеждение ума», т.е. наставление о том, что достойно уважения, а что нет, что полезно и т.д.; побуждение детей к чтению книг нравственного содержания и посещению театров; обеспечение нравственного социального окружения; формирование религиозного чувства.

Частные правила нравственного воспитания «имеют предметом усовершенствование добрых свойств характера или предохранение от особых недостат-

[1] Там же. – С. 100

[2] Там же. – С. 120.

ков и ошибок и исправление оных» и представлены следующими правилами: поддержание и развитие «естественной резвости и живости детей» и «умерение излишней резвости»; поддержка правдивости и уничижение лживости детей; научение усмирять раздражительность; развитие «мягкосердия и доброты сердца»; «истребление» самолюбия (эгоизма); развитие стремления к общей пользе; воспитание «любви к отечеству и к человечеству вообще»; воспитание любви семейственной.

Можно констатировать, что освещение вопросов нравственного воспитания в рассмотренном «Руководстве» в своей основе обнаруживает отчетливо выраженный гуманистический характер педагогического мировоззрения А.Г. Ободовского, имеет ярко выраженное прогрессивное методологическое основание, опирающееся на понимание нравственности как ведущей интегральной характеристики человека, определяющей его человеческую суть, предназначение, высоту и глубину развития; на признание целостности человека, единства его физического и духовного миров, проявляющихся в самых различных способностях, предназначение которых – служение нравственности; на необходимости учета и использования всей совокупности личностных и социальных факторов, влияющих на нравственность личности; на признании необходимости целенаправленного и планомерного, прямого и косвенного нравственного воспитательного воздействия начиная с самого маленького возраста и на протяжении практически всей жизни человека. Практически каждая из обозначенных здесь позиций не потеряла своей методологической актуальности и поныне. Кроме того, инструментально-технологические разделы книги относительно правил и методов воспитания нравственности отличаются системным подходом, в целом психологической обоснованностью и методической конструктивностью. И не случайно данное учебное пособие достаточно длительное время было практически настольной книгой многих отечественных педагогов.

В 1841 г. в типографии Московского университета выходит «Руководство к воспитанию физическому, нравственному и образовательному» князя Д.П. Оболенского. Исходя из анализа содержания данной книги, стиля изложения и способа подачи материала, отсутствия четкой его структуризации по элементам системы воспитания её равноправной целевой аудиторией должны были выступить как педагоги, так и родители. Данное издание во-первых, практически полностью опирается на отечественную воспитательную и образовательную практику, а во-вторых, содержит ряд положений и идей, отражающих как уровень адаптации достижений зарубежной педагогики, так и степень развития российской философской и педагогической мысли.

Во вводной части, озаглавленной «О воспитании», автор обозначает свое видение воспитания и образования, понимаемые им как помощь человеку в достижении «того возраста, в котором бы мог существовать без содействия

ближних» (точно этот возраст, оговаривается Д.П. Оболенский, определить нельзя, это будет зависеть, в первую очередь от зрелости умственных способностей), а также от базовых принципов, лежащих в основании этих процессов: «При развитии и образовании как душевных, так и телесных сил, должно соблюдать постепенность, уравнивать все способности во взаимном отношении их между собой, дабы ни одна из них распространением своим не могла уничтожить или, по крайней мере, препятствовать развитию прочих. Оживить, поддержать и направить все врожденные способности – вот обязанность родителей или воспитателей»[1]. Определяется и цель воспитания, которая состоит в развитии и усовершенствовании всех врожденных способностей: «если мы вполне усовершенствуем врожденные способности человека, направим их ко всему благородному, высокому, вселим истинную веру; тогда мы достигнем своей цели». Автор отмечает, что воспитание делится на физическое, нравственное и образовательное, подчеркивая, что они действуют совокупно, а различать их следует только для более ясного истолкования и представления. Это прогрессивная идея, восходящая к общеметодологическому принципу понимания целостности человека и невозможности воспитывать его «по частям». Ориентируясь на данный подход, в книге выделяются и соответствующие разделы. Ниже остановимся лишь на разделе нравственного воспитания.

Цель нравственного воспитания по Д.П. Оболенскому «состоит первоначально в развитии и утверждении колеблющегося внутреннего чувства, и главное вспомогательное средство для этого есть пример»[2]. Важно при этом фиксировать внимание детей на чувстве внутреннего удовольствия при хороших поступках и на стыде – при дурных. Фактически в постановке нравственного воспитания автор предлагает известную «педагогику примера», по которой признается, что именно знакомство с разнообразными положительными и негативными примерами из жизни дает необходимую пищу для нравственных размышлений, развивает оценочно-рефлексивный склад мышления, обеспечивает должный эмоциональный уровень восприятия моральных норм и правил общежития, точечно формирует этические жизненные установки. При реализации данного педагогического подхода дети «не только разбирают поступки окружающих, но и все при них говорящееся остается в их памяти, а особенно сильно врезывается в их память то, что желали бы скрыть от них»[3]. Не случайно в связи с этим две трети всего объема учебного пособия занимает раздел «Разные истории для детского возраста», пред-

---

[1] Оболенский Д.П. Руководство к воспитанию физическому, нравственному и образовательному. – М., 1841.– С.2.

[2] Там же. – С. 86.

[3] Там же. – С. 86.

лагающий читателю большое количество примеров поведения, взаимодействия, взаимоотношений людей как в типичных, встречающихся на каждом шагу жизненных ситуациях, так и в ситуациях героического или постыдного планов, взятых из истории и Библии.

Данное положение является опорным и в определении правил нравственного воспитания, которые должен неукоснительно соблюдать воспитатель, взаимодействующий с детьми. Среди основных:

- от ребенка следует добиваться того, чтобы он заглаживал свой проступок не только одним наказанием, но и искренним раскаиванием. Немаловажным здесь является прием аппеляции к чувствам родителей, в соответствии с которым наставник «должен не строгим, но ласковым трогательным описанием изобразить огорчения родителей, происходящие от дурного поступка ребенка»;

- детей важно занимать эмоционально окрашенными рассказами происшествий, в которых добродетель торжествует, в поступках людей сильно выражается дружба, братская любовь, любовь к родителям, либо же строгое соблюдение своих обязанностей;

- детям необходимо изъяснять также и «гнусность пороков». Однако делать это должно с величайшей осторожностью. Не следует рано начинать описывать пороки, специфичные для взрослого мира и о которых дети не имеют ни малейшего понятия. Это касается, в частности, сладострастия, ревности, бесчеловечности и др. Содержанием же первоначальных рассказов для детей должны быть детские шалости и «дурные следствия оных, и вообще детские слабости, как то: ветреность, жадность, нетерпение и проч.».

Уделяется внимание на страницах рассматриваемой книги и таким вопросам, как воспитание у ребенка жизнерадостности, веселости; чувства к прекрасному, к высокому; чувства доверия; любви к Отечеству и др. Поднимается и такая вечная тема педагогики, как проблема наград и наказаний.

В целом же книга Д.П. Оболенского является весьма интересным примером, иллюстрирующим генезис отечественной педагогической мысли в период до эпохи великих русских педагогов.

Следующая книга – работа П. Тимошенко «Очерки науки о воспитании. Ч.1. Педагогика» (1866). Автор в предисловии отмечает, что когда в 1864 году он получил предложение преподавать в Харьковском институте педагогику, он встретил при этом много затруднений «по причине отсутствия в русской литературе руководства по этому предмету, которое бы можно было применить к элементарному преподаванию его»[1].

В пособии прослеживается ориентация на психологию, что находит выражение не только в содержании, где в качестве самостоятельного раздела выде-

[1] Тимошенко П. Очерки науки о воспитании. Ч.1. Педагогика. – Харьков, 1866. – С.1.

лен «Краткий очерк психологии», но и в концептуальном понимании автором феномена воспитания и его цели: «воспитание есть намеренное действие взрослых на малолетних, направленное на развитие их способностей с целью содействовать в них осуществлению возможного человеческого совершенства. Таким образом…, цель воспитания – *возможное человеческое совершенство*, а средство для этой цели – *развитие способностей*»[1]. Среди важнейших таких способностей автором называются познавательная, чувствовательная и желательная (волевая) способности. Остановимся подробнее на чувствовательной способности, в структуре которой называются чувство истины, нравственное чувство, чувство изящного и религиозное чувство.

«Нравственным чувством называется стремление к добру в обширном смысле этого слова. Добром называется все то, что согласно с условиями нравственного бытия… Или, другими словами, добром называется все то, что согласно с нравственным законом» – пишет П. Тимошенко.[2] Именно нравственный закон, замечает он, при правильном воспитании выступает двигателем всех благородных поступков, охватывает все душевные человеческие силы и направляет их к добру. Но сила нравственного закона не является человеку какой-то изначальной данностью. Нравственный закон становится силой постепенно, по мере того, как развиваются в человеческой натуре стремления к высшим интересам. Ключом к запуску механизмов наполнения нравственного закона побуждающей силой выступает, во-первых, совершенствование духовного развития человека, а во-вторых, прояснение разноаспектных практических отношений действующего лица к другим людям. Соответственно нравственный закон проявляется в двух видах: 1) как внутренняя сила, управляющая помыслами и желаниями человека, что называется совестью, и 2) как сила, руководящая уже поступками и деятельностью человека. В этом случае она сливается с волей человека и входит составной частью в характер. В специальном параграфе автор раскрывает основы воспитания нравственного чувства.

Прежде всего, и это очень важная авторская методологическая посылка, обозначается взаимосвязь процессов развития нравственности и субъектного включения ребенка в систему социальных отношений. Действие нравственного закона начинает развиваться у ребенка по мере усложнения житейских отношений, по мере обретения опыта, указывающего, что именно в его поведении есть вредного и полезного как для него, так и для других. При этом характерна картина оценки добра, при которой оно на начальных этапах воспринимается исключительно в отношении только к своей личности, подчиняясь влиянию эгоизма: «ребенок сначала определяет добро, рассматривая его

[1] Там же. – С. 3.

[2] Там же. – С. 216.

с личной точки зрения, и называет им все то, что доставляет ему приятное впечатление»[1]. Следовательно, заключает П. Тимошенко, воспитание нравственного чувства должно начинаться очень рано, еще при физическом воспитании на этапе кормления. Первый уровень отношений, который должен освоить ребенок – это отношения к самым близким ему лицам – к родителям. Соответственно, наибольшей воспитательной силой на этом этапе, способной еще обуздать и эгоизм, обладает родительская любовь, но «любовь нравственно-разумная, и притом одушевленная желанием ребенку … идеального совершенства». Важно также, чтобы добром были пронизаны и отношения ребенка к братьям, сестрам и родственникам вообще. Совершенно естественно для рассматриваемого исторического периода обозначается необходимость опоры на христианское учение, обладающее, как отмечается в пособии, могущественным средством воспитания чувства добра.

Акцент в учебнике делается на наиболее типичных, с точки зрения автора, ошибках и погрешностях в воспитании, которые не позволяют правильно развивать у детей чувство добра. Среди основных называются:

- приучение детей с малых лет к светским обычаям и побуждение их зорко следить за своим поведением, чтобы не сделать какой-нибудь погрешности против приличия. Считается, что в таких случаях нравственное чувство ребенка подчиняется влиянию ложного стыда или становится излишне расчетливым;

- сдерживание чувств и подчинение их контролю рассудка без необходимости;

- применение наставлений и чтение детских книг, где постоянно поучается, что добродетель награждается, а зло наказывается. Это приучает ребенка к мысли, что добро делается из-за награды, развивает в детях своекорыстие, самолюбие, тщеславие, эгоизм;

- допущение детей к взаимодействию с «дурным обществом», отличающимся грязными мыслями, ничтожным образованием, дурными привычками, заманчивыми наслаждениями и т.д. В такой ситуации молодежь, естественно стремящаяся жить полной жизнью и обладающая пламенным темпераментом, легко теряет границы, переходит в произвол, старается освободиться от строгих правил и форм жизни;

- привычка к праздности и отсутствие трудолюбия.

Если же воспитание осуществляется правильно, а ведущими средствами становятся любовь родителей, христианское учение и пример окружающих, задействуется резерв самовоспитания, то чувство добра сделается истинным, глубоким и станет действующим началом в нравственном мире воспитанника. Такое чувство будет иметь следующие формы проявления: *добрые навыки*, такие как умеренность, любовь, полнота чувств человеческих, желание доб-

---

[1] Там же. – С. 217-218.

ра для самого добра, когда «добро не есть дело одного сердца, но уже нравственной свободы, следствие не склонности, а начал» и *совесть,* выступающая как внутренняя сила добра.

Следующие из анализируемых пособий появились в последней трети XIX века. Реформы 60-х гг., выступившие мощным импульсом создания и динамичного развития сложной и многоукладной системы общего и профессионального образования, обусловили настоятельную необходимость разработки систематических основ воспитания и обучения, с одной стороны, как многоплановых феноменов социального плана, а с другой – как составных элементов единого педагогического процесса. В частности, это нашло отражение в том, что многие из пособий выходили в виде двух самостоятельно издаваемых частей. Первая, как правило, отражала вопросы «педагогики общей», основанной на рассмотрении закономерностей, содержания, принципов воспитания. Вторая часть раскрывала вопросы теории обучения. Достаточно характерной общей особенностью данных учебных книг являлось обращение их авторов к передовым достижениям педагогической и психологической науки и практики.

Учебник «Руководство к воспитанию и обучению детей, составленный В. Лядовым», был рекомендован Учебным Комитетом Канцелярии Его Императорского Величества как учебное пособие для институтов и женских гимназий. Его первое издание вышло в Санкт-Петербурге в 1870 г.

Во введении указывается, что суть воспитания и его цель составляет «забота о правильном, т.е. сообразном с природою, развитии способностей… Следовательно *воспитывать,* значит заботиться о правильном развитии способностей, полученных от природы»[1]. Заметим, ориентация на развитие способностей вполне соответствовала сложившейся к тому времени педагогической традиции. Уточняя особенности «человеческой природы» воспитания, её отличие от воспитания любого другого организма, автор указывает: «разница эта заключается в том, что развитие животного или растения зависит исключительно от внешних влияний и имеет пределы, далее которых идти не может; человек же со временем становится сам своим воспитателем, и развитие его беспредельно»[2]. Именно самовоспитание, основанное на самопознании, обозначается В. Лядовым как главное преимущество человека. И на развитие этой важной способности должно быть в первую очередь направлено воспитание, «потому что на ней основывается *самосовершенствование*». Понимая сложность достижения поставленной цели, автор определяет базовые основы «разумности» такого воспитания: прежде всего надо знать человека, т.е. его спо-

[1] Лядов В. Руководство к воспитанию и обучению детей. Изд. 2-е – СПб., 1873. – С. 1-2.

[2] Там же. – С. 2.

собности и законы их развития (со способностями и законами развития тела знакомит нас главным образом физиология, а со способностями и законами развития духа – психология); кроме того, необходимо хорошо знать личность своего воспитанника, особенности его природы (что дается педагогу посредством внимательного наблюдения). Таким образом, видно, что одна из базовых педагогических идей К.Д. Ушинского и других прогрессивных педагогов о том, что прежде чем воспитывать человека во всех отношениях необходимо изучить его во всех отношениях, основательно занимает место в педагогическом руководстве.

В соответствии с пониманием человека как единства тела и души воспитание также разделяется В. Лядовым на физическое и духовное. При этом автор особо оговаривает глубинную взаимосвязь физического и духовного в человеке. В частности, им уточняется, что «цель физического воспитания не должна ограничиваться только тем, чтобы развить и укрепить тело, но должна стремиться также и к тому, чтобы сделать из тела послушное орудие души»[1]. Каковы же основные средства и условия физического воспитания? Это правильное питание, опрятность, свежий воздух, сон, движение, телесные (гимнастические) упражнения и др.

Вопросам духовного воспитания посвящена вторая, самая большая глава рассматриваемой книги (первая глава – физическое воспитание, третья – обучение). Сюда отнесены вопросы развития «внешних чувств» (осязания, слуха, зрения и др.), восприятия, памяти, творческого воображении, рассудка и др. Центральное же место здесь занимает раздел нравственного воспитания.

Цель нравственного воспитания, по мнению В. Лядова, «должна заключаться в том, чтобы сделать человека нравственным. Нравственность наша всегда выражается в поступках, а так как основанием поступков служат наши чувствования и желания, то задача нравственного воспитания должна заключаться в правильном развитии способностей чувствительной и желательной. Отсюда для воспитателя является необходимость ознакомится с природою чувствований и желаний»[2]. Под чувствованием автор понимает осознание человеком своего внутреннего состояния, идентификацию его с приятными или неприятными ощущениями. В зависимости от степени проявления своей силы чувствования распределяются на ощущения, имеющие самую слабую степень проявления чувствительной способности, и на чувствительность, когда чувства развиты сильно и быстро возбуждаются. В последнем случае автор ведет речь о таких вариативных проявлениях чувствительности, как сентиментальность, воодушевление, энтузиазм, фанатизм и др. Все чувствования, отмеча-

---

[1] Там же. – С. 8.

[2] Там же. – С. 88.

ет В. Лядов, подразделяются на телесные (их источник – какое-нибудь телесное ощущение, голод, головная боль и др.) и духовные (источником выступают различные душевные состояния, например скука, страх, гнев и д.). Духовные чувствования автор в свою очередь разделяет на эгоистические, умственные, эстетические, религиозные, нравственные.

Среди духовных чувств В. Лядов особо выделяет те, которые с его точки зрения имеют наиболее важное педагогическое значение. Это скука, страх и смелость, стыд и самодовольство, чувство удовольствия и неудовольствия, чувство истины и прекрасного. В области же нравственного развития личности концентрация внимания должна быть направлена в первую очередь на воспитание чувства истины. «Любовь к истине в области нравственной жизни, – замечает автор, – выражается в правдивости. Правдивость составляет главную основу нравственности, а потому развитие её должно быть важною заботою нравственного воспитания»[1].

Временем начала нравственного воспитания В. Лядов определяет самый ранний детский возраст, когда «легче, чем впоследствии, развиваются и укореняются все нравственные чувствования». При этом он подчеркивает, что средством для этого должны служить, конечно, не наставления, а пример. «Если дети растут, окруженные людьми правдивыми, то, без сомнения, научатся любить и уважать правду».

Для развития в детях правдивости «Руководство» определяет ряд правил, которые должны соблюдать окружающие детей взрослые: никогда, ни в чем не обманывать ребенка; не позволять ребенку ни в каком случае обманывать других; стараться в присутствии детей ни в чем не ошибаться, а если случится сделать ошибку, то поправлять её, а не прикрываться обманом; стараться в точности исполнять обещание, данное ребенку, и от него требовать того же; быть возможно осмотрительнее при детях в словах и поступках и от них требовать такой же осмотрительности; пользоваться каждым случаем, чтобы возбудить в детях отвращение ко лжи, в какой бы форме она не проявлялась; не только не допускать в ребенке ни малейшей скрытности, но всеми мерами стараться развить откровенность[2].

Говоря о развитии «способности желательной» – второй стороне нравственного воспитания, – В. Лядов замечает, что «деятельность желательной способности выражается в стремлении к предмету или в отвращении от него. Она находится в тесной связи со способностями чувствительной и мыслительной»[3]. Важно при этом различать инстинктивные потребности, как у всего живого

[1] Там же. – С. 110.
[2] Там же. – С. 113-117.
[3] Там же. – С. 121.

мира, и произвольные («произвол»), «т.е. намеренное и сознательное стремление к удовлетворению потребностей», когда мы «сами располагаем своими действиями», контролируем их, а, следовательно, несем за них ответственность. В зависимости от направленности, степени развития, силы выражения желания проявляются как склонности, страсти (страсти телесные, такие как страсть к пище и питью, корыстолюбие, скупость, и страсти духовные, к которым относятся гордость, честолюбие и др.), а также свободная воля, т.е. желания, контролируемые разумом. При этом принципиально важно помнить, что «все степени желательной способности заставляют человека для достижения цели поступать известным образом, совершать *поступки».* В этом плане главное, чему необходимо научить человека – «слушаться разума, который определяет законность поступка и указывает истинный путь для нашей деятельности. Кроме разума необходимо иметь в себе ещё силу, которая бы помогла нам следовать истинному пути».[1] В качестве такой силы в «Руководстве» определяется воля. Именно на ней, как указывает автор, и основывается, главным образом, нравственность человека. «Следовательно, – заключает чуть далее В. Лядов, – заботясь о развитии нравственности нашего воспитанника, недостаточно научить его различать добро от зла, а должно укрепить его волю настолько, чтобы она подчинялась голосу разума и через то дать ему силу проявлять в поступках свои разумно-нравственные стремления». В качестве основных рекомендаций по осуществлению такого воспитания называются:

- необходимость обсуждения с ребенком его нравственных поступков, чтобы он научился соотносить их не только с собственным разумом, но и с позициями взрослых. Важно, чтобы по отношению к воспитателю воспитанник проявлял любовь, соединенную с уважением, что является условием формирования чувства доверия, без которого мнение взрослого о детских поступках ничто;

- последовательность, сознательность, разумность и дружелюбность в приказаниях детям;

- взвешенность в применении средств поощрения и наказания. Здесь должно соблюдаться общее правило: «награды и наказания … могут следовать только за поступками свободной воли». «Мы должны, – пишет автор, – стараться, чтобы приучить нашего воспитанника исполнять свои обязанности не для награды, которую он должен находить в сознании исполненного им долга». Соответственно, «в высшей степени неразумно наказывать за то, что сделано по неведению или случайно». Награды должны быть преимущественно нравственными. Так, за хорошее поведение воспитанник должен быть вознагражден со стороны воспитателя любовью, доверием, а не подарками или лакомством, которые уместны только в раннем возрасте.

---

[1] Там же. – С. 128.

Оценивая рассмотренный материал с позиций как прогрессивной педагогики середины XIX в., так и с точки зрения современного педагогического знания можно конечно заметить, во-первых, определенную научную наивность автора, особенно в части психологических рассуждений; во-вторых, что особых педагогических откровений выше приведенные рекомендации, правила, суждения, касающиеся нравственного воспитания, не содержат. Они обычны и привычны как в том, что воспитание необходимо начинать с первых дней жизни ребенка и наиболее действенным средством для этого являются не разговоры и беседы, а пример, так и в том, что развитие правдивости, разумности в поступках, нравственной воли, грамотность в применении методов поощрения и наказания – во многом ключевой момент нравственного воспитания. Высказанные В. Лядовым педагогические позиции по-прежнему актуальны, в полной мере соответствуют современной педагогической мысли, а значит, продолжают иметь педагогическую ценность.

Следующее учебное пособие, относящееся к дескриптивно-рецептурному типу, это «Курс практической педагогики», составленный С.А. Бобровским. Данный учебник был допущен комитетом Министерства Народного Просвещения как руководство для учительских семинарий и народных училищ.

Основной материал пособия поделен на три части: Диэтетику, Дидактику и Методику. Часть I (очерк диэтетики) раскрывает основы воспитания детей в первые годы жизни до школьного возраста. Каждая из её трех глав посвящена соответствующему аспекту воспитания. Это: физическое воспитание (вопросы правильного питания, гигиены, гимнастики), умственное развитие (упражнение и совершенствование органов чувств и речи), нравственное и религиозное воспитание (вопросы влияния наследственности и среды, формирование чувств и желаний нравственного характера, воспитание религиозного чувства). Часть II (очерк дидактики) дает сведения по организации начальной народной школы (организация и оборудование помещений училища и школьного двора), по внутренней организации школы или школьного строя (основы расписания занятий, прием в школу, правила поведения и отношения к школе, организация школьного дня, требования к нравственным качествам учителя), по организации школьного обучения и его главным правилам (цели и виды обучения и образования, методы, формы, способы, приёмы и правила обучения). Часть III (очерк методики) акцентирует внимание читателя на методах обучения предметам начального курса (обучение русской грамоте, церковнославянскому чтению, счислению и первым четырем правилам арифметики).

Можно заключить, что данное учебное пособие хоть и сжато, но четко и, главное, в системном виде представляло практически все основные разделы школьной педагогической практики, освоение которых определяло начальный уровень овладения педагогической профессией.

Под воспитанием С.А. Бобровский понимает «такие попечения и заботы взрослых людей о детях и несовершеннолетних, которые содействуют всестороннему развитию душевных и телесных сил и способностей, дарованных человеку Богом».[1] Обратим здесь внимание на постановку вопроса о «всестороннем развитии», что перекликается с прогрессивными, восходящими к гуманистической традиции философскими и педагогическими подходами в трактовке сущности и предназначения воспитания. При этом автор специально уточняет, что «воспитание только помогает развитию сил и способностей воспитанника, но не создает их». В связи с этим, наставляет он, чрезвычайно важно осуществлять его согласно с природою воспитанника и его индивидуальностью; в противном случае оно вместо добра и помощи принесет вред и задержит развитие питомца».

Нравственность личности для С.А. Бобровского – это и ключевой момент в понимании точки и вектора приложения воспитательных усилий, и основа для определения мотивационной пружины личностного самосовершенствования. «Возбудить в воспитаннике стремление к нравственному совершенству и приготовить его к полезной общественной деятельности» – вот истинная цель воспитания по С.А. Бобровскому. Надо учесть, что нравственность в пособии рассматривается в аспекте религиозной обусловленности, так что нравственность и христианская нравственность выступают как синонимичные категории. Нравственность проявляется в поступках и действиях. С опорой на неё выстраиваются ведущие основоположения по организации и обусловливанию нравственного воспитания. Так автор отмечает, что в основании поступков и действий, как у взрослых, так и у детей лежат чувства и желания. Но в отличие от взрослых, у которых они управляются совестью, разумом и верою, у детей еще не выработаны подобные внутренние руководители. Дети живут под влиянием не ума, а своих чувств. Их душевные движения и порывы бывают необдуманны, желания – сиюминутными, что влечет за собой как хорошие, так и дурные последствия. Следовательно, заключает С.А. Бобровский, нравственное воспитание «имеет самую тесную связь с воспитанием физическим и умственным; в правильном их ведении оно находит твердую опору».

Среди ведущих факторов нравственного воспитания отмечены: позитивные или негативные характеристики склада семейной жизни, субъектом которой является ребенок; наследственность, которая может быть отягощена недостатками и пороками предков; позитивные или негативные влияния внешней среды.[2] Следует заметить, что данные факторы звучат вполне по-современному.

---

[1] Бобровский С.А. Курс практической педагогики. Для учительских семинарий, народных учителей и вообще лиц, занимающихся первоначальным воспитанием и обучением детей в школе и дома. Изд. 2-е, испр. и доп. – М., 1878.

[2] Там же. – С. 56-57.

Разбирая наиболее часто встречающиеся нежелательные нравственные качества (жадность, алчность, скупость, зависть, своекорыстие, страх, эгоизм, лживость, несправедливость, гордость, тщеславие, хвастовство и др.), а также общие причины их возникновения, автор пособия в качестве действенных средств и приемов нравственного воспитания рекомендует:

- дать ребенку возможность понять, что значит «*нуждаться*». С этой целью рекомендуется «раннее приучение ребенка к *лишениям*, *жертвам* и *уступкам* в пользу других», что должно наглядно ознакомить его с нуждой. Это позволит «поддержать и укрепить в нем врожденную *симпатию, сочувствие* к нуждам, горю и бедствиям других людей. *Симпатия* же служит источником *человеколюбия, справедливости, милосердия* и других гуманных (*человечных*) чувств» [во всех случаях выделено С.А. Бобровским – С.Б., Н.С.];

- предупреждать возникновение у ребенка чувства скуки, которая является источником шалостей и дурных поступков детей. Для этого необходимо осуществлять правильное умственное воспитание, удовлетворяющее потребность детей в труде и занятиях;

- удовлетворять потребность ребенка в обществе сверстников. Для этого наиболее подходит помещение его в детский сад. При отсутствии же его необходимо знакомить ребенка с другими детьми;

- развивать в ребенке чувство правды, чувство симпатии к другим людям и чувство собственного достоинства. В их основе – удовлетворение, когда это соответствует реальным делам, естественной потребности детей в хорошем мнении о них со стороны товарищей; пресечение преувеличенных и восторженных оценок способностей детей; предоставление детям примера самого воспитателя, жизнь которого должна быть в нравственном отношении безукоризненной;

- всячески укоренять в ребенке добрые навыки и привычки[1].

Говоря о воспитании нравственности у детей, нельзя не помнить известное изречение, в соответствии с которым «воспитывать нравственности могут только те, кто сам нравственен». В связи с этим заслуживает внимания один из разделов второй главы, содержащий перечень нравственных качеств, «которыми должен владеть учитель благоустроенной, воспитывающей школы». Данные качества, по мнению С.А. Бобровского, могут быть обозначены следующими требованиями: учитель должен быть бдителен; порядочен во всех своих делах; справедлив и последователен. Рассмотрим эти требования.

Бдительность выражается в постоянном наблюдении над самим собой. В школе и вне неё, в общественных отношениях, в семье учитель должен следить, «чтобы не сказать и не сделать ничего такого, что оскорбляло бы общественные законы и приличия». По отношению к преподаванию учитель обя-

[1] Там же. – С. 59-72.

зан грамотно планировать учебный материал, заботиться о приготовлении к уроку, наблюдать как за содержанием своих уроков, так и за их формой (изложением). Исходя из того, что, как пишет С.А. Бобровский, «если учитель часто бранит и наказывает учеников, то это служит верным признаком недостатка бдительности с его стороны», весьма интересна следующая формула действенности педагогического статуса учителя: «Влияние личности учителя обратно-пропорционально числу наказаний»[1].

Порядочность учителя «высказывается главным образом в том, на сколько установленные им правила для учеников и вообще школьные порядки содействуют успешному воспитанию их; на сколько его собственная деятельность согласуется с организацией школы»[2]. Проявляться порядочность учителя может в следующих моментах: неуклонное следование плану своих действий; проявление терпения, спокойствия, самообладания в преподавании; участие в играх детей и в гимнастических упражнениях и др.

Справедливость означает «не только говорить о справедливости, но и поступать справедливо во всех случаях жизни». При этом недостаточно просто «желать поступать справедливо, необходимо уметь в данном случае поступить справедливо, уметь обсудить тот или иной поступок со всех сторон, взвесить причины его вызвавшие, и затем уже судить о нём так или иначе»[3]. По отношению к ученикам, отмечает С.А. Бобровский, справедливость выражается, в первую очередь, в назначении наград и наказаний, которые призваны служить учителю надежным средством развития в детях добрых наклонностей, желаний и чувств, а также искоренять дурные. «Но этими средствами, особенно наказаниями, учитель должен пользоваться с чрезвычайною осторожностью и осмотрительностью». Иллюстрируя данный тезис, в учебном пособии приводятся некоторые рекомендации по применению поощрений и наказаний в педагогической практике. Так, отмечается, что при назначении наград необходимо обращать внимание как на успехи, так и на прилежание, внимательность и постоянное усердие ученика. При этом награждать за природные способности и случайные удачные ответы или минутное внимание также несправедливо, как наказывать детей за их физические и умственные недостатки. «Какова бы ни была награда, она должна вытекать из поступка ученика». Не следует делать порицания в форме длинных нравоучений и проповедей, при которых неизбежны повторения. При этом учитель должен быть осторожен в своих выражениях, он не должен подавлять ученика, «а напротив, возбуждать его человеческое достоинство». Прибегая к наказанию, «как

---

[1] Там же. – С. 107.

[2] Там же. – С. 108.

[3] Там же. – С. 113.

крайней степени к исправлению ученика», учителю необходимо сохранять достоинство, соблюдать спокойствие и четко помнить, что цель данного средства – исправление, «излечение души больного», а не преследование ребенка. Далее, наказание должно быть сообразно возрасту, полу, темпераменту учащихся и ни в коем случае не быть унизительным, не должно ронять ученика в глазах его товарищей. В свете сказанного особенно обращает на себя внимание следующее заключение: «всякого рода телесные наказания должны быть изгнаны из школы, как средства позорящие, ожесточающие детей, а не исправляющие их»[1]. В качестве «исправительных, целебных средств» учителю рекомендуются следующие: «советы, убеждения на едине; замечания в классе при товарищах; выговоры; лишение каких-нибудь школьных удовольствий (например, общей игры); работа в свободное от занятий время, лишение места; лишение права заниматься на каком либо уроке и другие дисциплинарно-исправительные меры». Главное, что нужно помнить учителю, любое применяемое средство призвано «действовать на нравственную сторону ребенка,… возбуждать его к добру».

Нравственная последовательность учителя выражается в терпении, снисходительности, неутомимости, постоянстве и твердости его стремлений к благу учеников. «Учитель должен быть верен своему слову, своим правилам; он должен действовать сегодня, как вчера, не забывать сегодня то, что говорил вчера. Обдумавши какое-либо дело, придя к тому или другому решению и выразив его ученикам в форме закона, учитель должен требовать его неуклонного исполнения. Поэтому он не должен необдуманно заявлять требований, от которых ему самому потом придется отречься»[2].

В 1874 г. выходит «Руководство педагогики» И.Д. Блинова, предназначенное для училищных семинарий. Свое пособие И.Д. Блинов начинает следующим базовым тезисом: «Ни один человек не родится хорошим или худым человеком». Дети родятся лишь только с зачатками добра и зла. И только впоследствии, вырастая, они являются миру добрыми, злыми, умными, глупыми, кроткими, сердитыми, правдивыми, лживыми и т.п. Сильное же или слабое развитие в ребенке добра, зла, ума, как и слуха, зрения и других внутренних и внешних качеств зависит от воспитания[3]. При этом задачей воспитания является не просто противодействовать тому или иному случайному влиянию окружающих детей обстоятельств, а направлять «детскую природу» по тому пути, чтобы ребенок со временем стал бы человеком «в высоком значении этого слова». Ключом к этому выступает достижение самодеятельности в добре и самообладания. Автор

---

[1] Там же. – С. 115.

[2] Там же. – С. 116.

[3] Блинов И. Руководство педагогики. – М., 1874. – С.9.

поясняет это следующим образом. Самодеятельность в добре должна помочь ребенку выработать умение побеждать все свои порочные страсти и слабости. Ну а побеждать эти страсти и слабости, в свою очередь, может только тот, в ком есть самообладание, т.е. внутренняя сила, дающая возможность обладать самим собой, осознанно удерживать себя от пороков и слабостей. Таким образом, воспитание И.Д. Блинов определяет как «преднамеренное воздействие взрослых на малолетних и на юношество с целью возвести их на ту ступень всестороннего усовершенствования, на которой они ближе всего будут к идеалу высоко нравственного, разумно-образованного, самодеятельного в добре и истине человека»[1]. Быть самодеятельным в истинном, добром и прекрасном, с точки зрения автора, значит быть воспитанным таким образом, чтобы во всей последующей жизни «стремиться, без всякого внешнего побуждения и влияния, совершенно *самостоятельно, по своей доброй воле*, не только ко всему истинному, доброму и прекрасному, но и *поступать так, как должен поступать человек, любящий истину, добро и прекрасное»*[2] (выделено автором. – С.Б, Н.С.). Соответственно данному тезису среди ведущих признаков, отличающих человека воспитанного от невоспитанного, называются, во-первых, стремление человека не повторять сделанных и вполне осознанных ошибок, проступков, а во-вторых, твердая воля исполнить такое стремление.

Каков же главный инструмент воспитания? Здесь И.Д. Блинов не стремится открывать какие-то новые истины. Он подчеркивает, что все дело воспитания держится на примере взрослых и на привычке. Так, если ребенок с детства привыкнет видеть, слышать правду, то тогда и в нем будет жить правда. Ну, а если будет видеть и слышать неправду, неправда соответственно будет жить в нем. Это также и центральный смысловой момент в понимании автором феномена нравственности как доминанты в цели воспитания. Формула нравственного воспитания по И.Д. Блинову достаточно проста: любить истину – значит любить добро, быть нравственным. Следовательно, развивая в ребенке любовь к истине, мы и воспитываем его нравственным человеком[3]. Доказывайте делом, – призывает И.Д. Блинов, – что вы честны, справедливы, исполнены искренней любви к людям, и дети ваши в таком случае вырастут честными, справедливыми, добрыми людьми.

Однако известно, еще раз уточняет И.Д. Блинов, что привитие любви к истине должно обязательно сопровождаться воспитанием воли, ибо по жизни всякая деятельность, какой бы благозвучной она ни была, всегда соединена с препятствиями. Нередко бывает, приводит пример автор, что иной человек

---

[1] Там же. – С. 16-17.

[2] Там же. – С. 23.

[3] Там же. – С. 145.

прекрасно понимает, что должно быть честным, добрым, нравственным; о добре и истине он говорит умно, очень убедительно и основательно доказывает великое значение истины и добра в жизни человечества, но при этом сам поступает бесчестно, бессердечно. Где же лежит причина подобного явления? И.Д. Блинов убежден, что данная причина определяется двумя факторами: условиями строя того общества, к которому принадлежит человек, и условиями воспитания волевых качеств человека. Любые препятствия, вызывающие упомянутое выше противоречие, обязательно должны быть преодолены, иначе невозможно достигнуть какого-либо приемлемого результата. Но какова бы ни была природа данных препятствий их преодоление безусловно требует развитой силы воли. «Возбудителями воли» являются два основных двигателя: внешний, т.е. впечатления, проистекающие от окружающей ребенка действительности, от его повседневной жизни, и внутренний – природные склонности ребенка[1].

При разумном воспитании воли ребенка педагогу, как и любому родителю, необходимо учитывать некоторые его естественные стремления или потребности. Таковы потребность в питании, потребность самосохранения. И.Д. Блинов указывает, в частности, на ряд распространенных ошибок воспитания.

Невозможно развить в ребенке воли, если отказывать ему в пище, когда он голоден. При этом лишение пищи как наказание, есть не что иное, как «психологическая нелепость». Мы также не воспитаем крепкой воли, если будем ставить ребенка в положение, которое может грозить его жизни. Напротив, тем самым можно до основания потрясти его природу чувством страха, которое никогда не в состоянии ужиться вместе с крепкой волей, с силой духа.

Нельзя заставлять ребенка отказываться от известных мнений, например, о справедливости, если эти мнения ребенка действительно как нельзя более справедливы. Любой педагог должен только радоваться, если ребенок выработал понятие о правде и справедливости, так как подобные мнения, выработанные непосредственно самим ребенком, составляют первую и самую важную ступень, без которой невозможно перейти к убеждениям.

Не следует сомневаться в правдивости слов ребенка, если мы не имеем основания предполагать, что он лжет. И.Д. Блинов при этом аппелирует к известному педагогическому правилу: лучше пускай ребенок обманет воспитателя, чем воспитатель поторопится сделать заключение о ребенке. Известно, что порой одно незаслуженное сомнение в словах ребенка может нанести такой удар по его чувству истины, что уже никакая педагогика не сможет поправить всех губительных последствий этого. В добавок, если мы хотим воспитать у детей любовь к истине, важно уметь держать свое слово по отношению к нему, пусть даже эта строгость слова касается самого мелочного обстоя-

[1] Там же. – С. 160.

тельства, «ибо в деле нравственного развития нет мелочей». Те или иные детские ссоры и столкновения для взрослых могут быть мелочью, а для детей будут выступать делом большой важности.

Важно не отказывать ребенку в самостоятельности, не допускать тотального контроля над ним, проявляющемся в отслеживании того, куда он пошел, что делает, что кушает и т.д. Без самостоятельности не может развиться самообладание – способность «торжествовать над сильным развитием своих потребностей или природных влечений, своих желаний и страстей», умение контролировать их[1].

В целом же, заключает И.Д. Блинов в конце рассмотрения того, как не надо воспитывать, история всего человечества не может предъявить ни одного примера, чтобы насилие воспитало крепкого духом человека.

И.Д. Блинов не приемлет наказания как метода воспитания, вернее тех его форм, которые бытовали в то время. Он делает акцент на том, что из педагогического лексикона необходимо в принципе выбросить само слово наказание, заменив его нравственным влиянием. «Эта форма не есть наказание, всегда истекающее от воли воспитателя, а есть естественное последствие не хороших, не разумных действий воспитанника»[2]. Совершив какое-то плохое действие, ребенок так или иначе должен поставить себя в тяжелое положение, должен сам почувствовать неудобство и дискомфорт от того, что он сделал. Тем самым не воспитатель подвергает его лишениям и страданиям, а он сам. Отметим, что данная авторская позиция отражает весьма популярное в тот период педагогическое течение естественного (свободного) воспитания.

Заканчивает свое «Руководство педагогики» И.Д. Блинов гуманистическим призывом: «воспитывайте с любовью, посредством любви и для любви. <…> Мягкое, нежное сердце ребенка, так сказать, совершенно растапливается под жаркими лучами любви тех, которым вручено его воспитание. Если в деле воспитания и может что-нибудь творить чудеса, то только любовь»[3]. Но, подчеркивает автор, любовь к детям немыслима без любви к человечеству. Кто не любит людей, тот не может любить и детей.

Подводя итоги анализу рассмотрения проблемы нравственного воспитания нашими предшественниками, следует отметить, во-первых, что вопросы теории и практики нравственного воспитания являлись сердцевиной педагогических подходов, а следовательно, играли роль стержня в организации и построении содержания педагогического образования, а во-вторых, что отечественные учебники по педагогике XIX в. в целом развивали прогрессивные идеи, отражающие лучшие достижения российской и зарубежной педагогической мысли.

---

[1] Там же. – С. 143-144, 161-164.

[2] Там же. – С. 199.

[3] Там же. – С. 222.

1.5. СИСТЕМА ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИИ НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ

На рубеже XIX – XIX веков российская система высшего педагогического образования переживала глубокий кризис. Наметившийся в пореформенные годы рост образовательной потребности общества приобрел вид устойчивой тенденции. Активно развивались все звенья образовательной системы, увеличивалось число учебных заведений, что актуализировало проблему обеспечения их педагогическими кадрами. И если со своей задачей в целом успешно справлялись готовящие кадры для низших школ учительские семинарии и учительские институты, то по иному обстояло дело в отношении учителей средних учебных заведений. Их подготовкой традиционно занимались университеты, которые ввиду своей малочисленности и преобладания научной направленности в деятельности оказались не готовыми к решению поставленных жизнью проблем.

Выход из кризиса в образовании был найден в период подъема общественной активности, которым ознаменовался 1905г. В это время создается общественная и частная высшая школа. Благодаря усилиям российской интеллигенции был создан яркий культурный феномен – Вольная высшая школа, независимая от бюрократизма министерства, свободная от зубрежки и казенщины. Выпускники новых высших школ первоначально не получали дипломов, а значит, у них не было возможности претендовать на государственную службу. Всего за 12 лет число высших неправительственных учебных заведений достигло количества государственных. Самым примечательным стал факт, что высшее педагогическое образование по существу развивалось именно в неправительственной школе.

Рассмотрим наиболее ценные организационно-педагогические модели высших учебных заведений, готовивших учителей средней школы. В начальный период своего развития роль неправительственной высшей школы, не обладавшей правами государственной высшей школы, заключалась в профессиональной подготовке, ориентированной на потребности личности, которая стремилась к педагогической деятельности, понимая образование не как результат, а как процесс обучения, что стало явной заслугой Вольной высшей школы. Чиновники Министерства народного просвещения всеми силами противостояли такому пониманию образования, так как в нем содержалась прямая угроза их монополии в политике «принудительного невежества». Тем не менее, рожденные энтузиазмом подвижников вольные учебные заведения пробивали себе дорогу. Это были первые ростки высшего образования демократического типа, ориентированного не на дипломы, а на реальную помощь Отечеству.

К началу XX в. для всех было очевидным, что правительство не в состоянии справиться с задачей просвещения. «Державный» путь развития системы образования привел в тупик, тогда как «демократическому» выстраивались всевозможные преграды. Общественно-педагогическое движение в России после 1905 г. создало альтернативные правительственной модели – общественную и частную модели высшего образования. Неправительственные учебные заведения сумели сразу воплотить чаяния профессорско-преподавательского состава высшей школы России, они управлялись попечительским советом, как в Университете им. А.Л. Шанявского, обладали автономией, избирали ректоров, проректоров и деканов, имели гибкую организацию учебного процесса, отвечавшую социальным потребностям, в особенности педагогическим. Неправительственная модель имела компенсаторную функцию для отверженных казенным образованием студентов и преподавателей. С одной стороны, она предлагала учителям, уже имеющим стаж педагогической работы, повысить уровень научной подготовки; с другой – выпускники высших учебных заведений могли восполнить в учебных заведениях этого типа недостающие педагогические знания. Высокий уровень университетского образования сочетался здесь с углубленной специальной и профессиональной подготовкой будущих педагогов. Именно неправительственная модель высшего образования начала преодолевать барьер между высоким уровнем научного образования, получаемого в университетах, не ставивших при этом практических целей, и профессиональной подготовкой, которую давали педагогические институты.

Созданная не благодаря государству, а по общественной инициативе, неправительственная высшая школа стала прообразом тех учебных заведений, которые должны были решить целый ряд проблем народного просвещения.

Важнейшей задачей для страны в начале XX в. было введение всеобщего народного образования. Согласно однодневной школьной переписи, проведенной 18 января 1911 г., в России насчитывалось 100 тыс. училищ со 154 тыс. преподавателей (не считая законоучителей) и 6 млн. 180 тыс. учащихся детей. Всеобщее обучение планировалось завершить к 1922 г.[1] Численность учащихся в школах при обязательном обучении всех детей в возрасте 8 – 11 лет должна была достигнуть, по подсчетам специалистов, 16 млн., то есть увеличиться на 250%. Без соответствующего роста учительского корпуса подобное не представлялось возможным. Общая численность учителей (в расчете 50 детей на каждого преподавателя) к 1922 г. должна была составить 320 тыс. чел. В течение 10 лет предстояло ежегодно замещать свыше 16 тыс. новых учительских вакансий. С учетом 6% общей численности учителей, которые ежегодно выбывали со службы, годовой спрос на них превышал бы к концу десятилетия

[1] Керенский А.Ф. Россия на историческом повороте. Мемуары. – М., 1993, С. 75 – 76.

30 тыс. чел, в то время как все педагогические учебные заведения выпускали около 3,5 тыс. чел. в год. К этому следует добавить, что около 25% выпускниц всех женских средних учебных заведений (5 – 5,5 тыс. чел. в год) посвящали себя делу народного просвещения. Предполагалось, что если в течение 10 лет процент поступающих в эти учебные заведения останется неизменным, то численность выпускниц может составить только 8 – 9 тыс. чел. Таким образом, планировался огромный дефицит учителей.[1]

Расчеты на то, чтобы пополнить учительский состав из лиц, сдавших экзамен на звание учителя сразу по окончании народной школы, были поставлены под сомнение уже в проекте. Качество подготовки этих учителей не выдерживало сравнения, например, с подготовкой учителей в Германии, где в то время ставилась задача давать академическую подготовку в университете учителям как гимназий, так и народных школ.

Таким образом, роль и место педагогического образования в процессе взаимодействия науки и практики, университета и школы определялись неоднозначно. С одной стороны, считалось, что будущий педагог должен обладать высоким уровнем теоретической подготовки, с другой – выдвигалось требование знакомить его с преподавательской деятельностью до начала непосредственной работы в школе. Однако все в итоге пришли к единому убеждению, что преподаватель средней школы должен быть выпускником университета, имеющим высокий уровень научной подготовки, кроме того, ему необходимо получить профессиональную подготовку в специальном педагогическом учебном заведении, в котором помимо теоретических знаний он приобретет практические навыки преподавания и воспитательной работы. По представлениям того времени, оптимальный срок формирования квалифицированных учителей – 5–6-летние курсы.

Разнообразие концепций подготовки учителя способствовало возникновению нескольких форм педагогического образования. При этом в высшей школе склонялись к парадигме не обучать студентов согласно заданному образцу, но, применив личностно-ценностный подход, сделать возможным самосовершенствование будущего педагога. Общественно-педагогическое движение, достигшее к 1910-м годам своего апогея, реализовало в конкретных высших школах теоретические организационно-педагогические построения.

Объектом рассмотрения является возникновение государственно-общественных форм высшего образования: модели частных и общественных высших учебных заведений, готовивших учителей средней школы. Несмотря на то, что каждое из вновь созданных высших учебных заведений было уникаль-

[1] Санкт-Петербургские Высшие женские курсы (1878—1918гг.) / Сборник статей. – Л., 1973, – С. 257.

ным, формы педагогического образования в них по организационным принципам поддаются обобщению и типологизации. В рассматриваемый период возникли педагогические институты, педагогические факультеты высших учебных заведений, педагогические кафедры, педагогические курсы.

Педагогические институты

Объявленная в 1905 г. автономия высшей школы послужила мощным импульсом развития системы педагогического образования. Однако правительственные Петербургский и Нежинский историко-филологические институты, готовившие учителей для средней школы, не смогли воспользоваться этой возможностью и выйти из застойного состояния. Стиснутые государственными предписаниями, эти институты ни в количественном (с 1900 по 1913 г. они выпустили около 500 чел.), ни тем более в качественном отношении не смогли стать лидерами развивающейся системы высшего педагогического образования.

Новаторскими стали институты, возникшие в начале XX в., так как в них воплотилась идея неформального образования, образования как процесса. В 1906 г. Министерство народного просвещения утвердило правила новой организации учебного процесса, основой которого стала предметная система. В новых высших школах пришлось не перестраивать, а заново строить академический процесс по прогрессивному типу.

Следует особо отметить, что организация учебного процесса по предметной системе обучения составляет, на наш взгляд, наиболее ценное наследие отечественной высшей школы. Предметная система позволила воплотить принцип свободы личности в обучении, в связи с чем проблема гуманизации высшего образования была решена в неправительственной школе. Вновь созданные институты были государственно-общественными, созданными по инициативе подвижников-интеллигентов и частных лиц, они финансировались общественностью, но Министерство народного просвещения наложило на них свой контроль и всячески мешало их работе.

Педагогическая академия Лиги образования в Петербурге

Это последипломное высшее учебное заведение, дававшее выпускникам университетов педагогическое образование, можно отнести к педагогическим институтам, если воспользоваться изложенной в предыдущем разделе типологией форм педагогического образования. Открывшаяся в 1908 г. академия была задумана и как способ «подготовки кандидатов преподавателей», то есть «аспирантура», и как «институт усовершенствования учителей», в который могли поступать лица, имеющие высшее образование, вне зависимости от национальности и вероисповедания. В академии получали педагогическую под-

готовку выпускники, стремившиеся стать преподавателями психологии, логики и педагогики, географии, истории, юридических наук, русского языка и словесности, математики, естествоведения, физики и иностранного языка. В первый год было зачислено 114 слушателей с высшим, а также 34 вольнослушателя со средним образованием.

В 1910 г. при академии открылось базовое коммерческое училище для педагогической практики слушателей, открыть в какие-то более или менее реальные сроки гимназию не позволяло бюрократизированное Министерство народного просвещения, тогда был найден выход – разрешение получили в Министерстве торговли и промышленности. Персонал училища был сформирован путем выборов из кандидатов, предложенных слушателями и прошедших конкурс. Так высшая школа оказала влияние на среднюю, передав ей собственный демократический принцип выборности преподавателей. Автономия высшей школы повсеместно рождала отклик в средней, что указывало на сопряженность звеньев системы образования.

С учетом послеуниверситетского характера подготовки в академии два года обучения использовались для изучения педагогических дисциплин основного цикла: педагогической психологии и истории педагогики, школоведения, введения в педагогику – и дополнительного цикла: анатомии, физиологии, истории искусств, основ математического метода, а также цикла специальных дисциплин по методикам преподавания различных школьных предметов.

Теоретические занятия сопровождались практическими упражнениями, демонстрациями опытов, разборами рефератов, психологическими опытами. Успешно сдавшие экзамены по всем общим предметам и не менее чем по двум вспомогательным (элективным) и выполнившие программу специализации по прикладным методикам, получали диплом об окончании. Острый дефицит педагогических и психологических знаний, отсутствие методического и практического опыта обусловили создание этого высшего учебного заведения нового типа, сочетавшего высокий научный уровень подготовки, прогрессивные формы обучения по предметной системе, тесно связанные с практикой становления профессионала-учителя.

Министерство народного просвещения исключило из устава академии положение о том, что слушатели имеют право решающего голоса в Совете профессоров, хотя они являлись отнюдь не школярами. Правительственный реакционный курс не только мешал осуществлять принципы независимости образования – в данном случае нарушалась обратная связь в учебном процессе. Однако некоторые принципы Вольной школы удалось отстоять: принцип свободного приема, выборность ректора из Совета профессоров. Демократический Совет профессоров выдвигал из своего состава президента акаде-

мии, хотя в условиях империи появление такого красноречивого термина для руководителя академии было чисто символическим.

Организаторами академии явились А.И. Макаров, Т.А. Фальборк, М.М. Ковалевский и А.П. Нечаев, которые отчетливо видели цель интегрированного высшего педагогического учебного заведения в перестройке образования с тем, чтобы дать учителям хорошую научную и педагогическую подготовку.[1]

К научному изучению человека как главного действующего лица процесса воспитания призывал К.Д. Ушинский, предложивший концепцию научно-педагогического комплекса, союза ученого и педагога, – совмещение их в одном лице воплотилось в академии. «Деятельность учителя может быть вполне плодотворной только при наличии у него общего педагогического образования. Школа только тогда может достигнуть своих воспитательных целей, если каждый член педагогической корпорации будет осознавать себя не только учителем, но и педагогом в широком смысле этого слова. Поэтому необходимо не только знать свой учебный предмет, но также быть знакомым с историей воспитания и понимать природу своих воспитанников».[2] Цели академии были связаны с осознанием роли учителя в обществе. Ее основатели стремились к тому, чтобы их детище не только готовило профессиональных учителей, но чтобы часть из них занималась исследовательской деятельностью в области педагогики и психологии.

Основатели академии, последователи идей К.Д. Ушинского, строили содержание обучения так, чтобы дать слушателям глубокое понимание и точные знания наук о человеке. А. П. Нечаев писал: «Основными науками, на которых базируется современная педагогика, в академии признаны: педагогическая психология, история педагогики, школьная гигиена, патологическая педагогика и школоведение. Но так как для усвоения наук требуются предварительные знания из области анатомии, физиологии, истории философии и энциклопедии права, то было решено организовать в академии курсы по этим предметам».[3]

Учебный процесс был построен таким образом, чтобы теоретическая подготовка включала методику и практическую деятельность преподавателя и воспитателя в школе. Цикл дисциплин, способствующих формированию профессионала-учителя, являлся основным, однако особое значение придавалось добавочным дисциплинам, развивающим эрудицию и интеллект. Свобода выбора дисциплин – один из основных принципов концепции содержания образования в Педагогической академии. В этот период впервые в учебный про-

[1] Нечаев А.П. Первые шаги педагогической академии // Русская школа. – 1910. – № 2. – С. 176.

[2] Там же. – С. 176.

[3] Там же.

цесс гуманитарной высшей школы вводились активные методы обучения в виде практических занятий, семинариев и педагогической практики. Учитель, по представлению преподавателей академии, должен был знать и уметь многое, в том числе и с точки зрения исследовательского потенциала. Учитель-исследователь – такова модель выпускника академии.

Предметная система обучения была вполне адекватна поставленным целям. Преподаватели не ставили перед слушателями невыполнимой задачи – овладеть всем набором учебных дисциплин, так как отказались от экстенсивной дидактической модели многознания, приводившей к формализму в обучении. Академия предлагала интенсивный дидактический подход – углубленное и самостоятельное изучение группы дисциплин, сконцентрированных вокруг избранной специальности. Группа по научению психологии и педагогики, например, разработала такой учебный план, в который вошли современные теории психологии, обзор современных теорий знания, эстетика, история русской педагогики, разбор учебников по психологии и педагогике, практические занятия по индивидуальной психологии. Так, впервые в отечественной высшей школе начала проводиться подготовка преподавателей педагогики и психологии.[1]

Столь же оригинальной была предметная группа специализаций по народному образованию: организация местного самоуправления и управления, земство и наградное образование, школьная статистика, методика русского языка и математики, мировидение в народной школе. В содержание подготовки входили практические занятия и педагогическая практика с проведением самостоятельных уроков.

Учебные планы предметных групп некоторых специализаций академии являются вполне репрезентативными источниками, раскрывающими принципы формирования содержания педагогического образования в общественных высших школах России начала XX в. При этом одним из важнейших принципов было научно обоснованное содержание теоретической и практической подготовки. Организация научных исследований в академии была взаимосвязана с содержанием обучения. Дидактическая модель триединства науки, образования и практики разрабатывалась здесь едва ли не впервые в отечественной высшей школе.

Академия являлась учебным заведением нового типа. Автономия в академии способствовала возникновению не только первых ростков демократизма в учебном процессе (выборность президента, преподавателей, коллегиальность управления), но и новой идеологии образования, понимания его неформального характера – не как результата обучения, а как непрерывного процесса, отнюдь не заканчивающегося получением диплома. Слушатели академии ре-

[1] Князев Е.А. Типология высшего педагогического образования. – М., 1989. – С. 56.

ализовали на практике идею самоуправления, получили возможность выбирать представителей для контакта с преподавательским коллективом. В академии преподавали М.М. Ковалевский (вице-президент), А.П. Нечаев, И.А. Бодуэн де Куртенэ, В.И. Вернадский, И.М. Гревс, Н.И. Кареев, А.С. Лаппо-Данилевский, С.Ф. Ольденбург, И.П. Павлов, Л.И. Петражицкий, В.Н. Сперанский, А.А. Шахматов и другие.

Особыми были и слушатели академии, которые собирали совещания со своими представителями и обсуждали план предстоящих занятий, намечали необходимые курсы, способы их изучения. В конце семестров устраивались конференции преподавателей и слушателей с тем, чтобы выявить недостатки в организации занятий. Результатом таких конференций являлись структурные изменения в учебном процессе: в соотношении лекционных и практических занятий, количестве самостоятельных работ. Личность учителя формировалась не по инструкции министерства, а путем свободного обучения, основанного на инициативности и познавательном энтузиазме слушателей.

Контингент академии составлял немногим более 100 слушателей, что в начале XX в. считалось немалым количеством. Однако не численные показатели характеризует вклад академии в отечественное педагогическое образование. Нельзя не отметить прогрессивного значения этого неправительственного высшего учебного заведения. В учебном процессе академия, с одной стороны, использовала гуманистические идеи русских педагогов, в частности антропологический подход К.Д. Ушинского, с другой – развивала и приумножала достижения педагогической мысли. Именно академия реализовала в своей деятельности основы прогрессивного подхода к высшему педагогическому образованию – концепцию сочетания научной, образовательной и практической профессиональной подготовки педагогов. Интегрированный характер обучения в академии во многом предопределил тенденции дальнейшего развития педагогического образования: подготовка преподавательских кадров высшей школы впоследствии строилась по модели Педагогической академии – то есть послеуниверситетском образовании или аспирантуре.

Московский педагогический институт имени П.Г. Шелапутина

В начале XX в. П.Г. Шелапутин пожертвовал земельный участок и деньги на постройку Педагогического института. Созданный по частной инициативе, институт содержался за счет государства. П.Г. Шелапутин писал, что стремится «построить помещение для реального училища и учительского института, соединив их в одно обширное здание с таким расчетом, чтобы институт, находясь между гимназией и реальным училищем, удобно мог пользоваться этими учебными заведениями для практических занятий готовящихся к учительскому званию». Занятия в институте начались 24 октября 1911 г.

Педагогический институт представлял собой новый вид высшего учебного заведения, не имевшего аналога ни в России, ни за рубежом.[1] Преследуя цель подготовки к педагогической деятельности, преподаватели института разработали оригинальную концепцию содержания подготовки учителя, отраженную в «Положении о Педагогическом институте им. П.Г. Шелапутина».[2]

В институт принимали лиц мужского пола, уже получивших высшее образование, для них обучение было двухгодичным. Педагогическую практику слушатели проходили в базовых гимназии и реальном училище, где будущие педагоги могли ознакомиться с практической стороной избранной профессии, совершенствовать приемы и методы обучения, изучать школьников. Педагогическая концепция формирования учителя в процессе теоретических и практических занятий, а также педагогической практики послеуниверситетского образования нашла в институте П.Г. Шелапутина свое воплощение. Концепция К.П. Яновского была реализована с небольшими изменениями.

Педагогический институт им. П.Г. Шелапутина создавался не только как учебное, но и как консультативное заведение по вопросам воспитания и обучения. Сочетание учебной и практической деятельности – учебный комплекс средних учебных заведений и высших специальных, готовящих учителей с высшим образованием, – в этом оригинальность педагогической концепции института П. Г. Шелапутина.

Основное отличие института от других моделей педагогических учебных заведений заключается, на наш взгляд, в комплексности педагогической практики слушателей, проводимой как в базовых, так и в других московских гимназиях и реальных училищах: слушатели готовились в равной мере как к преподавательской, так и к воспитательной деятельности. Педагогическая практика становилась основой профессионального становления слушателей. Потребности школы находили свое отражение в учебном процессе, так как не только преподаватели института были хорошо знакомы с учебной жизнью школы, но и слушатели за два года обучения непосредственно погружались в гимназическую среду. Совет института, включая директоров гимназии и реального училища, также приглашал для обсуждения вопросов обучения представителей других учебных заведений, в которых проводилась практика.

В связи с четкой практической, профессиональной направленностью института особый интерес вызывает применение в учебном процессе основ предметной системы обучения. Здесь так же, как и в других работавших по предметной системе институтах, содержание подготовки включало общеобразо-

---

[1] Известия Педагогического института им. П.Г. Шелапутина в Москве. Кн. 1. – М., 1911. – С. 12.

[2] См.: ЦГИАМ. Ф. 459. Оп. 2. Д. 7047. Л. 3.

вательные, в данном случае – педагогические дисциплины и специальные предметные группы применительно к школьным предметам: словесность и русский язык; математика с физикой и космологией; русская и всеобщая история; естествоведение, химия и география; древние языки.

Предметная система позволяла осуществлять специализацию по новой методологии самостоятельного теоретического и практического освоения педагогического мастерства. Все слушатели института имели высшее образование, их профессиональное образование во многом означало переориентацию полученных знаний на школьную программу, чему обучали в институте П.Г. Шелапутина. В процессе обучения методике преподавания различных школьных предметов проводился педагогический и методический отбор содержания школьного образования.

Преподаватели института П.Г. Шелапутина занимались научно-практической разработкой проблем университетского и высшего педагогического образования: «Без сомнения, главнейшее требование, предъявляемое к учителю, – любовь к детям, любовь к педагогическому делу – не может быть удовлетворено учреждением особых институтов…, будущему педагогу…должно сообщить знакомство с приемами, научить наблюдать духовную жизнь учащихся и сообразовать с этими наблюдениями приемы обучения и воспитания, ознакомить его с теми педагогическими учениями, которые даны лучшими философами и педагогами, показать ему образцы классного преподавания и научить его пользоваться всеми приобретенными им знаниями при самостоятельном преподавании».[1] Новый подход к содержанию педагогического образования был прогрессивен и во многом расходился с концепцией перенесения содержания университетских программ в школу.

Дидактическая концепция института во многом вносила своеобразие в методическую подготовку учителей. Трансформация содержания педагогической подготовки предполагала глубокие знания в области методики, дидактики, педагогики, что требовало всесторонней информации о школе. Практическая ориентированность и постоянная связь со школьной жизнью – одна из самых характерных черт института П.Г. Шелапутина. Профессиональная подготовка по дисциплинам педагогического цикла занимала в институте от 19 до 23 часов в неделю.

Наиболее характерной особенностью учебного процесса по предметной системе был аутодидактический принцип обучения, предполагавший не столько обучение слушателей, сколько их самостоятельное, в зависимости от свободного выбора, личностное постижение методологии дисциплин профессионального профиля. Виды самостоятельной работы слушателей института

---

[1] Известия Педагогического института им. П.Г. Шелапутина в Москве. – Кн. 1. – М., 1911. – С.14.

свидетельствуют о твердой дидактической системе преподавательского коллектива педагогического института, формировавшей активных педагогов. Итоговое, в конце года сочинение – курсовая работа, написанная слушателем по собственным изысканиям в изучаемой области знания, – показательный факт подобной организации учебного процесса.

Аутодидактический характер обучения не означал полную бесконтрольность. Руководитель по методике избранного предмета читал лекции и вел практические занятия в группах специализации, в которых наиболее полно проявлялась самостоятельность слушателей, переходивших от теоретического осмысления методики предмета к методологии научной дисциплины, то есть к основам методики обучения данному предмету в школе. На заседаниях педагогического совета зачитывались рефераты и отчеты слушателей.

Разработанная методика самостоятельной работы слушателей предполагала: научные беседы слушателей с устными дискуссиями по проблемам методики, рефераты и практические занятия, лабораторные работы – все эти формы обучения в начале XX в. были впервые использованы в высшем педагогическом образовании, отличавшемся теоретической направленностью. Самостоятельная работа слушателей проходила в три этапа: семинарские занятия, наблюдение уроков и собственные уроки. В институте не стремились ускорить процесс адаптации слушателей к профессиональной деятельности – он происходил постепенно, в течение двух лет.

Преподаватели средних учебных заведений вели в институте занятия по методике, что обеспечивало углубление процесса адаптации слушателей к проблемам профессиональной деятельности. Методику истории вел Н.Г. Тарасов, одновременно он преподавал историю в 5-й Московской мужской гимназии (впоследствии – известный советский профессор истории и методист). Он обобщил свой огромный практический опыт в методических работах, был автором наглядных пособий по истории и активным пропагандистом наглядного метода обучения. Ординарный профессор Московского университета Г.И. Челпанов вел занятия по психологии, преподаватель Московских высших женских курсов Н.Д. Виноградов – по педагогике. Большую часть преподавателей института составляли учителя московских гимназий.

По мнению Н.Г. Тарасова, задача читаемого им курса – «выяснение принципов, разработка методов и приемов преподавания истории соответственно современным научным и педагогическим требованиям и условиям практики, развитие в слушателях критического отношения и укрепление в них стремления к творческой работе в области избранной ими специальности».[1] «Преж-

[1] Известия Педагогического института им. П.Г. Шелапутина в Москве. Кн. 3. – М., 1912-1916. – С. 96.

де всего слушатели присутствуют на уроках руководителя. Затем слушатели посещают различные учебные заведения и изучают там постановку, методы и приемы преподавания, и каждый посещенный урок фиксируется, конспектируется. Помимо этого – препарации к классам, где им предстоят уроки. Эти уроки они дают в присутствии руководителя и всех слушателей, затем – обсуждение. Теперь теория и опыт слились. Завершается работа заключительными рефератами, в которых каждый из слушателей в отведенной ему области представляет все, что ему удалось выработать и усвоить в течение двух лет». Ниже приводится программа по методике преподавания истории.

1. Сущность и задачи исторической науки. Три главные ступени исторической науки. Повествовательная история. Прагматическая история. Определение истории как науки. Единичные, типичные и коллективные явления. Значение исторической науки, ее достоинства и польза.

2. История как предмет преподавания. Отношение истории как учебного предмета к истории как науке. Образовательное и воспитательное значение истории. Обогащение знаниями, развитие памяти, воображения, рассудочной способности. Влияние на нравственную природу человека. Развитие любви к Родине. Облегчение понимания современности.

3. Примерные программы и объяснительные записки по истории для мужских гимназий, прогимназий и реальных училищ. Содержание курса гимназий и реальных училищ. Распределение материала по классам. Пропедевтический курс отечественной истории и истории Древнего мира. Принципы изложения.

4. Методика истории и ее роль в преподавании. Выбор материала. Основания для выбора. Количество материала. Его расположение. Методы хронологически-прогрессивный и хронологически-регрессивный. Биографический и концентрический методы. Методы коллективно-календарный и коллективно-категорический. Реальный метод. Передача материала. Рассказ учителя. Кахехизация. Повторение.

5. Учебник. Типы учебников. Книги для чтения. Устные и письменные рефераты учащихся.

6. Историческая карта. Ее значение. Пользование картой. Изготовление карт учащимися. Главные требования к историческим картам.

7. Исторические картины. Приемы пользования. Составление и изготовление коллекций самими учащимися.

8. Исторические памятники. Их ценность. Приемы пользования ими. Экскурсии. Степень участия в них учащихся. Подготовка, ведение экскурсий, разработка собранного материала. Модель и ее значение. Изготовление моделей учащимися.

Составивший программу Н.Г. Тарасов писал: «Таковы задачи, цели, способы и содержание курса методики истории. При преподавании усилия направляются как к тому, чтобы специалисты по методике истории приобре-

ли необходимые знания в возможно широком объеме, так и к тому, чтобы при помощи лабораторной работы на семинаре они усвоили прочный навык в научной разработке методических вопросов и умение в практическом применении добытого современной наукой в преподавании, чтобы они, покидая педагогический институт, выносили в жизнь твердые основы, и, опираясь на них, по выходе из института умели разбираться во множестве решений, выделять методически полезное, отбросить вредное, отнестись ко всему с педагогически научной точки зрения и внести творческое начало в дело преподавания истории».[1]

Разработка отечественной методики преподавания в средней школе способствовала развитию этой области педагогической науки во вновь созданных общественно-государственных высших учебных заведениях. Отчетливо прослеживается зависимость уровня развития дидактики высшего образования и средней школы, их взаимная концептуальная обусловленность.

Разработка программ по методике преподавания школьных предметов – важное отличие института от других педагогических высших учебных заведений. Сочетание самостоятельности слушателей и ненавязчивого педагогического контроля со стороны преподавателей создавало атмосферу сотрудничества в учебном процессе института. Руководителям практики поручалось в ходе бесед и обсуждения рефератов слушателей углубить их знания, рассмотреть с ними наиболее трудные для преподавания вопросы из данного курса, разобрать наиболее употребительные руководства с точки зрения содержания и методики. Принцип «пример есть азбука педагогики» соответствовал взглядам преподавателей института. Им отводилась руководящая роль в учебном процессе. Высшее образование в этот период находилось в стадии становления, во многих учебных заведениях этот процесс поисков и экспериментов приводил к отрицанию целенаправленного педагогического воздействия преподавателей на студентов,[2] что часто приписывали пагубному действию предметной системы, которая якобы дезорганизует учебный процесс.

Рациональное сочетание самостоятельности и активности студентов в обучении и руководящей роли преподавателей удавалось найти не всегда. Существовали две крайности: заорганизованный учебный процесс, жестко регламентирующий всю учебную деятельность, превращал ее в формальный путь с курса на курс, и самообразовательные тенденции, в соответствии с которыми институт нужен был лишь как место собеседования преподавателя и студента. Обе эти негативные тенденции удавалось избегать с помощью предметной системы обучения.

---

[1] Известия Педагогического института им. П. Г. Шелапутина в Москве. Кн. 1. – М., 1912. –С. 95.

[2] Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. – М., 1975. – С. 32.

Самым оригинальным и педагогически ценным в опыте работы института были конференции для выпускников. Первый выпуск 23 слушателей состоялся в 1913 г., а весной 1914г. была проведена конференция для окончивших институт, на которой присутствовали 18 человек. Подобные конференции состоялись также в апреле 1915 и 1916 гг. В 1915 г. из 49 выпускников присутствовал 41.

Эти конференции являлись своеобразной формой контроля качества обучения и осуществления обратной связи в учебном процессе. Основательно педагогически и методически подготовленные учителя, обладавшие умением обобщать и анализировать учебную деятельность, исследовать ее содержание, по окончании института не прерывали с ним связи. Их доклады на конференциях содержали ценный материал для дальнейшего совершенствования учебного процесса. Таким образом, была успешно реализована идея создания не только учебного заведения, но и консультативного центра для выпускников института.

Педагогический институт им. П.Г. Шелапутина, несмотря на короткую историю своего существования, представлял собой неординарное явление в высшем педагогическом образовании. Малый контингент учащихся (в 1913г. всего 65 слушателей) был во многом обусловлен концепцией подготовки, при которой каждого слушателя «преподаватели знали в лицо и по имени». Индивидуализация обучения как проблема в таких условиях возникнуть не могла.

Однако в работе института были и негативные стороны: запрет приема, связанный с национальной и религиозной принадлежностью. Кроме того, женщины также не могли поступать в это учебное заведение.

В первые годы своего существования институт не давал прав на получение учительской должности. Хотя в нем преподавали Г.И. Челпанов, Н.Д. Виноградов, Н.Г. Тарасов, Н.В. Кашин и другие известные педагоги и ученые, отсутствие возможностей для привлечения в институт научных кадров вынуждало их проводить исследования по месту основной работы – в университете, на женских курсах.

В институте осознавали необходимость расширения психолого-педагогических исследований: «Без живого и деятельного общения с наукой институту, несомненно, будет угрожать опасность остаться в ряду таких учебных заведений, которые нередко дают своим питомцам блестящую методическую подготовку, недовольно часто обрекают их на рутину, механические навыки и застой».[1]

Институт им. П. Г. Шелапутина, внесший солидный вклад в теорию и практику подготовки учителей для средней школы, реализовал концепцию сочетания теоретического и практического этапов обучения профессиональному мастерству. Однако, несмотря на прогрессивную предметную систему организации учебного процесса, способствовавшую улучшению качества подготовки слушателей, несомненную ценность педагогических исследований пре-

---

[1] Известия Педагогического института им. П. Г. Шелапутина в Москве. Кн. VII. – М., 1916. – С. 21.

подавателей, дискриминационные правила приема и замкнутость института не могли не сказаться на всей его деятельности.

Петербургский женский педагогический институт

Он давал высшее педагогическое образование женщинам и занимался подготовкой преподавателей для всех классов женских учебных заведений, классных и домашних наставниц. Структура института включала два отделения: словесно-историческое и физико-математическое. Срок обучения – 4 года. В связи с предметной системой обучения в институте подготовка проводилась в два этапа: теоретические и практические занятия – первые два года обучения и практические педагогические занятия (подготовка к преподавательской деятельности) – третий и четвертый год.

Поступавшие не позже чем через год после окончания женских гимназий, имевшие награды за отличную учебу, принимались без экзаменов. Для остальных существовали приемные экзамены по русскому языку, арифметике и иностранному языку. В институте проводился профессиональный отбор – успешно окончившие педагогический класс женского среднего учебного заведения или женской гимназии, подведомственных Министерству народного просвещения, принимались в институт так же, как и получившие награды, – без вступительных экзаменов[1].

Директором института был человек искушенный в вопросах преподавания – профессор русской истории Петербургского университета и Бестужевских высших курсов, а также Петровского коммерческого училища, Александровского лицея и Историко-филологического институте С.Ф. Платонов. До 1896 г. Платонов состоял помощником редактора «Журнала Министерства народного просвещения», а также был членом ученого комитета Министерства народного просвещения, управляющим отделением славянской археологии и с 1895 г. – руководителем учебной части историко-филологического отделения Санкт-Петербургских высших женских курсов. В его выступлении на I съезде преподавателей физики, химии и космографии, проходившем в 1913 г., прозвучал основной педагогический принцип работы института: «учить не рассказом, а показом», то есть основное внимание уделялось практической подготовке будущих учительниц средней школы.

Петербургский женский педагогический институт был создан в 1903 г. на базе Женских педагогических курсов при женской гимназии. При этом правительство имело определенную цель – сделать из выпускниц этого института некоторый легитимный «противовес» либерально, а порой революционно настроенным бестужевкам.

---

[1] Справочник по высшему образованию / Составитель Д.С. Марголин. – Пг. – Киев, 1915. – С. 317.

Практические занятия играли важнейшую роль в процессе обучения: без получения зачетов по практическим занятиям переход на следующий семестр, согласно правилам предметной системы, был невозможен. Девятый семестр был посвящен педагогической практике. Этим важнейшим элементам подготовки учителя-профессионала, вначале не всегда признанным, в институте придавали большое значение. Таким же нововведением в учебном процессе являлись и конференции, в которых принимали участие все преподаватели и слушательницы. На конференциях обсуждались все вопросы, связанные с учебно-воспитательным процессом, а когда они касались гимназии, в работе конференций принимали участие и ее преподаватели. Переходных экзаменов с курса на курс, согласно предметной системе, не было. Вопрос о переводе решался конференцией на основании результатов самостоятельных теоретических работ слушательниц, представленных на обсуждение.

По окончании обучения проводились итоговые экзамены по всем дисциплинам. Слушательницы, получившие на итоговом экзамене оценку ниже «4», не допускались к преподаванию этой специальности в старших классах гимназии. Успешно сдавшие экзамены получали право преподавания во всех классах женских средних учебных заведений. В 1913 г. в институте обучалось 1030 слушательниц.

Межведомственная комиссия, созданная в 1913 г., занялась рассмотрением проекта нового Положения об институте. В основу этого преобразования была положена мысль о том, «что высшее педагогическое женское образование не может ограничиваться специализацией его на подготовлении учительницы того или иного предмета средней школы, но должно обнимать все стороны педагогической деятельности на многих различных поприщах и ступенях воспитания с развитием самостоятельного труда учащихся, что ближе всего может быть достигнуто путем усиления практических занятий в особых показательных при институте учреждениях».[1] Подход к формированию содержания педагогического образования основывался на принципе сочетания дидактической, методической и воспитательной подготовки, что возвышало педагогический цикл дисциплин, способствующий профессиональному становлению учителя.

Институт был признан высшим педагогическим учебным заведением, и оканчивающие его на основании Правил от 19 декабря 1911 г. получали звание учительницы средних учебных заведений, то есть институт был уравнен в правах с другими высшими учебными заведениями. Устанавливался контингент слушательниц – 500 чел., – солидный по масштабам того времени. Отбор содержания педагогической подготовки ставил целью углубить знания по общеобразовательным предметам средней школы, усвоить учебные дисциплины по избран-

[1] I Всероссийский съезд преподавателей физики, химии, космографии. – Пг., 1916. – С. 56.

ной специальности и на этой основе получить высшую педагогическую подготовку. Таким образом, пропедевтические и специальные дисциплины были разделены, что соответствовало принципам предметной системы обучения.

На физико-математическом отделении уже от 4 курса слушательница должна была проводить 4 урока в неделю, а на словесно-историческом – 2 урока. Педагогическая практика проводилась в качестве составной части учебного процесса, но занятия во время нее продолжались.

Слушательницы, обучавшиеся на словесно-историческом отделении, получали более углубленную подготовку по дисциплинам психолого-педагогического цикла. Им предстояло преподавать эти предметы в старшем педагогическом классе женских гимназий. Предметная система обучения делала заметный акцент на практических занятиях, что означало отказ от догматических, устаревших концепций дидактики, в соответствии с которыми все обучение строилось на основе лекционных курсов. Это было значительным достижением практического направления дидактической мысли. Институт давал солидную профессиональную подготовку. С 1-го курса слушательницы начинали изучать теорию и историю педагогики, дидактику и логику. После выбора специализации (на словесно-историческом отделении на 3-м курсе, на физико-математическом – на 2-м) начиналось основательное изучение методики преподавания избранной дисциплины. Была разработана прогрессивная методика вхождения практикантки в жизнь школы. Сначала посещение уроков преподавателей гимназии и коллег-практикантов с последующим составлением отчетов, чему придавалось важное значение как условию для проведения собственных уроков, затем самостоятельное проведение уроков. Здесь заметно сходство с организацией педагогической практики в Педагогическом институте им. П.Г. Шелапутина.

К проведению самостоятельных уроков в институте относились довольно строго: условиями для допуска к проведению педагогической практики являлись не только оцененный удовлетворительно письменный отчет о посещении уроков, но и успеваемость по дисциплинам специализации не ниже «4».

За десять дней до предстоящего урока слушательница представляла преподавателю гимназии, ведущему практику, подробный план. После его рассмотрения и исправления с учетом замечаний преподавателя она обращалась к методисту, который окончательно рассматривал план урока. Каждый проведенный урок обсуждался. Для обсуждения уроков практикантов проводились конференции под председательством методиста, который руководил педагогической практикой, с участием преподавателей гимназии и практикантов. Руководитель практики и преподаватели гимназии входили в состав комиссии, которая давала общую оценку педагогической практике.[1]

---

[1] Петербургский женский педагогический институт. Обозрение преподавания на историко-словесном отделении. – СПб., 1911. – С. 5 .

Педагогическое отделение института готовило воспитательниц для средней школы и семейного круга. Слушательницы изучали основы первоначального воспитания и воспитания в различных видах школ как отечественных, так и зарубежных. Педагогическое образование ставило несколько целей: подготовку педагогически образованных матерей, профессиональных воспитательниц, преподавательниц педагогики и психологии для женских классов средних учебных заведений. Столь разнообразный спектр женского образования свидетельствовал о далеко идущих целях Педагогического института.

Разнонаправленность целей подготовки в значительной мере определяла универсальность учебного плана. Институт выпускал энциклопедически образованных педагогов. Общенаучный цикл дисциплин содержал богословие, психологию, логику, историю философии, анатомию, физиологию, иностранные языки. На словесно-историческом отделении изучали русскую литературу, историю и методику их преподавания; на физико-математическом – дисциплины естественнонаучного цикла и методику преподавания естественноведения и географии. Специальный цикл дисциплин составляли этика, методика элементарного обучения, детская литература, гигиена детского возраста, школьная гигиена, рисование и лепка. Теория и история педагогики изучались по 6 часов в неделю.

На основе широкой эрудиции слушательниц формировалась многогранная личность будущих педагогов. Учебные планы института предусматривали изучение биологических, психологических, педагогических, философских и эстетических дисциплин. Выбор дисциплин зависел от слушательницы, так как предметная система предполагала не экстенсивную, многодисциплинарную подготовку, а самостоятельное углубленное изучение определенного цикла дисциплин. Свобода выбора при предметной системе приводила слушательницу к необходимости создания индивидуального учебного плана.

Петербургский женский педагогический институт разработал комплекс теоретической и практической подготовки педагогов, так как в его распоряжении была базовая гимназия для проведения практики слушательниц. Успешно решалась проблема сочетания теоретической специальной и профессиональной подготовки педагогов. Формирование профессиональных качеств педагогов в институте считалось образцовым в тот период развития высшего женского педагогического образования, так как большинство женских институтов не преследовали практических целей. Женский педагогический институт занимался важнейшим процессом воспроизводства преподавательниц женских гимназий, что способствовало развитию образования женщин в России.

Выдающийся педагог П.Ф. Каптерев в течение многих лет преподавал в институте историю всеобщей и русской педагогики, теорию воспитания. Создатель понятия «педагогический процесс», автор многочисленных книг по пе-

дагогике, борец за автономию образования, сам П.Ф. Каптерев немало сделал для поднятия престижа педагогического образования.

Созданный в институте учебно-практический комплекс: педагогический институт – женская гимназия – детский сад – детский приют – ценный вклад в историю отечественного высшего педагогического образования. П. Ф. Каптерев полагал, что Женский педагогический институт по своему значению можно сравнить с Главным педагогическим институтом. «Главная разница между ними именно та, что один был закрытым учебным заведением, а другой представлял собой открытую школу. Мы не говорим о том, что один «был мужским заведением, а другой является женской школой. Но по подготовке слушателей и слушательниц, по своим двум научным отделениям, по широкой постановке практических занятий оба института сходны».[1]

Педагогические факультеты неправительственной высшей школы

В начале XX в. передовые деятели интеллигенции стремились к демократизации образования. Широкая возможность достижения источников знания порождает вольные высшие школы, а обращение деятелей науки к народу способствует возникновению народных университетов. Оба этих типа взаимодополняют друг друга: народный университет – первая ступень высшего образования для отверженных высшей правительственной школой, вольный университет – вторая ступень. В этом главный принцип демократизации высшего образования – поднимать одних к вершинам науки и способствовать другим, стремящимся к образованию, на первых этапах обучения.

Отказавшись от «дипломированного невежества», вольная школа провозглашала доступность образования, свободу для всех желающих учиться независимо от национального, религиозного и имущественного статуса. Такая постановка высшего образования требовала полного изменения всего учебного процесса. Введение предметной системы обучения способствовало реализации гуманистического принципа свободы преподавания и учения, так как создавало соответствующий поставленным целям дидактический комплекс, ориентированный на потребности личности.

Педагогический феномен вольной высшей школы необычайно ценен тем, что он в полной мере реализовал гуманистические идеи образования.

Педагогический факультет Петербургского психоневрологического института В.М. Бехтерева

Институт, организованный по инициативе В.М. Бехтерева, – необычайное явление в истории отечественного высшего образования. Это был первый ин-

---

[1] Каптерев П. Ф. Подготовка преподавателей средней школы // Вестник школы. – 1914. – № 7. – С. 60.

ститут Человека, первый научно-учебно-практический комплекс – университет гуманитарных исследований нового типа. Работы в области психологии и неврологии, биологии и медицины, права, педагогики и педологии велись в трех направлениях: здесь науку создавали, здесь ей обучали, здесь ее внедряли в практику. В институте было четыре факультета: общеобразовательный и 3 специальных (педагогический, юридический и медицинский). Сроки обучения на всех специальных факультетах 3 года, а на медицинском – 4. Первые два года проводилось обучение общеобразовательным дисциплинам, затем вводилась специализация. Как и в университетах, деление учебного плана было четким: на общеобразовательные – обязательные для всех дисциплины и на специальные – по выбору.

Педагогический факультет имел два отделения: словесно-историческое и естественно-историческое. Мы не ставили перед собой цель показать весь учебный процесс института, ограничимся лишь подготовкой педагогов на словесно-историческом и естественно-историческом отделениях педагогического факультета.

Самым весомым свидетельством успешного сочетания научно-практической и исследовательской деятельности института как научного центра изучения человека являлись учебно- и научно-вспомогательные учреждения института.

По уставу 1907 г. Психоневрологический институт определялся как научное и высшее учебное заведение, в связи с чем ставились цели разработки и распространения знаний в области психологии и неврологии и других наук о человеке. По уставу 1916 г. эта задача была явно расширена: в научную программу исследований включались не только разработка научных проблем и распространение гуманитарных, естественных и медицинских знаний, но и подробное изучение психологии и неврологии.

Институт был переименован в Частный Петроградский университет при Психоневрологическом институте. Слушатели получали университетское образование вместе со специальной подготовкой, необходимой для деятельности педагога, врача, юриста. На педагогическом факультете успешно сочеталась научная и профессиональная подготовка педагогов. Содержание образования строилось по принципу: пропедевтическая подготовка первых двух курсов, компенсирующая недостатки среднего образования, а затем специальная подготовка по предметной системе обучения. Основательное изучение естественнонаучного цикла дисциплин – биологических, психологических – составляло фундаментальную подготовку студентов, в том числе и педагогов, познания которых углублял специальный цикл психолого-педагогических дисциплин. Предметная система обучения позволяла в зависимости от общественной потребности усилить профессиональную направленность педагогического факультета. Она чутко реагировала на потребности как научной, так и практической подготовки.

В институте был создан научно-педагогический кружок, в котором применялись и такие методы исследования, как экскурсии в учебно-вспомогательные учреждения при институте; таким образом налаживались связи с практической составной частью научного комплекса. Подготовка педагогов в институте им. В.М. Бехтерева значительно отличалась от подготовки в других высших учебных заведениях. Наиболее ценным в этой подготовке был методологический подход к содержанию педагогического образования: всесторонний его характер, гармоническое сочетание физического и психологического, биологического и социологического циклов дисциплин в учебных планах. Большое внимание уделялось педагогике, психологии детского возраста, педагогической психологии.

Однако если медицинский факультет располагал значительным количеством базовых учреждений, обеспечивавших практическую подготовку врачей-терапевтов, невропатологов, психиатров, то педагогическая практика на педагогическом факультете не была организована должным образом. Отчасти здесь сказывалось традиционное представление о труде учителя, успешность которого в большей мере зависит от опыта работы, чем от нескольких тренировочных практических учебных занятий. Считалось, что не следует смешивать обучение в высшей школе университетского типа с практической подготовкой, что профессиональные навыки придут с опытом, но лишь при наличии прочных фундаментальных знаний. Вместе с тем в содержание обучения включались не только педагогические дисциплины, но и (на 5-м курсе) методики преподавания некоторых дисциплин гимназического курса. Однако занятия по методике носили теоретический характер, практических занятий не было предусмотрено.

Теоретическая подготовка учителей в институте по своему объему превосходила подготовку в других высших педагогических учебных заведениях. Курс педагогической патологии – один из примеров оригинальности подхода к образованию. Использование межпредметных связей медицины, неврологии и психиатрии в процессе подготовки педагогов – важнейшее достижение института. Сама проблема таких связей не потеряла своей актуальности и сейчас. Бехтеревский институт разработал курсы дисциплин многостороннего изучения человека – в этом его роль первопроходца в интеграции гуманитарных наук как наук о человеке.

Психоневрологический институт имел важное значение в развитии и становлении высшего педагогического образования. Подготовка учителя в нем была приравнена к подготовке по таким первостепенной важности профессиям интеллигенции, как врач и юрист. Контингент слушателей на 1 января 1912г. составлял 2035 чел., а к 1914 г. увеличился до 3079 чел. Преподавательский состав в 1913 г. насчитывал 146 чел. Здесь преподавали В.М. Бехтерев, В.А. Вагнер, Н.Е. Введенский, И.А. Бодуэн де Куртенэ, М.М. Ковалевский, И.В. Лучицкий, П.Ф. Лесгафт и многие другие. Руководил институтом совет,

который отвечал за его научную, учебную и практическую деятельность. В 1915 г. в институте работали 78 профессоров и 46 ассистентов и лаборантов. Во главе института стоял его основатель – В.М. Бехтерев. Именно по его инициативе было создано столь уникальное высшее учебное заведение, оставившее заметный след в истории высшего отечественного образования.[1]

Вольная высшая школа П.Ф. Лесгафта в Петербурге

П.Ф. Лесгафт одним из первых поставил задачей созданного им высшего учебного заведения формирование многосторонней личности педагога, имеющего не только специальное, но и общее высшее образование. Слушатели школы обучались 2 года на основном факультете и 2 года на специальных: естественном, историческом и физического образования. Имевшие свидетельства об окончании среднего учебного заведения принимались действительными слушателями, не имевшие – вольнослушателями.

Вольная высшая школа П. Ф. Лесгафта поставила перед собой непомерно сложную задачу – найти оптимальное соотношение общеобразовательной и специальной подготовки в процессе педагогического образования. Это учебное заведение отличала явно выраженная практическая направленность. П.Ф. Лесгафт подчеркивал однобокость и узость как технического, так и гуманитарного образования. Он полагал, что специальное образование возможно строить лишь на основе общенаучного – фундаментального. В Вольной школе не ставилась невыполнимая задача – скопировать подготовку специалистов с университетской, включив в учебный план все дисциплины общенаучного цикла. Исходя из задач будущей специальности, на 1-м и 2-м году обучения изучался так называемый минимум, необходимый для каждого образованного человека. Формула была такова: минимум в общеобразовательных дисциплинах, максимум – в специальных.

Выдающийся ученый, общественный деятель, педагог П.Ф. Лесгафт был также основателем Коломенских вечерних рабочих курсов вольной школы, на которых можно было заниматься по программе народного университета или получить высшее образование. Вольная высшая школа привлекала к себе внимание радикально настроенных участников революционного движения – В.Н. Фигнер, И.Д. Лукашевича, Н.А. Морозова и других. Она стала центром помощи революционному движению. Здесь неоднократно выступал В.И. Ленин.

Курсы П.Ф. Лесгафта внесли заметный вклад в теорию воспитания всесторонне развитой личности. Биологическая лаборатория, открытая в 1893 г., и кур-

[1] Бехтерев В.М. Автобиография. – М., 1928. – С. 29.

сы воспитательниц и руководительниц физического образования вошли в состав научно-образовательного заведения, подготовившего тысячи педагогов.

Отняв прерогативу физического воспитания у фельдфебелей, П.Ф. Лесгафт создал прообраз института для подготовки учителей физического воспитания с университетским образованием. Работа в научной лаборатории в сочетании с теоретическим обучением в школе П.Ф. Лесгафта способствовала формированию профессионалов в процессе обучения и научно-исследовательской деятельности, физическим воспитанием, по мнению П.Ф. Лесгафта и его последователей, должны заниматься вполне образованные педагоги. Отделение физического воспитания и ставило своей целью формирование таких педагогов. Согласно взглядам П.Ф. Лесгафта, в содержание образования преподавателей физического воспитания были включены гимнастика и ритмическая гимнастика Далькроза, а также анатомия, методика и педагогика.

Педагогические курсы университета им. А.Л. Шанявского

Созданный в 1908 г. Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского являлся наиболее точным воплощением идеи вольного университета в России: это была независимая высшая школа, в которую принимали всех желающих, достигших 16-летнего возраста, вне зависимости от религиозной и национальной принадлежности. Цель университета – широкое распространение науки среди народа. Академическое отделение было организовано как высшее учебное заведение и рассчитано на лиц со средним образованием. Преподавание велось по принципу предметной системы по двум направлениям: общественно-философскому, включавшему историко-философский и общественно-юридический циклы, и по естественно-историческому. Программы преподавания были необязательными, носили рекомендательный характер с тем, чтобы каждый слушатель мог свободно выбрать науки, необходимые ему для образования.[1]

Около трети состава слушательниц и слушателей были учителями, которые стремились пополнить недостаток знаний в общенаучных и специальных дисциплинах. Лекционные занятия проводились вечером, с 5 до 10 часов, а практические – днем. Просвещение в университете не носило абстрактно-теоретического характера, как полагали противники идеи вольного университета. Многочисленные курсы были открыты университетом с целью конкретной подготовки к каким-либо видам деятельности, требующей высшего образования. Такими курсами были Педагогические курсы им. М.А. и Т.А. Королевых, однако высшее педагогическое образование получали и на академическом отделении.

---

[1] Князев Е.А. Предметная система в высшей школе России // Вестник высшей школы. – 1987. – № 11. – С. 82–87.

Слушатели университета по окончании не пользовались особыми правами и преимуществами, как выпускники государственных университетов. Для желающих могли проводиться проверочные испытания по пройденным курсам, и сдавшим эти испытания на «удовлетворительно» выдавалось удостоверение, не имевшее юридической силы.

Идея определялась четко: высшее народное образование – вольная школа, неподвластная правительству, продолжение общественного самоуправления (что отличало ее от частной и правительственной высшей школы). Вольный университет восполнял систему высшего образования, вносил в него существенные коррективы, делал его доступным для студентов и преподавателей, отверженных казенной высшей школой.

В 1914/1915 акад. г. 75% слушателей Педагогических курсов им. М.А. и Т.А. Королевых при университете составляли преподаватели училищ Москвы. Слушатели, получившие в большинстве своем лишь среднее образование, не имели теоретической педагогической подготовки. Педагогические курсы были жизненно необходимы для разных категорий слушателей: одним – для получения педагогического образования, другим – для компенсации общенаучных знаний. Курсы были созданы, чтобы служить именно тому контингенту лиц, которые нигде, ни в каком ином учреждении, не могли получить педагогической подготовки. (Вспомним ограничения при приеме даже во вновь созданном институте П.Г. Шелапутина).

Первый опыт показал, что времени, отведенного для теоретических курсов и практических занятий, оказалось недостаточно. Попечительский совет университета признал возможным несколько увеличить его. Вместе с тем коллектив преподавателей курсов им. М.А. и Т.А. Королевых пришел к выводу о необходимости увеличения количества часов, отводимых для теоретических курсов и практических занятий, и организации некоторых настоятельно необходимых учебно-вспомогательных учреждений.

Современную дидактику на курсах преподавал П.Т. Блонский. Программой предусматривалось изучение следующих вопросов: источники дидактики; психологизм в дидактике и его представители (Лай, Мейман и другие); реакция против психологизма (Месмер); дидактика и логика; принципы обучения: наглядность у гербартианцев и Песталоцци; понятие внутренней наглядности у персоналистов; самодеятельность как принцип обучения; трудовая школа и ее виды.

П.Т. Блонский преподавал в полном смысле этого слова научную дидактику. Освещались такие проблемы, как реализм и формализм в их современных представителях; анализ и синтез в логике и дидактике; идея элементарного обучения (Песталоцци, Кант, Наторп); дисциплина и воспитание; воспитание чувств в школе; дух обучения в понимании Олесницкого и Толстого; детали организации обучения; личность учителя; психология детей школьного возраста; школа и жизнь.

В учебный план были включены также следующие курсы: «Живая природа» А.Л. Бродского; «Обзор новейших школ в Западной Европе и Америке» А.У. Зеленко; «Физическое развитие детей в связи с играми и гимнастикой» Н.С. Массалитинова.

В 1911/1912 акад. г. в университете насчитывалось 2675 слушателей. На академическом отделении – 2205 чел. (314 чел. – на историко-философском цикле, 145 – на естественно-историческом, 122 – на общественно-юридическом); 88 занимались по собственному плану; 127 – посещали эпизодические курсы, 1087 чел. изучали отдельные предметы.[1]

Среди слушателей академического отделения 80% имели образование не ниже среднего; 72% имели профессиональное занятие; 23,6% были учителями и учительницами; 52,9% слушателей – женщины. Учителя составляли достаточно большую часть слушателей: для них Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского представлял один из путей получения педагогического образования в предреволюционную эпоху.

Педагогические кафедры высших женских курсов

Революция 1905 г. открыла женщинам доступ в большинство государственных высших учебных заведений, но в качестве вольнослушательниц. Однако после 1908 г. прием женщин в государственные высшие учебные заведения, подведомственные министерству, был прекращен. Общественно-государственная высшая школа стала для женщин единственной реальной возможностью получения высшего образования.

Высшие женские курсы в период «серебряного века» вели борьбу за права, предоставляемые государственным университетам, и разрешение выпускницам курсов экзаменоваться в особых испытательных комиссиях. Под воздействием общественно-педагогического движения министерство было вынуждено разработать законопроект о порядке проведения экзаменов. Для получения допуска к экзаменам необходимо было предоставить свидетельства об окончании курса гимназии и высшего учебного заведения. Выдержавшие экзамен получали дипломы, которые давали им возможность экзаменоваться в специальных комиссиях на звание учительниц гимназий.

19 декабря 1911г. проект стал законом, одобренным Государственным советом и Государственной думой, и был высочайше утвержден. Закон предоставлял учительницам средних учебных заведений те же права, что и мужчинам, занимавшим соответствующие должности в тех же по уровню учебных

[1] Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского / Отчет за 1911/1912 академический год (4 год). – М., 1912. – С. 12–15.

заведениях. Циркуляр Министерства народного просвещения от 20 марта установил порядок применения закона 1911 г. Выпускницы высших женских курсов допускались к экзаменам с разрешения министерства.

Министерский циркуляр разделил высшие женские курсы на разряды. Выпускницы Московских, Петербургских, Киевских, Казанских высших женских курсов и Петербургского женского института допускались к экзаменам без особого разрешения министерства. Эти высшие курсы приравнивались к университетам.

Одесские, Харьковские, Варшавские высшие женские курсы, Естественно-исторические курсы М.А. Лохвицкой-Скалон составляли второй разряд, согласно бюрократической иерархии.

В третий разряд входили Высшие частные университетские курсы в Юрьеве, Высшие женские курсы в Тифлисе и др. Их выпускницы допускались до экзаменов лишь после особого разрешения министерства.

Слушательницы курсов второго разряда должны были, кроме экзаменов в комиссии, сдавать в этих комиссиях полукурсовые экзамены по дисциплинам, отсутствующим в их учебных планах. Таким образом, первый разряд означал полное равенство с университетами, второй – предполагал более низкий уровень государственного доверия, а третий был наиболее лишенным прав.

Более 2/3 выпускниц высших женских курсов становились учительницами, воспитателями. С введением предметной системы стало возможным избирать специализацию по педагогике, психологии, логике. Однако в целом педагогическое образование было еще на низком уровне: отсутствовала педагогическая практика (она стала вводиться лишь в 1910-е гг.), связь со школой была спорадической. Тем не менее предметная система обучения позволяла сконцентрировать усилия слушательниц на изучении дисциплин в соответствии с избранной педагогической профессией.

1.6. ИДЕОЛОГИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

Мощное общественно-педагогическое движение, развернувшееся в СССР в 1986–1991 гг., подвергло резкой критики, сложившуюся в Советском Союзе систему педагогического образования. Параллельно были предприняты серьезные попытки разработки и реализации новых подходов к подготовке педагогических кадров. Итоги этих поисков в основном были подведены в ***Концепции педагогического образования***, которая была подготовлена в 1991 г. и впервые представлена уже после развала СССР на со-

вещании ректоров педагогических вузов и руководителями органами народного образования в январе 1992 г.[1]

В основу Концепции были положены принципы:

культуросообразности (опора на существующие в культуре философские, методологические и психологические представления о человеке, о процессах его образования, о педагогической деятельности);

конструктивности (представленность содержания и технологий педагогического образования);

сопряженности с тенденциями, существующими в системе общего образования;

многовариативности, позволяющей каждому учреждению педагогического образования создавать собственные версии деятельности.

В качестве наиболее негативных черт существовавшей к рубежу 80–90-х гг. XX в. системы педагогического образования авторы Концепции относили:

сведение подготовки учителя к узкопредметной и методической подготовке в ущерб общекультурному и психолого-педагогическому образованию;

редуцирование деятельностной составляющей профессионального образования до настаскивания на определенные частные методики;

сведение концептуальных подходов к определению содержания педагогического образования, с одной стороны, к декларациям, а с другой – к типовым учебным планам, в которых предписываются названия учебных предметов и количество часов, отводимых на их изучение;

отсутствие корреляции между декларируемого общественного заказа на педагога («гармонически развитая личность с высокими нравственными качествами, способная передать подрастающему поколению все богатство и сформировать у него социалистические ценности») и реальным содержанием учебных планов и программ обучения;

направленность способов подготовки педагогов способных не к развитию детей, а к воспроизводству стандартно мыслящих «живых орудий»;

господство в структуре, технологиях и содержании подготовки учителей предметноцентрического подхода;

ориентацию на подготовку педагога-исполнителя, не предполагающая учета индивидуальных способностей и интересов обучаемых студентов;

не только единую, но и единообразную структуру высшего педагогического образования, состоящую из высших учебных заведений одного типа – педагогических институтов, работающих по единому типовому плану, не учи-

[1] См.: Концепция педагогического образования // Болотов В.А., Костикова М.Н. Педагогическое образование – страницы реформирования. Волгоград, 1998. С. 6–34.

тывающих ни региональных и национальных особенностей, ни нарастающего многообразия типов общеобразовательных школ, ни особенностей своего кадрового потенциала, ни переориентации школы на развитие;

ориентацию процесса обучения в педагогических училищах на техническое освоение групповых форм работы с детьми, позволяющих достаточно успешно обучать большинство детей счету, письму и чтению, выступающих как самоцель на ряду с поддержанием дисциплины в классе, а не как средства формирования мышления, деятельности, сознания;

строгую детерминированность деятельностных форм подготовки будущих педагогов в учреждениях педагогического образования, ставящая студентов в пассивную позицию.

В Концепции подчеркивалось, что для субъектного приобщения к культуре, для превращения в субъекта собственной профессиональной деятельности будущему педагогу необходима определенная свобода в выборе учебных курсов, в выстраивании собственной траектории образования. Это выдвигает определенные требования и к содержанию образования, и к технологиям обучения, и к управлению образовательным процессом.

Авторы Концепции отмечали несоответствие требованиям реформы школы и системы повышения квалификации, которая практически не учитывает уровень и содержание предшествующей подготовки, реальные проблемы, стоящие перед учителем, не обеспечивает оперативного включения в практику новейших достижений педагогической и психологической науки, передового российского и зарубежного опыта.

В Концепции делался вывод о том, что существующая система педагогического образования и повышения квалификации кадров не отвечает требованиям ни современной социокультурной ситуации, ни развивающей и развивающейся школы. Предлагалось отказаться от подготовки учителя как в рамках традиционной педагогической парадигмы: «Знай свой предмет и излагай его ясно», так и от ее редукции: «Знай методику преподавания и следуй ей неукоснительно», и ориентироваться на новую парадигму: «Знай, что развивается в твоем ученике и сумей это обеспечить средствами предмета преподавания». Для того чтобы учитель стал подлинным субъектом педагогической деятельности в процессе его подготовки должны формироваться, во-первых, педагогические установки, направленные на развитие ребенка, во-вторых, способность к проектированию собственной педагогической деятельности в зависимости от конкретных условий ее осуществления, в-третьих, способность к рефлексии собственного педагогического опыта.

Новый подход предполагал приоритетность гуманистического контекста педагогического образования. Изучение предметов превращается из самоцели в средство обеспечения развития будущих учеников. Позиция студента в

учебном процессе должна измениться от позиции «обучаемого» через «учащегося» к «учащему», а позиция преподавателя – от «транслятора» определенных знаний и технике педагогической работы через позицию «мастера», организующего совместную деятельность со студентами с целью выращивания у них определенных способностей, к позиции «консультанта» и коллеги, организующего и реализующего собственную педагогическую деятельность.

В Концепции определялись контуры когнитивных, деятельностных и личностных характеристик педагога развивающей школы.

К числу инвариантных когнитивных характеристик были отнесены:

структурирования представления о философских, психологических и педагогических теориях человека и общества, о философских и культурологических оснований существующей естественнонаучной картины мира и человека, о мире искусства;

представления о процессах становления процессов становления мышления, деятельности и мировоззрения личности, основных способах их формирования в каждом из возрастов;

представления о содержании и технологиях образования в социальном, историческом и методологическом аспектах, о технологиях и методиках организации процессов учения-обучения,формирующих мышление и обеспечивающих трансляцию знаний и способов деятельности, также для каждого определенного возраста;

представления о технологиях и методиках организации пространства жизнедеятельности детей, способствующего становлению мышления, деятельности мировоззрения.

К числу инвариантных деятельностных характеристик были отнесены:

способность к педагогическому целеполаганию;

способность к анализу педагогических ситуаций;

способность к проектированию и планированию образовательных процессов, в т.ч. совместной с учениками, а также собственной педагогической деятельности;

способность к организации межличностного, группового, фронтальное взаимодействие с детьми в целях формирования адекватных данному возрасту сознания, мышления и деятельности;

способность к рефлексии и контролю результатов педагогической деятельности.

К числу инвариантных личностных характеристик были отнесены недопустимость агрессивности, наличие эмпатии, толерантности, способности эмоционального поддерживать другого в преодолении трудностей, рефлексивности, поглощающей рефлексии (способности к выделению оснований деятельности, поступка, затруднения своего ученика или воспитанника).

В Концепции уделялось много внимания содержанию, процессам, организационным формам и технологии педагогического образования.

Превращение студентов в субъектов педагогической деятельности должно обеспечиваться такими процессами, как, во-первых, освоение необходимых для педагогической субъектности предметных и психолого-педагогических знаний, во-вторых, освоение педагогической деятельности (ее исследование, проектирование, реализация), в-третьих, ценностное самоопределение (выработка педагогического кредо) и определение педагогических целей.

В учебном заведении должна быть организована рефлексия образовательного процесса студентами и преподавателями, которая, с одной стороны, является средством интеграции указанных выше процессов в одно целое, с другой, ее организация является необходимым элементом процессов учения-обучения будущих педагогов. В высших учебных заведениях и организациях, связанных с последипломных образованием, должен быть запущен процесс производства научных знаний в областях, связанных с образованием. В едином целом эти процессы, помимо общего предназначения, объединяет гуманистическая и гуманитарная ориентация – каждый процесс является, с одной стороны, не самоценностью, а средством общего развития будущих педагогов. С другой стороны, знания и способности студентов, освоенные в ходе осуществления этих процессов, являются средством их будущей деятельности по развитию своих учеников и воспитанников.

Для реализации указанных процессов в Концепции предлагались такие организационные формы, как педагогическая мастерская, организационно-деятельностная игра, педагогическая практика, психологический тренинг. В качетсве технологий рекомендовались схоластика, майевтика, имитация и опробывание будущей педагогической деятельности, личностно-ориентированная подача знаний и способов деятельности, рефлексия образовательного процесса.

Содержание образования предлагалось разделить на три функциональных цикла – общекультурный, предметный и психолого-педагогический.

В Концепции указывалось на необходимость создания системы непрерывного педагогического образования, которая должна строится с учетом, во-первых, создания условий для удовлетворения потребности личности в педагогическом образовании, и, во-вторых, удовлетворения кадровой потребности сферы образования.

В систему педагогического образования Концепция предлагала включить:

педагогические классы (лицеи);

средние специальные учебные заведения, готовящие профессионалов для дошкольных учреждений и начальной школы, владеющих педагогическим ремеслом;

педагогические колледжи, как первая ступень высшего педагогического образования, в которых помимо профессиональной подготовки дается фундаментальное гуманитарное образование;

учебные заведения университетского типа, реализующие вторую ступень высшего образования, связанную с дальнейшей специализацией, с получением более высокой квалификации, позволяющей заниматься исследовательской деятельностью, работать в специализированных учебных заведениях, преподавать в старшей профильной школе и средних специальных учебных заведениях;

первый этап последипломного образования – адаптация выпускника педагогического учебного заведения к реальному педагогическому процессу на его конкретном рабочем месте (стажировки, консультационные психолого-педагогические службы, районные методические кабинеты);

второй этап последипломного образования – освоение передового педагогического опыта, рефлексия и оформление методик собственной педагогической практики (районные методические кабинеты, институты повышения квалификации учителей);

третий этап последипломного образования – переподготовка учителей, на основе освоения ими педагогических технологий и практик, построенных на отличных от общепринятых парадигмах (работа в постоянно действующих коллективах разработчиков);

как особый этап – включение в исследовательские и научные программы (ВНИКи, аспирантура и т.п.).

Реализация описанных выше процессов учения – обучения будущих педагогов – требует выделения в образовательном учреждении субъектов этих процессов и создания управляющих структур, которые могут не совпадать с традиционными (кафедрами, деканатами и т.п.). Такими субъектами могут стать группы студентов, преподавателей и сотрудников учебного заведения, взявших на себя ответственность за обеспечение каких-либо изменений в личностной, когнитивной и деятельностной сферах студентов через осуществление соответствующего процесса (или его составляющего). Это могут быть педагогические мастерские, учебно-исследовательские группы и т.п.

В Концепции особо подчеркивалась необходимость организации научно-исследовательской работы по обеспечению инноваций в сфере педагогического образования.

Идеология Концепции с разной степенью последовательности использовалась Министерством образования, региональными и муниципальными органами управления образованием, руководителями учреждений педагогического образования. В ее логики проводилась научно-исследовательская и экспериментальная работа, организовывалась инновационная деятельность в системе различных звеньев педагогического образования.

На основе идей Концепции педагогического образования 1991 г., с учетом последующих наработок и достижений в 2001 г. заместителем министра образования и одним из ее создателей В.А. Болотовым была подготовлена и ус-

пешно защищена диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по теме «Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен».[1] В диссертации был осмыслен почти 10-летний опыт реформ педагогического образования и сформулирована идеология его обновления в том виде, в котором она сложилась к началу нового тысячелетия.

Педагогическое образование трактовалось как рефлексивный процесс, в котором будущий профессионал должен овладеть процессом своего образования как своей будущей профессией. Рефлексия различия профессионального и специального компонента признавалась сущностной чертой процесса педагогического образования, т.е. на всех этапах своего профессионального становления учитель сознательно формируется и как специалист в некоторой предметной области, и как носитель личностно-развивающей образовательной технологии. Ценностно-целевую ориентация педагогического образования рассматривалась как подготовка студентов к созданию *авторской педагогической системы*. Критериями сформированности авторской педагогической позиции выступали:

субъектность педагога в его профессиональной деятельности, что выражается в авторском подходе к постановке целей, выработке содержания занятий, разработке средств создания ситуации развития личности воспитанника;

адаптированность методической системы (конструкции методик, приемов и техник) к индивидуально-стилевым особенностям учителя;

соавторство учителя и ученика в разработке всех компонентов педагогического процесса – его целей, средств, ожидаемых результатов, критериев их оценивания и др.;

технологичность педагогической деятельности, ее результативность, совпадение результатов педагогического процесса с диагностически заданной целью;

обеспечение *единства* личностно-смыслового и когнитивного развития учащихся.

Готовность будущего учителя к профессиональной деятельности обеспечивает созданием условий для освоения необходимых знаний, накопления опыта педагогической деятельности, ценностного самоопределения субъектов образовательного процесса.

Традиционная система образования ориентирована и приспособлена, прежде всего, к трансляции определенного набора идеологий и ЗУНов. Эта система практически не имеет средств, обеспечивающих саморазвития учащихся. Соответственно и образование педагога сводится к узкопредметной и методичес-

---

[1] См.: Болотов В.А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен. Автореф. дисс. д. пед. н. СПб., 2001.

кой подготовке в ущерб общекультурному и психолого-педагогическому образованию, а деятельностная составляющая профессионального образования нередко редуцируется до «натаскивания» на определенные частные методики.

Говоря о негативных чертах отечественного педагогического образования, В.А. Болотов акцентирует внимание на том обстоятельстве, что в большинстве учреждений педагогического образования сложилась ориентация на подготовку педагога-исполнителя, не предполагающая учета индивидуальных способностей и интересов студентов. В педагогических училищах весь процесс обучения ориентирован на техническое освоение коллективных форм работы с детьми, позволяющих достаточно успешно обучать большинство детей. Поддержание дисциплины в классе, обучение счету, письму и чтению и т.д., выступают как самоцель, а не как средство формирования мышления, деятельности, сознания детей.

Анализ изменений, происходящих в профессиональной педагогической деятельности, следовало рассматривать с позиций выявления ее смысла. Собственно педагогическими являются такие действия педагога, которые создают условия, ставящие обучающего в позицию субъекта, сознательно принимающего ценностное содержание опыта, предлагаемого педагогом. Это означает, в частности, что такая функция учителя как «передача» ученику знаний и умения (ЗУНов) не является атрибутивно присущей педагогу и ее в принципе можно передать какому-то «искусственному интеллекту». Собственно педагогическим является «вооружение» ценностями, побуждениями, смыслами, а не только учебной информацией как таковой. Какие-либо действие педагога, взятое вне контекста этого субъективно-ценностного отношения, вне ориентации на сущностные человеческие свойства, которые должны быть сформированы у обучающегося, т.е. вне контекста личностно-формирующей ситуации, не может быть квалифицировано как педагогическое.

Педагогическое образование признавалось особым видом гуманитарного образования, важнейшая функция которого заключается в создании условий для поиска будущим учителем смысла педагогической деятельности.

В учреждениях педагогического образования необходимо проектировать такой учебный процесс, в результате которого будущий педагог будет способен работать в новой образовательной парадигме и быть субъектом педагогической деятельности в полном смысле этого слова. Для этого подготовка педагога должна быть направлена на формирование: 1) педагогических установок, направленных на развитие ребенка; 2) способностей к проетированию собственной педагогической деятельности в зависимости от конкретных условий ее осуществления; 3) способностей к рефлексии собственного педагогического опыта.

В учреждениях педагогического образования, во-первых, должны реализовываться процессы освоения необходимых для педагогической деятельности предметных и психолого-педагогических знаний, во-вторых, освоения педаго-

гической деятельности (ее исследование, проектирование, реализация), и, наконец, в-третьих, ценностного самоопределения (выработки педагогического кредо) и определения педагогических целей.

Педагогическое образование можно рассматривать как рефлексивный процесс, в котором будущий профессионал должен овладеть процессом своего образования как своей будущей профессией. Рефлексия профессионального и специального компонентов составляет сущностную черту процесса педагогического образования, т.е. на всех этапах своего профессионального становления учитель сознательно формируется и как специалист в некоторой предметной области, и как носитель личностно-развивающей образовательной технологии. Научный материал, осваиваемый будущим учителем (закономерности и факты, понятия и теории, мировоззренческие идеи "своей" науки, а также аппарат научного исследования и самообразования в области своего предмета), выполняет в его педагогической деятельности *инструментальную функцию*, т.е. выступает в качестве средства воздействия на формирующуюся личность.

Профессионально-педагогические функции специального предмета реализуется в двух направлениях:

1. При изучении специальных дисциплин в сознании будущего учителя фиксируются те элементы общей культуры, на основе которых он впоследствии будет строить личность своего воспитанника. При этом важно иметь в виду, что предметы психолого-педагогического цикла хотя и сообщают будущему учителю закономерности формирования личности, но они не могут в достаточной мере вооружить его строительным материалом для практического осуществления такого формирования.

2. Изучение специальных предметов является важным резервом обогащения педагогического мышления будущего учителя, его представлений о путях и средствах педагогического влияния на развитие личности, ее нравственной сферы. В процессе овладения этим предметом осваиваются и образцы педагогической деятельности, демонстрируемые преподавателем.

Целью профессиональной подготовки педагога в соответствии с личностно-гуманитарной парадигмой является овладение им системой профессиональной деятельности, основывающейся на концепции личностно-ориентированного образования. Под системой профессиональной деятельности понимается совокупность элементов деятельности учителя по организации личностно ориентированного образования на материале преподаваемого им предмета и в системе внеучебной работы с детьми различных возрастов. Важнейшее назначение профессионального образования при этом состоит в том, чтобы помочь будущему учителю органическим соединить две системы – преподавание предмета и работу с личностной сферой учащихся. Если первое составляет специальность, специализацию каждого конкретного учителя, то

второе суть его профессия – инвариантная составляющая собственно педагогической деятельности учителя.

В.А. Болотов выделяет следующие инвариантные характеристики профессиональной готовности учителя:

1. Самообоснование им своих действий, самореализация на основе внутренней профессиональной мотивации.

2. Непрерывный поиск альтернатив существующей практике образования.

3. Совместное с учениками осмысление (наделение смыслом) элементов содержания образования.

4. Внесение авторских элементов в содержание образования.

5. Рефлексия своего личностного и профессионального поведения.

6. Ответственность за принимаемые решения.

7. Принятие или непринятие форм деятельности и общения с позиций своего педагогического идеала.

8. Ориентация на диалог и самоизменение в процессе педагогического общения.

Концепция личностно-ориентированного образования педагога базируется на следующих идеях:

1. Идея непрерывного педагогического образования, обеспечивающего продвижение личности в образовательном пространстве в течение всей жизни человека, повышение уровня образованности, воспитанности, компетентности, квалифицированности, личностно-профессиональной готовности выполнять педагогическую деятельность.

2. Идея гуманизации обеспечивает подготовку педагога многопрофильной квалификации. Особое значение имеет развитие и саморазвитие личности: мотивацию, самореализацию, рефлексию, эмпатию, формирование интеллекта в социальной и практической области, а также моральных качеств человека.

3. Идея целостности основана на фундаментализации основ наук, установлении взаимосвязей между ними в системе учебных дисциплин, способствующих расширению знаний и профессиональной эрудиции специалиста.

4. Идея технологически образовательного процесса, обеспечивающего перенос целевых и содержательных компонентов на процессуальную деятельность, ускорение овладения студентами знаниями, умениями, навыками, нормами и ценностями, формирование и развитие способностей, интересов, профессиональных качеств личности, умений проектирования педагогических систем, в том числе авторской системы работы.

5. Идея личностно-ориентированной педагогической деятельности, позволяющая создать инфракультурную, психолого-педагогическую среду, включающую общение, стиль, ожидания, мотивацию, самопрезентацию, событийность субъекта образовательного процесса.

6. Идея рефлексии предусматривает овладение личностью образованием как своей будущей профессией. Педагог сознательно формируется как специалист и как носитель личностно-развивающей образовательной деятельности.

7. Идея адаптированности педагогических систем к индивидуально-стилевым особенностям педагога реализуется в помощью конструирования технологий, методик, приемов, технологических средств, обеспечения результативности педагогического процесса с диагностичностью целей.

8. Идея обеспечения единства личностно-смыслового, когнитивно-эмоционального и волевого развития студентов реализуемая благодаря механизмам мотивации, расширения свободы педагога и целевой, содержательной, процессуально-предметной сфере и осознания этой свободы как права на творческое самовыражение.

Общие и специфические особенности технологий профессионального обучения заключается в формировании умений ставить цели деятельности, их осуществлять, разрабатывать программы собственной деятельности, трансформировать свою деятельность в учебный процесс, перестраивать сложившиеся в науке и в собственном сознании представления. К конкретно-методической задаче их реализации относится формирование действий и способностей анализировать и обобщать результаты деятельности с позиций науки и практики, диагностировать явления, видеть практическое приложение результатов, владеть методами исследования, умениями и навыками решения педагогических задач различного уровня сложности.

В.А. Болотов определяет следующие условия, необходимые для вхождения коллектива факультета педвуза или кафедры в пространство личностно-ориентированного образования:

1. Адекватность методологии, теории и методики личностно-ориентированного образования своевременным представлениям о сути педагогической профессиональной деятельности (цели, диагностика, содержание личностного развития детей на каждом возрастном этапе, технологии, критерии результативности, способы контроля и рефлексии, оценка достижений учителей и учащихся).

2. Целостность и адекватность представления преподавателей о сущности личностно-ориентированного образования, конкретное владение понятиями, терминами, приемами и критериями их эффективности.

3. Авторский контроль педагогического вуза за правильностью трактования и эффективностью реализации концепции на кафедрах.

4. Системно-дифференцированная организация научно-методической работы в базовых школах учреждения педагогического образования, когда каждый из участников опытной работы, внося свой вклад в общую методическую копилку, создает целостную систему личностно-ориентированного образования.

5. Участие преподавателей кафедр в опытно-экспериментальной работе, создание совместно с учеными других кафедр новых технологий обучения будущих учителей основам педагогической деятельности.

6. Управленческая и материальная поддержка инновационного эксперимента со стороны управленческих систем.

В.А. Болотов подчеркивает, что реализация процесса образования будущих педагогов требует выделения в учреждениях педагогического образования инновационных команд, являющихся субъектами этого процесса и создания управляющих структур, которые могут не совпадать с традиционными (кафедрами, деканатами и т.п.). Инновационные команды должны взять на себя ответственность за достижение образовательного стандарта (в какой-либо области), а также за обеспечение ситуации профессионального становления педагога. В функции инновационной команды входят действия, связанные с проектированием инноваций, что включает определение предназначения какой-либо части соответствующего процесса в соотношении с целями образовательного учреждения; реализацию соответствующего процесса; оценивание когнитивных изменений студентов, включенных в этот процесс.

Управление учреждением педагогического образования, по мнению В.А. Болотова, должно быть направлено на создание условий для профессионального и личностного саморазвития педагога – носителя нового типа педагогической деятельности. К управленческим действиям руководителя, направленным на организацию обеспечение личностно-ориентированного образования прежде всего следует отнести:

освоение и применение личностно-ориентированных критериев жизнедеятельности студентов, преподавателей, организации в целом;

использование модели личностно-ориентированной ситуации как инструмента педагогического анализа внутри учреждения;

диагностика профессиональных возможностей профессорско-преподавательского состава в аспекте их готовности к созданию авторской методики и стиля личностно-ориентированной педагогической деятельности;

персональное влияние руководителя на этико-культурную атмосферу высшей школы – формируемую структуру общения, стиль, ожидания, мотивация, событийность развивающейся личности;

организацию развивающегося научно-методического процесса в учреждении, обеспечивающего овладение учителями проектно-целевой деятельностью, реконструкцию предметного содержания обучения;

реализацию стратегии личностно-ориентированного управления, нацеленную на переход от механизма, обеспечивающего успеваемость, к организму – к саморазвивающемуся культурному пространству, воспроизводящему условия саморазвития личности обучающих и обучающихся.

Хотя диссертационное исследование В.А. Болотова написано в весьма оптимистических тонах, оно убедительно свидетельствует о том, что за десять лет со времени написания Концепции педагогического образования, «воз и ныне там». К сожалению, автор не счел необходимым проанализировать причины того, что подавляющее число идей, провозглашенных на волне перестройки и кажущимися весьма привлекательными, так и остались нереализованными. Между тем в 90-е г. XX в. были сформулированы многие созвучные современным требованиям подходы к реформированию педагогического образования, которые получили дальнейшее развитие в идеологии модернизации педагогического образования в России, которая определяет государственную политику Российской Федерации в этой сфере в начале третьего тысячелетия.

1.7. СИСТЕМНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Распространение и рост жизненно необходимых знаний есть дело образовательно-воспитательной системы общества. Педагогическое образование приобрело характер весьма диверсифицированной социально-организационной деятельности, от успешности которой зависят ближайшие перспективы развития общества.

Уровень и качество педагогического образования оказывают воздействие на воспроизводство квалифицированных рабочих сил на повышение производительности труда и рост национального богатства. Педагогическое образование в известной мере определяет собой национальную безопасность. Интеллектуализация общества, его нравственная и правовая санация – в большой степени дело педагогического образования. Качество педагогического образования напрямую влияет на развитие науки и культуры. С ним связана продолжительность жизни в обществе. Педагогическим образованием обусловлена также специфика регионального развития и социальной стратификации.

Педагогическое образование стоит ныне перед задачей своей системной модернизации, в свою очередь нуждающейся в научно-методическом, технологическом и организационном обеспечении. Чтобы ответить вызову времени, педагогическому образованию приходится уточнять и обновлять свои цели, содержание, методы и организационные формы. Для модернизации педагогического образования предстоит разработать и реализовать

· программу повышения профессионального и социального статуса учителей;

· программу совершенствования системы подготовки учителей дошкольных и школьных учреждений;

· программу повышения квалификации, усовершенствования и переподготовки педагогических кадров всех типов и уровней.

Необходимо создать *комплекс профилирующих дисциплин* в рамках среднего, высшего и послевузовского педагогического образования. Жизненно важна разработка *стандартов* для системы непрерывного профессионального педагогического образования.

Целевые установки, учебный материал в структуре обновляемого профессионального образования педагогов и технологии должны жестко соответствовать, во-первых, *социальным целям и ожиданиям*, во-вторых, *специфике и структуре педагогического труда и престижу педагогической профессии*.

Современные требования к высшему педагогическому образованию

Профессиональное педагогическое образование призвано ответить наметившимся изменениям в образовательной политике и практике.

1. Без эффективной системы непрерывного педагогического образования невозможна *модернизация школьного образования*, программа которой стала одним из государственных и правительственных приоритетов.

Учителям предстоит сообразовывать свою работу с новыми государственными *стандартами* общего образования. Образование приобретает большую, чем прежде, практическую направленность, деятельностный характер, личностный смысл и ориентацию. Обновляется содержание образования. Фундаментальные и прикладные знания в его составе уравновешиваются. Наблюдается тенденция к разгрузке учебного материала. Одновременно появляются новые темы и вопросы.

Существенно изменяются требования к уровню подготовки выпускников школы. Они нацелены на достижение функциональной грамотности выпускников и их готовности к освоению специального образования и профессиональной деятельности, востребованных на рынке труда.

2. Весьма осязаемы нужды страны в целом и отдельных регионов в педагогических работниках высшей квалификации. Ныне функции педагога – учителя, инструктора, тренера, консультанта, социального работника, менеджера – отправляют *миллионы людей*.

Учительство в его широком понимании стало одним из наиболее *массовых* представителей высококвалифицированного труда, требующего сложной, многопрофильной подготовки и переподготовки.

Школьная система нуждается в естественном *ежегодном обновлении учительского корпуса*: каждый год тысячи учителей уходят из профессии. Кроме того, в настоящее время ощущается *дефицит* преподавателей для детского сада, школьных администраторов, консультантов и психологов, библиотекарей. В особенности остро ощущается дефицит учителей математики, преподавателей и воспитателей для специальных школ (дети с различными затруднениями и особо одаренные дети), педагогов в области профтехобразова-

ния. В наибольшей степени сельские школы и школы в малых городах испытывают нехватку учителей. Тенденция к росту численности и квалификации учителей будет нарастать по мере неизбежного распространения послесреднего и высшего образования.

3. Возрастают социальные ожидания от школы, от учителей и воспитателей в *профилактике* отклоняющегося поведения, правонарушений, становления и укрепления асоциальных и антисоциальных установок у школьников.

Школа в состоянии существенно уменьшить степень отчуждения растущей личности, осуществлять профилактику и *терапию* индифферентизма, преодолевать инфантилизм. В сегодняшнем мире плюралистических ценностей все время повышается роль нравственного воспитания и морального развития личности, способной противостоять дурным влияниям среды, атмосфере насилия и жестокости. От школы требуется результативная работа по адекватной *адаптации* новых поколений к реалиям жизни без конформизма и без конфликтов.

4. Совершенно необходимо ныне обслуживание *нестандартных детей* педагогами со специальным образованием. В их услугах нуждаются дети с задержками психического развития, с пограничной умственной отсталостью; эпилептики, шизофреники и т. д.

Сейчас не принято собирать больных детей в гомогенизированные группы, напротив, часто включение отклоняющего от нормы ребенка полезно включить в группу совершенно здоровых сверстников или в разновозрастную группу. Но в таких случаях важно участие в воспитательной работе, наряду с обычным учителем, еще и специалиста в затрудненных случаях и категориях воспитуемых. Иначе неизбежно наносится вред и обычным, и необычным учащимся

5. Необходима также подготовка учителей к принятию инновационной теории и практики и к участию в новациях.

6. Потребно совершенствование подготовки школьных администраторов и управленцев вообще, владеющих способами надежного контроля над средствами образования, в частности, за работой учителей, необходимыми для совершенствования школьного дела.

Специфика и структура педагогического труда

1. *Функции и роли* учителя разноплановы и многопрофильны. Медиатор учебного процесса, конфидент учащихся, судья их достижений и поведения, организатор внеклассных видов деятельности, акций и мероприятий, имеющий большую отчетность администратор, член профессиональной корпорации, учитель един во всех этих ипостасях. Но и сказанного мало. Учитель еще и представитель интересов государства, общественный деятель, воплощение нравственности и морали добропорядочного гражданина. Он – представитель интеллигенции, носитель просвещенности и грамотности, агент социальной мобильности, знаток той или иной области знания или умелости.

В школе учитель отчасти замещает родителей. Он несет ответственность за жизнь и здоровье детей, за нарушение прав и свобод обучающихся и воспитанников. Учителю передается отчасти властные функции родителей – дисциплинирования, слежения за соблюдение детьми приличий и т. п. Но власть учителя над ребенком в некоторых отношениях далеко превосходит родительскую волю. Учитель властен удалить ребенка из класса, способствовать его исключению из школы. От учителя, а не только от ученика, зависит, будет ли он переведен в следующий класс или оставлен на второй год. Вмешательство родителей в решение этого вопроса имеет незначительный результат. Весьма сложны функции учителей в их отношениях с родителями или законными представителями детей. Иногда учителя оказывают сильное влияние на домашний статус ребенка, даже физически наказывают своих учеников руками родителей.

Выбор профессии, будущее детей зависит от степени их успешности в классной комнате. Школьник, имеющий серьезные трудности в учении и (или) поведении, ставит перед учителем задачу огромной сложности. Нуждается ли он в специальном обучении, в консультации ли психотерапевта, в помощи ли домашних, во всех случаях учителю приходится вести непростую работу с окружением этого школьника.

2. От учителя требуется особый *склад способностей, знаний и умений*. Так, ему необходимо распределенное внимание, чтобы одновременно следить за своей речью, реакцией и ответами учеников, за их поведением, за тем, как именно он или дети пишут на доске. При этом он должен постоянно поддерживать интерес группы к изучаемому материалу.

Учитель – практический психолог. Он приноравливает обучение к возрастным особенностям детей, учитывает их уровень развития и структуру их интересов. Он спонтанно разрешает подчас весьма сложные психологические ситуации. Более того, ему приходится измерять и оценивать степень психического развития его подопечных.

Богатый запас ума, грамотности, такта, терпения и доброжелательности требуется педагогу. Каждый возраст учащихся нуждается в особом складе способностей наставников.

Учитель – практический логик. Он обязан отслеживать формирование понятий у учащихся, контролировать качество складывающихся у них логических структур и мыслительных процессов: обобщений, выводов, абстрагирования, интерпретации, объяснения, применения правил к конкретным примерам, суждений.

Учитель – практический аксиолог. Школьные программы насыщены имплицитными и эксплицитными ценностями. Приобретение и применение школьниками ценностей и отношений суть становление их характера, жизненного стиля, поведения в настоящем и будущем.

Учитель – практический социолог. Для организации обучения, даже для того чтобы правильно рассадить учащихся в классе, он должен знать лидеров в данной группе, отверженных и обижаемых, друзей и недругов. Нередко учителю случается специально осуществлять социометрические процедуры.

Современный учитель должен знать и уметь многие вещи, которых никто не ждал и не требовал от прежних учителей. Он нередко применяет компьютерные программы в учебном процессе. Он использует сложные технические средства обучения. От учителя требуется умение применять стандартизированные тесты и составлять собственные тесты успешности.

Сложной и тактичной дифференциации школьной работы требуют от учителя все виды природного и социального неравенства. Это физическая сила, красота, этническое и социальное происхождение, материальный достаток, ум и т. д.

Хотя самые блестящие студенты не всегда становятся лучшими учителями, большинство успешных учителей было хорошими студентами. Хорошими учителями становятся *знающие* люди, обретшие большой опыт раздумий над ошибками и не меньший багаж достижений.

3. *Личность* учителя играет определяющую роль в любом учебном процессе. Педагог воспитывает направленностью интересов, отношением к делу, всем своим духовным обликом. Воспитатель-учитель положительно влияет на подопечных, когда являет собой пример профессионализма, компетентности, доброжелательства, воли и справедливости.

Профессия учителя предполагает высокий уровень личностного развития, любовь к людям, получение удовлетворения от помощи им, истинную образованность, воспитанность, вкус, артистизм, ораторское искусство и владение стилем.

Хорошее преподавание требует интенсивной работы на личностном уровне. Эффективные учителя вызывают интерес к своему предмету, поддерживают его успехами детей в учении, терпеливо ведут их к этим успехам. Они понимают природу затруднений детей, подбадривают их, проявляют экстраординарную терпеливость, безропотно и стойко перенося непонятливость и непонимание детей. У лучших учителей учение идет с увлечением.

В настоящее время обычного учителя отличают прилежность, наличие интеллектуальных запросов и стойких культурных интересов, любовь к обучению детей. Вместе с тем, нередко обучение в начальной и средней школе остается пристанищем для трудолюбивых людей, но нетворческих и без воображения. Исследования обнаруживают у среднестатистического учителя невысокую степень политической активности и даже тенденцию к бегству от действительности. Часто наблюдается дефицит независимости, стремления к социальной мобильности, ограниченный социальный горизонт.

4. В школе дают о себе знать “учителегенные” проблемы: ухудшение физического и психического здоровья детей, недоразвитие способностей, укорене-

ние чувства неполноценности. В недостаточно или дурно подготовленном учителе таятся вредные, опасные эффекты обучения и воспитания.

Решение названных и других проблем классной комнаты требует от учителя высокого искусства и выдающихся знаний. Эта совершенно особая, сверхобычная ответственность педагога не дается ему автоматически. Ответственность рождается из глубокого систематического знания.

Сегодня учителя остро нуждаются в значительно более широком образовании, более остром и уравновешенном уме и более высокой воспитанности, чтобы поднять уровень своих достижений и престиж профессии.

Факторы престижа и социального статуса педагогической профессии

Ныне социальный авторитет и престиж обычного учителя средней школы ниже юриста, врача или управленца. В настоящее время общественный вес и авторитет учителей средней школы котируется в лучшем случае на уровне страховых агентов, иногда – бухгалтеров средней руки. Статус учителей начальной школы заметно ниже – на том же уровне, что и социальных работников, конторских служащих, диспетчеров.

Для повышения *профессионального и социального статуса* учителя понадобится соблюдение ряда условий.

1. Учителю надобно столь же широкое образование, как и медикам или юристам. Его *подготовка* должна требовать такого же длительного и тяжелого труда, медленного и смиренного ученичества, которые необходимы для членства в других ученых и ответственных профессиональных корпорациях.

Систему отбора учителей целесообразно сделать более сложной, а самый отбор – более скрупулезным, тщательным и объективным. При отборе абитуриентов особое значение имеет учет социально- и индивидуально-психологических сдвигов в молодежной среде, в частности, – ее трезво-прагматические установки. Грядущие изменения учительства ускоряются тем, что новые потенциальные члены цеха скептически настроены по отношению ко многим установившимся правилам педагогики, с которыми они знакомы из собственного опыта школьников.

Приобретение квалификации учителя желательно приблизить по сложности к получению квалификации врача. Профессиональное педагогическое образование – двух- или трехлетнее – начинается при этом условии в среднем профессиональном учебном заведении на базе законченной общеобразовательной школы. В вузе надо провести не менее шести лет. Этот период состоит из четырехлетнего курса базовых наук и прикладных курсов, а также – из наблюдательной и активной практики в учебных заведениях разного профиля и заканчивается защитой дипломной работы. Далее идет, как минимум, год *интернатуры:* последипломной практики в образовательном учреждении.

Весьма перспективна, открыта будущему, гибка и адаптивна *модульная система* последипломной практики. Модульная система заключается в годичном обучении в самом широком диапазоне *выбора* возможных навыков, умений и видов педагогической деятельности, за которым следует целенаправленная специализация.

На выбор предлагается множество общеобразовательных курсов и специальных курсов, казалось бы, далеких от выбранного направления. Вуз предоставляет студентам варианты курсов по возрастной и педагогической психологии, методические варианты лекций и занятий по истории педагогики и дефектологии. Студенты нуждаются в широком образовании, поскольку оно закладывает основы для деятельности в *любой* области практики.

В интернатуре осуществляется благодаря модульной системе эффективная подготовка педагогов различного профиля. Среди них – социального работника, домашнего учителя, репетитора и гувернера. Специалистов во врачебной педагогике, музыкальной педагогике, в образовании взрослых, психологии высшей школы, военной педагогики и спортивной педагогики, художественной и производственной педагогики.

Модульная система обеспечивает открытость профессионального педагогического образования обозримому будущему.

После окончания высшего профессионального педагогического заведения и прохождения интернатуры начинается специализация. Один или два года уходят на специализацию в *ординатуре* в ходе практической работы в школах.

После специализации можно получить диплом специалиста (или ученую степень) и квалификацию педагога-воспитателя и учителя-предметника.

Система ученых степеней педагогов может включать в себя: бакалавра педагогики, первую ученую степень, необходимую для педагогической работы в дошкольных учебных заведениях; магистра педагогики, вторую (после бакалавра) ученую степень, необходимую для педагогической работы в начальной школе; лиценциата педагогики, третью (после бакалавра и магистра) ученую степень, дающую право преподавать в среднем учебном заведении.

2. Социальный статус учительства определяется также вознаграждением за труд, условиями труда, социальными благами и льготами, в частности, отпусками.

Педагогическим работникам образовательных учреждений минимальные ставки заработной платы и должностные оклады необходимо устанавливать в размере, *превышающем* уровень средней заработной платы в Российской Федерации. Для иных работников образовательных учреждений – *превышающем* уровень средней заработной платы аналогичных категорий работников промышленности в Российской Федерации.

Учителей начальной школы следует приблизить к учителям средней школы в их заработке и статусе. Более высокие зарплаты зависят от роста обязанностей

и ответственности учителя, фиксированных в его индивидуальной должностной инструкции. При этом невозможно превышение максимально допустимых учебных нагрузок на педагогического работника образовательного учреждения.

Повышение заработной платы учителей желательно поставить в зависимость от нескольких одновременно действующих факторов. Желательно планируемое повышение заработной платы за каждые два года стажа работы в школе и за сертифицированное повышение квалификации. При разработке надежной оценки результатов труда учителя целесообразно вознаграждение за достижения и заслуги: победы учеников на олимпиадах, конкурсах и т.п. Страхование жизни и здоровья учителей целесообразно осуществлять за счет бюджета.

Оптимальный рабочий день учителя, как свидетельствует мировая практика, – около 7 часов при недельной нагрузке около 25 уроков.

3. Профессиональный статус одновременно и проявляется, и определяется также сложностью получения рабочего места (конкурсом), условиями приема на работу. Важно создать конкурсную ситуацию при заполнении соответствующих вакансий и вступлении в должность. Возможно, правильным было бы введение системы сертифицирования учителей (в дополнение к дипломам) и обновления сертификатов каждые 5-7 лет. При этом директора школ, библиотекари, консультанты, профориентаторы, лаборанты, тьюторы нуждаются в особой сертификации. Желательна гибкая система трудовых договоров (контрактов) с учителями. Контракты заключаются на определенный срок и на неограниченный срок. Срок пребывания в должности может автоматически продлеваться при соблюдении условий первоначального договора. Наконец, возможен «вечный» контракт после удовлетворительного завершения некого испытательного срока пребывания в должности.

Преподавателям музыки, изобразительных искусств, учителям специальных школ разумно разрешить преподавать в школе любой ступени.

4. Престиж учительской профессии в огромной степени зависит от *квалификационных требований*.

Жизненно важно развитие в учителях специфически педагогическое мышления. Оно включает в себя понимание учителем событий в классной комнате (включая содержание образования, управление и преподавание), необходимое и достаточное, чтобы он мог применять успешные виды практики, связывая их с данной конкретной ситуацией.

Выпускник обязан проявить способность создавать обучающую среду; знание процедур, методов и техники практического применения общих рецептов: знание о случаях, в которых данный метод полезен, в каких – бесполезен, а в каких – вреден. А также – способность к успешному самоопределению в науке, в мире труда, в самообразовании, в межличностных и общественных отношениях.

Учителя обязаны производить перенос усвоенной им культуры мышления, знаний, умений, навыков в новую, нетиповую ситуацию, требующую известного творчества, новой комбинации приобретенных умений, изобретательности.

Особое внимание должно уделяться способности рассуждать, находить обоснованное решение, быть критичным к себе, рефлектировать. Необходима трансформация знания о правильном действии в реальное действие. Решающую роль играет осознание и интерпретация учителем конкретных ситуаций в классной комнате. Образованный педагог обязан понимать самого себя и проверять ход и результаты своего мышления на оселке научного метода. Здесь очень важна *конструктивность освоения* техники учительского труда, психологии учащихся, реальностей классной комнаты, ее человеческого измерения.

От ограниченности, узкой профессионализации есть профилактическое средство: склонность и способность к переносу наличных знаний, умений и навыков в новые ситуации, к применению их в решении новых задач.

Важно также принятие профессионального кодекса учителя. Он обязан включать в себя и этический кодекс: уважение достоинства воспитанников, обеспечение высокого уровня услуг и т.п. Нарушение профессионального кодекса учителя («Не навреди!») должно влечь за собой преследование по закону.

Повышение квалификации – всеобще обязательное. Для его успешности учителям следует, в частности, предоставлять *творческие отпуска* с сохранением заработной платы каждые шесть-семь лет сроком на полгода или с сохранением половины зарплаты сроком на год.

Содержание подготовки учителей в вузе

С содержательной точки зрения в системе вузовской подготовки учителей различимы, как минимум, четыре компонента.

Первый – общая культура, свободные искусства. Второй – теория педагогики, психологии, социологии, философии и истории образования. Это всё – введение в систематический анализ поведения человека и его занятий. Третий – практика в широком смысле. Это и применение педагогических технологий в опыте собственного преподавания под руководством опытных учителей школы и вуза, и теоретическая рефлексия этого опыта. Четвертый – те предметные области, которым будут обучать в школе. Они должны быть педагогико- и практически ориентированными. Так, будущий учитель математики изучает математику, но она преподается ему вместе с педагогикой математики. Классический образец такого подхода находим, например, в книге «Математическое открытие: решение задач, основные понятия, изучение и преподавание» Д. Полиа (Пойа).

Учебно-воспитательный план, конструируемый в соответствии с указанными принципами, отличается: вычленением инварианта общего образования

как базы последующей и (или) сопровождающей специализации. Акцентированием изучения педагогической действительности и применения усваиваемой культуры к решению воспитательных проблем. Четким вычленением усваиваемых видов деятельности и типов развиваемых способностей вкупе с их культурным наполнением. Соединением ориентирующих в культуре и обобщающих компонентов с углубляющими и конкретизирующими и тренирующими специальные способности компонентами.

Общее и специальное образование взаимно предполагают друг друга.

Распределение времени между компонентами высшего педагогического образования может быть различным. К примеру, половина четырехлетнего курса подготовки учителей отдается общим курсам, четверть – области предметной специализации, остальная четверть – педагогической подготовке, включающей в себя и теорию, и практику в школе.

Остановимся подробнее на первых трех компонентах (четвертый оставляем специалистам в предметных областях).

1. Общее педагогическое образование. Его цель – ориентация человека в мире, развитие универсальных способов деятельности, генерального человеческого качества – трудоспособности. Общее образование, призванное ввести в педагогическую культуру, вместе с тем является базой любой последующей или сопровождающей его специализации. Овладение общими способами деятельности выступает одной из важнейших предпосылок приращения знаний.

Общее образование определяется особой, так называемой общей культурой. Ядро ее – культура умственного, духовного, практико-ориентированного труда. Общее образование включает в себя и гуманитарный, и естественнонаучный компонент.

Мощным общеобразовательным зарядом обладает философская культура, понимаемая широко и включающая в себя прикладные аспекты праксеологии, логики, науковедения, натурфилософии, семиотики, этики, эстетики.

Рядом с ней стоит историческая культура, которая охватывает историю людей и идей, естествознания и техники, искусств и ремесел, судеб и верований, гражданского общества и политики, метода и форм общественного сознания.

Эволюция культуры и науки позволяет новым поколениям дорасти до современности. В истории религии, искусств, ремесел, теории, технологии, социальных устройств и т.д. приращения знаний о законах мира предстают как бы в замедленной киносъемке, раскрывающей драму людей и идей, обобщающую причины успехов и поражений человечества.

История искусств и наук позволяет усвоить законы развития знания, преемственности и новаторства, разрушения культурных достижений и варварства, прогресса, застоя и регресса. История опыта, смысла, субъекта знания, рациональности и понятия воспитывает конструктивность и служит выходу

человека в состояние неразрушительного творчества. История заблуждений полезна, чтобы приучить к осторожности, строгости суждений, дать представление о сложности умственной работы, научить уважать ее и проверять ее результаты, учиться на уже совершенных человечеством ошибках. Важно тренировать учащихся в распознавании и предупреждении логических ошибок.

Третья составная часть общего педагогического образования – филологическая культура с ее лингвистической и литературоведческой составляющими. Здесь и владение основными знаковыми системами, естественными языками, и представление об информационно-коммуникативных и символических структурах и связях, и знание принципов риторики и, конечно же, мировой художественной культуры.

Неотъемлемая часть общего образования – математическая культура, те главы математики, без которых не обходится ныне ни педагогика, ни психология. Здесь обязательны основные разделы дискретной математики, теории вероятностей и математической статистики.

В общеобразовательный цикл органически входит экономическая и экологическая культура – целостно-системное видение мира и человека в нем.

Наконец, антропологическая культура (человековедение в самом широком смысле, постижение человека как продукта своей собственной деятельности): культурная антропология, индивидуальная и социальная психология, религия, искусство и т. д.

Искусство как игра и форма познания – одна из величайших учительниц человека и человечества. Поэтому искусства занимают законное место в содержании педагогического образования. В вузе желательно создание артистической среды, стимулирующей творчество.

Серьезный вклад в общее образование вносит спорт. Он учит играть по строгим правилам, соревноваться без вражды и взаимоуничтожения, достойно и с пользой для себя проигрывать, стратегически мыслить и воплощать в жизнь тактические решения. Он тренирует целеустремленность и волю.

2. Содержание специального образования включает в себя ориентирование студентов в истории и современном состоянии школьного дела, законодательства в области образования, мирового научного поиска. Большое внимание уделяется истории метода, методологии педагогического познания.

Разумеется, важны социальные идеалы, которые пронизывают собой профессиональное педагогическое образование: демократические ценности, патриотизм, толерантность и т. д. Это намечает перспективу общекультурного и педагогического учета социокультурных особенностей непосредственной среды учащихся.

Эффективное учительствование предполагает особые познавательные структуры, связанные с реалиями классной комнаты и преподаваемым материалом. Это знание о ситуативности познания, о капризах и особенностях слу-

чая, о вероятностях и их степени. Это также знание о повторяющемся и неповторимом, предсказуемом и непредсказуемом в образовательных ситуациях, релевантных для учителя. Учителя применяют эти познавательные структуры, чтобы диагностировать ситуации, находить необходимые источники информации, имеющие непосредственное отношение к данному случаю, планировать стратегии и воплощать их на практике. Такое знание обладает порождающим, конструктивным свойством: оно позволяет учителю находить неординарные решения проблем, снимать нетиповые противоречия.

Здесь необходима прочно и строго последовательная система педагогических идей, которая могла бы служить основой систематической дидактической теории, способной выдержать проверку на прочность образовательной практикой и дать базу для разного по содержанию и типу педагогическому образованию.

Эта синтетическая система обязана одновременно быть строго научной, полезной для учителя и управленца, понятной для широкой массы родителей. В качестве главной учебной дисциплины в структуре педагогического образования эта система призвана стать *основой* самого института педагогического образования.

Здесь необходима *педагогическая антропология*. Педагогическая антропология системно исследует человека как воспитуемого и воспитателя. Именно она раскрывает природу и сущность образования, воспитания и обучения. Равно как и природу педагогической теории.

В рамках педагогической антропологии студент получает знание об экзистенции и феноменологии личности. О становлении и развитие личности в ходе взаимодействия биологических, духовных и социальных программ.

В последние годы наблюдается оживление интереса к общественным наукам как к интегрирующему моменту в педагогико-образовательных программах. Растет популярность социальных наук и у студентов, которые ощущают их важность во времена быстрых социальных и образовательных перемен. Темы типа «социальная стратификация и образовательные возможности» вызывают нарастающий интерес.

В профессиональном педагогическом образовании сейчас задействованы высококвалифицированные специалисты в области общественного знания. Доступен качественный исследовательский материал по таким вопросам, как динамика развития и понятия, соотносимые с природой учения у детей.

Значительно большее, чем когда-либо прежде, место в структуре специального компонента принадлежит ныне *медицине*. Целые области педагогики напрямую и в огромной степени зависят от успехов медицинских наук и медицинской техники. Это прежде всего 1) школьная гигиена, 2) физическое воспитание и 3) коррекционная педагогика со всеми ее ответвлениями.

Для поддержания педагогической нормы и душевного здоровья и самих воспитателей, и учащихся необходимы материалы психогигиены, психосоматики, медико-экологические познания.

Личные трудности ребенка, объективные и субъективные, должны компенсироваться, и это одна из главных задач и воспитания, и перевоспитания. Давать компенсацию, а может быть, и сверхкомпенсацию – значит осуществлять педагогическую терапию. Здесь будущим педагогам необходимы достижения и опыт детской психиатрии, невропатологии, психопатологии.

Педагогика заинтересована в сопротивляемости человека. Для воспитания невосприимчивости к дурным влияниям среды педагогике нужно понимание природы психического заражения – и не только нездорового, но в других случаях и хорошего. Для этого педагогам необходимо знание суггестологии и коллективной рефлексологии. Педагогу важно деонтологическое предупреждение дидактогенных отклонений – школофобии, суицида на базе страхов и тому подобного.

Нарастающее по скорости развитие медико-психолого-педагогических дисциплин таких, как медицинская (врачебная) педагогика, клиническая психология, игровая терапия, арттерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, библиотерапия и др. предполагает знакомство педагогов с ними. Педагогу нужны основы ряда самостоятельных отраслей медицины, изучающих строение и функции организма здорового человека, – анатомия, физиология, гистология, биохимия и др.; влияние на здоровье людей условий окружающей среды, труда, быта и т. п. – гигиена.

Будущим педагогам необходимо глубокое усвоение пропедевтики и семиотики детских болезней (изучение симптомов и симптомокомплексов). Важны также некоторые представления о дифференциальном диагнозе. Например, в сугубом внимании учителя, воспитателя нуждается зрение детей. Известны случаи, когда школьники плохо успевали только потому, что не видели со своего места того, что писал на доске учитель. Затруднения ребенка заслуживают грамотного подхода со стороны взрослых. Им надобно знать о субъективных и некоторых практически важных объективных симптомах заболеваний, чтобы решить, нуждается ли подопечный в срочном или несколько отсроченном обращении к врачу.

В организации профессионального педагогического образования учитывается измерение способностей, диагностика трудностей в учении, группировка детей по однородному признаку – возрастному и степени продвинутости (с гибкой системой перехода из группы в группу).

Учителей надобно знакомить в теории и на практике с такими современными педагогическими технологиями, как обучение школьников группой предметников (team teaching). Как система кабинетов, библиотеки и лабораторий (general-purpose classrooms). Как группировка учащихся по особому складу способностей, нуждающихся или не нуждающихся в совместно-разделенной деятельности (cue-seekers, cue-conscious, and cue-deaf).

3. Специальное педагогическое образование нуждается в просторе для практики и ее осмысления. В своем специальном образовании человек проходит через уровни ученичества, механической, как бы ремесленной квалифицированности, и только потом достигает уровня мастерства, творчества.

Ученичество. На первых этапах практики будущим учителям показано индивидуальное обучение педагогическим технологиям. Под руководством *мастеров*, как вузовских работников, так и действующих учителей, неофиты проходят через «послушничество». Это значит, что готовящиеся принять обязанности учителя новички исполняют разные послушания, т.е. вспомогательную организационную и содержательную работу по назначению своих кураторов. Например, участвуют в организации досуга школьников, дежурят на переменах, готовят к занятиям раздаточных материал и т. п.

Особый вид ученичества представляет собой работа студентов в качестве *помощников* учителей. Помощник учителя на самом деле помогает детям в классной комнате овладевать разнообразной умелостью, усваивать понятия, выполнять задания. Помощник учителя выполняет и работу тьютора – индивидуального репетитора учащихся в группах продленного или полного дня, в ходе дополнительных занятий для отстающих и (или) продвинутых учащихся. Деятельность помощника педагога – одна из лучших форм ученичества как индивидуально-практического обучения. Но ученичество в наше время немыслимо без системного ознакомления с питающей его фундаментальной наукой.

Опытное преподавание. В целях тесного увязывания теории с практикой преподаватели вуза дают открытые уроки во время практики, а опытные учителя школ вовлекаются в преподавание в вузе.

Учителя школ по совместительству работают в вузе в качестве тьюторов и руководителей практики студентов. Тьюторы и группы студентов прикрепляются к ряду школ на довольно продолжительный период для наблюдений, активной практики и проведения теоретических исследований.

Разрабатываются многолетние учебные курсы, в которых периоды учебы, практики и оплачиваемой работы в школах чередуются, сменяя друг друга. В разработке таких программ участвуют представители учительских организаций – ассоциаций, профсоюзов, объединений и т. п.

Современная тенденция – отказ от школы-клиники при педагогическом вузе. В странах Запада педагогическая практика ныне проводится даже не в ближайших к этому учреждению школах, а в самых *разнообразных* учебных заведениях, а также – в социальных учреждениях и во внешкольных институциях общины.

Организационные и методические аспекты

1. Первокурсников желательно разделить по результатам одного или двух семестров на следующие категории: 1) успевающие за программой; 2) слабо

подготовленные или медленно выполняющие программу; 3) одаренные и стремящиеся к выдающемуся успеху. Студенты первой, самой многочисленной, категории не нуждаются в дополнительных занятиях. Студенты второй категории нуждаются в специальных программах «выравнивания» (или «подтягивания»). Новички третьей категорий испытывают потребность в дополнительных программах и особом учебном материале.

2. Внутреннюю мотивацию студентов к удовлетворению любознательности, развитию своего интеллекта стимулирует широкий спектр семинаров, факультативов и предметов по выбору. Это – «учение для учения», оно очень ценно.

3. Модульная система (см. выше) предполагает возможность перехода с одного направления подготовки на любые иные и обучения нескольким специальностям одновременно, выбор разнообразных предметов изучения. Отсюда – необходимость разнотипных индивидуальных учебных планов.

4. Если говорить о методах обучения в педагогическом вузе, то причины их успеха обнаруживаются в их внутреннем содержании. Самое важное в содержании любого метода – его отношение к реальной жизни учащихся.

В методах педагогического образования желательно сочетать черты консервативного и прогрессивистского подходов. Консервативный подход предполагает курсовую систему обучения, продвижение студентов по семестрам и годам обучения, наличие объективно измеримых уровней достигнутой учености и других результатов, к которым движутся и учителя, и учащиеся. Прогрессивистский подход несет с собой интеграцию учебного материала различных наук и дисциплин в темах и проектах, которые вовлекают в себя и личный опыт студентов. Преподаватель выступает как организатор самообразования учащихся, а не только как мастер и тренер, и т. д.

Методы такого образования акцентируют не запоминание информации, а изучение действительности, применение присваиваемой культуры к решению текущих задач окружающей его и личной жизни. Важнейший компонент образования – перенос приобретаемых способов и видов деятельности в новые ситуации.

Большое значение приобретает метод проектов, предполагающий разделение и упорядочение труда, самоуправление и самодисциплину, межгрупповое соревнование в качестве и эффективности общеполезного дела.

Полезен также метод «катехизации» как рассуждений и комментариев преподавателя в связи с вопросами студентов. Во время диспутов, дискуссий, публичных обсуждений научных и практических проблем важно комментирование преподавателем вопросов студентов. Важно поощрять вопросы, культивировать их. Положительные результаты дает обсуждение и самого качества вопросов.

Изучение случаев (казусов) – типичных и нетипичных ситуаций. Моделирование, обыгрывание, исследование ситуаций, исследование действий, поступков, тренировка в рефлексии и интерпретации. Выработка личностных

ценностей и отношений к детям, себе учащему и учению детей. В лекционных курсах и на семинарах необходимо обсуждать условия успеха студентов в социальной жизни, их готовность ответить на вызов времени. В обучении важны игровые моменты (деловые игры, моделирование ситуаций).

5. Критерии оценки итогов учения оговариваются заранее. Когда проверяются результаты усвоения учебных курсов, вопросы и задания представляют собой задачи, приближенные по содержанию и характеру к практическим проблемам профессиональной деятельности.

Вопросы и задания проверяют не только уровень и качество способности студентов к применению на практике полученных познаний, не только умение адекватно применять методы науки к идентификации и решению научных и практических проблем. Но они проверяют и их ориентированность в историографии науки, общей и отраслевой библиографии, первичных и вторичных источниках, а также их умения и навыки в пользовании справочниками всех родов.

6. Введение в должность – ключевой компонент и важнейшая фаза в подготовке учителей. Необходимо разработать процедуры помощи начинающим учителям, разработать и опробовать систему оценки первых шагов и тактику дальнейшего обучения. Это «мастерские», конференции, консультации и т.д.

Заключение

Перед педагогом находятся возможные герои науки и сериальные убийцы, президенты и террористы, мастера и бездомные бродяги. Потенциальная слава и вероятное горе мира здесь перед ним – в коротеньких штанишках.

Уже сейчас им предстоят искушения и испытания. Выстоят ли они во внутренней борьбе с соблазнами, станут ли созидателями или разрушителями, в огромной мере зависит от искусства педагогики. Научатся ли они сами любить или привыкнут ненавидеть? Будут радоваться или завидовать? Станут помогать или мешать – полезному или вредному?

Все это связано с искусностью воспитания и обучения. А оно в свою очередь зависит от профессионального педагогического образования, от социального статуса и престижа профессии учителя.

Именно такого высшего педагогического образования требует наше время.

1.8. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Реформирование педагогического образования, характеризующееся новым пониманием целей и ценностей образования, вызывает повышенный интерес теоретиков и практиков к исследованию феномена проектирования, его места и роли в человеческой деятельности вообще и деятельности педагога в частности. В ус-

ловиях динамичных изменений и кардинальных преобразований в мировом сообществе проектирование становится деятельностью, направленной на обеспечение эффективного функционирования и развития системы образования.

Изучая вопрос о природе педагогического проектирования образовательных систем как отрасли научного знания, необходимо прежде всего обратиться к истории его развития в контексте становления проектировочной деятельности в целом. Основываясь на исследовании Н.О. Яковлевой,[1] рассмотрим основные этапы этого процесса, определяя сложившиеся на каждом из них социально-исторические предпосылки, обеспечивающие дальнейшее развитие проектировочной деятельности.

Под социально-историческими предпосылками становления проблемы педагогического проектирования образовательных систем будем понимать объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о проектировании, его взаимоотношений с наукой, производством, потреблением и социальными институтами в историческом контексте. В соответствии с этим выделяются четыре группы предпосылок.

Первая отражает основные характеристики общественно-экономической ситуации, позволяющие зафиксировать те условия жизни людей, которые определяют потребности и возможности их удовлетворения через существующие производственные отношения, господствующее мировоззрение.

Вторая группа характеризует социальный заказ общества на развитие проектировочной деятельности, выраженный, как правило, в нормативных актах, научных и популярных педагогических изданиях, средствах массовой информации. Под социальным заказом понимается особая сфера духовно-практической деятельности, в которой конкретизируется диалектика исторической необходимости и сознательной деятельности людей. При этом его формальная структура включает: 1) осознание социально-исторической необходимости решения проблемы педагогического проектирования образовательных систем; 2) формирование целевых ориентации в области педагогического проектирования; 3) социокультурные нормы и ценности; 4) осознание необходимости осуществления изменений, связанных с решением данной проблемы; 5) знание о допустимых границах вносимых изменений; 6) прогноз и планирование требуемого результата.

Третья группа предпосылок отражает результаты теоретического изучения педагогического проектирования образовательных систем. Они фиксируют научное наследие каждого исторического этапа, что позволяет проследить эволюцию теоретических представлений и оценить их значение для перспективных разработок.

---

[1] Яковлева Н.О. О педагогическом проектировании // Профессиональное образование. – 2001. – №5. – С. 13

Четвертая группа характеризует освоение педагогического проектирования образовательных систем в образовательной практике, фиксирование уровня развития производства в обществе и практического освоения проектирования в конкретной научной области.

Исторические корни проектирования в образовании уходят в далекое прошлое науки и практики. В эволюции проблемы проектирования образовательных систем мы выделяем ***три периода.*** Каждый период характеризуется сложившимися социально-историческими предпосылками, отражающими формирование теоретических представлений и тенденций общественного развития, которые стимулируют осмысление новых педагогических задач и новой организации их решения в области педагогического проектирования.

В *первый* период (с античности до 20-х годов XX века) проектирование превратилось в самостоятельный вид деятельности, сложилась его идеология, начали разрабатываться методы; во *второй* период (с 20-х до 50-х годов XX века) оно стало предметом специальных научных исследований; в *третий* период (с 50-х годов XX века по настоящее время) перестало быть сугубо технической областью знания и распространилось на социальные науки, в том числе и педагогику. Охарактеризуем подробнее указанные периоды.

Первый период является самым продолжительным, и для его последовательной характеристики мы будем использовать выделенные в философской литературе главные этапы генезиса технического проектирования как основы социально-педагогического проектирования.

Практически с началом сознательной деятельности человек так или иначе занимался проектированием в том смысле, что заранее представлял себе образ будущего изделия и механизмы его изготовления, пытался усовершенствовать технологический процесс. Элементы проектирования можно найти в любой ремесленной деятельности человека, а также в кустарных промыслах. Когда возникла необходимость в предметах, которые один человек изготовить был не в состоянии, стали прибегать к схематичному представлению будущего изделия, чтобы разделить работу между людьми. Однако низкий уровень проектировочных решений зачастую приводил к разрушению созданных конструкций. Такое положение дел было вызвано прежде всего несовершенством представлений проекта будущего изделия в виде рисунка или, в лучшем случае – схемы. Чертежи появились значительно позже (в XV-XVI веках), да и то без указания числовых размеров, и лишь к 70-м годам XIX столетия они приобрели единообразие и современный вид.

В средние века проектирование сооружений и организация работ по реализации проекта не отделялись друг от друга и воспринимались как единый процесс. Характерное для того времени неприятие нового, отсутствие взаимодействия ремесла и науки привели к длительному сохранению старых форм,

приемов, правил проектировочной деятельности. Так, например, жилые дома строились по единообразным проектам, которые сохранялись неизменными на протяжении столетий. Лишь к концу средневековья стало развиваться экономическое проектирование, которое характеризовалось расчленением системы хозяйственного предприятия на деловые операции, исходя из функционирования капитала. С переходом общества к капиталистическому строю экономическое проектирование превращается в организационное, что непосредственно связано с набирающей силу деятельностью по соединению различных производственных организаций.

Следует подчеркнуть, что все эти видоизменения проектирования явились результатом длительного развития практической деятельности человека и совершенствования общественных отношений, но почти не были связаны с научными изысканиями. Наука начала проникать в ремесло лишь в эпоху Возрождения, что не в последнюю очередь было связано с изменением самого статуса науки: различные ее аспекты перестали быть догматическими постулатами и превратились в предмет для споров, обсуждений, дискуссий. Это, в частности, повлияло на становление технического проектирования как самостоятельной сферы деятельности. Проектировщик перестал быть изготовителем в традиционном смысле этого слова; проектируя изделие, он практически не обращается к объекту, использует в качестве средств инженерные знания, макеты, схемы. Однако, несмотря на существенные позитивные изменения, проектирование остается еще плохо разработанным и весьма ограниченным, что в немалой степени вызвано его слабым научным обеспечением (в частности, использованием знаний и средств только элементарной математики).

К XVIII веку в целом сформировались методы научного решения технических задач (преимущественно в механике), возникли первые технические учебные заведения, появилась специальная литература. Как отмечает В.Ф. Сидоренко, проектность стала «основным способом существования человека новой эпохи»[1], а проектирование было признано интеллектуальной деятельностью по созданию будущего объекта.

Техническая революция способствовала распространению технологического проектирования, основной задачей которого стало разбиение процесса массового производства на составные части, чтобы максимально исключить ручной труд рабочего и сделать машину самостоятельным производителем. Эти процессы сопровождались становлением науки как важнейшего института общественной жизни. В проектировании к этому времени возникла новая форма – морфологическое проектирование, при котором основным становится

[1] Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии. – 1984. – №10. – С. 92.

понимание проекта как некоторого образца, носителя той или иной функции, для которого материал, внешний вид не сохраняются. Его логическим развитием стало функциональное проектирование. Сформировавшись под воздействием новых научных открытий и технических изобретений, оно переориентировалось на человека, на моделирование процессов жизнедеятельности, условий труда, способов передвижений.

Таким образом, были заложены основы социального и педагогического проектирования. Однако утверждать, что до этого образование не знало и не использовало термин «проектирование», все же нельзя. Так, уже в эпоху Возрождения, в период борьбы буржуазии против феодальной идеологии и засилья церкви гуманистами Ф. Рабле, Т. Мором, Т. Кампанеллой создавались проекты нового общества, культурно-педагогические ценности и знания которого стали бы всеобщим достоянием.

Идеи планирования перспективных изменений и процессов их реализации нашли отражение в целом ряде проектов, созданных в XVII-XVIII веках. Среди них «Проект воспитания господина де Сент-Мари», созданный Ж.-Ж. Руссо; «Проект об устройстве школ» В.Ф. Одоевского; проект Регламента московских гимназий М.В. Ломоносова; проект И.И. Бецкого «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» и др. Они были призваны формировать безупречно воспитанных людей (Ж.-Ж. Руссо); новую породу «добрых граждан» (И.И. Бецкой); вывести ученика на ту дорогу, по которой он от бессознательных понятий может постепенно дойти до сознательных (В.Ф. Одоевский). Французская революция конца XVIII века вызвала необходимость реформирования народного образования, что также нашло отражение в соответствующих педагогических проектах, главная цель которых состояла в создании внесословной общенациональной школьной системы. Их создателями были Ж.А.Н. Кондорсе, Л.М. Лепелетье, Ш.М. Талейран, М.-Ж. Шенье.

В конце XIX века Русским техническим обществом был подготовлен «Проект общего нормального плана промышленного образования в России», значительное место в котором отводилось улучшению высшего технического образования.

Тем не менее, известные примеры проектов не дают возможности утверждать, что педагогическое проектирование носило системный, устойчивый характер. Несовершенство традиционного проектировочного знания не позволяло в полной мере развиться педагогическому проектированию, изменить мышление педагога, и потому создаваемые в данный период педагогические проекты были в своей основе утопическими и нереализуемыми, поскольку не отвечали сути проекта. В то же время следует обратить внимание на то, что уже тогда педагогические проекты носили инновационный характер и в определенной степени служили для описания будущей педагогической реальности.

Подводя итоги первого периода, подчеркнем, что к его завершению проектирование претерпело значительные изменения, пройдя путь от мысленных представлений ремесленника о будущем изделии до самостоятельной сферы деятельности, основанной на научных данных. В это время педагогика, заимствуя терминологию и общую сущность традиционного проектирования, создает единичные проекты, главной целью которых выступает предвидение перспектив развития педагогического явления. Однако в основе педагогических проектов пока отсутствуют методологическая база, общие концептуальные положения, четко представленная технологическая сторона, отражающая особенности их использования, и, что самое главное, – системное описание проектируемого объекта.

Отмеченные положения позволяют нам выделить сложившиеся к началу XX века социально-исторические предпосылки дальнейшего развития теории и практики проектирования. К основным из них мы относим:

• техническую революцию, выявившую новые приоритеты социально- экономического развития и определившую существенное расширение предметного поля проектирования;

• потребности общества в развитии промышленности, обеспечившие широкое разнообразие видов технического проектирования;

• обособление проектирования от инженерной деятельности и распространение его терминологии на педагогическую область, что отразилось в первых попытках спроектировать новые образовательные системы;

• совершенствование практического аппарата науки и привлечение ее к решению проектировочных задач.

Это привело в дальнейшем к изменению статуса проектирования в практическом опыте человечества и его универсализации. Распространение терминологии проектирования в педагогике нашло отражение в использовании термина «проект» для обозначения определенного набора педагогических рекомендаций безотносительно к его содержанию, структуре. Последняя предпосылка обогатила не только проектирование, но и науку в целом, которая стала формироваться пол влиянием проектировочной отрасли.

Второй период характеризуется превращением проектирования в самостоятельную область человеческой деятельности, началом его научного исследования и признанием необходимости учета социальных факторов в техническом проектировании. Следует подчеркнуть, что реализация последнего требования осуществлялась крайне нерегулярно, что в конечном итоге зачастую приносило серьезные убытки экономике. Поэтому обязательное проектирование социальных аспектов (тогда оно называлось социальным планированием) таких, как создание условий труда и повседневной жизни людей, планирование гражданского строительства, остро нуждалось в специальных исследованиях.

В педагогике также появляются обращения к проектированию как весьма специфическому способу решения тех или иных педагогических проблем. Уже в первых постановлениях Советского правительства и директивах ВКП (б) о народном образовании встречаются упоминания о педагогическом проекте как основе содержательного плана образования[1], важном факторе развития личности школьника,[2] средстве совершенствования научно-исследовательских работ,[3] основе учебного процесса в вузе. Ориентация на создание новой школы потребовала обновления и самой педагогической науки. Правительством были провозглашены следующие задачи: создать новую интеллигенцию, подготовить детей к жизни и труду на пользу всему обществу, вывести советскую школу на первое место в цивилизованном мире. Это обозначило новую идеологию педагогических воздействий через предвидение будущих изменений, ориентацию на перспективу, детальное проектирование.

Основоположником теории и практики педагогического проектирования в нашей стране является А.С. Макаренко, который выделил методологическую функцию педагогики как науки, заключающуюся в создании «научных проектов личности», как продуктов воспитания и функцию педагогов-практиков, состоящую в составлении и реализации программ воспитания для каждого члена коллектива на основании общего проекта и с учетом индивидуальных особенностей личности[4]. Выступая противником стихийности воспитательного процесса, А.С. Макаренко утверждал, что ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленной цели. Именно такая технологическая организация способствует формированию сильной, богатой натуры воспитанника. При этом он признавал колоссальное влияние воспитательной среды, в которой существует ребенок, на результаты проектировочной деятельности и воспитательного процесса в целом. Он считал, что только позитивные преобразования окружающей действительности способны обеспечить проектируемый результат.

В работах А.П. Пинкевича, С.Т. Шацкого и ряда других педагогов этого периода идеи педагогического проектирования также связаны с взаимовлиянием среды и формирующейся личности. Эти и другие мысли о формировании новой личности советского человека нашли отражение в целом ряде про-

---

[1] Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1992. – С. 28.

[2] Моисеев А.М. Проектирование системы управления школой: контуры темы // Сибирь. Философия. Образование: Альманах – приложение к журналу «Образование в Сибири». – 1998. – № 2. – С. 96.

[3] Попов А.А. Социально-философские основания системной модели педагогической деятельности: дис. …канд. филос.наук. –Томск, 1999. – С. 82.

[4] Макаренко А.С. Воспитание гражданина. – М., 1988. – С. 42 – 43.

ектов, представляемых им на суд общественности на протяжении многих лет и принявших, в конечном счете, вид «Положения о первой опытной станции по народному образованию».

Однако в течение длительного времени в отечественном образовании прогрессивные идеи педагогов оставались невостребованными. Стиль партийной работы, доминировавший в советскую эпоху, был перенесен и в научно-педагогические исследования. В период с 30 по 50-е гг. XX в. резко сократилось число исследований по данной проблеме. В период культа личности педагогика была вынуждена приспосабливаться к формирующейся командно-административной системе, что значительно затормозило развитие идей, выдвинутых прогрессивными педагогами в области педагогического проектирования.

Следует отметить, что в описываемый период процесс педагогического проектирования образовательных систем осуществлялся преимущественно через приспособление человека к результатам проектировочной деятельности. Сложившиеся к данному моменту теории педагогического знания и теории технического проектирования еще не нашли точек соприкосновения, а сама педагогика еще не разрабатывала собственные методы и технологии проектирования.

Подводя общие *итоги второго периода* становления проблемы проектирования образовательных систем, отметим, что наука того времени нуждалась в систематизации и упорядочении новых открытий и фактов, и ученые пытались найти общие методологические и гносеологические основы такого упорядочения. Это и явилось главным источником дальнейшего исследования педагогического проектирования с точки зрения его методологии. Кроме того, сложились и другие социально-исторические предпосылки, определившие дальнейшее направление развития проектирования, важнейшими среди которых являются:

• реконструкцию всех сфер общественной и экономической жизни на основе широкомасштабного проектирования, вызванную изменениями в общественно-политическом строе нашей страны;

• выраженную в социальном заказе необходимость проектирования в образовательном процессе нового типа личности через создание широкой сети инноваций, каждая из которых должна быть тщательно спроектирована;

• дальнейшее распространение идей проектирования на социальные науки, в том числе и на педагогику, в рамках которой наблюдается свободное оперирование терминологией традиционного проектирования и попытки на его основе создать теорию педагогического проектирования;

• развитие практического аппарата технического проектирования и его частичное использование при решении новых классов социально-педагогических задач.

Следует отметить, что понимание новых перспектив использования проектирования и его дальнейшее распространение имели неоднозначные последствия. С одной стороны, оно стало существенным стимулом для теоретичес-

кого осмысления сущности проектирования, а с другой – вызвало хаотичную эксплуатацию терминологии, что в будущем привело к необходимости решения проблемы упорядочения представлений о педагогическом проектировании, согласования представлений о нем с традиционными.

Третий период характеризуется появлением методологических работ, посвященных научному анализу процесса проектирования.

С 50-х годов XX века резко увеличилась сложность проектируемых объектов; и, во-вторых, проектная деятельность стала массовой и захватила различные предметные области. В работах как зарубежных ученых таких, как В. Адольф, П. Хилл, Дж. Джонс, В. Гаспарский, Д. Дитрих, К. Крик, Г. Саймон, так и отечественных исследователей Н.Г. Алексеева, В.Я. Дубровского, К.М. Кантора, Б.Ф. Ломова, А.Г. Раппопорта, В.М. Розина, Б.В. Сазонова, В.Н. Сагатовского, В.Ф. Сидренко, Г.П. Щедровицкого, Э.Г. Юдина и др. основное внимание уделяется: выделению основных типов действий, совершаемых в проектировочной работе; определению способов анализа этих действий; уточнению принципов построения проектировочного процесса, выбора его стратегии и выделения характерных этапов; обсуждению возможных позиций субъектов проектирования и условий эффективности деятельности каждого.

С этого момента проектирование начинает строиться на системных идеях и осознается как нелинейный процесс со сложной внутренней структурой. Кроме того, изменяются мировоззренческие ориентации: начинают проектироваться не только отдельные объекты, но и сложные системы и процессы.

С середины XX века техническое проектирование активно использует самые разнообразные разделы не только классической, но и современной математики, что позволило принципиально решить проблему его адекватной реализации. Получивший широкое распространение в 50-60-е годы системный подход как методологическое средство исследования различных объектов становится основой и для проектирования. Как отмечает В. Гаспарский, проектирование, рассматриваемое с точки зрения общей теории систем, «охватывает уже не только то, что ранее создавалось на чертежной доске, но и научно-исследовательские работы, финансово-экономическую деятельность, долгосрочное планирование».[1]

Педагогика также обогатила представления о проектировании в области образования своими пока еще конкретно-научными средствами. В педагогической литературе появляются термины «проект воспитания», «проектирование личности» и связанные с ними понятия. В 50-60-х годах стали проектироваться содержание, цели, программы, технические средства обучения, деятельность преподавателей и обучаемых.

---

[1] Гаспарский В. Праксеологический анализ проектно-конструкторских разработок. – М.: Мир, 1978. – С. 132.

В 60-е годы прозвучала мысль о необходимости формирования новой научной дисциплины – педагогического проектирования и появлении специалиста – педагога-проектировщика (Г.П. Щедровицкий).

Одним из первых в нашей стране к научному обоснованию обучения с точки зрения проектирования обратился В.В. Краевский, определивший педагогику как «область деятельности, в которой совмещаются, во-первых, функция исследования реально протекающего процесса обучения и воспитания, во-вторых, функция создания (проектирования) систем обучения и воспитания».[1]

Инновационные процессы в образовании не только актуализировали проблему педагогического проектирования, но и выявили необходимость специальной подготовки к проектировочной деятельности по созданию образовательных систем. Начавшаяся в конце 80-х годов перестройка общественной и экономической системы нашего государства выявила серьезные недостатки в подготовке будущих специалистов. В Постановлении ЦК КПСС «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» обращается внимание на недостаточную профессиональную подготовку выпускников высших учебных заведений в вопросах использования современных технологий, отсутствие навыков применения средств педагогического проектирования на практике.

Несмотря на большой интерес к данной проблеме, педагогическое проектирование до сих пор является лишь атрибутом педагогической деятельности, заключавшимся в предварительной ее разработке и планировании с целью оптимизации образовательного процесса. Тем не менее, методологическая ценность развития идей педагогического проектирования очевидна. Насколько это было возможно в условиях авторитарной системы образования с единым подходом к учебно-воспитательному процессу отечественные педагоги Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин подготовили качественную основу для реализации педагогического проектирования в образовательном процессе. Они развивали идеи системного подхода и адаптировали их к педагогической области; определяли новые концептуальные положения педагогического проектирования для решения проблемы повышения качества образования; приспосабливали проектировочную деятельность педагога к изменяющемуся статусу ребенка как центральной фигуры педагогического процесса; накапливали опыт проектировочной деятельности, основанной на новаторских идеях.

В России период 70-80-х годов XX столетия отмечен всплеском деятельности коллективов ученых и проектировщиков Всесоюзного НИИ системных исследований, Всесоюзного НИИ технической эстетики, градостроительства, дизайна и других отраслей, которые не только использовали в своей работе новые методы проектирования, но и творчески развивали и обогащали их.

---

[1] Краевский В.В. О проблеме соотношения педагогической науки и педагогической практики // Новые исследования в педагогических науках. – 1971. – № 4. – С. 5.

В период 80-х годов прошлого столетия осуществлялось формирование новых направлений педагогической науки. Переход от административных к проектно-программным методам управления обусловил возросший интерес к исследованию проектирования в качестве самостоятельного предмета педагогической науки и специально организованной практической деятельности. Фактически с этого периода начинают формироваться различные подходы к изучению педагогического проектирования как особого механизма управления в образовании, в качестве категории дидактики, разновидности социальной технологии, позволяющей установить обобщенный алгоритм проектирования педагогических систем и т.д.

В конце 80-х гг. XX в. появился первый труд по педагогическому проектированию В.П. Беспалько «Слагаемые педагогической технологии».[1] Он символизировал признание проектирования как самостоятельного вида педагогической деятельности, направленной на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в функционировании образовательных систем.

Эксперт Центра управленческого проектирования А. Тупицын считает, что к концу 1980-х годов в нашей стране сложились благоприятствующие этому предпосылки, и выделяет четыре источника изучения проблемы педагогического проектирования:[2]

1) развитие проектирования социальных, социально-морфологических и производственных высокотехнологических систем;

2) движение учителей-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.), которые впервые указали на то, что проектирование в образовании во многом является рефлексией и попыткой методического оформления инновационной деятельности педагогов. Следующее направление в изучении проблем педагогического проектирования связано с деятельностью целых педагогических коллективов: школа адаптирующей педагогики Е.А. Ямбурга, Б.А. Бройде, «Русская школа» И.Ф. Гончарова, Л.Н. Погодиной, школа самоопределения А.Н. Тубельского, школа-парк М.А. Балабана, агрошкола А.А. Католикова, школа завтрашнего дня Д. Ховарда, педагогические лицеи Ф.Ф. Слипченко в Волгограде и В.А. Новикова в Смоленске и др. Однако это еще не проектировочная деятельность, а создание новых продуктов «эмпирическим поиском»;

3) активная деятельность в нашей стране многочисленных зарубежных и отечественных фондов, поддерживающих педагогические инициативы (Soros

[1] Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 191с.

[2] Тупицын А. Проектирование в образовании: миф или путь развития // Учитель. – 1998. – № 1. – С. 16.

Foundation, European Programmes «TEMPUS/TACIS», фонд Вернадского, фонд «Гуманитарное Образование» и др.);

4) разработка методологических основ проектирования (О. А. Анисимов, В.И. Загвязинский, В. М. Монахов, А. Г. Раппопорт, Г. П. Щедровицкий, П. Г. Щедровицкий и др.).

К 90-м годам было определено место проектирования в педагогике, что, в конечном счете, послужило признанием самой возможности его распространения на педагогическую область.

Научные исследования, выполненные в области проектирования высшего образования (Г.А. Балл, А.А. Вербицкий, Н.К. Гамаюнов, Н.А. Селезнева, В.Н. Соколов, Е.Д. Эльконин и др.), показали, что к началу 90-х годов были получены результаты в решении задач проектирования в поле конкретной педагогической деятельности: создавались государственные и федеральные проекты самого разнообразного назначения, проектированием занимались педагогические коллективы образовательных учреждений и отдельные педагоги-практики. Объектами педагогического проектирования выступали методы и приемы педагогической деятельности (чаще всего, хорошо известные в педагогике, но оригинально используемые в новых условиях), инновационные педагогические технологии, новые типы образовательных учреждений.

В последнее десятилетие развитие проблемы педагогического проектирования образовательных систем получило новый импульс. Изменение государственного строя, переосмысление отечественного и зарубежного педагогического опыта, развитие образовательных процессов послужили основой для комплексного изучения феномена проектирования с учетом современных тенденций развития общества и педагогической науки.

Изучение различных аспектов педагогического проектирования нашло отражение в целом ряде диссертационных работ, подготовленных в 90-х годах XX века. Среди них работы Г.В. Афанасьевой, В.А. Болотова, Ю.В. Громыко, Г.В. Девяткиной, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Исаева, О.Г. Прикот, В.Е. Радионова, В.И. Слободчикова, Ю.К. Черновой, Г.П. Щедровицкого, Н.А. Шайденко, В.З. Юсупова, имеющие теоретико-методологическую направленность, которая находит выражение в изучении педагогического проектирования самых разнообразных образовательных систем (педагогических технологий, методических и педагогических систем, образовательных и учебных планов и программ, процесса обучения в целом). Исследователи данного направления осуществляют проектирование педагогических систем разных типов и уровней, при этом, руководствуясь тем, что проектирование обеспечивает возможность все структурные компоненты образовательного учреждения свести в единую, целостную и непротиворечивую систему, которой можно управлять, и предвидеть последствия предпринимаемых педагогических решений.

Г.П. Щедровицкий исследовал проблему различия научного и проектного знания.[1] По отношению к знаниям, описывающим уже существующее, проекты выступают в роли дополнений и трансформ; они направлены на то, чтобы изменить существующее положение дел. По содержанию проектирование выступает как преобразование существующих объектов в новую форму. Знание фиксирует и описывает уже существующие объекты, проекты изображают и представляют то, чего ещё нет. Согласно Г.П. Щедровицкому, педагогическое проектирование начинается с исследования – с констатации недостатков в уже существующем, с анализа имеющих в нем разрывов и рассогласований. Но сама по себе дефицитность не может стать основанием для проекта; нужна положительная идея, подставляющая на место неработающих элементов другое, отличное от них. Чтобы осуществлять возможные преобразования объектов, нужно иметь основания, в соответствии с которыми выбираются направления преобразования. Изображение объекта может рассматриваться в качестве проекта лишь в тех случаях, когда оно реализуется в виде объекта или может быть реализовано. Проект в отличие от идеала должен изображать и задавать только то, что реально возможно.

Ю.В. Громыко, исследуя проблему проектирования и программирования развития образования,[2] придерживался аналогичной позиции, считая, что основу проектирования составляет нормирование, т.е. введение представления о том, как должно быть и надо делать. Педагогическое проектирование нацелено на выявление того, что может быть в будущем.

Е.С. Заир-Бек рассматривает педагогическое проектирование как деятельность по совершенствованию и реконструкции образовательных систем. Под «педагогическим проектом» (или «проектом в образовании») она понимает комплекс оформленных педагогических идей, обращенных к преобразованию образовательных систем, педагогических процессов и технологий, а также программы их практической реализации. Исходя из наличия у педагогики наряду с научно-теоретической конструктивно-технической функции, Е.С. Заир-Бек трактует «педагогическое проектирование» как одно из направлений исследовательской педагогической деятельности, которое обеспечивает решение проблем, имеющихся в практике образования в конкретных условиях. Проектирование предполагает построение комплекса педагогических идей и, на основе системного подхода, разработку желаемых преобразований и программ их реализации в конкретные образовательные системы.[3]

---

[1] Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М.,1993. – С.133.

[2] Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. – М., 1996.

[3] Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Дис. …докт. пед. наук. – Санкт-Петербург, 1995. – С.114.

В.Е. Родионов занимался исследованием теоретических основ педагогического проектирования[1]. Он выдвинул и обосновал интересную идею «нетрадиционного» педагогического проектирования. «Нетрадиционное педагогическое проектирование, – писал он, – не сводится к однозначным ответам на однозначно сформулированный внешний заказ, а, прежде всего, разрабатывает критерии отбора выступающих альтернатив, обозначает поля возможных решений и желательных изменений... Результаты нетрадиционного педагогического проектирования могут быть частично рационально описаны, а частично – диалогически поняты».[2]

Продолжая линию В.Е. Родионова, О.Г. Прикот сформулировал следующие ценностно-методологические основания педагогического проектирования:[3] ценностное самоопределение субъекта педагогического проектирования в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности; установление обобщенного конвенционального ценностного поля всех субъектов педагогического проектирования; выявление уникальных черт развития проектируемого феномена через его системное качество и внутренний потенциал саморазвития при безусловном сохранении его целостности; понимание целей проектирования как производных от системы ценностей, лежащей в основе самоопределения всех субъектов проектировочной деятельности, т.е. вторичных, не основных, содержащих в себе лишь концентрированное выражение результатов проектирования. Позиция О.Г. Прикота сводится к тому, что в педагогическом проектировании главное – это проживание индивидуальных и конвенциональных ценностей, которому не должен мешать процесс достижения целей, которые должны быть скорректированы и принципиально изменены.

О.Г. Прикот отметит ряд специфических особенностей педагогического проектирования:

1. Проектирование даёт возможность изучать процесс до его осуществления.
2. Более целостно изучать процесс, так как появляется возможность выявить не только элементы, но и связи между ними, рассмотреть образовательную ситуацию с различных сторон.
3. Процесс, представленный моделью, выглядит рельефно, что облегчает теоретический анализ, а, следовательно, обоснование путей его совершенствования.
4. Ввиду того, что при моделировании ситуации сознательно (в целях исследования) упрощается, становится возможным применять количественные методы анализа и получать на их основе научно обоснованные сведения о процессе.[4]

---

[1] Родионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования. Автореферат дисс.на соиск.уч.степени доктора педагогических наук. Санкт – Петербург, 1996. – 37с.

[2] Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование.– СПб.,1996. – С.77-78.

[3] Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. – СПб., 1998. – С.135-136.

[4] Прикот О.Г. О ценностном подходе к педагогическому проектированию // Наука и школа. – 1999. – №4. – С. 35-41.

Обобщая ведущие положения в исследовании О.Г. Прикота, можно заключить, что педагогическое проектирование возможно только в том случае, когда существует органичное единство в постановке целей и выборе средств. Это означает прежде всего то, что в любом проекте присутствует смысл, проявляющийся через соотношение образа желаемого будущего и технологии его достижения. Через смысл педагогического проекта презентируется система ценностей его автора, его представления о мире и месте в нем человека, для удовлетворения потребностей которого, в конечном итоге, и осуществляется проектирование.

В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко разрабатывали основы проектирования содержания высшего педагогического образования.[1] Ведущая идея проектирования педагогического образования состоит в том, что вузы должны переориентироваться на выпуск учителя-профессионала. Молодой специалист должен уметь профессионально владеть способами конструирования и оформления собственных оригинальных методик и средств педагогической (антропотехнической) работы. Профессиональный педагог-учитель перестает быть безличным транслятором «непререкаемой истины», он должен владеть учебным предметом прежде всего как средством развития учащихся. В контексте сказанного необходимо по-новому осмыслить ступени высшего педагогического образования, типы образовательных структур (колледжи, институты, университеты), которые связаны с уровнем профессиональной квалификации. Результаты исследований позволяют выделить три основания для проектирования профессионально-педагогической системы: сферу образования, образовательный процесс, педагогическую деятельность.

В.И. Слободчиков рассматривает педагогическое проектирование в качестве механизма развития образования, как высшую форму инновационной деятельности в образовании, не сводимую ни к обновлению, ни к нововведению.[2] Проектирование в образовании – это процесс выращивания новых форм общности педагогов, учащихся, педагогической общественности, новых содержаний и технологий образования, новых способов и техник педагогической деятельности и мышления. Проведенные под руководством В.И. Слободчикова в ИПИ РАО разработки проблемы проектирования в образовании показали, что принципиальная необходимость в проектировании возникает тогда, когда должен быть осуществлен шаг развития, переход целостной системы из одного состояния в другое. Подлинно развивающее образование может реализоваться

---

[1] Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионально педагогического образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 67.

[2] Слободчиков В.И. Основания и смысл инновационной деятельности в образовании // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: Матер. науч.-практ. конф. – М., 1994. – С. 89.

только в самой развивающейся системе. Данный переход не может осуществиться сам по себе, эволюционно, за счет усовершенствования внутри системы, так как для этого нет ни времени, ни готовых условий. Предметом проектирования и является создание условий (средств, механизмов) развития системы образования в целом, перехода ее из одного состояния в другое.

Выстраивая свое понимание педагогического проектирования как предварительного этапа создания образовательных систем, исследователи опираются на следующие идеи: а) педагогическое проектирование служит для более качественной подготовки вводимой в образовательный процесс инновации; б) это управляемый процесс, представляющий систему со сложной внутренней структурой, основу которой составляет творчество педагога; в) оно имеет нелинейный, вариативный характер, предполагает наличие обратной связи между проектируемым объектом и педагогом через экспериментальные действия; г) на эффективность педагогического проектирования большое влияние оказывает внешняя среда.

Неоднозначность понимания проблемы проектирвоания в образовательной практике В.П. Зинченко назвал «вирусом проектирования», распространение которого к середине 90-х гг. XX в. стало практически неконтролируемым.[1] Это связано с существующей в настоящее время социальной потребностью в массовой инновационной деятельности.

В исследованиях В.М. Монахова, А.Г. Раппопорта, В.М. Розина, Б.В. Сазонова, В.Н. Сагатовского, И.Г. Шендрик, Э.Г. Юдина педагогическое проектирование рассматривается как культурно-историческая форма деятельности человека по проектированию образования, создание условий и выявление внутренних механизмов его развития. В связи с этим образование из сферы трансляции и воспроизводства уже существующих культурных форм становится средой целенаправленного проектирования и развития инновационных форм жизнедеятельности.

Проектирование обеспечивает разработку и реализацию различного уровня программ развития образования, становление новых образовательных институтов, появление полипрофессиональных коллективов разработчиков инновационных проектов, новых типов связей образовательных учреждений, новых структур, обеспечивающих развитие образования и т.д.

Основное внимание авторами В.М. Розиным, В.Н. Сагатовским, И.Г. Шендриком, Г.П. Щедровицким уделяется: выделению основных типов действий, совершаемых в процессе проектирования; определению способов анализа этих действий; уточнению принципов построения проектировочного процесса, выбора его стратегии и выделения характерных этапов; обсуждению

[1] Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М.,1994. – С. 64.

возможных позиций субъектов проектирования и условий эффективности деятельности каждого.

Исследователями В.Н. Аверкиной, Н.В. Бочкиной, С.А. Гильмановым, В.И. Загвязинским, В.В. Рубцовым, А.М. Цырульниковым, В.А. Штурбом, В.З. Юсуповым и др. осуществлен концептуальный анализ и синтез теоретических представлений о проектировании в разных областях гуманитарного знания, позволяющие сделать новый шаг в осмыслении педагогической наукой сущности проектной парадигмы применительно к целям реформирования и развития российского образования; определена сущность, общие принципы, технологии, методы проектной деятельности в процессах регионализации современного образования; сформулировано общее понятие «педагогический проект» как главный механизм развития и саморазвития образовательной системы; разработаны критерии эффективности педагогического проектирования.

Характеризуя современный уровень развития проектирования, П.И. Балабанов[1] отмечает, что по-прежнему отсутствует его целостная теория. Несмотря на наличие большого числа работ, нет такой формы организации знания о проектировании, в которой бы отражались целостные представления о его закономерностях и существенных связях как объекте этой формы знаний. К настоящему времени есть только эмпирическая основа: совокупность проектных процедур в различных сферах жизнедеятельности, первичные теоретические допущения в осмыслении проектирования, а также ряд теоретических моделей проектных процедур.

Следует признать, что конец XX – начало XXI в. отмечены ассимиляцией такого социокультурного феномена как проектность. Проектность становится определяющей стилевой чертой современного мышления, одним из важнейших типологических признаков современной культуры, практически во всех ее основных аспектах, связанных с творческой деятельностью человека.[2]

В современной педагогической науке изучение проектирования ведется с различных, хотя и связанных друг с другом позиций. Одни исследователи (В.С. Аванесов, С.И. Архангельский, Е.Л. Белкин, В.П. Беспалько, Б.П. Битинас, А.А. Вербицкий и др.) видят в нём только компонент деятельности преподавателя или руководителя образовательного учреждения, другие (Н.Г. Дайри, З.Д. Жуковская, Н.К. Индик, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Б.И. Новик и др.) – функцию прогнозирования, программирования и т.д.; третьи (А.М. Новиков, В.В. Петрусинский, Т.Д. Потапова, Т.В. Сергеева и др.) – особый механизм управления образованием. При этом наблюдаются две крайности: либо

---

[1] Балабанов П.И. Методологические проблемы проектировочной деятельности. – Новосибирск: Наука,1990. – С. 125.

[2] Ломакина О.Е. Технологические основы проектирования методической системы обучения иностранным языкам: концепция, теория, практика: Монография. – Волгоград: Перемена, 2002. – С.9.

совершенно не учитывается богатый научный потенциал современных теорий проектирования и исследование его проблем ведётся исключительно сквозь призму педагогики, либо осуществляется механический перенос форм и методов из традиционных областей проектирования (архитектурного, технического, экономического и т. д.) в сферу образования.

Целью современного этапа развития исследуемой проблемы является создание концепции педагогического проектирования образовательных систем, использующей накопленный теоретический и практический материал.

Заполняя промежуток между теорией и практикой, между существующими идеальными представлениями и реальной жизнью, проектирование воплощает установки на создание условий для появления новых педагогических систем, которые отвечали бы требованиям современности.[1]

Однако проектирование в образовании имеет свою специфику. Оно требует выстраивания связей с другими видами социальных практик, создания общественных коалиций, ориентированных на цели образования, выявление принципиально новых образовательных ресурсов, формулирования общественно значимой образовательной политики, взятие на себя ответственности за социальные последствия реализуемых инициатив. В связи с этим возникает противоречие между необходимостью реализации проектного подхода в развитии образования и недостаточной проработанностью в педагогике исходных концептуальных основ и моделей проектирования.

В условиях динамичных изменений и кардинальных сдвигов в обществе проектирование становится принципиально новым и фундаментальным способом адекватных изменений в образовании, создания условий и выявления внутренних механизмов его развития. Педагогическое проектирование – это специально организованная разнопрофессиональная деятельность по осуществлению полидисциплинарных исследований и комплексных разработок в области развития и саморазвития образования как формы общественной практики.

Проектирование интегрирует в себе совокупность деятельностей (педагогической, научной, управленческой и др.), связанных одновременно с идеальным конструированием (разработкой проектной идеи) и практической реализацией проектного замысла – того, что возможно, или того, что должно быть. Интеграция этих деятельностей воплощается во вполне определенном образовательном проекте, живыми носителями которого являются разработчики.

Проектирование обеспечивает разработку и реализацию различного уровня программ развития образования, становление новых образовательных институтов, появление полипрофессиональных коллективов разработчиков ин-

---

[1] Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионально педагогического образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66.

новационных проектов, новые типы связей образовательных учреждений, новых структур, обеспечивающих развитие образования и т.д.

Подводя *итоги третьего этапа* становления проблемы педагогического проектирования образовательных систем, выделим сложившиеся к настоящему времени социально-исторические предпосылки, обусловливающие основные направления его дальнейшего развития. К ним в первую очередь относятся:

• международные интеграционные процессы в образовании, сопровождающиеся распространением инноваций в теории и практике педагогики;

• потребности общества в проектировании и достижении гарантированных образовательных результатов;

• первые попытки построения теории педагогического проектирования образовательных систем, выявления его закономерностей, принципов и уточнения понятийного аппарата;

• создание методик и технологий педагогического проектирования образовательных систем для массового использования в практике образования.

В настоящее время исследование проблемы педагогического проектирования как научно-педагогической области находится в процессе своего становления, обобщения эмпирических фактов и результатов исследований. Анализ психолого-педагогических исследований даёт основания для вывода о том, что в современной науке создана теоретическая база, сформулирован круг идей, положений, подходов к проектированию педагогического процесса, образовательной системы. Анализ теоретических источников по изучаемой проблематике проектирования позволил определить, что: проектирование достаточно широко исследуется в педагогической науке и отражает современную ситуацию преобразования образовательной практики; разработка проблемы педагогического проектирования является одним из направлений теории педагогики и практической деятельности исследователей, ориентированным на определение, обоснование, экспертизу и представление способов решений, которые позволяют разрешить современные задачи педагогической практики; объектом педагогического проектирования являются педагогические системы различного уровня и характера (федеральные, региональные, муниципальные системы образования и др.) или их структурные компоненты; результатом исследования проблемы педагогического проектирования являются пути и способы совершенствования проектной деятельности в педагогике и образовании.

ГЛАВА II

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

2.1. ИНСТИТУТ ДОМАШНЕГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Домашнее обучение как вид образовательной деятельности берет свое начало с момента принятия православия и появления на Руси первых византийских и болгарских священнослужителей. Взяв под свою опеку одного или нескольких учеников, они наряду с основами православной веры обучали подопечных элементарной грамоте, и такое обучение долгие столетия оставалось ведущей формой образования. Кроме священников домашним учительством занимались так называемые «грамотеи» – грамотные иностранцы, обучающие за плату всех желающих, а в редких случаях и специально приглашаемые для воспитания княжеских детей заграничные наставники. Впоследствии иностранцев заменили русские «грамотеи», что мало сказалось на домашнем обучении, разве что снизило его уровень. Элементарный характер обучения не требовал специальной педагогической подготовки, и оно осуществлялось усвоенными в период собственного ученичества и передаваемыми из поколения в поколение методами.

Такое положение дел сохранялось вплоть до петровских преобразований, кардинально повлиявших на рост образовательных потребностей общества и, прежде всего, дворянства. Удовлетворить эти потребности не могли ни исстари существовавшая под эгидой церкви народная школа, ни составившие основу государственной образовательной системы специальные учебные заведения: Школа математических и навигацких наук, Морская академия, артиллерийские и инженерные и другие училища. Прорубив «окно в Европу» и открыв ее для россиян, Петр I одновременно открыл нашу страну для европейцев, многих из которых привлекли легкие заработки. Среди других специальностей особо привлекательной представлялась профессия домашнего учителя, не требующая, по их мнению, особой подготовки. Искатели приключений были во многом правы: образовательные потребности большинства дворян не шли дальше стремления приобщить детей к внешней европейской культуре, и в лучшем случае научить их читать по-французски.

Для этих целей идеально подходили открывшиеся в столицах частные пансионаты и нанимавшиеся домашними учителями иностранцы. В образовательном плане к ним поначалу не предъявлялось никаких требований, престиж-

ным считалось просто обучать детей в частном пансионе или иметь в учителях европейца. В своих претензиях на образование не отставало от столичного и провинциальное дворянство, у которого домашними учителями служили за отсутствием иностранцев отставные унтер-офицеры, канцеляристы, причетники и другие, знавшие азы славянской грамоты и цифирь люди. Практика приглашения таких «педагогов» в качестве домашних учителей и воспитателей остро высмеивалась в светской литературе. Даже Екатерина II в своих комедиях выводит комические образы домашних наставников. Это – француз, бывший кучер, которого в роли учителя хотят заменить бывшим скороходом («Госпожа Вестникова с семьей»); француженка Грибуж, научившая свою воспитанницу только «белиться, румяниться да волосы растрепать»; француз Роти, вынесший свои знания и манеры из трактиров («Обманщик»); «педант, ласкатель и лицемер» учитель Потачкин, при случае исполнявший роль домашнего шута («Недоразумение»).[1] Как на шевалье Какаду, способного вселить в сердца своих учеников только «ненависть к отечеству, презрение ко всему русскому и любовь к французскому», смотрел на иностранных наставников Д.И. Фонвизин («Разговор у княгини Халдиной»), не с меньшей остротой критиковавший и доморощенных «педагогов» («Недоросль»).

О составе домашних учителей-иностранцев свидетельствует напечатанное в журнале «Трутень» «Письмо из Кронштадта»: «На сих днях в здешний порт прибыл из Бордо корабль; на нем, кроме самых модных товаров, привезены двадцать четыре француза, сказывающие о себе, что они все бароны, шевалье, маркизы и графы, и что они, будучи несчастливы в своем отечестве по разным делам, касавшимся до чести их, до такой приведены крайности, что для приобретения золота, вместо Америки, принуждены были ехать в Россию». Эта подозрительная и находящаяся в «превеликой ссоре с парижской полицией» публика предполагала устроиться в России «учителями и гофмейстерами молодых благородных людей».[2] По свидетельству де-ла-Месальера, секретаря французского посольства в России при Елизавете, во многих знатных домах в роли домашних наставников состояли лица, бежавшие от преследования французской полиции, дезертиры и безнравственные женщины. Конечно же не все иностранные учителя подходили к этому разряду. Среди них, особенно после Французской революции, заставившей приехать в Россию многих образованных эмигрантов, встречались и настоящие педагоги.

Сложившаяся ситуация имела свое объяснение. Во-первых, несмотря на интенсивное развитие в XVIII веке системы государственного образования, учебные заведения страны (Петербургский и Московский университеты с гим-

[1] Сочинения императрицы Екатерины II. – Т. II. – СПб., 1849.

[2] Афанасьев А. Русские сатирические журналы 1769 – 1774 годов. – М., 1859.

назиями при них, кадетские корпуса, Воспитательное Общество двухсот благородных девиц и др.) не могли обеспечить растущих образовательных потребностей общества. Во-вторых, далеко не все дворяне могли отправлять своих детей для обучения за границу: такая роскошь была доступна лишь самым знатным и богатым, да и результаты заграничных вояжей оставляли желать лучшего. В-третьих, далеко не все дворяне в своем стремлении дать детям модное тогда французское воспитание могли объективно оценить профессионализм и педагогические дарования нанимаемых ими учителей и довольствовались только их принадлежностью к иностранцам. У живущих в глуши помещиков к этому условию нередко добавлялись другие, не имевшие отношения к учению требования, например, «умения сочинять стихи для домашнего обихода, вести приходные и расходные книги, причесывать и убирать волосы» и т.п.

Положение с домашним воспитанием не могла не вызывать тревогу в образованных слоях общества. 5 мая 1757 г. последовало Высочайшее повеление, согласно которому все занимающиеся домашним воспитанием или преподававшие в частных пансионах иностранцы обязывались пройти испытания в академии наук в Петербурге либо в Московском университете. Успешно сдавшим экзамен выдавался соответствующий аттестат и разрешение на педагогическую деятельность в России. За нарушение распоряжения предусматривался сторублевый штраф с последующей высылкой из страны. К сожалению, следующего обращения правительства к проблемам домашнего учительства пришлось ждать несколько десятилетий. Последовавших затем училищные уставы 1786 и 1804 годов определяли деятельность школ и частных пансионатов, но не упоминали о домашнем обучении. Только по аналогии с учителями частных пансионатов и школ, которые должны были подвергаться испытаниям сначала в главных народных училищах, а затем в гимназиях, можно судить о предъявляемых к домашним учителям требованиях. С 1804 г. правом допуска к домашнему учительству были наделены все российские университеты и гимназии.

К вопросу об испытаниях иностранных домашних учителей правительство вернулось в преддверии нашествия Наполеона. В 1811 г. Министр народного просвещения граф К.А. Разумовский представил Александру I доклад, в котором отмечал: «В отечестве нашем далеко простерло корни свои воспитание, иностранцами сообщаемое. Дворянство, подпора государству, возрастает нередко под надзором людей, одной собственную корыстью занятых, презирающих все не иностранное, не имеющих ни чистых правил нравственности, ни познаний. Следуя дворянству, и другие сословия готовят медленную пагубу обществу воспитанием детей своих в руках иностранцев. Все почти пансионы в империи содержатся иностранцами, которые весьма редко бывают с качествами для звания своего потребными. *Не зная нашего языка и гнушаясь оным,* не имея привязанности к стране для них чуждой, они юным Россиянам

внушают презрение к языку нашему и охлаждают сердца сему домашнему, и в недрах России из Россиянина образуют иностранца. Сего недовольно: и для преподавания наук они избирают иностранцев же, что усугубляет вред, воспитанием их развиваемый, и скорыми шагами приближает к истреблению духа народного. Воспитанники их и мыслят, и говорят по иноземному, между тем не могут несколько слов правильно сказать на нашем языке отечественном».

В январе 1812 го идеи доклада были положены в основу мнения министра о проведении Министерством народного просвещения специальных испытаний домашних наставников и учителей частных учебных заведений. В обосновании своей позиции К.А. Разумовский указывал, что «во многих домах в Империи проживают иностранцы, которые, по большей части не быв нигде испытаны в знаниях своих и не имея никакого узаконенного свидетельства о способностях своих, берут на себя воспитание детей, ни мало не заботясь о том, могут ли надлежащим образом удовлетворить принимаемой на себя обязанности, или нет; побуждаемы же будучи одним корыстолюбием, нередко выдают себя знающими такие предметы, о которых едва ли имеют какое-либо понятие». Контроль над домашними учителями-иностранцами предлагалось осуществлять подчиненным министру юстиции гражданским властям.

Особую позицию выразил кабинет министров, признавший «стеснительным как для домашних учителей, которые, находясь в местах отдаленных от университетов или гимназий, *могут быть по сей отдаленности, затруднены в получении аттестатов,* так равно и для родителей, кои, *нанимая или выписывая из-за границы* учителей, вверяют им для воспитания детей своих, *предпочитая нравственное их образование учению языкам и наукам, а потому и не имеют надобности в означенных аттестатах*». Возражая коллегам, К.А. Разумовский отмечал: «Правительство наблюдает меры относительно учителей *отечественных; ни один из них* не поступает в должность сию без испытаний, засвидетельствований училищ или ученых лиц: для чего же должен быть изъят из сего иностранец, приезжающий в страну, его не знающую или вовсе, или по одной славе? Если он с должными познаниями, то ни мало не страшен для него экзамен. Если же он без познаний, то безжалостно должен быть отринут, *как пожелавший обман поставить в замену сведениям*». Нельзя не признать справедливость аргументов К.А. Разумовского: более того, в их обосновании министр народного образования исходил из задач формирования национального сознания. «Кому на известно, – убеждал он коллег, – что большая часть родителей не понимает, что такое есть нравственное образование, что учением языков и наук они всегда почти заменяют понятие совершенного воспитания, и что искать образца для нашей нравственности в

чужих нравах есть заблуждение, давно уже чувствуемое и истинными сынами отечества истребляемое, или по крайней мере, порицаемое».[1]

Если к обязательным экзаменам на допуск к домашнему учительству негативно относились государственные деятели, то что можно было ждать от рядового малообразованного дворянства? Несмотря на одобрение императором мнения К.А. Разумовского, практика проведения обязательных экзаменов для домашних учителей-иностранцев прививалась крайне медленно. Только в одной Санкт-Петербургской губернии в 1824 г., по данным Министерства народного просвещения, насчитывалось 186 не экзаменованных учителей. С большой степенью вероятности можно утверждать, что подобная картина была характерна и для других губерний.

С 1812 г. до начала 30-х годов вопросы аттестации домашних наставников и учителей на правительственном уровне не рассматривалась. Исключение составляет требование Высочайшего повеления от 20 февраля 1823 г. о сборе в пользу сирот по 50 рублей с каждого выдаваемого домашним учителям-иностранцам свидетельства, а также распространение уже названных положений К.А. Разумовского на домашних учительниц-иностранок распоряжением от 19 января 1828 г. Школьный устав 1828 г. содержал неопределенные фразы о том, что «учители и учительницы, обучающие в домах частных людей, обязаны наблюдать общие для учителей установленные правила», и что «никто из не имеющих права обучать не вступал в должность учителей или учительниц даже в домах частных людей». Принятые 12 июня 1931 г. «Дополнительные постановления к уставу 1828 года» уточняли, что запрет не распространялся на российских подданных, священнослужителей греко-российского исповедания, обучающих грамоте и Закону Божию и на обучающих бесплатно детей наставников.

Ситуация с домашним учительством стала меняться с принятием 1 июля 1834 г. «Положения о домашних наставниках и учителях». Принципиально новым являлось содержащееся в нем требование о допуске к педагогической деятельности иностранцев, имевших выданные зарубежными российскими представительствами свидетельства о поведении и образе мыслей. Аналогичные свидетельства русские домашние учителя должны были получить от местных властей или людей, у которых они служили ранее. Все занимающиеся обучением в частных домах лица подразделялись Положением на: 1) домашних наставников и 2) домашних учителей и учительниц.[2] Претенденты на эти

---

[1] К вопросу о домашнем учении // Журнал Министерства народного просвещения. – 1867. – Февраль (Ч. CXXXIII). – С. 120 – 121.

[2] Домашние педагоги подразделялись на домашних наставников, домашних и начальных учителей и учительниц. Первые обладали правами обучения по программам высших учебных заведений, вторые – средних, третьи – начальных училищ.

должности лица вне зависимости от уровня профессиональной подготовки должны быть христианского вероисповедания, являться подданными Российской империи, иметь свободное состояние и отличаться высокой нравственностью. На домашних наставников и учителей-иностранцев не распространялись предоставляемые Положением отечественным педагогам преимущества.

Звание домашнего наставника присваивалось только прошедшим полный курс обучения в высших учебных заведениях (университетах и духовных академиях) лицам. К домашнему учительству допускались лица, которые «докажут на испытании, что они имеют не только общие, необходимые для начального обучения, но также подробные и основательные сведения в тех предметах, которые они преподавать намерены». В уточняющем положение циркуляре Министра народного просвещения от 6 ноября 1834 г. разъяснялось, что под общими, необходимыми для начального учения сведениями подразумевались: а) грамматическое знание русского языка; б) арифметика; в) общие знания истории и географии. Испытания на звание домашних учителей проводились в университетах, лицеях, а в их отсутствии – в гимназиях и состояли в устных ответах на вопросы по предметам преподавания, письменных рассуждениях на заданные темы и в чтении пробных лекций. Ранее, императорским указом от 25 марта 1934 г. было определено, что иностранцы проходят испытания только в университетах. Претендующие на места домашних учительниц выпускницы правительственных женских учебных заведений и учреждений ведомства императрицы Марии от испытаний освобождались, но обязывались наряду с другими предъявлять удостоверения о поведении и нравственных качествах. Не проходили испытания и вышедшие в отставку штатные учителя гимназий и равных им учебных заведений, проработавшие в них не менее трех лет.

Регламентирующим допуск к учительству документом являлось положение «О специальных испытаниях по министерству народного просвещения» от 1 марта 1846 г. Согласно ему общие испытания назначались для лиц, не окончивших курса средних учебных заведений или уездных училищ в объеме входящих в программы данных учебных заведений предметов. Программы общих испытаний составляли, во-первых, главные предметы, избираемые испытуемым для преподавания, и, во-вторых, дополнительные предметы. К последним относились: 1) Закон Божий, священная и церковная история; 2) русская грамматика для россиян и грамматика иностранного языка – для иностранцев; 3) арифметика; 4) география; 5) всеобщая история. Частному испытанию по главным предметам подвергались окончившие полные курсы гимназий и уездных училищ лица. Учебные планы по главным предметам соответствовали объему гимназического курса, по дополнительным – объему уездных училищ. От претендентов на преподавание иностранных языков требовалось подробное знание грамматики языка, теории и истории литературы.

Положение от 1 июля 1834 г. устанавливало контроль над деятельностью домашних учителей и наставников со стороны предводителя дворянства и местного училищного начальства. Одновременно им предоставлялись льготы как служащим Министерства народного просвещения. Домашние наставники и учителя наделялись правами: а) на чинопроизводство в соответствии со званиями, учеными степенями и сословной принадлежностью; б) на награждение государственными наградами за безупречную службу; в) на получение пожизненных пособий по старости и др. Указанные права распространялись только на русских подданных.[1]

Нарушение требований Положения влекло за собой существенные наказания. Так, за обучение на дому без специального свидетельства наставники и учителя подвергались штрафу в 250 рублей ассигнациями (75 рублей серебром). Повторное нарушение влекло за собой для иностранцев – штраф в 500 рублей ассигнациями и высылку из страны; для русских – предание суду с таким же штрафом. Одновременно на указанные суммы штрафовались родители либо опекуны обучающихся на дому детей.

Распоряжением Министра народного просвещения от 13 марта 1835 г. домашние наставники и учителя обязывались принимать присягу, а с 19 июня того же года – давать подписку о непринадлежности к тайным обществам. 15 января 1842 г. были введены новые формы свидетельств для домашних наставников и учителей с указанием перечня обязанностей и ответственности за их неисполнение. Направленные на упорядочения процесса домашнего обучения, данные меры одновременно являлись отражением охранной политики правительства в сфере образования и сохранялись еще в начале XX столетия. «Единственно правильная форма контроля правительства над домашним воспитанием заключается в определении условий, при которых тому или иному лицу может быть разрешено право домашнего преподавания и в наблюдении за тем, чтобы эти условия соблюдались в точности, – указывалось в циркуляре Министра народного просвещения от 7 ноября 1880 г. – Если же, с выдачей такового разрешения, учебное начальство признало известное лицо удовлетворяющим требуемым условиям, то дальнейшее наблюдение за его деятельностью в частных домах должно уже быть предоставлено тем родителям, которые вверили ему своих детей, так как наблюдение за деятельностью лиц, занимающихся домашним и частным обучением, настолько тщательное, чтобы оно не осталось одною формальностью, весьма вредно достижимо без такого близкого вмешательства в семейный быт частных лиц, которое едва ли возможно, а сверх того и вовсе нежелательно».

---

[1] Положение о домашних Наставниках и Учителях от 1.07.1834 г. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1834. – Август (№ VIII). – С. XVIII – XXXVI.

Вопросы допуска к домашнему учительству рассматривались в последующих нормативных документах. В частности, 8 января 1835 г. распоряжением Министра народного просвещения к преподаванию в частных домах были допущены чиновники, имеющие свидетельства на звание домашнего наставника или учителя. 6 июня 1836 года право на домашнее учительство без испытаний было предоставлено священникам и дьяконам, окончившим духовные семинарии, т.е. не высшие, а средние учебные заведения. 13 октября 1836 г. преподавать математику и навигацию на дому разрешили морским офицерам. 13 августа 1840 г. к числу лиц, получавших звание домашних наставников, были причислены выпускники Ришельевского лицея, 26 декабря 1849 г. – лица, окончившие Главный педагогический институт.

18 января 1841 г. особые правила домашнего учительства были введены в Варшавском учебном округе. Документ наделял правами личного дворянства имеющих ученые степени или диплом первой степени российских университетов домашних наставников, регламентировал поступление на службу домашних учителей, определял их обязанности, устанавливал ответственность за нарушения. По особому положению осуществлялся допуск к домашнему учительству евреев.

В контексте рассматриваемой проблемы особого внимания заслуживает вопрос о подготовке домашних учителей и наставников. Начало ей было положено созданием при Московском университете группы «гимназических информаторов» в 1776 – 1777 гг., готовящихся к учительскому поприщу. В 1779 г. на основе группы была учреждена учительская семинария («бакалаврский институт») с трехлетним сроком обучения. Идея организатора семинарии И.Г. Шварца состояла в подготовке силами университетских ученых учителей и просветителей. «Я приходил в негодование, видя, что недостойные, своекорыстные иностранцы обманывают многих благородных отцов и матерей, которые горячо желают детям добра, но не имеют настолько образования, чтобы знать, как следует приняться за дело. Поэтому я решил устроить общество, которое устранило бы это зло, то есть: 1) по возможности распространяло бы в публике правила воспитания; 2) поддерживало бы типографическое предприятие Новикова переводом и зданием полезных книг и 3) старалось бы или привлекать в Россию иностранцев, которые были бы способны давать воспитательные идеи – что еще лучше – воспитывать на свой счет учителей из русских», – писал И.Г. Шварц.[1]

В 1786 г. в рамках Главного народного училища в Санкт-Петербурге была создана учительская семинария – среднее учебное заведение, готовящее учи-

[1] Цит. по: Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. – М., 1978. – С. 19.

телей для народных училищ с правом домашнего учительства. В 1803 г. семинария была преобразована в Педагогический институт.

Начало педагогической подготовки женщин – будущих домашних учительниц было положено Екатериной II. «Учреждая при Воспитательном Обществе Училище для воспитания малолетних девушек (мещанское отделение – В.К.), императрица, помимо основной цели воспитания всего народа, имела в виду учительниц для обучения детей в семьях», – писал Н.П. Черепнин. В 1803 г. Марией Федоровной при обществе был открыт класс пепиньерок – первое женское педагогическое учебное заведения страны. Выпускницы класса «являлись вполне подготовленными к педагогической деятельности, и прямо после выхода из заведения получали места классных дам или наставниц в частных домах».[1] Об организации учебного процесса в пепеньерском классе можно судить по выделенным императрицей элементам курса: а) расширение познаний воспитанниц путем специальных для них уроков; б) изучение педагогических приемов посредством наблюдений во время присутствия на уроках опытных преподавателей и в) педагогическая практика путем занятий с отстающими и малоподготовленными воспитанницами младших классов.

В 1807 г. Мария Федоровна создала для девочек сиротский институт, целью воспитания в котором являлось стремление «сделать из них честных и добродетельных жен, хороших и сведущих хозяек; попечительных надзирательниц и искусных во всяких женских рукоделиях работниц».[2] По оценке историков, «при тогдашнем недостатке в русских домашних учительницах и гувернантках, к обязанностям которых обыкновенно призывались разные иностранки нередко весьма сомнительного свойства, окончившие курс Маринки устраивались, в большинстве случаев, без затруднений».[3] О программе подготовки девиц дает представление институтский устав 1811 г.: «§ 10. Воспитанницы разделяются на два класса: первый – учебный и второй – хозяйственный, имеющие особливые спальни и во время дня особливое пребывание, включая стола, который для всех общий, так и в прочем – содержание одинаковое. § 11. Первый или учебный класс составлен из двух отделений: нижнее для вновь принимаемых и менее трех лет в институте пробывших, и высшее – для отличающихся способностями к учению и к тонким женским рукоделиям. В нижнем отделении девицы обучаются первым познаниям катехизиса, чтению и письму на трех языках: российском, французском и немец-

---

[1] Черепнин Н.П. Императорское воспитательное общество благородных девиц. Исторический очерк. – Т. II. – СПб., 1914. – С. 87, 469.

[2] Модзалевский Л.Н. Императрица Мария Федоровна и ее первый женский институт // Образование. – 1894. – № 5 – 6. – С. 396.

[3] Там же. – С. 400.

ком, и началам арифметики, подвигаясь постепенно вперед, по мере их способностей; а в высшем отделении преподают им: Законы веры и нравоучение, грамматическое познание трех вышеозначенных языков, арифметика, рисование и тонкие женские рукоделия…, а при случае языкам и упражнений в чтении и переводах, подают им общие понятия о географии и истории, не занимая их, однако, подробным познанием сих наук».

С 1836 г. домашних учительниц стал готовить Мариинскй институт Великой княгини Елены Павловны, с 1839 г. – женское отделение немецкого училища Св. Петра, с 1852 г. – Санкт-Петербургское немецкое училище Св. Анны, с 1855 г. – состоящее под покровительством принцессы Ольденбургской училище.

Существеннее изменения в подготовке педагогических кадров для домашнего обучения произошли в связи с социально-экономическими преобразованиями 60-х – 70-х годов XIX века. Затронувшие все сферы российской действительности, эти преобразования в полной мере коснулись системы народного просвещения, вызвали к жизни могучие общественно-педагогические силы, способствовали демократизации школьной жизни, устранили сословные ограничения в образовании. Отряд народных и домашних педагогов пополнился представителями обедневшего после отмены крепостного права дворянства, вынужденных зарабатывать себе на жизнь в новых условиях, получившими права на образование мещанами, представителями других сословий. Сформировались новые образовательные потребности, возникли новые типы учебных заведений, новые формы педагогического образования.

Большее влияние на качество домашнего обучения оказало создание системы женского гимназического образования. Возникшая в 1858 г. на основе разрозненных училищ в форме женских гимназий и прогимназий, эта система изначально была ориентирована на предоставление девушкам общего образования. Жизненные реалии обусловили необходимость предоставления гимназисткам наряду с общим специального образования, потребовали открытия восьмых педагогических дополнительных классов, осуществлявших подготовку домашних наставниц и учительниц. Окончившие эти классы с медалями ученицы выпускались домашними наставницами. Обычный аттестат давал право на получение свидетельства домашней учительницы. В соответствии с постановлением МНП от 31 августа 1874 г. в дополнительные восьмые классы принимались без экзаменов окончившие систематический курс женских гимназий ученицы. После успешных испытаний по всем предметам гимназического курса в них могли поступать и другие девушки. Программа дополнительных классов включала: а) обязательное изучение курса педагогики и дидактики, а также методики преподавания русского языка и арифметики; б) изучение одного из названных предметов (по выбору) в объеме, установленном для мужских гимназий МНП для получения по нему звания домаш-

ней наставницы или домашней учительницы. При наличии в учебных планах гимназий латинского и греческого языков их изучение являлось обязательным для учениц дополнительных классов.[1]

Теоретические занятия предполагали:

а) *По педагогике и дидактике*. Последовательное изучение по отделам под руководством преподавателей избранного учебника педагогики; выполнение по пройденному материалу письменных работ.

б) *По начальному преподаванию русского языка*. Обучение чтению и письму с практическим объяснением грамматических правил и понятий. Преподаватель подробно объяснял ученицам основные способы обучения чтению и письму, обращая особое внимание на звуковом способе и способе одновременного обучения чтению и письму, а также на формах обучения чтению и письму Ушинского, Корфа и Паульсона; давал подробные указания по первоначальному объяснительному чтению; знакомил с устными и письменными упражнениями по нему. Под руководством преподавателя по элементарному учебнику грамматики изучались грамматические правила и понятия с подробным разбором орфографии.

в) *По начальному обучению арифметике*. Подробное изучение метода элементарного преподавания счисления и первых четырех арифметических правил над целыми числами и простыми дробями, знакомство с лучшими элементарными учебникам арифметики и задачниками.

г) *По другим предметам* ученицы под руководством преподавателя изучали по два учебника в объеме гимназического курса с объяснением методического значения изучаемых учебников и выполнение письменных работ.

Практические занятия гимназисток 8 класса состояли:

а) *По педагогике*. Ученицы поочередно выполняли обязанности помощниц воспитательниц в трех низших классах женской гимназии, вели педагогические дневники, представляя их для обсуждения в особых педагогических комиссиях в присутствии всего класса. В первое полугодие посещали уроки чтения и письма, русского языка и счисления в приготовительном и первом классе гимназии, а также уроки по выбранному предмету в трех низших классах. Каждая ученица готовила конспект по одному из посещенных уроков, с последующим обсуждением его на педагогической комиссии. Во втором полугодии ученицы проводили практические уроки в приготовительном и первых трех низших классах гимназии в присутствии ее начальницы, преподавателя-руководителя и специализирующихся по предмету одноклассниц. Уроки про-

[1] Учебный план 8-го дополнительного класса женских гимназий от 31 августа 1874 г. // Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям МНП. Сост. М. Родевич. – СПб., 1884. – С. 104 – 109.

водились по начальному обучению чтению, письму, русскому языку и счислению, по избранному предмету. Число пробных уроков должно было быть достаточным для выводов о готовности учениц к самостоятельному осуществлению процесса обучения.[1]

Характерный для пореформенного периода процесс интенсивного формирования системы женского гимназического образования был реакцией на изменившиеся реалии и возросшие образовательные потребности общества. Государственные и частные женские гимназии с дополнительными классами были открыты во многих губернских и уездных городах империи. Значительное количество их выпускниц становились домашними наставницами и учительницами. Хорошо подготовленные в профессиональном отношении, они обеспечивали качественную подготовку своих подопечных к поступлению в прогимназии, гимназии и даже высшие учебные заведения.

Повышению качества домашнего обучения способствовало упорядочение правил о специальных испытаниях по ведомству Министерства народного просвещения. Порядок проведения специальных испытаний был определен 8 апреля 1868 г. и уточнен в циркулярах от 24 мая 1870 г., от 11 декабря 1893 г. и от 13 декабря 1894 г. Документы учитывали происходящие в образовательной системе страны изменения, разрешали допуск к домашнему учительству выпускников вновь созданных педагогических учебных заведений, в том числе и без специальных экзаменов.

В начале XX столетия старая практика домашнего учительства сохранялась в деревнях, где родители нанимали грамотных односельчан для обучения элементарной грамоте своих детей. Правительство не препятствовало такой форме домашнего обучения, но и не распространяло на доморощенных учителей имеющиеся у их дипломированных коллег льготы. В отсутствии полноценной народной школы полицейским властям и приходским священникам было рекомендовано ограничиться контролем над политической благонадежностью и нравственностью домашних учителей.[2]

Оценивая систему домашнего обучения в дореволюционный период в целом, следует признать, что оно являлось действенной формой внешкольного образования. В ходе своего становления домашнее обучение приобрело характер упорядоченного процесса, стало полноценным элементом системы

---

[1] Учебный план 8-го дополнительного класса женских гимназий от 31 августа 1874 г. // Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям МНП. Сост. М. Родевич. – СПб., 1884. – С. 105 – 108.

[2] Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения. Сост. М. Родевич. СПб., 1884. – С. 219 – 220.

народного просвещения страны. Контроль над домашним учительством и его поддержка со стороны государства способствовали отстранению от него случайных людей и формированию системы подготовки педагогических кадров. Опыт домашнего учительства может и должен быть востребован нашей страной в условиях наблюдаемого возрождения этого действенного социально-педагогического явления.

2.2. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

В настоящее время происходят принципиальные изменения в российской системе образования, в том числе и в музыкально-педагогическом образовании. Эти изменения вызваны потребностями сегодняшнего дня, подготовлены всем ходом развития российской школы, и реформа образования не может не опираться на этот опыт. В этой связи рассмотрение практически не изученных историко-педагогических проблем подготовки педагога-музыканта в России приобретает особую актуальность. На сегодня имеются лишь немногочисленные работы, в которых в том или ином ракурсе частично освещаются и отдельные аспекты опыта подготовки педагогов-музыкантов в прошлых веках.

Это прежде всего исследования Е.А. Бодиной, С.И. Дорошенко, Е.О. Казьминой, Л.З. Мазепы, Е.В. Николаевой, Л.А. Рапацкой, Н.А. Терен-тьевой, нацеленные на воссоздание историко-педагогического процесса в области музыкального образования в весьма широких временных границах. Вследствие этого отечественное музыкально-педагогическое образование характеризуется в них как бы «подспудно» и весьма эскизно.

Несколько полнее представлено отечественное музыкально-педагогическое образование в XIX веке в исследованиях Т.Н. Абросимовой, В.И. Адищева, О.А. Апраксиной, О.Г. Коренюк, Е.П. Макуренковой, Е.Г. Сковиковой и др. Однако в центре внимания исследователей находится преимущественно вторая половина этого столетия. При этом весь историко-педагогический материал, а следовательно, и музыкально-педагогический получает освещение в зависимости от ориентации в изучении либо на общее, либо на специальное музыкальное образование.

Что касается первой половины XIX в., то отдельные сведения о музыкально-педагогической подготовке в это время содержатся в исследованиях И.А. Анисимовой, В.А. Натансона, Л.Н. Раабена и др. Вместе с тем приводимые исследователями историко-педагогические факты о музыкально-педагогическом образовании фрагментарны и относятся лишь к тем или иным отраслям специального профессионального музыкального образования. Поэтому соотнесение их между собой не дает достаточно полного

представления о развитии отечественного музыкально-педагогического образования в этот период.

Научную ценность для понимания изучаемой проблемы представляет и фактологический материал, собранный в исследованиях С.В. Агулиной, А. Воронова, С.В. Рождественского, Д.Д. Семенова, А.Л. Смятских, Р.Ф. Усачевой, А.П. Шапкиной и др. Рассматривая вопросы организации учебно-воспитательной работы в XIX веке в учебных заведениях различного типа и профиля, ученые поднимают и некоторые вопросы музыкально-педагогической подготовки.

Опираясь на имеющиеся разработки и исторические документы, предпримем попытку выявить истоки системы подготовки педагога музыкального образования и проследить ее изменения.

История становления системы профессионального музыкального образования представляет собой целый пласт историко-педагогического знания о том, как происходило эмпирическое и научное познание педагогических явлений в области музыкальной педагогики. Каждый период истории России вносил свои оттенки и нюансы в содержание и структуру музыкального образования. Согласно точки зрения С.М. Едунова и Г.А. Прасловой, содержание и взаимодействие основных компонентов музыкального образования зависело от ряда факторов:

1) типа господствующей системы разделения труда;

2) соотнесенности образовательных концепций с сословно-классовыми социальными общностями;

3) целей и задач общего образования;

4) характера мировоззрения и особенностей духовной жизни общества;

5) уровня развития методики и методологии музыкального образования;

6) понимания специфики природы человека как субъекта воспитательно-образовательной деятельности;

7) междисциплинарного синтеза разнообразных отраслей знания, изучающих человека, общество и культуру (физиологии, психологии, музыкознания, культурологии и т.д.);

8) понимания духовной сущности музыкального искусства и т.д.

Исторические документы свидетельствуют о том, что Русь в средневековой Европе обладала довольно высоким международным авторитетом, и среди многих условий, обеспечивающих ее высокое положение, определенное место принадлежало зарождавшемуся просвещению. На протяжении нескольких столетий шло приспособление новой религии к традиционным верованиям, что привело к формированию уникальной культуры: народной по духу и канонической по форме. Единой системы образования тогда не существовало, обучение и воспитание осуществлялось в так называемых «домах молодежи».[1]

---

[1] Антология педагогической мысли Древней Руси и Российского государства XIV-XV1I вв. – М., 1985.

Как указывает П.Ф. Каптерев, две стороны педагогического процесса в Древней Руси объединяли «внутреннюю мудрость» и «внешнюю рациональность». «Внешнее» передавалось в книгах, «любомудрии, витийствованиях, остроумии, художествах», что соответствовало философии, риторике, поэтике и искусствам (В.В. Кузнецова. Ценностные основы русской школы, исск.)

Утверждение общественного уклада, связанного с новыми социально-экономическими отношениями, а также рост городов-центров экономической и культурной жизни, естественная потребность власти в грамотном государственном аппарате вызвали в конце X века появление учебных заведений нового типа – школ книжного чтения, школ мастеров грамоты.[1]

Эти учебные заведения отличались от школы в общепринятом понимании, были ее прообразом, в них отсутствовало деление на классы, понятие урочной системы. Работа учителя с отдельным учеником или группой учащихся из 6-8 человек была основной формой обучения. Художественное образование было представлено двумя направлениями: музыкальной и изобразительной деятельностью. Музыкальное воспитание строилось на обучении пению молитв и псалмов, которые разучивались с голоса учителя, «на слух». Источники позволяют сделать вывод, что в XI – XII веках в древней Руси школы были двух видов: одни – при монастырях, например, во время правления Ярослава Мудрого при Андреевском монастыре в Киеве существовала специальная женская школа, где «младых девиц» обучали «писанию, також пению, швению и иным полезным ремеслам», другие – школы высшего типа для «лучших людей детей».[2] Во времена распада Руси на отдельные княжества (XII – XШ вв.), в каждом были открыты свои местные школы древнерусской живописи, архитектуры и художественной орнаментики, а также школы церковного пения.

С образованием и укреплением единого Российского государства православие окончательно приобретает черты государственной идеологии, соответственно начинает меняться отношение к образованию. По Решению Стоглавого собора в 1551 году образование детей, а также подготовка кадров, которые будут этим заниматься, признается делом не только церкви, но и государства.

Формирование предпосылок к разработке содержания музыкального образования в отечественной педагогике, было связано с возрастанием роли теоретических компонентов в освоении музыки. В этом смысле представляет интерес «Грамматика» Николы Дилецкого (редакции 1677, 1679, 1681 гг.) как свидетельство высокого уровня теоретического, абстрагирующего мышления,

---

[1] Бабишин С.Д. Основные тенденции развития школ и просвещения в Древней Руси (X – первая половина XIII в.). Автореферат дисс. канд.пед.н. – Киев, 1985.

[2] Петров В.М. Воспитание и обучение в древнерусском государстве IX-XV вв.: Автореферат дисс. д. искусствоведческих н. – М., 1982.

а, следовательно, и залог возможности обучения на этой основе. Заслуживает внимания глава «Образ поучения майстером ко пению детищь», содержание которой дает представление о методике преподавания, которую Дилецкий рекомендует применять учителям в обучении детей пению, где впервые предложено использование принципов и методов, сохранивших актуальность для музыкального образования по сей день. Среди них необходимо отметить:

- метод наглядности. Дилецкий, обращаясь к учителю, пишет: «Хотяй предложити образ учения ученику... да покажет ему руку. Понеже рука имать пять палъцов, якоже и мусикия пять линий, сиречь струн, и паки показует много ли есть мусикийских слов (названий нот)... посем уже покажи сия на лестнице, иже есть пять линий, а линии тожде якоже и пять пальцов».[1] Таким образом, изучение нот Дилецкий рекомендует начинать с показа расположения их на пальцах, затем – на «лестнице» и только потом на нотном стане;

- опору на принцип сознательности при освоении вокально-певческих навыков. Дилецкий рекомендует исходить при пении не из силы голоса, а из сознательного подчинения его смыслу исполняемого: «Поюще рассуждай, како и где имаши глас показати»[2];

- внимание к развитию внутреннего музыкального слуха. Перед звукоизвлечением Дилецкий рекомендовал учащимся представигь внутренним слухом извлекаемый звук как ступень определенного звукоряда, а во время пения уметь осуществлять мутацию в зависимости от направления движения мелодии и общего гармонического контекста;

- обоснование навыков выразительного пения. По мнению Дилецкого, в пении важно эмоциональное начало, так как оно родилось из потребности человека выразить в звуке свой внутренний мир. Педагог отмечает: «Рыдание же есть глас, глас же есть пение».[3]

Таким образом, в «Грамматике» Дилецкий отразил философские и эстетические взгляды на музыку как искусство выражения человеческих чувств и т.д. Дилецкий признавал единство эмоционального и рационального начал в музыке: несмотря на постоянные апелляции к божественному писанию и авторитетам христианского вероучения, он постоянно обращается к разуму: музыкальное произведение, утверждал он, как и любое произведение искусства, отражает внутренний мир человека, его чувства и переживания, но создается разумом. Основой музыкального развития Дилецкий считал музыкальное восприятие и музы-

---

[1] Программы по музыке в контексте ведущих тенденций развития отечественного музыкального образования: история и современность. – Методическое пособие для учителей музыки./ Авторы – составители: С.М. Едунов, Г.А. Праслова. – СПб: Изд-во СПбГУПМ., 2001.

[2] Там же.

[3] Там же.

кальную деятельность (прежде всего – вокально-хоровую). Вплоть до XVIII века трактат Дилецкого служил основным пособием для изучения теории музыки и техники многоголосной вокальной композиции, оказывая влияние на дальнейшее развитие системы подготовки педагога музыканта (Едунов, Праслова).

XVIII век – это период изменений в социальных отношениях, экономике и культуре страны, немалых свершений в сфере образования. Исторические веяния эпохи Просвещения требовали поиска новых подходов к подготовке профессионалов, в том числе и в области музыкального образования. Школьные реформы, начатые Петром I, привели в XVIII веке к созданию определенной системы образовательных учреждений в России, основной признак которой заключался в ярко выраженной сословности. Данный подход оказал влияние на подготовку педагогов-музыкантов: она утратила свой единый характер и стала различаться по условиям, целям, содержанию, формам и методам в зависимости от имущественного положения людей.

Вершину иерархической лестницы составляли привилегированные светские учебные заведения (Сухопутный шляхетный корпус, Институт благородных девиц, Академическая гимназия и дворянский пансион при Московском университете, частные школы и пансионаты), где обучение музыке входило в качестве обязательного элемента в систему дворянского воспитания и преобладал светский характер музыкального образования. Содержание занятий музыкой составляли индивидуальное обучение вокалу, игра на музыкальных инструментах, участие в светском и духовном хоровом пении, в различных ансамблях. В таких учреждениях, как Академия художеств, Воспитательный дом, Московский университет иной характер носили занятия музыкой и театральным искусством, ставились не только общие воспитательные цели, но и задачи подготовки артистов-профессионалов.

В учебных заведениях, предназначенных для учащихся низших сословий, педагоги-музыканты делали акцент на религиозный характер обучения музыке. Церковное пение мыслилось как вспомогательное средство религиозного воспитания, как учебный предмет изучалось наряду с русским и церковнославянским языком и четырьмя действиями арифметики. Содержание музыкального образования составляло пение несложных молитв, духовных песен, подготовку к церковной службе.

В трудах исследователей русской культуры XVIII века отмечается «подчиненная и служебная рать искусства», в том числе и музыки (развлекательное искусство, «между делом безделье», которое рассматривалось с точки зрения непосредственной пользы при осуществлении государственно-преобразовательных планов).[1] Наиболее широкое развитие и поощрение в указанный период получают

[1] Там же.

те ее виды, которые были непосредственно связаны с реформой армии и укреплением российского государства (подготовке кадров военных музыкантов) или новыми формами общественной жизни (бытовое музицирование, первые ростки концертной жизни). Такой подход не мог не отразиться на состоянии подготовки специалиста в области музыкального образования в России.

Идеи целостного подхода к подготовке педагогов в области музыкального образования впервые находят отражение в актах «О воспитании юношества обоего пола», «О воспитании благородных девиц», в «Уставе Императорской Академии Трех знатейших художеств», «Высочайше утвержденном уставе народных училищ Российской империи» и др. Русская педагогическая мысль интенсивно осваивает достижения западной педагогики и, в частности идеи французских просветителей – Д. Дидро, Ж. Ж. Руссо, Вольтера, К.-А. Гельвеция и др., что, несомненно, сказалось на осмыслении роли музыки в жизни человека. В центре внимания европейского Просвещения стоит человек с его естественным правом на свободу. Человек, традиционно трактуемый как божественное творение, начинает все больше рассматриваться не только как общественное, но и как природное существо.

В русле данных воззрений осуществляется теоретическая разработка проблем музыкального образования в России и подготовка специалиста в данной области. Практика музыкального образования была тесно связана с музыкально-теоретической мыслью России, серьезный вклад в которую внесли Ф. Прокопович, В. Татищев, Г. Теплов, А. Кантемир, И. Бецкой, Н. Новиков, а также В. Тредиаковский, М. Ломоносов, А. Сумароков, И. Крылов, А. Радищев, Г. Державин.

Среди характерных особенностей подготовки педагога-музыканта в сфере музыкального образования обозначенного периода можно выделить следующие:

- преемственность с общевоспитательными традициями отечественного и европейского музыкального образования;

- единство в содержании музыкального образования светского и духовного пластов музыкальной культуры, соотношение и взаимодействие которых зависело от сословно-классовой принадлежности того или иного учебного заведения;

- в подготовке педагога-музыканта делался акцент на приоритетное развитие вокально-хоровой культуры учащихся, их вокально-певческих навыков, изучение музыкальной грамоты, умении петь и играть по нотам, на формирование навыков инструментального музицирования.

Дальнейшее становление системы подготовки кадров в России происходило в русле ведущей тенденции отечественного музыкального образования, тяготеющей к осознанию общественного, культурно-просветительного и морально-воспитательного значения музыкального искусства.

С.М. Едунов, Г.А. Праслова обозначили в развитии отечественной педагогической мысли XIX века по проблемам музыкального образования, оказав-

шей влияние на подготовку специалиста, два периода. Первый из них охватывает время с начала века и приблизительно до 60-х годов; второй – с 60-х годов XIX и до начала XX века. Методические основы отечественного музыкального образования в эти периоды во многом определялись развитием общей педагогики и психологии, русской эстетической и музыкально-критической мысли, подъемом общественного движения.

Первый период характеризуется значительным отставанием теории музыкального образования от русской общей педагогики и искусствознания тех времен. В Постановлении о Царскосельском лицее об изучении изящных искусств говорилось: «... сия часть занятий нив коем случае не должна иметь другого вида кроме забавы и отдохновения».[1] Эту же мысль подтверждают «Начертания вновь заводимого частного училища для воспитания благородных детей»: «... рисование, пение, музыка и танцы приняты будут всем училищем не как учебные предметы, но только в виде забавы в свободное от учения время».[2]

Теоретическая разработка проблем в области подготовки педагога-музыканта отличалась на этом этапе фрагментарностью и научной незрелостью. Однако, несмотря на эти недостатки, в отечественном музыкальном образовании уже закладывались определенные предпосылки, обусловившие такие ведущие тенденции второй половины XIX века, как признание обязательности музыкального образования всех детей, обогащение знаний в области музыкального образования за счет других наук (психологии, физиологии и др.), а также концептуальная разработка проблем музыкальной педагогики, в частности оценки взаимосвязи музыкального образования и общего развития человека (Едунов).

Как известно, поиск «самобытного» просвещения и общечеловеческих основ воспитания разделил русскую интеллигенцию 30-40-х годов XIX века на два лагеря – славянофилов и западников. Закономерно, что развитие музыкально-педагогической теории и практики в 40-50-е годы обнаруживает связь с указанными течениями. Одно из них провозгласило своим знаменем М.И. Глинку, выражая национальные демократические пути развития русской музыкальной школы (А.Н. Серов, В.В. Стасов, А.С. Даргомыжский, В.Ф. Одоевский и др.). Принципы отечественной исполнительской школы, сформулированные представителями данного течения (простота, естественность, благородство) распространялись как на инструментальное, так и на вокально-хоровое исполнительство, что не могло не сказаться на подходах к профессиональному музыкальному образованию, утверждая народность, национальный характер, всеобщность.

---

[1] В.В. Кузнецова. Ценностные основы русской школы. // Искусство педагогики – педагогика искусства: сборник научных трудов. Вып. 2/ сост. и науч. редактор Т.В. Челышева. – М.: АПК и ПРО, 2002.

[2] Вопросы истории школы и педагогики дореволюционной России: Сборник научных трудов / Под ред.Э.Д. Днепрова. – М.: НИИ ОП, 1978.

Вместе с тем для подъема русской национальной культуры имело немаловажное значение освоение музыкально-выразительных средств и исполнительских приемов передового зарубежного искусства. К примеру, исполнительские и педагогические принципы выдающегося русского пианиста Антона Григорьевича Рубинштейна обнаруживают связь с исполнительскими и педагогическими принципами Л. Бетховена, Р. Шумана, Ф. Мендельсона и других известных западно-европейских композиторов и педагогов.

Известный русский педагог В.Ф. Одоевский, разрабатывая проблемы освоения педагогом-музыкантом в области общего музыкального образования, придавая важное значение не только духовной музыке и народной песне, но и творчеству западно-европейских композиторов – И.С. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена и др., также опирался в своей педагогической деятельности на лучшие достижения как отечественной, так и западно-европейской педагогики.

С 60-х годов XIX века разработка проблем подготовки педагога-музыканта вступила в новую стадию. Великие буржуазные реформы повлияли на изменение общественного мировоззрения. Передовая педагогическая мысль отстаивала идею необходимости целостного взгляда на человека, взятого в единстве всех его духовных и физических сил: разума, чувства, эстетического смысла, любви, совести, стремления к истине. Поднимается вопрос о всеобщем обязательном образовании, высказывается мнение о творческом подходе к делу воспитания и обучения с учетом внутренних возможностей человека, что не могло не отразиться на подготовке будущих специалистов в области музыкального образования.

В тоже время, усиливающееся социальное расслоение общества способствовало разделению учебных заведений на две группы: для детей привилегированных слоев населения – дворян, помещиков и крупной буржуазии – институты благородных девиц, Пажеский и Морской корпуса, частные гимназии с высокой платой за обучение, «для народа» – школы фабрично-заводские, земские, церковноприходские и др. Коренное отличие целей учебных заведений этих групп повлекло за собой естественное отличие в содержании подготовки педагогов.

Целью привилегированных учебных заведений, поступление в которые было ограничено сословной принадлежностью и высокой платой за обучение, была подготовка специалистов для всех сфер жизни общества: политической, военной, правовой, промышленной и др. В этих учебных заведениях немаловажное место среди изучаемых предметов занимали предметы искусства. Как свидетельствует О.А. Апраксина, нередко в приемные требования включалась и музыкальная проверка – игра на музыкальном инструменте. Знание музыки оценивалось главным образом с точки зрения ее роли в светском обществе, как проявление светского воспитания.[1] Следовательно, новые

[1] Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе – М., 1983.

веяния пореформенной России привели к изменениям в методике преподавания музыки и подготовке кадров в области музыкального образования.

Передовые деятели педагогической науки не могли не осознавать, что для подготовки таких учительских кадров требуется специально организованная система педагогического образования. Выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский считал, что основой истинного воспитания, проникающего в характер ученика, является личность учителя, что только характером можно воспитать характер. Ему же принадлежит идея создания педагогических факультетов при каждом университете. В 1861 году он издает «Проект учительской семинарии», на основании которого повсеместно стали открываться земские учительские семинарии и учительские школы. В работах Ушинского мы находим следующие строки, сохранившие свою актуальность по сей день: «Искусство воспитания опирается на данные антропологических наук, на комплексное знание о человеке, который живет в семье, в обществе, среди человечества и наедине со своей совестью. Все эти знания совершенно необходимы учителю, воспитывающему молодое поколение».[1]

Существенную роль в становлении педагогической мысли об изменении содержания подготовки специалиста в области музыкального образования сыграла разработка проблем общей педагогики, в частности теория развивающего обучения К.Д. Ушинского. Согласно его теории обучение и воспитание будут развивать все заложенные в человеке потенциальные возможности, если будут соответствовать природе человека и отражать реальную жизнь. Педагог высказывал убеждение в том, что «влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» (цит. по Ламыкиной).

На основании сказанного можно сделать вывод о том, что центральной идеей отечественной педагогики и психологии того периода была идея целостного развития человека на основе учета его природных данных в единстве ума, чувств и воли. Методологической основой отечественной системы подготовки педагога-музыканта явилось философское осмысление проблемы человека, его природы. Ведущим принципом в их подготовке становится принцип природосообразности, опираясь на который, Д.И. Писарев выступил против формального подхода к процессу музыкального образования, идущего вразрез с природными склонностями ребенка, ориентирующегося на механическое накопление знаний, умений и навыков: «Нужно прежде всего не учить искусству, а пробудить в ребенке способность наслаждаться изящным... Искусство сведено на степень механической ловкости, и на развитие этой ловко-

---

[1] Вопросы истории школы и педагогики дореволюционной России: Сборник научных трудов / Под ред.Э.Д. Днепрова. – М.: НИИ ОП, 1978.

сти обращено внимание родителей и воспитателей. Ребенка, не обнаружившего еще никаких музыкальных наклонностей, неспособного с удовольствием выслушать самую простую и не натянутую мелодию, сажают прямо за фортепиано и заваливают гаммами и экзерсисами. Мудрено ли, что при подобных условиях гибнет эстетическое чувство ребенка, забитого рутиною, запуганного сухими безжизненными формами, в которых впервые перед его глазами является искусство».[1] Акцентируя внимание на проблемах общего музыкального образования, В.Г. Белинский отмечал: «...В дитяти с самых ранних лет должно развивать чувство изящного, как один из главнейших элементов человечности... Влияние музыки на детей благодатно, и чем раньше они начнут испытывать ее на себе, тем лучше для них... Оно [музыкальное искусство] наполнит гармониею мира их юные души».[2]

В 90-е годы XIX века возникает проблема различия в преподавании наук и искусств. В музыкальном образовании это касалось соотношения технических и художественных задач. Появление их свидетельствовало о стремлении педагогов-музыкантов осознать специфику музыкального искусства и найти адекватные ему методы музыкального образования.

Анализируя развитие художественного образования конца XIX в., исследователи обращают особое внимание на значительный подъем в области подготовки музыкальных кадров. Огромная роль в этом принадлежит М.А. Балакиреву и Г.А. Ломакину – вдохновителям и организаторам первой в России Бесплатной музыкальной школы. Работа этой школы внесла изменения в цели и задачи музыкального образования в России: музыкальное образование теперь мог получить даже тот, кто не имел возможности оплачивать занятия. В содержание подготовки педагога-музыканта включались все лучшие достижения музыкального искусства, доступные детям, развивающие их общие и музыкальные способности.

В 1892 г. при Министерстве народного просвещения была создана комиссия под председательством музыканта и композитора, автора работ о церковном пении Д.Н. Соловьева для разработки Правил постановки музыкального образования в средней школе. Согласно разработанным Правилам пение в «приготовительных» и 1-3 классах рассматривалось в качестве обязательного

---

[1] Программы по музыке в контексте ведущих тенденций развития отечественного музыкального образования: история и современность. – Методическое пособие для учителей музыки./ Авторы – составители: С.М. Едунов, Г.А. Праслова. – СПб: Изд-во СПбГУПМ., 2001.

[2] Кузнецова В.В. Ценностные основы русской школы. // Искусство педагогики – педагогика искусства: сборник научных трудов. Вып. 2/ сост. и науч. редактор Т.В. Челышева. – М.: АПК и ПРО, 2002.

предмета для всех учащихся. В «приготовительных» и первых классах предусматривалось два урока пения в неделю, во вторых и третьих – по одному. В 5-8 классах вводилось хоровое пение (вне классных занятий). Была составлена инструкция по преподаванию пения. М.А. Балакирев, ознакомившись с решением комиссии, предложил ввести для желающих обучение игре на фортепиано, скрипке, виолончели и других инструментах. В печати появилось сообщение, что в 1895 г. выработана «нормальная программа» для обучения в общеобразовательной школе хоровому пению (без пения соло), игре на фортепиано и теории музыки.

В практике становления системы профессионального музыкально-педагогического образования, можно выделить ряд этапов. Начальным этапом в развитии отечественного музыкально-педагогического образования есть основания считать хронологический отрезок времени с 1809 г. (начало развития специальной профессиональной музыкально-педагогической подготовки) по 1884 г. (возникновение 2-х уровневой системы специальной профессиональной музыкально-педагогической подготовки).

Музыкально-педагогическое образование в рассматриваемый период представлено тремя основными разновидностями: а) специальная профессиональная подготовка учителей музыки как одно из направлений работы учебного заведения; б) индивидуально-выборочная подготовка учащихся к тому или иному виду музыкально-педагогической деятельности для работы в том же учебном заведении, в котором они получают общее музыкальное образование; в) самообразование – самостоятельная подготовка к музыкально-педагогической деятельности на основе музыкального образования, полученного в учебных заведениях (специальных профессиональных либо общеобразовательных) или в домашних условиях.

В этот же период музыкально-педагогическое образование проходит три фазы развития: 1809 – 1830-е гг. (первые опыты подготовки учителей музыки в учреждениях Ведомства Императрицы Марии); 1830-е – 1850-е гг. (становление и развитие музыкально-педагогического образования в различных заведениях страны); 1850-е – 1884 гг. (утверждение системы

подготовки отечественного педагога-музыканта с учетом ведомственной принадлежности учебного заведения).

Изменения в содержании и организации музыкально- педагогического образования характеризовались постепенным переходом от паритетного соотношения между светской и религиозно-духовной образовательными сферами до определения светского музыкально-педагогического образования в качестве магистрального направления; от специальной профессиональной подготовки учителей музыки, подготовленных только к преподаванию игры на фортепиано, до разветвленной системы образования педагогов-музыкантов

различной направленности и специализации; от регламентации процесса обучения учителя музыки на уровне конкретного учебного заведения до начала формирования государственной образовательной политики в этой области; от первых опытов осуществления специального музыкально-педагогического образования в рамках одного учебного заведения до развернутой образовательной системы; от определения социального статуса и престижа музыкально-педагогической профессии, главным образом, по социальным признакам до регламентации социального положения педагога-музыканта, преимущественно, профессиональным уровнем его подготовки.

Сегодня в условиях развития современного музыкально-педагогического образования обращение к истории и опыту становления профессии педагога-музыканта в России укажет новые направления в поиске путей совершенствования подготовки специалистов.

2.3. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На момент создания в России первой специальной школы – Петербургского училища для глухонемых (1806) – во всей империи нашелся единственный профессионал специального обучения – французский тифлопедагог Валентин Гаюи. К концу XIX века империя располагала несколькими десятками хорошо подготовленных сурдопедагогов и тифлопедагогов, к первой мировой войне отряд «дефектологов» пополнили психологи, педологи, логопеды, учителя вспомогательной школы, а их общая численность возросла до нескольких сотен. Необходимость подготовки специальных учительских кадров участники профессиональных съездов признали на исходе XIX века, и вскоре столичные училища для глухих и для слепых детей приступили к организации стажировок и краткосрочных курсов.

В 1898 году петербурженка Екатерина Константиновна Грачева в стенах созданного ею приюта «для отсталых и припадочных детей» начала обучение детей с глубокой умственной отсталостью. Первая же публичная демонстрация учебных возможностей и достижений столь непростых учеников привела приглашенных «экспертов» в восторг и изумление, их представления о существовании так называемых «необучаемых» детей оказались ложными. Успех воспитанников на показательных «экзаменах» натолкнул Е.К. Грачёву на мысль о необходимости организации при приюте школы для отстающих и припадочных детей. «Первых исключают, – пишет подвижница в своем дневнике, – вторых не принимают в школы. Высказали мнение, что такую школу открыть нельзя, потому что в ней не будет учеников – «кто захочет поместить своего

ученика в школу для дураков?» Но мне очень нравится эта идея».[1] Екатерина Константиновна сумела убедить современников в важности и необходимости обучения глубоко умственно отсталых детей, но тотчас встал «кадровый вопрос», никто не умел, да и не хотел заниматься столь нелегким делом.

Кто-то подсказывает Грачевой: «Сестры милосердия не вполне подходят для вашего дела: они любят ухаживать за такими больными, которые поправляются, видеть плоды своих трудов, а у вас неизлечимо больные, да и работа грязная, много неопрятных». Далее следует рекомендация обратиться в монастырь, ибо «есть у нас великая непочатая сила – пора монашество привлечь к деятельной любви». Екатерина Константиновна принимает совет и тотчас обращается за помощью в Вышневолоцкий женский монастырь. Через две недели из обители в приют прибывают восемь послушниц, и мечта становится явью. В августе 1898 года учебное заведение, чье рожденье в России современникам представлялось фантазией, открывается. Через два года Грачева организует курсы для сестер-нянь, первый выпуск состоялся в июне 1902 года. По его завершении волонтёры из числа монастырских послушниц разъехались по филиалам приюта.

Глубоко религиозная и изначально не приемлющая естественнонаучного взгляда на природу несостоятельности-ребенка-инвалида, далекая от проблем медицины, специальной психологии и коррекционной педагогики Екатерина Константиновна Грачева сыграла важную роль в изменении отношения россиян к глубоко умственно отсталым детям. Воспитанная в канонах православной этики Е.К. Грачева за короткий срок сумела от милосердия (готовности делать добро) перейти к попечению (деятельной заботе, опеке) детей, от которых другие открещивались. Взявшись за воспитание глубоко умственно отсталых детей, Екатерина Константиновна организовала обучение персонала для работы с глубоко умственно отсталыми детьми, но то была капля в море.

Открытие в России сначала вспомогательных классов (1908), а затем и школ, неминуемо должно было подвигнуть заинтересованные ведомства к организации целенаправленной подготовки олигофренопедагогов, однако, начавшаяся вскоре война помешала сделать столь важный и ожидаемый шаг.

Первая мировая война ухудшила и без того непростую ситуацию с квалифицированными педкадрами, количество подготовительных курсов резко сократилось, многие учителя-мужчины оказались на военной службе. Политические перемены, вызванные Октябрьской революцией 1917 года, не могли не сказаться на жизни специальной школы, которой незамедлительно предложили отказаться от «инвалидно-филантропического отношения к дефективным

---

[1] Замский Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания иобучения с древних времен до середины XX века. – М., 1995.

детям». Часть старых педагогов в силу разных причин покинула учебные заведения, а те, кто остался, советскую власть не устраивали по идеологическим соображениям. «Чтобы сделать основные положения советской системы воспитания достоянием широких слоев работников вспомогательных школ и классов, которые были пропитаны старыми дореволюционными точками зрения и применяли соответствующие методы и приемы работы, пришлось провести длительную и упорную работу. Естественно, что с принятием всех этих учреждений на государственный бюджет и с превращением их в единую сеть, работающую по единому плану и под единым руководством, отвечающим запросам рабочего класса, встал вопрос о переквалификации основных кадров работников».[1]

Исполняя государственный заказ, – А.С. Грибоедов в Петрограде, В.П. Кащенко в Москве – на базе возглавляемых ими практических учреждений, примутся готовить учителей для советской специальной школы. И Наркомпрос РСФСР и энтузиасты обучения дефектологов равно беспокоились о будущем специального образования. Полное совпадение инициативы опытных профессионалов со встречной заинтересованностью государства в подготовке собственных педагогических кадров обеспечило хороший результат. В обеих столицах одновременно (1918) организуются краткосрочные курсы по подготовке персонала для специальных школ, которые вскоре преобразуются в высшие учебные заведения.

На базе Дома изучения ребенка Наркомпроса РСФСР (Москва, ул. Погодинская, д. 8) В.П. Кащенко организует «6-месячные курсы по подготовке работников по дефективности» (1918), вскоре курсы становятся годичными (1919), а затем – трехгодичными (1920). Всего через три года после революции в столице открывается Московский Педагогический институт детской дефективности (1920), осенью 1924 года это небольшое образовательное учреждение вливается в состав педагогического факультета II Московского государственного университета. Бессменным руководителем нового для страны высшего учебного заведения являлся профессор В.П. Кащенко. [2-ой Московский государственный университет (2-ой МГУ) преобразован в октябре 1918 г. из Московских Высших Женских Курсов. Первоначально начитывал три факультета: историко-филологический, физико-математический и медицинский факультет. В 1921 г. был открыт четвертый – педагогический факультет. В 1928/29 уч. г., на педагогическом факультете работали педолого-педагогическое и дефектологическое (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика) отделения. По постановлению правительства СССР (приказ Наркомпроса № 234 от 18 апреля 1930 г.) 2-ой МГУ был реорганизован; педагогический факультет преобразо-

[1] Иванов В.Д. Развитие педагогики трудного детства до и после революции. – М.–Л.: Госучпедгиз, 1932.

ван в самостоятельный вуз – Московский государственный педагогический институт им. А.С. Бубнова (впоследствии – МГПИ им. В.И. Ленина, ныне – МГЛУ)].

По свидетельству А.М. Эткинда, в 1922 году Москва располагала немалым количеством вузов, выпускники которых могли посвятить себя работе с дефективными детьми: «Высшие педологические курсы, Психологические научно-исследовательские курсы; Высшие научно-педагогические курсы; Центральный институт организаторов народного образования; Академия социального воспитания; Пединститут детской дефективности. Работали также научно-исследовательские центры: Психологический институт при I МГУ (руководитель – Г.И. Челпанов); Центральный педологический институт (Н.А. Рыбников); Государственный Московский психоневрологический институт (А.П. Нечаев); Государственный Медико-педологический институт Наркомздрава (М.О. Гуревич); лаборатория экспериментальной психологии и детской психоневрологии при Неврологическом институте I МГУ (Г.И. Россолимо); Медико-педагогическая клиника (В.П. Кащенко); Центральная психологическая лаборатория вспомогательных школ (П.П. Соколов)».[1]

И в Петрограде осенью 1918 года «соответствующим распоряжением Народного Комиссариата социального обеспечения, при комиссаре З.И. Лилиной, в ведении которой находились тогда все детские учреждения»[2] откроется Детский обследовательский институт (ДОБИ), который возглавит вернувшийся с германского фронта доктор А.С. Грибоедов. На базе института он так же, как В.П. Кащенко, организует краткосрочные курсы подготовки учителей для спецшкол. В отличие от московского центра, ДОБИ не сможет стать самостоятельным учреждением и войдет составной частью в Государственную Психоневрологическую Академию (руководитель академик В.М. Бехтерев). Дальнейшее переподчинение и переименование столь запутано, что лучше предоставить слово непосредственно А.С. Грибоедову: «Лишь Октябрьская революция вывела этот вопрос под руководством А.В. Луначарского на широкую государственную дорогу, образовав по представлению Академии, первое в мире высшее учебное заведение для подготовки специалистов дефектологов и педологов, сначала в форме руководимого мною Института Педологии и Дефектологии (а в 1922 г. Педагогический институт Социального Воспитания нормального и дефективного ребенка), а затем в виде специальных отделений дефектологии, педологии и социально-правовой охраны детства в Пе-

---

[1] Эткинд А.М. Эрос невозможного. История психоанализа в России. – С.-Пб.: «Издательский дом МЕДУЗА», 1993.

[2] Новое в дефектологии. Сб. первый / Под ред. А.С. Грибоедова. – Л.: ИзданиеГосударственного Психоневрологической Академии с Гос. Рефлексологическим Институтомпо изучению мозга им. В.М. Бехтерева, 1928.

дагогическом институте имени Герцена. Затем образовался Институт Научной Педагогики (с которым был объединен Педологический Институт Психоневрологической Академии) и, наконец, работа эта завершается созданием дефектологического отдела при Психоневрологической Академии».[1]

Реформа высшей школы равно затронула Ленинград и Москву, в начале 1924/25 учебного года та часть ДОБИ, что занималась подготовкой кадров, войдет не правах отделения в состав крупного педагогического вуза. Впоследствии отделение преобразуется в дефектологический факультет Педагогического института им. А.И. Герцена. С этого времени II Московский государственный университет и Ленинградский Педагогический институт им. А.И. Герцена начнут плановый выпуск дипломированных педагогов-дефектологов, многие из которых впоследствии впишут свои имена в историю советской дефектологии как научные лидеры, организаторы советской специальной школы.

В 1926 году В.П. Кащенко с гордостью напишет: «Педагогический институт детской дефективности, организованный в Москве, и одновременно возникший в Ленинграде Педагогический институт нормального и дефективного ребенка, организованный по инициативе профессора А.С. Грибоедова, – являются истинными пионерами в общеевропейском масштабе в деле высшего образования специалистов по всем видам детской дефективности и социально-правовой охране детства».[2]

Беглое знакомство с историей рождения двух в будущем ведущих дефектологических факультетов СССР способно навести на мысль о поиске пионерами высшего дефектологического образования лучших способов организации подготовки педагогов для специальной школы. Хочется думать, что авторитетные ученые (члены высших экспертных советов Наркомпроса) предоставили правительству проекты подготовки кадров высшей квалификации, и оно, убедившись в состоятельности образовательных моделей, поддержало их, так научно обоснованный замысел воплотился в государственную политику. На деле все происходило ровно наоборот, следуя переменчивым указаниям чиновников Наркомпроса, энтузиасты многократно меняют организационную структуру повышения квалификации и подготовки учителей-дефектологов. Продолжительность курсов, автономность или подчиненность институтов, их включение в более крупные образовательные структуры – определялись не качеством обучения, не заказом со стороны школ или родителей, а исключительно партийными установками. В доказательство включим исторический факт возникновения дефектологических факультетов как частный случай в контекст глобальных реформ советской высшей школы.

---

[1] Там же.

[2] Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характерау детей и подростков. – М.: Академия, 1999.

На первых порах правительство легко принимало решение об открытии новых вузов, если в царской России насчитывалось 69 высших учебных заведений и около 90000 студентов, то в 1920 году сеть высшей школы развернулась до 244 заведений, армия студентов выросла до 207000 человек. Отмена выпускных и вступительных экзаменов привела к тому, что любой человек по достижении 16-летнего возраста мог записаться в любой институт или университет. За приливом людей, захотевших стать студентами, последовал отлив, многие поняли, что высшее образование им либо не по силам, либо не интересно. Краткосрочные учительские курсы, повсеместно открытые в 1918-19 годах, оказались малоэффективными, зачастую инструкторы сами не знали, что преподавать завтрашним педагогам народных школ. К осени 1919 года учительские семинарии, краткосрочные курсы закрываются, им на смену приходят трехгодичные курсы.

После того, как государство взяло высшую школу под жесткий идеологический контроль, сокращается и количество вузов (к 1927 году от революционных 244 осталось чуть больше половины – 129), и численность студентов (к 1927 году их стало на 50000 меньше). Профессура и студенчество подвергаются «чистке», из высшей школы устраняются те, кто не отвечает политическим установкам ВКП (б). Отмена в 1919 году ученых степеней, позволила появиться молодой «красной профессуре», что, безусловно, способствовало приходу в науку талантливой молодежи, но также привело к увольнению крупных ученых с дореволюционным стажем. В конце 20-х годов начинается массовое изгнание из высшей школы известных ученых, организуется компания перевыборов всех профессоров, летом 1929 года проводится общая чистка высших учебных заведений и перевыборы преподавательского корпуса студентами и служащими образовательных учреждений. Педагогическая наука политизируется.

К концу 20-х годов высшая школа унифицируется, государство ставит перед ней задачу готовить не «специалистов, перегруженных научными знаниями», а идеологически подкованных «специалистов-организаторов». Инициативные институты, факультеты, клиники и т.п., получив от партийного руководства целевую установку, перестраиваются. Так, укрупненные педагогические институты получают задание готовить учителей в соответствии с утвержденным перечнем специальностей. Приняв во внимание характер организационных и содержательных перемен в сфере подготовки учительства и научных кадров, мы признаем, что судьба дефектологических курсов и институтов не оригинальна. И в Москве, и в Петрограде перемены задавались едиными партийными решениями, всякая самодеятельность исключалась.

Столь же последовательно, как структура высшей школы, менялись и содержание образования будущих учителей-дефектологов, и целевые установки выпускникам педагогических вузов, и профессорско-преподавательский состав, и списки

рекомендуемой учебной литературы. С 1917 по 1930 год из библиографических перечней начнут исчезать сначала названия ряда книг, изданных до революции, потом имена некоторых отечественных авторов, потом ряда зарубежных, затем включатся имена партийных вождей, а вскоре списки поменяются до неузнаваемости. К 1930 году на работы А.С. Грибоедова и В.П. Кащенко ссылаться станут все реже, а затем их и вовсе забудут. К тому времени почти все специалисты старшего поколения столкнутся с непреодолимыми препятствиями в своей профессиональной деятельности и, либо отойдут от дел, либо займутся консультативно-практической помощью (благо спрос на дефектологов высокого класса всегда превышал предложение). Многие учителя из прежних частных школ сменят профессию, уйдут в тень, откажутся от активного участия в жизни.

Кадровый голод станет одной из причин, по которым Наркомпрос РСФСР не сможет выполнить собственное решение «О введении всеобщего обязательного начального обучения физически дефективных, умственно отсталых л страдающих недостатками речи (логопатов) детей и подростков» (8 июня 1931). Катастрофически не хватало даже сурдопедагогов, тогда как среди учителей специальных школ с их подготовкой дело обстояло наиболее благополучно. Не долго думая органы управления народным образованием организуют ускоренный выпуск учителей. «Порядок краткосрочной подготовки дефектологов на курсах и в техникумах, – пишет профессор А.Г. Басова, – также мог быть лишь временным. Для трудного дела обучения глухих детей требовались более квалифицированные кадры дефектологов с высшим педагогическим образованием. Трудности осуществления всеобщего обучения глухих детей на местах в первые годы его проведения заставляли органы народного образования широко использовать такой путь обучения глухих и слабослышащих, как специальные классы при массовых школах. Но сурдопедагоги, обучавшие глухих детей в специальных классах при массовых школах, зачастую были малоквалифицированными, они не были связаны с коллективами школ для глухих, в коллективы же массовых школ они также не входили».[1]

Постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпорсов» (1936) не только остановило ранее планировавшийся рост сети специальных учебных заведений, но привело ко временному ее свертыванию. Тогдашние идеологи и стратеги образования убеждали себя и страну в том, что «при социализме такого уродливого явления, как умственная отсталость, не будет»[2], а потому и необходимости в целенаправленной подготовке большого числа квалифицированных педагогов-дефектологов Наркомпрос РСФСР не видел.

---

[1] Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогики. – М.: Просвещение, 1984.

[2] Завьялова Е.Н. Воспитание и обучение умственно отсталых детей. – М.: Экспериментальный дефектологический институт им. М.С. Эпштейна, 1934.

В конце 60-х годов XX столетия профессор Х.С. Замский напишет: «Система подготовки учителей-дефектологов менялась в зависимости от развития специальных школ, состояния дефектологической науки, и состояния общепедагогического образования в нашей стране».[1] Мы думаем иначе, на протяжении всех лет существования СССР многократно менялись официальные представления о целях, масштабах и задачах всеобуча для детей с отклонениями в развитии, соответственно менялись и административные установки в сфере подготовки дефектологов высшей квалификации.

Имея 8 видов специальных учебных заведений, отечественная система образования обходилась дефектологами 5 специальностей. Дефектологические факультеты не готовили учителей-предметников для старших классов школ отдельных видов, никогда не выпускали профильных учителей для классов КРО, ККО, школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, но те работали, и, судя по отчетам, работали хорошо! Многие из нас любят художественную самодеятельность, но трудно представить себе нормального культурного человека добровольно пошедшего на прием к самодеятельному хирургу. Низким уровнем профессиональной подготовки части педагогического корпуса специальных школ мы объясняем колоссальный разрыв, обнаружившийся в 90-е годы XX века между общепризнанным высочайшим уровнем достижений отечественной дефектологической науки и уровнем многих практических учреждений. Не случайно мифы о том, что советская специальная школа была лучшей в мире, легко сменилась в головах студентов (не без старания отдельных преподавателей новой волны) мифами о том, что нам нечего взять из опыта советской специальной школы. И сегодня болевые проблемы специального образования во многом сохраняются из-за неудовлетворительного решения кадрового вопроса. Численность дефектологических факультетов и их размещение на территории СССР, а тогда они существовали в педагогических институтах всего восьми городов огромной страны (Алма-Ата, Иркутск, Киев, Ленинград, Минск, Москва, Свердловск, Шауляй), носили волюнтаристский характер. Очевидные издержки политического решения со временем дали себя знать, в специальных учебных заведениях удаленных от центра территорий число дипломированных дефектологов никогда не превышало 10-12%. По данным Госком СССР по народному образованию, на 1 октября 1990 года высшее дефектологическое образование имели из числа работающих в специальных школах и классах: в СССР – 12%, в Литовской ССР – 33%, в Белорусской ССР – 25%, в Украинской ССР – 20%, в Узбекской ССР –17%, в

[1] Замский Х.С. Основные этапы развития дефектологического образования в СССР. / Пятая научная сессия по дефектологии 27-30 марта 1967 г.: Тезисы докладов. – М.: Просвещение, 1967.

Азербайджанской – 12%, в Молдавской ССР – 11%, в РСФСР – 10%,в остальных союзных республиках – от 8% до 0,5%.

Несмотря на многочисленные позитивные перемены, произошедшие за последние 15 лет в социальной политике нашего государства, нельзя сказать, что ситуация с педагогическими кадрами нормализовалась, при том, что число выпускающих кафедр и факультетов растет год от года. Согласно данным аналитического управления Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации), «подготовка специалистов для системы специального (коррекционного) образования ведется на факультетах или отделениях коррекционной педагогики (дефектологии) в 33 вузах страны и 17 образовательных учреждениях среднего профессионального образования. В связи с нехваткой специалистов-дефектологов в образовательных учреждениях большая роль в совершенствовании коррекционно-образовательного процесса в них отводится системе повышения квалификации. В настоящее время в стране функционирует 94 учреждения дополнительного профессионального образования. В их составе имеются 11 кафедр специальной педагогики и психологии и 25 самостоятельных учебно-методических подразделения дефектологии» (октябрь 2006 года).

Формальное сопоставление цифр впечатляет, в 1990 году в РСФСР имелось всего 4 дефектологических факультета, ныне подготовка специалистов ведется на факультетах или отделениях коррекционной педагогики (дефектологии) в 33 вузах и 17 образовательных учреждениях среднего профессионального образования. Однако, если посмотреть как укомплектованы кадрами СКОУ и СДОУ, окажется, что приток выпускников минимален, процент дипломированных педагогов, работающих с детьми-инвалидами не повысился. Из более чем 180 тысяч учителей, воспитателей, психологов, социальных педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, согласно официальной статистике, лишь около 10% имеют специальное дефектологическое образование. По прогнозам обстановка с укомплектованностью педагогическими кадрами в ближайшие годы осложниться в силу увеличивающегося количества детей с особыми образовательными потребностями.

Не перечисляя все причины, обусловившие кадровые проблемы комплектование учреждений, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности, назовем, на наш взгляд, главную. Это отсутствие в стране Закона о специальном образовании и упразднение в ходе последних реорганизаций Министерства образования Российской Федерации подразделения (сначала управления, затем отдела), курировавшего систему специального (общего среднего; начального, среднего и высшего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья). По примеру Федерального Министерства органы образования субъектов Российской Федерации стали ликвидировать и «сокращать» свои управления и отделы специального (коррекционно-

го) образования. По информации с мест, в подавляющем большинстве районных и городских отделов управления образованием не предусмотрены должности специалистов по специальному (коррекционному) образованию.

Таким образом, в Российской Федерации отсутствует и регламентирующий закон и управленческая структура, заинтересованная в развитии образования для людей с ограниченными возможностями здоровья и, соответственно, обеспечивающая качество образования для этой категории граждан.

Принятие Закона о специальном образовании позволило бы ввести ряд важных правовых норм, в частности:

· определяющих государственную политику в области специального образования;

· устанавливающих компетенцию РФ и субъектов РФ в области специального образования;

· порядок подготовки педагогических кадров для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, порядок их дальнейшего направления в систему общего и специального образования;

· обеспечивающих подготовку кадров специалистов нового поколения;

· определяющих требования к образовательному цензу педагогов и воспитателей, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности, вне зависимости оторганизационных форм обучения (в СДОУ/СКОУ или интеграция/инклюзия вобщеобразовательных ДОУ, школах, учреждениях начального и среднего профессионального образования);

· устанавливающих требования к образовательному цензу учителей-предметников, воспитателей, иных педагогических кадров в положениях об аттестации и государственной аккредитации, а также о реорганизации и ликвидации учреждений, предоставляющих образовательные услуги инвалидам, лицам с ограниченными возможностями здоровья, детям с особыми образовательными потребностями.

В условиях дефицита специалистов-дефектологов в образовательных учреждениях возрастает роль системы переподготовки и повышения квалификации. Остро ощутима необходимость кардинальной модернизации содержания подготовки и переподготовки дефектологов, практических психологов, учителей-предметников, которым предстоит работать с интегрированными детьми. Высшая школа слишком нетороплива в передаче студентам и курсантам новых научных знаний. Восполняя этот пробел, ГНУ «Институт коррекционной педагогики» разработал и внедрил в практику работы высшей школы более двадцати спецкурсов (программы и научно-методическое обеспечение) по ряду дисциплин, актуальных на этапе модернизации отечественной системы специального образования.

2.4. ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ ПОДГОТОВКИ В РОССИИ СПОРТИВНЫХ ПЕДАГОГОВ

Подготовка физкультурных кадров высшей квалификации есть результат функционирования системы образования и системы физической культуры. Совершенствовать эту подготовку – значит не только сохранять, но и укреплять социальные системы, для которых готовятся эти кадры. Однако в российском обществе сложилась негативная закономерность: число специалистов с законченным высшим физкультурным образованием растет, а качество их работы падает.

Современные теоретические исследования и сложившаяся практика физического воспитания убедительно доказывают, что не все педагоги во время обучения в вузе получают достаточную теоретическую и практическую подготовку для организации физкультурно-оздоровительной работы со школьниками.[1]

Физкультурное образование выступает базовой основой в педагогической деятельности специалистов по профилю, причем с потерей многих устаревающих ее сторон на трудовом пути и приобретением новых жизненно важных подходов в процессе совершенствования труда (создание обоснованной системы методик, формирование творческого и критического мышления и т. д.).

На воспроизводство нового поколения физкультурных кадров требуется 12–15 лет, учитывая, что довузовская специализированная подготовка занимает 5–8 лет, вузовский этап – 5 лет и этап становления молодого специалиста – 2–3 года. Сложившаяся многоуровневая система подготовки кадров не является функциональной в силу отсутствия взаимообусловленности отдельных ее этапов, для нее характерны признаки эклектизма. Квалифицированные специалисты-практики со стажем работы более 15 лет, отмечают важность всех этапов профессионального образования, при этом особо выделяя способность к критической самооценке и самообразованию после окончания вуза. С учетом этого правомерно рассматривать уровень подготовленности студентов-выпускников не только как цель образования, но и как средство дальнейшего совершенствования специалиста.[2]

О том, что подготовка специалистов в вузах нуждается в обновлении и реформировании содержания своей деятельности свидетельствуют и ответы на

---

[1] Лубышева Л.И., Косихин В.П. Кадровая поддержка развития инновационных процессов в физическом воспитании // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 1. – С.20.

[2] Евсеев С.П., Колодий О.В., Костюченко В.Ф. Специальное профессиональное образование в вузах физической культуры в современных условиях (проблемы, технологические решения) // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 8. – С.3.

вопросы нашей анкеты 30 заслуженных тренеров СССР и 79 заслуженных тренеров РФ (всего 109 человек).

Большинство респондентов отмечают, что после окончания вуза они испытывали значительные трудности в работе в связи с отсутствием необходимого опыта и достаточных знаний, нужной материальной базы и т.д. Установлено, что к определенным высоким спортивным достижениям воспитанники молодых специалистов приходили спустя неоправданно длительное время. Процесс самостоятельного формирования профессиональной устойчивости путем проб и ошибок весьма долговременный и не может быть оправданным по разным причинам, в том числе и финансовым. Анализ ответов показывает, что в большинстве случаев начинающие тренеры строили учебно-тренировочный процесс на начальной стадии работы, используя свое высокое спортивное мастерство, то есть «под себя», во многих случаях интуитивно, не замечая нарушения ряда дидактических принципов, прежде всего, принципа индивидуализации.

Недостаточное знание этих принципов или легкомысленно-пренебрежительное их забвение как некоей «педагогической архаики», «книжной догмы», или неумение профессионально видеть за «догмой» возможность эффективного ее действия в живой практике в конечном итоге приводит к тем плачевным результатам в обучении спортивным движениям, которые мы наблюдаем на каждом шагу: от бесполезного и бессмысленного «натаскивания» в тренировке, когда ученика вынуждают совершать никчемные «подвиги» трудолюбия там, где можно обойтись разумным минимумом усилий, и до трагедии типа той, что произошла с Еленой Мухиной.

Однако до осознания подлинной роли спортивной дидактики нам, как кажется, еще довольно далеко не только в практике, но и в теории.[1] В.Т. Чичикин, изучая динамику становления структуры профессиональной готовности педагога по физической культуре и спорту в процессе обучения в вузе, показал, что уровень и направленность корреляции между показателями компонентов профессиональной готовности свидетельствуют о значительности методической подготовки студентов на младших курсах (1–2-й курсы), несмотря на то, что в этот период их развитие идет безотносительно к профессиональной готовности как целостности.[2]

---

[1] Гавердовский Ю.К. Опыт трактовки ортодоксальной дидактики в современном контексте обучения спортивным упражнениям // Теория и практика физической культуры. –1991. – № 8. – С.12.

[2] Чичикин В.Т. Теоретические основы формирования профессиональной готовности специалиста в системе физкультурно-педагогического образования: Автореф. дис…докт. пед. наук. – М., 1995. – 46 с.

Вместе с тем практика свидетельствует и о том, что из числа высококвалифицированных спортсменов, некоторые, перейдя на тренерскую работу, удачно строят педагогический процесс и добиваются значительных результатов в работе. Например, мастер спорта СССР (борьба вольная), заслуженный тренер СССР М.М. Магомедов (Махачкала) говорит: «Тренерские навыки формировались еще в годы активной учебно-тренировочной деятельности под руководством заслуженного тренера СССР А.А. Карапетяна, который во время своих выездов на сборы и соревнования оставлял меня вместо себя продолжать занятия с борцами младших групп. После окончания института работал тренером в своем горном селении. Юные борцы охотно тренировались, а дисциплина ребят вызывала особое уважение. Условия же для тренировок были неважные. Другой сложностью в работе было недоверие к молодым тренерам. Это обстоятельство заставляло доказывать упорным трудом свою профессиональную причастность к учебно-тренировочным занятиям...».

Для достижения прогресса в работе следует быть не только тренером, а педагогом в полном смысле слова, обладать взаимодоверием, являться чуть ли не членом семьи каждого спортсмена. Всесторонняя воспитательная работа с учениками, связь с родителями и общеобразовательной школой, знание состояния их обучения в школе создают основу для полноценной учебно-тренировочной работы на ковре.[1]

Другой пример. Мастер спорта СССР (прыжки на батуте), заслуженный тренер СССР О.Г. Запорожченко (Ейск, Краснодарский край) пишет: «Тренером по акробатике начал работать в 1962 году в институте, будучи студентом 2 курса. Трудностей в работе не было. Интерес заключается в том, что партнеры по акробатической четверке впоследствии стали заслуженными тренерами СССР (В. Дубко, В. Нарыков, О. Запорожченко, а К. Абаджан – кандидатом медицинских наук)».[2] Подобных примеров много, но не в массовом порядке.

Практика свидетельствует и о другом, когда спортсмены низшей квалификации проявляют высокий уровень знаний и умений в педагогическом мастерстве в сравнении со спортсменами высокого класса. Особое отношение этой категории специалистов к мастерам спорта, на наш взгляд, заключается в создании высокой мотивации к конкурентному соперничеству в работе, тайному желанию превосходства в профессиональной деятельности.

В качестве внутренних (субъективных) предпосылок у таких тренеров выступают: неудовлетворенность достижениями в спорте; осознание соответствия своих способностей выбираемой профессии; интерес к спорту; склонность к педагогической деятельности и некоторые свойства личности.

---

[1] Мансуров И.И. Тренеры Северного Кавказа. – Карачаевск: КЧГПУ, 1998. – 215 с.

[2] Там же.

Эти и другие факты свидетельствуют, что проблема подготовки тренеров по видам спорта и не только тренеров, но и учителей физической культуры в вузах Северного Кавказа (и в стране в целом) остается весьма острой. В данной ситуации следует искать наиболее эффективные способы подготовки тренерских кадров с целью обогащения их специальными знаниями, практическим опытом в период обучения в вузе, сокращения адаптационного периода для молодых специалистов в спортивных школах. Физкультурному образованию нужна своя новая концепция подготовки тренерских кадров, что способствовало бы устранению ошибок, недостатков и дисгармонии на ранней стадии тренерской деятельности. Следовательно, одной из важных задач вузов должно быть обучение студентов на более глубоко научной и методической основе с необходимой ответственностью, заинтересованностью для более полного и оправданного востребования специалистов в своем регионе государства. Одним из условий для полноценной работы является наличие учебных планов, программ и учебной литературы и т.д.

В ходе опроса ведущих тренеров нам удалось выяснить, что всех их беспокоили мысли об овладении новыми средствами и методами своей деятельности за счет перенятия опыта у более квалифицированных специалистов, разработки своих для подготовки спортсменов высокого класса. На этом этапе работы шел процесс по принципу «учиться у тренера»; активное перенятие опыта, естественно, зависело от исходного уровня общей эрудиции, способностей к творческой деятельности. Со временем и постепенно все то, из чего слагался тренировочный процесс в спорте высших достижений, необратимо становилось достоянием специалистов, посвятивших свою жизнь тренерской деятельности. Установлено, что к поставленной цели шли за счет значительного объема работы тренеров и талантливых спортсменов, порой не замечая физических перегрузок организма занимающихся, в отрыве от должного педагогического, медицинского контроля и без использования в необходимой мере научных данных.

Наша попытка изучить систему учебно-тренировочного процесса не совсем увенчалась успехом, так как большая часть высококвалифицированных тренеров Северного Кавказа впечатляющих ответов дать не смогла. Причины разные, в том числе, на наш взгляд, нежелание давать подробные ответы в письменной форме. Полные ответы заслуженных тренеров могли стать своеобразной научной «лабораторией» для подготовки подрастающего поколения специалистов. «Учитывая выдающиеся достижения российских спортсменов под руководством известных и талантливых тренеров, да еще в далеко не идеальных условиях, хотелось бы, чтобы в структурах Госкомспорта или учебных заведений физической культуры была создана «система» изучения и распространения передового опыта тренеров. Результатом этого могут явиться новые подходы, идеи и кон-

цепции спортивной тренировки, которые, вполне возможно, могут углубить традиционные представления», – справедливо отмечает В.И. Лях.[1]

Анализ полученных данных все же свидетельствует о многом полезном, скрытых и отрицательных явлениях в работе тренеров. К полезной части в деятельности тренеров можно отнести постоянное совершенствование профессионального мастерства, без чего невозможно было бы иметь столь высокие результаты в спорте высших достижений (чемпионы страны, Европы, мира, Олимпийских игр). К скрытой, на наш взгляд, можно отнести нежелание делиться своей системой подготовки в полном объеме и, наконец, к отрицательной части следует отнести слабое использование имеющихся научных данных в своей деятельности. Похоже, что тренеры к науке о спорте относятся как к декларативному и умозрительному явлению.

Как выяснилось, научные разработки не выдерживают конкуренции с тренерской интуицией, которая основана на вере в безошибочность субъективного знания в форме личного предчувствия или предвидения событий на ковре, дорожке, площадке и т.д. Тренеры часто и не в малой степени не склонны обращаться к услугам спортивных ученых за прогнозом успешности своих воспитанников потому, что больше доверяют своему личному опыту, не желают терять время на чтение и анализ литературных данных и т.д.

Приведем несколько примеров. На наш вопрос, в чем заключались особенности Вашей системы тренировок и как она связана с наукой о спорте, заслуженный тренер СССР, заслуженный мастер спорта СССР (борьба вольная) М.Г. Бекмурзов (Владикавказ) ответил: «Особенности системы тренировок – внимательное отношение к учебно-тренировочному процессу, рациональная организация занятий. Основная наука рождается на ковре! Потеть, еще раз потеть и перенимать технику и тактику борцов международного класса».[2] Заслуженный тренер РФ А.Н. Выростков (Майкоп) на этот же вопрос сказал: «Главным критерием в тренировочной деятельности является работа «до седьмого пота», не жалея себя, а чтобы стать сильнее соперников, надо делать еще больше». Практически оба заслуженных тренера по данной проблеме говорят одно и тоже. Достижения их спортсменов основаны на большом объеме работы. О связи тренерской деятельности с наукой о спорте не упоминается, хотя вопрос поставлен именно об этом.

Из 109 респондентов об отсутствии связи их тренировочного процесса с наукой о спорте заявили 53 человека (48,6%). Не дали ответов – 35(32,1%). Только 21человек (13,2%) в определенной мере используют научные данные в своей работе.

---

[1] Лях В.И. Спортивная наука в России между «вчера» и «завтра» // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 4. – С.8–15.

[2] Мансуров И.И. Тренеры Северного Кавказа. – Карачаевск: КЧГПУ, 1998. – 215 с.

Разноречивость отношения к науке о спорте и использования ее в тренировочном процессе невольно приводит к некоторым обобщениям. Следует сказать, что научные разработки мало зависят от субъективных эмоций, они рациональны, основаны на наблюдениях, экспериментальных и объективных показателях деятельности спортсмена, а потому более действенны для формирования и проявления мотивации достижения в спорте. Вместе с тем, с нашей точки зрения, не следует противопоставлять интуитивные методы в работе тренера научным методам, так как они все же дают ощутимые результаты и должны быть использованы параллельно, поскольку способны дополнять, корректировать друг друга. В спортивной педагогике пока не удается создать последовательную программу преодоления разных подходов в учебно-тренировочном процессе. Существует множество конкурирующих между собой педагогических теорий и методик, а педагог вынужден опираться на собственный опыт, интуицию и мастерство.

Ясно одно, что в современных условиях научное обеспечение в подготовке для выступления на крупнейших международных соревнованиях спортсменов высокой квалификации значительно принижено. В то же время большинство заслуженных тренеров отмечает, что само научное обеспечение учебно-тренировочного процесса находится на низком уровне или полностью отсутствует. Об этом же свидетельствует теоретический анализ литературы и передового практического опыта.

«Среди тренеров, имеющих сильную ориентацию на научную организацию труда (НОТ), – пишет Г.Е. Шпилевский, – больше инициаторов создания прогрессивных методов подготовки спортсменов в 3,2 раза, носителей передового опыта организаторской работы со спортсменами в 2,3 раза. Эффективность их труда по сравнению с тренерами, не ориентированными и слабо ориентированными на НОТ, соответственно выше: по подготовке спортсменов в сборные команды СССР в 7,6–12; мастеров спорта СССР международного класса в 7–7,2; чемпионов, призеров Олимпийских игр, первенств мира, Европы – в 3–5 раз».[1]

На наш взгляд, для решения этой проблемы в учебно-тренировочном процессе необходим системный деловой контакт тренеров, ученых-педагогов, психологов, специалистов спортивной медицины, содружество которых определяло бы наиболее точную величину нагрузки каждой тренировки, устраняло бы излишнюю тренировочную работу, оберегало бы от травматизма. Системная увязка тренерской деятельности с педагогическими, психологическими, физиологическими и биомеханическими составляющими спортивной тренировки приводила бы к ощутимой оптимизации данного процесса и гарантировала бы под-

[1] Шпилевский Г.Е. Научная организация труда тренера-преподавателя: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Л., 1982. – 11 с.

готовку спортсменов высокого класса более качественно и в большем количестве, не исключая и длительность пребывания в большом спорте.

Эти и другие факты свидетельствуют, что в деле подготовки специалистов по физической культуре существуют многочисленные недостатки, в том числе глобального характера. Поиск эффективных форм и методов улучшения учебно-воспитательной деятельности студентов вузов физической культуры в настоящее время приобрел особую актуальность и значимость. Отличительной особенностью высококлассных тренеров является соединение науки и практики (педагогики), то есть осуществление подготовки специалистов на базе развития фундаментальных исследований, синтеза прямой передачи «свежих» научных разработок в учебный процесс и непосредственного вовлечения в научную деятельность студентов. При этом наиболее приемлемым в разрешении этой проблемы и тем более в формуле многоуровневой подготовки специалистов предстает механизм единства развития фундаментальных исследований и целостного учебно-воспитательного процесса, который задает новые основания организации педагогического процесса, определяет особые специфические формы учебной деятельности, логику подбора и освоения научных знаний и профессионально значимых умений.

Вместе с тем необходимо отметить и другие мнения относительно подходов к определению главной проблемы высшего образования. А.Я. Савельев считает, что «основное противоречие современной системы образования – это противоречие между темпами приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения».[1]

Истинность добытого знания подвергается проверке на практике, дальнейшей фактологической аргументации и теоретическому углублению. Процесс этот сопряжен с трудностями и ошибками, главное здесь умело «построить профессиональный мостик» плодотворного перехода от теории и методики физической культуры к практической деятельности, тесно увязанной с программным материалом предстоящей педагогической деятельности, то есть формировать умение дидактической переработки научных знаний с тем, чтобы можно было легче, быстрее и в большем объеме усваивать их, быть способным внедрять в практику наиболее эффективно и в разумные временные рамки. «Педагогические наблюдения показали, что для студентов наибольшие трудности составляет не освоение теоретических и методических знаний, а применение их в практической деятельности».[2]

---

[1] Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С.29–37.

[2] Булгакова Н.Ж., Афанасьев В.З., Морозов С.Н., Аль-Ведьян Хасан. Формирование профессионально-педагогических навыков преподавателя по плаванию // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 5. – С.56–58.

Другой опасностью в подготовке будущих спортивных педагогов является неумение применять теоретические знания на практике. «При усвоении социального опыта в ходе изучения спортивно-педагогических дисциплин возникают особые трудности, обусловленные тем, что содержание этих дисциплин связано не с одной, а с несколькими науками: педагогикой, анатомией, физиологией, биохимией, биомеханикой, гигиеной и др. В этом проявляется интеграционная функция спортивно-педагогических дисциплин. Отсюда – особая острота проблемы формирования межпредметных связей», – указывает Е.Р. Яхонтов.[1] Анализ и обобщение литературных источников показывает необходимость корректировки целей и задач в подготовке специалистов. «Источники кризиса надо искать не в неудовлетворительной работе общеобразовательных учреждений, а изначально не корректной постановке дидактических задач. Тогда и выход из тупика будет найден не в педагогическом технологическом прожектерстве, а в программировании реально необходимых и осуществимых дидактических задач», – справедливо замечает В.П. Беспалько.[2]

Часто применение знаний на практике вызывает у студентов не меньшую, а иногда большую трудность, чем их теоретическое осмысление. Суть этой трудности можно понять лишь на основе данных философии, физиологии и психологии. С философской точки зрения, при применении знаний на практике усиливается субъективный элемент и каждому студенту самому приходиться решать, в какой ситуации можно воспользоваться теми или иными знаниями. Это и вызывает определенные затруднения. Физиология объясняет эти трудности необходимостью выработки у будущих специалистов путем многократных упражнений определенных стереотипов деятельности (умений и навыков), связанных с применением знаний в различных ситуациях. С точки зрения психологии эти трудности объяснимы явлением интерференции, при которой выработка новых умений и навыков зачастую тормозится ранее усвоенными. Взаимодействие трех научных сфер, с одной стороны, обогащает учебный процесс, с другой – помогают полнее и глубже понять его сущность, а также систему соответствующих методических приемов обучения студентов. Таким образом, в подготовке спортивных педагогов должны присутствовать элементы теоретического мышления, в гармоничном соединении с практической деятельностью.

В новом тысячелетии необходимы и новые гуманистические научные школы, воспитывающие человека, свободного в мышлении и творчестве, ориентирующегося в природных и социальных явлениях, осознающего себя частью

---

[1] Яхонтов Е.Р. Дидактическое преобразование содержания деятельности спортсмена и педагога-тренера в игровых видах спорта: Автореф. Дисс. докт. пед. наук. – СПб, 1995. – 12 с.

[2] Беспалько В.П. Персонифицированное образование // Педагогика, 1998. – № 2. – С.12–16.

единого мира. У таких школ имеется мировоззренческий фундамент, собственная философия, социологическая, этническая, эстетическая, психологическая база, благодаря чему переосмысливаются и качественно изменяются основные педагогические понятия: воспитание, цели, задачи, содержание образования и др. Выпускники школ могут стать «золотым фондом» высших учебных заведений, в том числе физкультурных вузов, которые смогут готовить учителей физической культуры, тренеров по спорту, работников управления физкультурно-спортивным движением в XXI веке на новом качественном уровне.

Разрабатывая структуру модулей готовности учителей физической культуры к профессиональной деятельности, Дружинин А.Г. с соавторами подчеркивает как один из главных модулей формирование способности «относиться к реальности как к теоретическому и развивающемуся объекту, моделировать и перестраивать сложившиеся в науке и собственном сознании представления».[1] Совершенно справедливо будет сказать, что между формальной организацией учебного процесса и его содержанием, целями и результатами подготовки специалистов, быстрого приращения знаний на научной основе и ограниченными возможностями студентов по их усвоению наступает тупиковое положение.

Очевидно, что ныне действующий Государственный образовательный стандарт имеет две крайности, которые противопоставляются друг другу с первых шагов педагогической рефлексии на практике и в теории. С одной стороны, установка на духовное развитие, в результате чего человек может быть подготовленным к общественной жизни. С другой стороны – пробудить собственную активность в приобщении к культуре. Такая абстрактная тенденциозность приводит к абсурду. С одной стороны, строгая обязательность в обучении, с другой – следование принципам «свободного воспитания» с правом желания студента. Здесь главный критерий – нравится происходящее студенту или нет. Узкая специализация и выделение технического и естественнонаучного образования привели к подготовке вопроса о необходимости дополнять его дисциплинами гуманитарного плана. Увлечение педагогическими технологиями привело к постановке проблемы – гуманизация образования.

Таким образом, подготовка специалистов на протяжении многих лет, с одной стороны, имела значительные достижения, с другой – упущения, которые подтверждаются неготовностью большинства выпускников полноценно осуществлять свою работу на начальном этапе педагогической деятельности. Неблагоприятным фактором является ментальность (образ мышления) трене-

[1] Дружинин А.Г., Баршай В.М., Пожидаев С.Н., Ломизов С.В. Модельно-комплексный анализ педагогической деятельности учителя физической культуры // Материалы конференции «Психологические, медико-антропологические и гипнологические аспекты профессиональной подготовки специалистов». – Майкоп: АГУ, 1996. – С.49–51.

ров-преподавателей в научной среде, так как на связь с научными знаниями специалисты в большинстве своем идут неохотно. Негативно сказывается и уход специалистов из сферы физической культуры, невостребованность их на практике и т.д. Увеличивающийся объем знаний приходится усваивать не только студентам, но и преподавателям, тогда как система их переподготовки оставляет желать лучшего.

Наряду с названными негативным фактором в подготовке специалистов (формальное педагогическое просвещение, которое выражается в простой передаче системы знаний, механическом заучивании азбучных истин, недостаточная подчиненность усвоенных знаний развитию способности к мышлению, неизменность направленности и методологии и т.д.) выявляется и неполноценное использование системной теории, к которой следует, в частности, отнести психологическую теорию деятельности Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева.

Переориентация подготовки специалистов, как и перестройка любого механизма, как известно, начинается с пересмотра сознания, отказа от сложившихся стереотипов мышления и деятельности. Решение проблем развития деятельности возможно благодаря новым инновационным процессам, которые являются «нововведением», средством качественно нового осуществления деятельности, направленной на сознательное преобразование человеком социальной действительности.[1]

Таким образом, из данного обобщения явствует, что одним из основных способов подготовки образованного человека, способного к творческой, профессиональной работе в сфере физической культуры и спорта, с позиции психологической теории деятельности, является осознанное управление поведением при наличии адекватной мотивации у студентов, возможно, некоторой части преподавателей. Проблема заключается в том, как подключить к мотивированной деятельности с высоким сознанием значительную часть обучающихся к учебному процессу, какие использовать механизмы, способные двигать подготовку профессионалов к намеченной цели. Более того, кроме проблемы формирования интересов, мотивов и развития сознания по отношению к учебной деятельности, данный процесс осложняется еще и тем, как удержать и углубить интересы, мотивы и сознание в период обучения доведением их до предполагаемого уровня педагогического мастерства.

Необходимо подчеркнуть, что система подготовки образованного человека имеет существенный ресурс для ее модернизации и подготовки профессионалов, возможности для максимального потенциального роста как с использованием прошлого положительного опыта, так и нововведением в учебный

[1] Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. – Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

процесс наиболее прогрессивных форм, средств и методов, других научных разработок в соответствии требованиям новых жизненных условий.

Бесспорно, инновации в физкультурном образовании весьма продуктивны, более того, они как закономерный процесс должны рассматриваться в динамике, так как идущее вперед время требует и новых процессов в жизни и деятельности людей в целом, в том числе и в образовании.

Можно с уверенностью сказать одно: в развитии физической культуры и спорта будут набирать силу и территориальный, и производственный принципы, хотя их соотношения в различных местах будут разными. Многочисленные факты и тенденции, логика их развития, анализ и интерпретация убедительно показывают, что XXI век должен быть веком расцвета физической культуры для всех. Что касается модели физкультурного движения XXI века, то она, надо полагать, будет базироваться на сложившихся традициях и включать как классические, так и новые элементы. Для совершенствования подготовки будущих спортивных педагогов, на наш взгляд, важно: 1) обосновать истоки мотивации избранной студентами профессиональной деятельности; 2) осуществить поиск оптимальных соотношений различных видов деятельности будущих специалистов, усиление их профессиональной направленности, организация непрерывной практики в школах, ДЮСШ и т.д.; 3) формировать профессиональный интерес к педагогической деятельности; 4) активнее использовать научный потенциал в практической деятельности; 5) опираться на передовой опыт работы ведущих специалистов в области спорта; 6) привести подготовку студентов к управлению физкультурно-спортивным движением, в соответствии с современными конкретно-историческими реалиями; 7) использовать движущие силы сократического метода, одного из наиболее эффективных методов достижения полезных результатов как в обучении, так и в практической управленческой деятельности.

2.5. ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕОЛОГИИ И НАПРАВЛЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В современном обществе основой развития цивилизации выступают информационные процессы, в которых широкое применение находят информационно-коммуникационные технологии. Внедрение информационно-коммуникационных технологий во все сферы деятельности человека способствовало возникновению и развитию глобального процесса информатизации. В свою очередь этот процесс дал толчок развитию информатизации образования, которая является одним из важнейших условий реформирования и модернизации системы отечественного образования. Именно в сфере образования подготавливаются и воспитываются те люди, которым предстоит не только самим

жить и работать в этой новой среде, но и формировать новую информационную среду общества.

В Концепции информатизации образования России последняя понимается как процесс, направленный на реализацию замысла повышения качества содержания образования, проведение исследований и разработок, внедрение, сопровождение и развитие, замена традиционных информационных технологий на более эффективные во всех видах деятельности в национальной системе образования[1]. По определению И.В. Роберт информатизация образования рассматривается как целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях, включающий в себя подсистемы обучения и воспитания[2]. Вместе с тем, информатизация образования рассматривается в настоящее время как новая область педагогического знания, которая ориентирована на обеспечение сферы образования методологией, технологией и практикой решения следующих проблем и задач:

– научно-педагогические, методические, нормативно-технологические и технические предпосылки развития образования в условиях массовой коммуникации и глобализации современного информационного общества;

– методологическая база отбора содержания образования, разработки методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации;

– теоретическое обоснование и разработка моделей инновационных и развитие существующих педагогических технологий применения средств ИКТ в различных звеньях образования, в том числе форм, методов и средств обучения;

– создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять деятельность по сбору, обработке, передаче, хранению информационного ресурса, по продуцированию информации;

– разработка исследовательских, демонстрационных прототипов электронных средств образовательного назначения, в том числе программных инструментальных средств и систем;

---

[1] Концепция информатизации высшего образования Российской Федерации (утверждена 28 сентября 1993 г.). – М., 1994.

[2] Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа – Пресс, 1994.

– использование распределенного информационного ресурса образовательного назначения локальных и глобальной сетей и разработка технологий информационного взаимодействия на базе телекоммуникаций;

– продуцирование педагогических приложений в сетях на базе потенциала распределенных информационных ресурсов открытых образовательных систем телекоммуникационного доступа;

– разработка средств и систем автоматизации процессов обработки учебного исследовательского, демонстрационного, лабораторного эксперимента как реального, так и «виртуального»;

– создание и применение средств автоматизации для психолого-педагогических тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых, их продвижения в учении, установления интеллектуального потенциала обучающегося;

– осуществление педагогико-эргономической оценки педагогической продукции, ориентированной на использование средств вычислительной техники, средств ИКТ;

– совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных баз и банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, компьютерных сетей, а также совершенствование процессов информатизации управления образовательным учреждением (системой образовательных учреждений).

Одной из стратегических задач информатизации образования является подготовка кадров, способных осуществить решение поставленной масштабной цели повышения качества образования с использованием перспективных информационных технологий. В основу анализа подготовки педагогических кадров в области информатики уместно положить концепцию Б.Т. Лихачева о единстве педагогической деятельности и образуемого ею педагогического процесса [1]. Указанная концепция позволяет выявить в процессе подготовки педагогов пять структурных компонентов: задачно-целевой, мотивационный, содержательный, деятельностный и результативный.

Задачно-целевой компонент включает цели и задачи подготовки учителей информатики. В настоящее время главная цель конкретизируется в государственном образовательном стандарте для специальности 05020265 «Информатика». Выпускник, получивший квалификацию учителя информатики, должен быть готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать раз-

[1] Лихачев Б.Т. Педагогика. – М.: Прометей, 1992.

нообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта; соблюдать права и свободы учащихся, предусмотренные Законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка, систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими), выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся в образовательном процессе.

Цели и задачи подготовки учителя информатики должны быть осознаны и приняты как преподавателями, которые осуществляют педагогический процесс, так и студентами (будущими преподавателями), которые принимают в нем активное участие. Только при этом условии у них формируется соответствующая мотивация на осуществление педагогической деятельности и на овладение ею.

В соответствии с целями и задачами подготовки формируется ее содержание. В этом проявляется закономерная взаимосвязь между двумя компонентами процесса функционирования системы педагогического образования. Структурно содержание подготовки учителей информатики включает научные (теоретические) основы педагогической деятельности, общенаучных и специальных дисциплин информационного профиля; совокупность необходимых профессионально-педагогических навыков и умений; перечень профессионально важных качеств личности педагога.

Реализация целей, задач и содержания подготовки учителей информатики осуществляется в процессе совместной деятельности обучающих и обучаемых. Поэтому деятельностный компонент правомерно рассматривать в качестве основного системообразующего фактора функционирования системы профильного образования. Основными элементами деятельностного компонента являются преподавание (деятельность педагогов) и учение (учебно-познавательная деятельность студентов). Кроме того, деятельностный компонент включает такие элементы как управленческий, организационный, технологический.

Результативный компонент отражает степень достижения цели подготовки учителей информатики.

В реальном процессе подготовки учителей все указанные компоненты характеризуются разнообразными связями и отношениями. Кроме того, они испытывают воздействие других элементов системы педагогического образования, что придает процессу функционирования противоречивый и в то же время закономерный характер.

Важнейшей закономерностью подготовки является зависимость ее целей и задач от идеологии и политики государства в области информатизации обра-

зования. Следующей закономерностью выступает зависимость функционирования и развития системы профессиональной подготовки от общего состояния теории и практики инфотелекоммуникационных технологий. Третьей закономерностью представляется зависимость эффективности подготовки от уровня разработки психолого-педагогических вопросов обучения и воспитания в условиях информационного общества. Четвертой закономерностью является зависимость эффективности функционирования профессиональной подготовки от своевременного выявления и разрешения возникающих противоречий. Данная закономерность определяет как постоянное совершенствование всех компонентов системы подготовки, так и перспективные направления ее развития. И, наконец, закономерностью является соответствие целей, задач и содержания информационной подготовки потребностям общества. Можно выделить несколько групп потребностей:

– потребности общества в получении высококвалифицированных специалистов различных профессий, способных эффективно трудиться в условиях современного информационного общества;

– потребности системы образования в педагогических кадрах, способных применять новые информационные технологии в своей профессиональной деятельности для интенсификации и более качественного уровня обучения различным предметам школьного цикла;

– потребности преподавателей школ в применении современных методов обучения с использованием новых информационных технологий и соответствующих средств;

– потребности обучаемых в получении качественных знаний, реализации своего потенциала и подготовке к будущей жизни в условиях современного информационного общества;

– потребность в массовой компьютерной грамотности, в формировании новой информационной культуры и в подготовки кадров с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества.

Следует заметить, что все отмеченное выше, в определенной степени относится не только к области подготовки учителей информатики, но и учителей всех специальностей, поскольку решение стратегических и тактических задач информатизации сферы образования не ограничивается участием в этом процессе только специалистов узкого профиля, а требует формирования информационно-коммуникационной компетентности всех участников образовательного процесса [1].

Определение современной информатики дал в 1978 г. Международный конгресс по информатике: «Понятие информатики охватывает области, связанные с разработкой, созданием, использованием и материально-техническим обслу-

[1] Красильников В.В., Тоискин В.С. Информатизация общества и образования. – Ставрополь: ООО «Бюро новостей», 2007.

живанием систем обработки информации, включая машины, оборудование, математическое обеспечение, организационные аспекты, а также комплекс промышленного, коммерческого, административного и социального воздействия».

Общие вопросы информатизации образования широко представлены в философской, социологической, психолого-педагогической литературе (Н.А. Брусенцов, Я.А. Ваграменко, Т.П. Воронина, З.И. Горбачук, Е.И. Машбиц, Л.Г. Сандакова, И.В. Роберт и др.). Теоретические и прикладные проблемы профессиональной подготовки будущих учителей информатики исследуются в трудах Г.А. Бордовского, Я.А. Ваграменко, А. П. Ершова, В.А. Извозчикова, А.А. Кузнецова, М.П. Лапчика, Е.С. Полат, И.В. Роберт, С.А. Христочевского, Ю.А. Шафрина, В.Ф. Шолоховича и некоторых других. Вопросам внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе посвящены работы М.И. Жалдак, А.О. Кривошеева, С.В. Панюковой, Е.С. Полат, Е.Ю. Раткевич, Г.К. Селевко и др.

В историческом плане формирование системы подготовки будущих учителей информатики тесно связано с развитием информационных и коммуникационных технологий, а также с формированием взглядов на содержание информационной подготовки в школах.

Исследования по истории информатики и ее применению, в том числе в педагогическом образовании ведутся достаточно широко в передовых странах мира. С 1978 года в США выходит солидный ежеквартальный журнал «IEEE Annals of the History of Computing». Во Франции, начиная с 1986 года, каждые 3 года организуются конференции «Histoire de l'informatique». Начиная с 1994 года, в рамках Международных Конгрессов IFIP проводятся специальные сессии «Pioneer Day». Работы по изучению истории информатики в нашей стране впервые приняли конкретные формы в начале 80-х годов, когда Д.А. Поспелов вместе с М.Г. Гаазе-Рапопортом, организовали в Московском Политехническом музее регулярно действующий семинар по истории кибернетики. Следует отметить также работы таких историков науки, как И.А. Апокин[1], В.Б. Бирюков[2], Б.Н. Малиновский[3], Г.Н. Поваров и др. В Новосибирске, в Сибирском Отделении РАН, издана книга «Очерки истории информатики в России», посвященная начальному этапу становления кибернетики в СССР[4]. В 2003 году в Москве,

---

[1] Апокин И.А., Майстров Л.Е.. Развитие вычислительных машин. – М.: Наука, 1974.

[2] Бирюков В.Б.. Кибернетика, информатика, вычислительная техника, автоматика: проблемы становления и развития. Вклад отечественной науки// Кибернетика: прошлое для будущего. Этюды по истории отечественной кибернетики. Теория управления. Автоматика. Биокибернетика. – М.: Наука, 1989, – С. 7-45.

[3] Малиновский Б.Н.. История вычислительной техники в лицах. – Киев: Фирма КИТ, ПТОО "АСК", 1995.

[4] Очерки истории информатики в России//Редакторы-составители Д.А. Поспелов и Я.И. Фет. – Новосибирск: Научно-издательский центр ИГГМ СО РАН, 1998. – С. 664.

в издательстве «Наука», вышла монография «История информатики в России: ученые и их школы»[1]. В Интернете размещен сайт «История информатики в России» (http://cshistory.nsu.ru/), представляющий собой постоянно актуализируемую базу исторических материалов и документов.

Исторический анализ тенденций становления, развития и проникновения информатики во все сферы деятельности современного общества позволяет сделать заключение о том, что применение средств информатизации и коммуникации влечет за собой изменения как в области программно-технического обеспечения учебного процесса, так и психолого-педагогических, физиолого-гигиенических, эргономических и технологических его аспектов. При этом быстрота изменений, происходящих в этих областях, не имеет аналогов в прошлом, в связи с чем научные исследования, связанные с эффективным и безопасным применением информационных и коммуникационных технологий в образовании, с построением системы подготовки педагогических кадров, не в должной мере опираются на фундаментальные исследования в области информатизации образования, а в основном носят частно-методический и эмпирический характер.

Ключевыми проблемами, требующими своего разрешения с целью обеспечения подготовки нового поколения педагогов, способных эффективно включать современные информационные и коммуникационные технологии в свою практику, являются:

– воздействие технологии на глобальное общество и последствия этого воздействия на систему образования;

– появление новых знаний о том, как происходит обучение людей, и роль этих знаний в процессах создания более эффективных систем обучения, ориентированных на активное вовлечение учащихся в образовательный процесс;

– взаимосвязь между уровнями профессиональной подготовки преподавателей и стадиями освоения ими возможностей информационных и коммуникационных технологий;

– учет при планировании внедрения новых технологий в процесс обучения преподавателей таких критических факторов, как содержание учебного процесса, специфика культурной среды, а также наличие у учителей и студентов лидерских навыков и широты кругозора, готовности к постоянному повышению квалификации и восприимчивости к переменам;

– требования к уровню компетентности учителей и студентов в области информационных и коммуникационных технологий;

– роль стандартов, регламентирующих работу с информационными и коммуникационными технологиями при обучении студентов педагогических вузов и преподавателей, проходящих профессиональную переподготовку;

---

[1] История информатики в России: ученые и их школы. Составители: Захаров В.Н., Подловченко Р. И., Фет Я. И. – М.: Наука, 2003.

– условия успешного внедрения информационных и коммуникационных технологий в процессы обучения студентов и преподавателей;

– анализ современных тенденций развития педагогических технологий, методов управления образованием на базе средств информатизации и коммуникации, условий эффективного и безопасного использования средств информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе;

развитие и совершенствование теории, методологии и практики отбора содержания образования, методов и организационных форм обучения, соответствующих задачам развития личности обучающегося в условиях информатизации, массовой коммуникации и глобализации современного общества;

– теоретические и методологические основы проектирования и использования педагогических технологий, методических систем обучения, обеспечивающих развитие интеллектуального потенциала обучаемого на основе формирования умений осуществлять разнообразные виды самостоятельной деятельности по сбору, обработке, хранению, передаче, продуцированию учебной информации, а также учебную деятельность по формализации процессов представления и извлечения знания;

– реализация возможностей учебного информационного взаимодействия и потенциала распределенного информационного ресурса локальных и глобальной сетей как основы функционирования единого информационного образовательного пространства системы непрерывного образования;

– теоретические и методологические основы обеспечения жизнедеятельности «виртуальных» образовательных учреждений, функционирующих на базе корпоративных информационных сетей глобальных коммуникаций, и использования потенциала распределенных информационных ресурсов открытых образовательных систем телекоммуникационного доступа;

– совершенствование механизмов управления системой образования на основе создания информационной среды управления учебно-воспитательным процессом образовательного учреждения, автоматизированных систем информационно-методического обеспечения образовательного процесса и организационного управления учебным заведением (системой учебных заведений), использования баз и банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей;

– теоретические, технологические и технические основы разработки педагогико-эргономических условий безопасного и эффективного применения средств вычислительной техники, информационных и коммуникационных технологий, используемых в системе непрерывного образования, в том числе электронных изданий образовательного назначения;

– развитие теории, методологии и практики создания и использования компьютерных тестирующих, диагностирующих методик установления уровня

интеллектуального потенциала обучающегося, контроля и оценки их знаний, в том числе продвижения в учении;

– методы организации научно-исследовательской и экспериментальной деятельности на основе средств автоматизации процессов обработки результатов учебного эксперимента (лабораторного, демонстрационного), протекающего как в реальных условиях, так и виртуального;

– информационная защита интеллектуальной собственности, представленной в электронном виде, и условия ее коммерциализации;

– использование средств информационных и коммуникационных технологий в целях повышения качества и эффективности образовательной и управленческой деятельности в образовательном учреждении.

– значение ключевых стратегий планирования процессов освоения информационных и коммуникационных технологий при обучении студентов и преподавателей, включая процессы управления развитием[1].

Осознание этих проблем и их практическое разрешение осуществлялось и осуществляется на различных этапах информатизации образования и, соответственно, построения системы подготовки педагогических кадров в области информационных и коммуникационных технологий.

Начальному периоду становления кибернетики в СССР соответствовал приблизительно 30-летний период становления информатики в области образования, который А.П. Ершов условно назвал периодом программированного обучения[2]. Оно родилось на основе синтеза ряда идей психологии обучения и поведения, кибернетических положений об управлении и информационной связи и постижения новых возможностей ЭВМ. Программированное обучение сыграло важную роль в формировании объективного подхода к изучению учебного процесса, в индивидуализации обучения. В результате практического применения программированного обучения выяснились такие недостатки как узость раскрытия сущности обучения в общем образовании. Интерес к программированному обучению практически иссяк в 70-х годах XX столетия. Хронологически этот этап охватывает с 1960 по 1980 гг.

Однако начало этапа характеризовалось скептическим отношением к кибернетике как науке, не смотря на достижения отечественной науки.

К начальному периоду развития информатики в СССР относят время с 1955 года до создания в 1959 году в АН СССР Научного совета по комплексной проблеме «Кибернетика». За эти пять лет в СССР возникла инфраструктура, поддерживающая новое научное направление. Своим возникновением она обязана

[1] Роберт И.В., Козлов О.А. Развитие концепции подготовки кадров информатизации образования. – М.: ИИО РАО, 2002.

[2] Ершов А.П. Школьная информатика в СССР: от грамотности – к культуре. // Информатика и компьютерная грамотность. – М.: Наука, 1988. – С. 6-23.

А.И. Бергу. А.И. Берг начал свою деятельность не на пустом месте. В 1948 году были созданы Институт точной механики и вычислительной техники АН СССР и Специальное конструкторское бюро Министерства приборостроения и средств автоматизации (СКБ-245). Теоретические исследования активно проводились в Московском, Ленинградском и Киевском университетах, Институте автоматики и телемеханики АН СССР, в созданном в 1955 году Вычислительном центре АН СССР. В 1950 году в ИТМиВТ АН СССР начал работать первый постоянный семинар по программированию, которым руководил Л.А. Люстерник. В 1952 году в МГУ была создана кафедра вычислительной математики, для студентов и аспирантов которой в 1952/53 учебном году А.А. Ляпунов впервые прочитал курс «Принципы программирования». В 1953 году в отделе прикладной математики Математического института АН СССР был создан во главе с А.А. Ляпуновым отдел программирования. В этом же году появилась первая доступная всем интересующимся этой областью книга по программированию[1]. В 1955 году был создан Вычислительный центр МГУ, специализирующийся на разработке и применении вычислительных методов для решения сложных научных и прикладных задач. К середине 50-х годов у ведущих специалистов в области вычислительной техники было ясное представление о путях развития отечественной информатики. Примером может служить статья В.М. Глушкова, работавшего тогда в лаборатории вычислительной техники Института математики АН УССР в Киеве[2]. К началу 60-х годов были заложены теоретические и технические основы для развития информатики. В Московском, Ленинградском и Киевском университетах началась подготовка специалистов по вычислительной математике, а в ряде технических высших учебных заведений появились курсы по вычислительной технике, а затем стали открываться кафедры вычислительной техники или вычислительных машин. Свидетельством окончательного официального признания кибернетики стала статья «Кибернетика» в 51-м томе второго издания Большой советской энциклопедии, написанная А.Н. Колмогоровым. Вскоре появились книги отечественных специалистов[3]. Важным событием было появление перевода основополагающей для кибернетики книги Н. Винера[4].

---

[1] Уилкс М., Уилер Д., Гилл С.. Составление программ для электронных счетных машин.- М.: Издательство иностранной литературы, 1953.

[2] Глушков В.М.. О некоторых задачах вычислительной техники и связанных с ними задачах математики. // Украинский математический журнал, 1957, № 4. – С. 369-376.

[3] Китов А.В.. Цифровые вычислительные машины. – М.: Советское радио, 1956; Соколовский Ю.И.. Кибернетика настоящего и будущего. – Харьков: Харьковское книжное издательство, 1959; Китов А.И., Криницкий Н.А., Комолов П.Н.. Элементы программирования. – М.: Издательство Артиллерийской инженерной академии, 1956.

[4] Винер Н.. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. – М.: Советское радио, 1958.

Исследования в области кибернетики, вычислительной техники и программирования явились научно-технической базой будущей системы подготовки педагогических кадров информационного направления. Однако в педагогических вузах в это время еще не осуществлялась целенаправленная систематическая подготовка учителей в области информационных технологий.

К этапу реального начала информационной подготовки А.П. Ершов относит 1975-1983 годы. В работе А.П. Ершова, Г.А. Звенигородского и Ю.А. Первина впервые появился термин «школьная информатика»[1]. Прикладная педагогическая деятельность, направленная на овладение школьниками старших классов основами информатики и вычислительной техники в режиме профессиональной и предвузовской подготовки А.П. Ершовым условно названа «обучением программированию»[2]. Эти позиции и обусловили содержание информационной подготовки педагогов: формирование наиболее фундаментальных навыков, знаний, понятий и представлений, необходимых для алгоритмического стиля мышления, обучение программированию и методике его преподавания.

Посуществу был декларирован компьютерный всеобуч, главная задача педагогических вузов заключалась в ускоренной подготовке учителей для преподавания школьного курса «Основы информатики и вычислительной техники». Основой курса должно было стать формирование фундаментальных знаний в области информатики, знаний и навыков, относящихся к простейшему использованию компьютеров, умений писать простейшие программы[3]. А.П. Ершов в работе отмечал: «Если развитие и распространение книгопечатания привело к всеобщей грамотности, то развитие и распространение ЭВМ приведет к всеобщему программированию… Руководители, не имеющие представления об ЭВМ и программировании, уйдут в небытие, профессиональные программисты станут системными аналитиками и системными программистами, а программировать сумеет каждый, что я и называю второй грамотностью»[4].

Эти заявления, по мнению Б.С. Гершунского[5], не выдерживают критики. Программирование – отнюдь не самый необходимый компонент в структуре компьютерной грамотности, это сугубо профессиональная задача, доступная лишь хорошо подготовленному, фактически профессионально сориентирован-

---

[1] Ершов А.П., Звенигородский Г.А., Первин Ю.А. Школьная информатика (концепции, состояние, перспективы). Препринт № 152. – Новосибирск: ВЦ СО АН СССР, 1979.

[2] Ершов А.П. Школьная информатика в СССР: от грамотности – к культуре. // Информатика и компьютерная грамотность. – М.: Наука, 1988. – С. 6-23.

[3] Велихов Е.П. Компьютеры и будущее //Проблемы теории и практики управления. 1985, № 2. – С. 37.

[4] Ершов А.П. Программирование – вторая грамотность. – Новосибирск, 1981.

[5] Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.

ному специалисту. Проводя сравнительный анализ с деятельностью педагогов, осуществляющих информационную подготовку в американских, японских, английских школах, Б.С. Гершунский отмечает, что за рубежом формировалась компьютерная грамотность пользователя, а у нас – информационная грамотность программиста. Один из крупнейших специалистов в области вычислительной техники А.Н. Тихонов писал: «… в связи с пропогандой «компьютерной грамотности» часто обучение использованию ЭВМ сводится к обучению основам программирования. Такая точка зрения представляется упрощенной, не учитывающей сложности современных научно-технических задач…. Применение ЭВМ к решению каждой конкретной задачи состоит из ряда этапов, важнейшими из которых являются создание математической модели объекта с учетом имеющейся информации, анализ возникших при исследовании математической модели задач, выбор алгоритма решения, написание программы, использование системного обеспечения, проведение расчетов и анализ результатов…»[1]. Отсюда следует вывод, что такие задачи на уровне и общей, и функциональной грамотности решать нецелесообразно и невозможно. Это – удел профессионального образования. Весьма показательным является то, что компьютерную грамотность предлагалось формировать без компьютеров: «Сейчас мы должны не дожидаясь машин в каждой школе, а в порядке очередного шага в образовании ставить курс «Основы информатики и вычислительной техники»… Постановка курса – задача педагогическая, методологическая. Но важнее, быть может, задача социально-политическая, пропагандистская…»[2]. (По данным Министерства образования к 1991 году только 14% школ имели кабинеты информатики и вычислительной техники).

Последующие этапы информатизации образования могут быть условно обозначены:

-1983 – 1993 гг. до принятия Программы информатизации образования Российской Федерации;

- 1993 – 1998 гг. до принятия Концепции информатизации сферы образования Российской Федерации;

- 1998 – 2001 гг. до периода окончания сроков региональных программ информатизации систем среднего образования, подготовленных в 1998-1999 годах.

- 2002 г. – по н.в. с момента присоединения России к Болонскому соглашению и началу модернизации отечественного образования, вхождению его в общемировое образовательное пространство.

В соответствии с этапами развития процесса информатизации совершенствовалась и система подготовки педагогических кадров. По мнению член-коррес-

---

[1] Тихонов А.Н. Еще раз о вычислительной технике //Коммунист, 1986, №1.

[2] Ершов А.П. Парта XXI века // Литературная газета, 1985, 10 апреля.

пондента РАН, действительного члена РАО, профессора В.Л. Матросова процесс обеспечения содержания подготовки педагогических кадров в области информационных и коммуникационных технологий после введения информатики в учебный план школы можно условно разбить на три основных периода:

1-й период (1984…1991 гг.) – до введения стандартов высшего педагогического образования;

2-й период (1992…2000 гг.) – разработка и внедрение первого поколения стандартов высшего педагогического образования;

3-й период (с 2001 г. – по настоящее время) – разработка и внедрение второго поколения стандартов высшего педагогического образования[1].

На наш взгляд, в настоящее время начинается следующий, 4-й период. Целесообразность определения периода обусловлена принятой концепцией компетентностного подхода в образовании, началом разработки новых стандартов и учебных программ.

1984…1991 годы можно отнести к этапу «компьютеризации» подготовки педагогических кадров, основными результатами которого стали:

– начало подготовки учителей информатики в педагогических вузах;

– введение общеобразовательной информатики во все средние учебные заведения;

– оснащение образовательных учреждений разнородной компьютерной техникой;

– создание Российского фонда компьютерных учебных программ при Институте информатизации образования;

– принятие в 1990 году концепции информатизации образования, которая определила и основные направления подготовки педагогических кадров.

В содержательном плане развития информатизации образования был определен ряд наиболее важных задач, трансформация которых на информационную подготовку студентов педагогических вузов определяет следующие направления:

– подготовка специалистов для профессиональной деятельности в информационной среде общества, владеющих новыми информационными технологиями, способных реализовать образовательный процесс в школах с использованием информационно-коммуникационных технологий;

– формирование в педагогическом сообществе новой информационной культуры;

– фундаментализация образования за счет его существенно большей информационной ориентации и изучения фундаментальных основ информатики;

– формирование у студентов и преподавателей нового информационного мировоззрения.

---

[1] Матросов В.Л., Жданов С.А., Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Перспективы развития предметной подготовки учителей информатики / http://www.it-education.ru/2006/reports/Karakozov.htm.

Основные виды деятельности педагогического сообщества по обеспечению содержания подготовки педагогических кадров в области информатики определены в исследованиях М.П. Лапчика[1]. На первом этапе введение курса «Основы информатики и вычислительной техники» в учебный план средней школы потребовал подготовки около 30 000 учителей. Проводилась разработка, апробация и внедрение содержательной методической системы, обеспечивающей начало систематической подготовки учителей, а также отрабатывались отдельные направления специализаций, обеспечивающих информатизацию школы. Обучение в основном осуществлялось на физико-математических факультетах педагогических институтов СССР. В связи с тем, что для преподавания курса привлекались учителя, не имеющие базового образования по информатике, была организована система переподготовки. В программы повышения квалификации учителей предметников были введены темы, направленные на ознакомление с возможностями использования компьютера в учебном процессе.

С 1986 по 1991 год разрабатывались концепция, нормативно-организационные документы, учебно-методические материалы и осуществлялись экспериментальная проверка и внедрение учебно-методического обеспечения по реализации компонентов информатики и информационных технологий в содержании подготовки учителей всех профилей с одновременным исследованием возможностей использования дисциплин по выбору, специализаций, дополнительной (совмещенной) подготовки с целью формирования у будущих выпускников отдельных профессионально-деятельностных функций обеспечения информатизации школы. Основой этой работы были промежуточные результаты первого этапа опытной работы по подготовке учителей. В программы повышения квалификации работников образования были введены курсы, направленные на подготовку учителей-предметников к использованию ИКТ в образовании.

С 1992 по 2000 гг., с которого собственно и начинается широкомасштабная подготовка педагогических кадров в области информационных и коммуникационных технологий, были разработаны первые концепции информатизации образования Российской Федерации. В 1993г. была принята Программа информатизации образования в Российской Федерации на 1994-1995 гг., которая вобрала в себя основные стратегические направления информатизации системы образования СССР и была призвана решить ближние цели.

В соответствии с этой Концепцией работы по информатизации образования проводились по следующим основным направлениям:

– информатизация процесса обучения и воспитания;

---

[1] Лапчик М.П. Структура и методическая система подготовки кадров информатизации школы в педагогических вузах, Автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук. – М., 1999.

–информатизация научных исследований в высшей школе. В целях разработки единой государственной научно-технической политики, регулирующей научную деятельность в области информатизации образования, приказом Госкомвуза России от 9 ноября 1995 г. № 1509 «Об упорядочении деятельности научно-технических советов в области информатизации образования» был образован Научно-экспертный совет по информатизации высшей школы (НЭС), впоследствии реорганизованный в Научно-экспертный совет по информатизации сферы образования;

– управление системой высшей школы как объектом информатизации;

– создание современной информационной среды системы высшего образования и науки. Работы по этому направлению базировались на трех основных научно-технических программах: «Информационные сети высшей школы»; «Создание национальной сети компьютерных телекоммуникаций для науки и высшей школы»; “Создание «Интернет-центров» в 32 университетах России». Научно-исследовательские и научно-технические работы, разработка и создание конкретных элементов, узлов и систем группировались вокруг развивающейся Федеральной университетской компьютерной сети RUNNet, имеющей разветвленную иерархическую структуру. Телекоммуникационными и информационными центрами регионов России стали вузы и учреждения Минобразования России, на базе которых развернуты федеральные узлы сети RUNNet;

– создание организационной инфраструктуры обеспечения процесса информатизации высшего образования;

– оснащение системы высшей школы техническими средствами информатизации;

– информационная интеграция высшей школы России в мировую вузовскую систему.

На начало 1997 года в системе высшей школы России имели определенный правовой статус три официальных документа, относящихся к предметной области информатизации высшего образования:

Концепция системной интеграции информационных технологий в высшей школе (вышла в начале 1993 года);

Концепция информатизации высшего образования Российской Федерации (утверждена 28 сентября 1993 г.);

Концепция развития сети телекоммуникаций в системе высшего образования Российской Федерации (утверждена 31 марта 1994 г.);

Концепции информатизации сферы образования Российской Федерации, (доложена 5 мая 1998 года на пленарном заседании секции «Информационные технологии в образовании и науке» в рамках Первого международного конгресса-выставки «Образование – 98». Этот документ включил в себя систему взглядов и положений, определяющих ближние и дальние цели, достижение которых путем информатизации должно было обеспечить повышение

качества образования в России и решение проблемы обеспечения отраслей народного хозяйства страны высококвалифицированными кадрами.

Одним из основных направлений информатизации образования стало создание и развитие системы дистанционного образования, концепция которой была выдвинута на Втором международном конгрессе «Образование и Информатика: политика в области образования и новые технологии», созванного ЮНЕСКО в сотрудничестве с Российской Федерацией в Москве в июле 1996 года.

В связи с предпринятой реформой структуры высшего образования и формированием стандартов высшего педагогического образования на основе результатов предыдущих этапов исследования, а также с учетом анализа опыта и перспектив информатизации в сфере образования с 1992 г. были разработаны и намечены для реализации через стандарты направления подготовки кадров для обеспечения всех аспектов информатизации школы. В частности, подготовка по учительской специальности «Информатика» как дополнительной к специальностям «Математика» и «Физика» введена в педвузах СССР в середине 80-х гг. прошлого века. В 1995 г. в государственных образовательных стандартах первого поколения появилась профильная специальность 030100 «Информатика».

Дальнейшему развитию и реализации разработанной концепции помешал экономический кризис, который разразился в стране в августе 1998 г. С этого момента начали развиваться тенденции децентрализации в сфере образования, в том числе и в процессах информатизации: разрабатываются и начинают реализовываться региональные и даже локальные (вплоть до рамок отдельных учебных заведений) программы информатизации образования и подготовки педагогических кадров.

Только в 2001 г. в связи с постепенным выходом из кризиса государство вновь приступает к целенаправленной деятельности по информатизации образования. Минобразованием России подготовлена и утверждена Постановлением Правительства в августе 2001 г. федеральная целевая программ «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001 – 2005 годы» (РЕОИС). В ней предусматривается комплексное решение следующих задач: обеспечение образовательных учреждений современными аппаратно-программными средствами, развитие инфраструктуры, обеспечивающей доступ к информационным ресурсам и гарантированное обслуживание техники, повышение соответствующей квалификации работников образования, разработка электронных обучающих средств, позволяющих дистанционно обучаемым и педагогам обучаться, а лучшим педагогам – обучать.

В 2002 г. организуются мероприятия Минобразования по реализации утвержденных на коллегии 28 февраля 2002 г. основных направлений информатизации образования по конкурсам 2002 года, а в 2003 г. – мероприятия Ми-

нобразования по реализации направлений информатизации образования по конкурсам 2003 года.

На этом этапе основными являлись следующие направления информатизации образования:

– подготовка кадров для информационного общества;

– развитие электронных образовательных ресурсов;

– компьютеризация и коммуникационное обеспечение образования;

– поддержка региональных программ информатизации;

– развитие информационно-коммуникационных технологий управления образованием.

Присоединение России в 2002 г. к Болонскому соглашению привело к изменениям в отечественной системе образования. Наметились тенденции к интеграции ее в мировое образовательное пространство, что повлекло начало соответствующей модернизации. Одним из главных направлений модернизации отечественного образования является его информатизация, которая на современном этапе развивается по следующим четырем основным направлениям:

– оснащение образовательных учреждений современными средствами информатики и использование их в качестве нового педагогического инструмента, позволяющего существенным образом повысить эффективность образовательного процесса. Это направление получило в нашей стране название педагогической информатики;

– использование современных средств информатики, информационных телекоммуникаций и баз данных для информационной поддержки образовательного процесса, обеспечения возможности удаленного доступа педагогов и обучаемых к научной и учебно-методической информации, как в своей стране, так и в других странах мирового сообщества;

– развитие и все более широкое распространение дистанционного образования – нового метода реализации процессов образования и самообразования, позволяющего существенным образом расширить масштабы образовательного пространства и обеспечить возможность доступа все большей части населения к образовательным ресурсам данной страны и других стран мирового сообщества;

– пересмотр и радикальное изменение содержания образования на всех его уровнях, обусловленные стремительным развитием процесса информатизации общества.

В рамках реализации этих направлений были разработаны следующие программы:

– научное, научно-методическое обеспечение развития технологий информационного общества и индустрии образования на 2003-2004гг.;

– создание системы открытого образования (СОО) на 2003-2004гг.;

– федеральная централизованная программа «Электронная Россия на 2002-2010».

В 2005 г. в рамках приоритетных национальных проектов был выдвинут на государственном уровне проект «Образование». По направлению «Внедрение современных образовательных технологий» основными мероприятиями являются: разработка и размещение в открытом доступе в сети Интернет информационных образовательных ресурсов, подключение школ к сети Интернет, приобретение и поставка в общеобразовательные учреждения компьютерного оборудования; а также оснащение школ учебно-наглядными пособиями и оборудованием. Реализация этого направления является неотъемлемой частью процесса информатизации отечественного образования. В ходе его реализации в 2006 г. были достигнуты следующие результаты: обеспеченность компьютерной техникой общеобразовательных учреждений к началу 2006 г. достигла соотношения: 1 компьютер на 13-45 учащихся; в сфере профессионального образования – 1 компьютер на 4-15 студентов; от 11 до 60 % образовательных учреждений имеют доступ к сети Интернет, 11-14 % школ подключены к системам удаленного доступа.

После смены первого поколения педагогических стандартов (2000 г.) произошло существенное расширение спектра специальностей, или непосредственно нацеленных на информатизацию образования, или формирующих ее кадровый потенциал.

Изучение действующих стандартов показывает, что в подготовке кадров попрежнему сохраняются открытыми важные аспекты новых видов деятельности будущих учителей – организаторов школьной информатизации:

– информационно-аналитическая, базирующаяся на аналитико-синтетической переработки результатов анализа текущего состояния материально-технического, кадрового, учебно-методического, программно-технологического ресурсов и оценки эффективности их использования в образовательном процессе;

– прогностическая, обеспечивающая разработку научно обоснованного проекта развития информационно-коммуникационной среды образовательного учреждения;

– организационно-управленческая, заключающаяся в выработке и лоббировании организационно-управленческих решений по информатизации образования;

– научно-методическая, ориентированная на разработку и анализ инновационных педагогических технологий, методических систем личностно-ориентированного обучения с применением ИКТ;

– социально-педагогическая (диагностическая), связанная с диагностикой уровня развития обучаемого, мониторингом качества образования и внедрением адаптивных образовательных технологий.

Исследования, проведенные экспертами Общества по информационным технологиям и образованию преподавателей позволил сформулировать основ-

ные положения эффективной подготовки преподавателей в области информационных и коммуникационных технологий[1].

1. Информационные и коммуникационные технологии следует органично включать в каждый из аспектов учебного процесса подготовки преподавателей. Студентам педагогических вузов необходимо осваивать технологии, самостоятельно используя их потенциал и находя различные способы их применения в своей преподавательской деятельности. В ходе профессиональной подготовки студенты педагогических вузов должны получить представление обо всем многообразии образовательных технологий. Ограничение обучения только спецкурсами и отдельными аспектами учебного процесса не позволят достичь цели.

2. Технологии должны изучаться в педагогическом контексте. В основу следует положить компоненты информационно-коммуникационной компетентности.

3. Студентам надлежит осваивать целостные системы обучения на основе информационных и коммуникационных технологий, служащие, как для поддержания традиционных форм обучения, так и для перестройки образовательного процесса.

4. Подходы к профессиональной подготовке педагогов должны определяться существующими в стране условиями и спецификой культурной среды.

5. Качество подготовки студентов прямо и непосредственно связано с антропологической концепцией, положенной в основу образования XXI века, что должно найти отражение в новых образовательных стандартах[2].

Таким образом, подготовка кадров информатизации образования как научное направление и практическая деятельность в настоящее время ориентировано на разработку содержания и методики подготовки кадров, работающих в условиях информатизации общества массовой глобальной коммуникации, способных осуществлять информатизацию в учебном заведении, компетентных как в области реализации основных направлений информатизации образования, так и прикладных аспектов применения средств ИКТ в своей профессиональной деятельности.

В связи с вышеизложенным, необходимо обеспечить любому педагогу подготовку в области информатизации образования, использования средств ИКТ в его профессиональной деятельности, которая будет гарантировать необходимый уровень информационной культуры члена современного информационного общества и определенный уровень профессиональной подготовки, ориентированной на специалиста определенного профиля сферы образования.

Кроме того, подготовка педагогов должна носить дифференцированный характер в зависимости от многих условий (профиль учителя-предметника, уро-

---

[1] SITE 2002. Society for Information Technology and Teacher Education. 2002. Basic Principles Available: http://www/aace.org/site [2002, February 20].

[2] Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня. – СПб.: Речь, 2007.

вень решения управленческих задач, обязанности организатора учебно-воспитательного процесса, проблемы, решаемые ответственным за технико-технологическую поддержку процесса информатизации образования, и пр.).

Инфраструктура комплексной, многопрофильной и многоуровневой подготовки кадров информатизации образования, охватывает начальное, среднее и высшее профессиональное образование; послевузовское и дополнительное образование в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров; подготовку кадров высшей квалификации в аспирантуре и докторантуре.

ГЛАВА III

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ

3.1. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

> … народный учитель должен быть честным тружеником, имеющим более или менее правильный взгляд на свое дело и то общество, среди которого поставлен; тогда только дело пойдет на лад, и народное образование зашагает нормальными шагами.[1]
>
> Учитель Стригуненко,
> Апрель, 25-е число 1875 г.,
> сл. Нальчик

Российское правительство впервые обратилось к организации школ на Кавказе еще в середине XVIII в. Они появились в крае в связи с распространением христианства.[2] В 1745 г. высший орган русской православной церкви – Святейший Синод – направил в Осетию духовную миссию, возглавляемую архимандритом Пахомием, которая в одном из урочищ на реке Фиагдон основала осетинское подворье. Духовным лицам, назначенным для жительства на этом подворье, было предписано устроить при нем церковь и «для осетинского юношества содержать школу».[3] В 1764 г. правительство перевело подворье, официально именовавшееся Осетинской духовной комиссией, в местечко Моздок, где была построена новая крепость вдоль Кавказской линии. Тогда же открылась первая миссионерская школа, положившая начало целой сети подобных школ на Кавказе. Организация их явилась одной из непосредственных функ-

---

[1] Реферат «Об устройстве специально-педагогического отделения при Нальчикской окружной горской школе для приготовления аульных учителей». ЦГИА РГ, ф. 107, ед. хр. 658, л. 17-25.

[2] Гатагова Л. С. Правительственная политика и народное образование на Кавказе в XIX в. (Серия “Первая монография” под редакцией Г. А. Бордюгова). – М.: РИЦ “Россия молодая”, 1993. 143 с.

[3] Краснов М.В. Просветители Кавказа. С.8.

ций осетинской духовной комиссии, чья деятельность с переменным успехом продолжалась до 1860 г. За это время в крае возникло значительное число церковноприходских школ, находившихся в подчинении у экзарха Грузии[1].

Русский ученый П.К. Услар, известный исследователь Кавказа, считал, что «распространение просвещения в Дагестане диктовалось интересами царизма, стремившегося вытеснить арабский язык и письменность, которыми объединялись все враждебные элементы, недовольные присоединением к России…».[2]

Чтобы создать на Кавказе полноценную военно-чиновничью прослойку, требовалось обеспечить хотя бы минимальные условия для длительного проживания. 17 марта 1803 г. был издан высочайший указ, постановлявший открывать в губернских городах гимназии, а в уездных – училища.[3] На основании этого указа 30 августа 1811 г. в Ставрополе открылось уездное училище. Впоследствии оно преобразовалось в гимназию.[4]

Андрианопольский мир (1829) в значительной мере определил политику России на Северном Кавказе. Кроме колонизации и утверждения военно-административного правления перед Россией стояла задача решения вопросов социально-экономической и культурной жизни региона.

В первые десятилетия XIX в. процесс становления школьной системы на Кавказе шел крайне медленно, значительно отставая от потребностей развивавшегося в рамках российской государственно-административной структуры региона.

Местное население, веками жившее независимо, создавшее незыблемые обычно-правовые нормы, развитый этикет и ознакомившееся с элементарными основами шариата, могло принять новые законы и порядки лишь в том случае, если они несли более высокие ценности цивилизационного характера. Не случайно наместник Кавказа (1827-1830) главнокомандующий на Кавказе во время русско-персидской и русско-турецкой войн граф И.Ф. Паскевич, прекрасно изучивший быт, нравы и психологию горских народов, обратил внимание на то, что их дети имеют особую склонность к образованию и что просвещение и знания – один из эффективных путей приобщения северокавказского населения к России и ее культуре. Он понимал, что крайне нерационально и неоправданно народы Северного Кавказа сразу же заставить принять чуждую им культуру, изучать русскую культуру и азы христианства.

---

[1] Краткий отчет грузинской церкви и экзархата за XIX столетие. Тифлис, 1901; Краснов М.В. Просветители Кавказа. С.94.

[2] Гаджиев А.С. Влияние присоединения Дагестана к России на развитие просвещения и культуры. С.6.

[3] Краснов М.В. Просветители Кавказа. С.17.

[4] Трухачев Ю.Д. Из истории народного образования в ставропольском крае.//Кавказский сборник трудов Ставропольского госуд. пед. ин-та. Ставрополь, 1949. С.85.

Его план включал: построить в Нальчике мечеть и при ней учебное заведение, где бы в программу включались предметы восточной и европейской культур и посредством целенаправленного обучения молодежи прививалась бы «привязанность» к русскому образу жизни, истории, языку, духовной, а затем и к материальной культуре в целом. Проекты И.Ф.Паскевича получили поддержку Николая I, согласившегося с тем, что одной «силой оружия» добиться окончательного успеха на Кавказе не удастся.[1]

В 1829 г. издается «Положение о Закавказских училищах», положившее начало законодательной деятельности правительства в области народного образования в крае. Целью в 30 – 40 годы XIX в. было объединение окраин с центром, школы со всей системой народного образования.[2] Знаменательно высказывание в данном плане С.С. Уварова: «Дух единства будет тихо и стройно проливаться по всем степеням учебной системы, и Министерство, обдумывая и заготовляя неусыпно новые для себя орудия, будет нечувствительно сосредоточивать и, так сказать, округлять общую систему, постепенно подвигая оную к истинной цели всех разнородных видов. Конечно, подобные предприятия требуют и больших усилий и большого терпения, требуют благоприятных обстоятельств и даже некоторой холодности к толкам пересудам людей».[3]

Наиболее важным событием в крае (до учреждения наместничества) стало открытие Ставропольской гимназии 18 октября 1837 г. Торжественность и значительность этой акции в глазах местного населения должно было усилить личное присутствие императора Николая I, совершавшего поездку по Кавказу и Закавказью. Открытие Ставропольской гимназии – знаменательная веха в развитии просвещения на Кавказе, ибо она явилась первым светским средним учебным заведением, открывшим доступ к образованию уроженцам края. В течение многих лет гимназия оставалась единственной в своем роде на Кавказе. Из ее стен вышел целый ряд литераторов, просветителей, общественных деятелей.

Программа обучения в гимназии не соответствовала курсу гимназий внутри империи, установленному положением 8 декабря 1828 г. Власти не случайно разработали для Ставропольской гимназии особую программу. Учебное заведение было ориентировано прежде всего на подготовку кадров чиновников для кавказской администрации. Отсюда повышенное внимание к изучению местных языков, в частности, татарского[4]. В то же время право на изу-

---

[1] Народное образование в Кабарде и Балкарии в конце XIX – начале XX века. Под редакцией Саблирова М.З. // Сборник архивных документов. – Серия «КЛИО». Раздел «Архив». Выпуск 10. – Нальчик: Издательский центр «Эль-фа», 2001. – 270 с.

[2] Пашаев А.Х. Очерки истории начального образования на Кавказе в XIX – начале XX веков. (Опыт сравнительно-исторического изучения проблемы). – Баку: Изд-во АПИ им. В.И. Ленина, 1991. – С.214.

[3] СП по МНП. – Т.2, отд.1, изд. 2-е. – СПб., 1875. – С. 902.

[4] Краснов М.В. Просветители Кавказа. – С.46.

чение латинского языка, обязательного в учебных заведениях центральных губерний, здесь оставляли на усмотрение самих учащихся. В целом программа учебных предметов полностью отвечала требованиям, предъявляемым к обычным гимназиям. Вскоре при Ставропольской гимназии возник пансион. В него определяли не только детей кавказских жителей, но и детей, служивших в крае русских чиновников, чтобы последние могли иметь условия «к приличному образованию детей своих»[1].

В 50-х гг. в правительственной политике стала набирать сил тенденция к унификации систем народного образования России и Кавказа. 29 октября 1853 г. вышло в свет «Положение о Кавказском учебном округе», ставившее целью «постепенно ввести на Кавказе и за Кавказом ту же систему народного просвещения, которая существует в прочих частях государства». Так утвердилась тенденция, ставшая в дальнейшем основополагающей в школьной политике самодержавия на Кавказе.

Процесс оформления централистской концепции в целостную программу развития кавказской школы завершился в 1867 году изданием «Положения об учебной части на Кавказе и за Кавказом». Школе на Кавказе, по замыслу правительства, надлежало обратиться в надежное и прочное звено в системе имперских институтов. Вот как выразил эту масштабную задачу военный министр Д.А. Милютин: «Русские письмена должны довершить то, что начато мечом».

Проблема, существовавшая в наместничестве с момента организации первых школ, в начале пореформенного десятилетия особенно обострилась. В некоторых учебных заведениях власти стали привлекать к преподаванию людей, совершенно не подготовленных к учительской деятельности и имевших весьма отдаленное представление о педагогической науке. В Ставропольской гимназии, к примеру, латинский язык поручался лекарю.[2]

Правительство, постоянно сталкиваясь с хронической проблемой нехватки учительских кадров, всячески содействовало местной администрации привлечением учителей из центральных округов России, которым обещались льготы и большие оклады. Правительственные чиновники сами признавались: «Отдаленность здешнего края от главных образовательных центров, не существование в пределах его ни одного высшего учебного заведения, в котором можно приготовляться к педагогическому поприщу, вызвали уже в прежнее время необходимость назначения служащим здесь при гимназиях, уездных и первоначальных училищах, сравнительно с учебными чиновниками внутренних губерний и независимо от общих преимуществ службы в отдаленных частях губернии, высших окладов содержания».[3]

---

[1] Сборник распоряжений…- Т.2. – С.344.

[2] Краснов М.В. Историческая записка о Ставропольской гимназии. – С.39.

[3] РГИА. Ф. 1268. Оп.10. Д. 110. Л. 78.

От учителей во многом зависело будущее школьной политики правительства на Кавказе. «Журнал Министерства народного просвещения» сетовал: «Но где взять учителей, да таких учителей, которые бы вносили в народ не одно знание грамоты, но умственное образование, христианский характер, и те гражданские правила жизни, на которых покоится благоденствие государства»[1].

В связи с постоянным увеличением числа учебных заведений с середины XIX века стала остро ощущаться нехватка педагогов, способных работать в условиях многонациональной и многоконфессионной школы Северного Кавказа. Направляемых в регион выпускников университетов не хватало даже для обеспечения нужд гимназического образования. Ничтожным было и количество кавказских стипендиатов в учительских институтах страны. Выход виделся в организации подготовки учительских кадров на местах, из представителей местного населения, тем более что успешно выполнить роль учителей коренного населения могли только его представители, либо люди, хорошо знавшие местные обычаи и традиции. Не последнюю роль играла и их принадлежность к той или иной религиозной конфессии. Первым педагогическим учебным заведением Кавказа стала открытая в 1865 г. учительская семинария в Тифлисе, созданная Обществом восстановления христианства на Кавказе. Семинария обеспечивала учителями сельские школы Общества и всего учебного округа. 15 июня 1868 года состоялся первый выпуск. Директор семинарии П. Захаров в напутствии воспитанникам отметил, что им «предстоит на практике решить многотрудный вопрос об образовании инородцев в России. От вас Общество восстановления православного христианства ждет помощи в достижении своих великих христианско-гуманных целей».[2]

Помимо русскоязычных учащихся в семинарии обучались представители коренных народов. В 1873 году при управлении Кавказского учебного округа правительство учредило должность инспектора училищ Общества восстановления православного христианства на Кавказе с подчинением его надзору и некоторых правительственных народных училищ Сванетии и Абхазии. Тогда же учительская семинария была реорганизована в институт по подготовке учителей для сельских и городских школ.

12 ноября 1868 г. было издано «Положение о Кавказских воспитанниках в высших и специальных учебных заведениях Империи». Попечитель Кавказского учебного округа связывал с ним частичное разрешение проблемы педагогических кадров. Ведь в положении указывалось: «Для облегчения Кавказскому и Закавказскому юношеству средств к получению высшего и специального образования, а равно и для снабжения края специалистами по некото-

[1] Журнал Министерства народного просвещения. 1861. – Ч. 109. – Март. – С. 10.

[2] Циркуляр по управлению Кавказским учебным округом за 1869 год, № 6,7, с.12.

рым отраслям администрации и деятельности общественной и промышленной существуют на счет казны для уроженцев Кавказского и Закавказского края стипендии, в закрытых заведениях казеннокоштные вакансии».[1]

Учебная администрация в наместничестве давно признала наиболее целесообразным организовать подготовку учителей непосредственно на Кавказе. Я.М. Неверов, выступая на заседании Московского педагогического общества, говорил о пользе открытия специальных учительских семинарий для «инородцев».[2] В 1869 году открылась Кубанская учительская семинария. Два года она работала в станице Полтавской, а в 1871году была переведена в станицу Ладожскую. Первый директор семинарии Д. Сеченов, высоконравственный человек и прекрасный педагог, сумел привлечь для работы хороших педагогов. За короткое время семинария заслужила всеобщее признание и уважение. Вскоре при ней открылось отделение для подготовки учительниц. Семинария готовила учителей для всего Северного Кавказа и Херсонской губернии. Ее выпускники могли работать и в уездных училищах. В 1874 г. курс семинарии закончило 28 молодых людей. Свидетельства на звание народных учительниц по окончании женских педагогических курсов получили 7 девушек.

В последующем учительские семинарии были созданы в Екатеринодаре (женская, 1909 г.), в станице Полтавской Кубанской области (1910 г.), во Владикавказе (1910 г.), в станице Безскорбненской Кубанской области (1912 г.). В 1912 г. был открыт второй на Кавказе учительский институт в Ставрополе. Третий институт открылся в 1913 г. во Владикавказе.

Недостаток учительских семинарий восполнялся практикой проведения учительских съездов. На съездах совместными усилиями разрабатывалась методика начального обучения в кавказских школах. Так, в 1878 году были коллективно составлены программы по всем предметам, преподаваемым в школах. Участники съезда, по распоряжению наместника получили денежные вознаграждения. В 70-х годах состоялись съезды учителей в Кубанской семинарии, Ставропольской губернии и Терской области. На последнем из них, собравшем 50 учителей и одну учительницу, присутствовал попечитель округа, побывавший на теоретических занятиях и на пробных уроках.

В связи с тем, что уровень квалификации народных педагогов оставлял желать лучшего, Управление округа предпринимало энергичные меры по организации для них педагогических курсов. Летом 1868 г. начальные учителя ка-

---

[1] Положение о Кавказских воспитанниках в высших и специальных учебных заведениях Империи. 1868.

[2] Януарий Михайлович Неверов родился 18 августа 1810 г., в г. Ардатове Нижегородской губернии. В 1850 г. получил назначение на должность директора Ставропольской гимназии, которую возглавлял до 1861 г. С 1867 г. – попечитель Кавказского учебного округа.

зенных училищ Кавказа собрались в Пятигорске. Туда для чтения курса лекций по методике начального обучения был командирован директор Тифлисской классической гимназии Желиховский. Он также провел практические занятия и ознакомил молодых учителей с методом наглядного обучения.[1]

Летом 1873 г. во Владикавказе работали педагогические курсы для сельских учителей. Практика проведения учительских съездов и курсов в Кавказском учебном округе имела большое значение для привлечения молодежи к работе в начальных школах, поскольку желающих работать в них было мало. Главной причиной тому являлось, по свидетельству П.К. Услара, неблагоприятное материальное положение.

Потребности в домашних воспитательницах и учительницах начальных классов городских и сельских училищ края частично удовлетворяли созданные при женских гимназиях педагогических классы. Первые из них были открыты в Ставрополе при училище св. Александры и при Ольгинской гимназии.

В 70-е – 80-е годы в развитии регионального педагогического образования Кавказский учебный округ опередил даже центральные губернии, ибо в ведении Министерства народного просвещения, за исключением Дерптского учебного округа, существовала только одна учительская семинария – Молодечненская. Динамика роста педагогических учебных заведений Северного Кавказа на первый взгляд свидетельствует о внимании правительства к проблеме подготовки учительских кадров. В тоже время следует отметить, что в среднем учительский институт в начале века ежегодно оканчивало не более 17 – 20 человек, когда как в регионе ежегодно открывалось по 4 новых училища, а число учащихся увеличивалось на 800 человек. На Северном Кавказе, как и в учебном округе, не существовало университетов, выпускники которых имели право преподавать основные предметы в гимназиях. Несмотря на льготные условия приема в педагогические учебные заведения представителей коренных народов, ощущалась острая нехватка национальных учительских кадров.

Весьма разумному намерению кавказской администрации назначать учителями местных уроженцев препятствовало то обстоятельство, что многие выпускники высших учебных заведений не желали возвращаться домой в качестве мелких чиновников и стремились, как писал попечитель Кавказского учебного округа Я.М. Неверов, «исключительно на другие служебные поприща». «Что такое почти исключительное желание учащегося юношества поступать на юридическое поприще, – замечал он, – обусловливается по большей части не внутренним призванием, о котором теперь вообще редко слышим, но простым расчетом как можно скорее и с наименьшим трудом приобрести

[1] Отчет попечителя Кавказского учебного округа за 1867 год. – С.49.

вожделенный диплом, открывающий свободный доступ во все ведомства государственной службы, это, как кажется, не подлежит сомнению».[1]

К середине 70-х гг. взгляд правительства на практику направления кавказских воспитанников в высшие учебные заведения страны претерпел значительную трансформацию. По прошествии времени с момента ее введения стали проявляться нежелательные для самодержавия последствия данного начинания. Правительственные функционеры всерьез начали задумываться о растущем влиянии образованных «туземцев» на соплеменников, опасаясь чрезмерного распространения подобного неконтролируемого влияния, которое могло быть чревато подрывом устоев имперской власти в наместничестве. Вероятно, из-за этих соображений последовали предупредительные меры. Так, в 1874 г. вышло постановление о прекращении выдачи из казны единовременного пособия кавказским воспитанникам при зачислении их в студенты Санкт-Петербургского и Московского университетов. Появление постановления свидетельствовало об очередном шаге в сторону ограничений и запретов для кавказских уроженцев в вопросах, касавшихся получения высшего образования.

Несмотря на успехи организационного становления школы на Северном Кавказе на рубеже XIX – XX столетий, учебных заведений не хватало: на 10000 населения Северного Кавказа приходилось 3,52 школы.[2] Участники съезда мусульман Кавказа, проведенного 1916 г. по вопросам образования мусульманского населения региона, констатировали крайне низкий уровень грамотности среди кочевых народов Предкавказья. По данным, приведенным на съезде, в Кубанской области процент грамотных мусульман был всего 4,1%, а в Ставропольской губернии он составлял 3,7 % от их общего числа.[3] Отмечая деятельность государства по образованию населения через государственные школы, действующие в регионе, съезд констатировал недостаточное количество специальных учебных заведений.[4] Специальных горских школ в регионе действовало всего три. Они были созданы в соответствии с Уставом о горских школах (1859г.) «для распространения гражданственности и образования между покорившимися горцами и для доставления служащим на Кавказе семейным офицерам и чиновникам средства к воспитанию и обучению детей».[5]

Ввиду нежелания горского населения отдавать детей в школы образовательный процесс во многом носил насильственный характер, о чем свидетельству-

---

[1] Отчет попечителя Кавказского учебного округа за 1869 год. – С. 10.

[2] Кавказский учебный округ в 1894 году. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1897.-Ч.CCCIX. – Январь. – С. 52.

[3] РГИА, ф. 733, оп.205, д.455, л.4.

[4] Там же. Л. 3 об.

[5] Устав о горских школах, Высочайше утвержденный 20 октября 1859 года.

ют отчеты благотворительных обществ Терской области.[1] О том, что «в горских аулах трудно открыть специальные начальные училища из-за противодействия самих горцев», в своем отчете писал директор народных училищ Кубанской области в начале XX века.[2] Это нежелание объяснялось культурной отсталостью населения, влиянием на него необразованных мулл, боязнью обучения на русском языке, в котором усматривалась прямая угроза своим обычаям и традициям.[3] На негативном отношении к обучению сказывалась реакция населения на результаты Кавказской войны, память о которой ещё была жива в народе. Такое отношение отчетливо прослеживалось в отдаленных аулах. В городах, а также в населенных пунктах, где проходили основные пути сообщения, население не только владело русским языком, но и обучало детей в смешанных школах.[4]

В то же время документальные источники свидетельствуют о позитивных примерах в деятельности горских школ. Показательна в данном плане работа Нальчикской окружной горской школы. В записке директора Владикавказской реальной гимназии от 8 сентября 1872 г. на имя попечителя Кавказского учебного округа о результатах ревизии этой школы отмечалось, что дети легко усваивают грамматику и орфографию русского языка, свободно читают и пересказывают тексты, с интересом изучают историю и географию. Уровень подготовки выпускников Нальчикской окружной горской школы был настолько высок, что начальник Терской области в 1874 г. предлагал специально готовить из числа выпускников учителей русского и кабардинского языков для аульных (сельских) школ.

Исключительное значение для развития образования кавказских народов имело написанное в 1873 г. обращение Павла Чернова и проект 1874 г. генерал-лейтенанта Михаила Тариеловича Лорис-Меликова об открытии при Нальчикской горской школе специального отделения для подготовки учителей сельских школ. Из наблюдений П. Чернова следует, что обучение в трехклассной горской школе могло бы иметь больший эффект, если бы выпускники продолжали бы свое образование в средних и высших учебных заведениях России, а главное – совершенствовали свои знания и навыки, работая по специальности. Автор сетует на то, что ученики Нальчикской горской школы по ее окончании возвращаются в свои села, ничего там не делают и через два-три года забывают то, чему их учили. П. Чернов предлагал создать в сельских населенных пунктах одноклассные школы и учителями туда направлять выпуск-

[1] Отчет благотворительного общества для распространения образования и технических сведений среди горцев Терской области за 1902 год (20-й год существования). – Владикавказ, 1903.

[2] Г АКК, ф.470, оп.2, д. 1384, Л.11 об.

[3] ГАКК, ф.454, оп.1., д.5718, л.39, 39 об.; ГАКК, ф.454, оп.1., д.5718, л. 45.

[4] ГАСК, ф. 73, оп.1, д.1191, л.5.

ников Нальчикской школы. Автор справедливо считал, что подобное состояние образования в России не способствовало вообще развитию этой важной профессии. «Учитель, не видящий результатов своего тяжелого и кропотливого труда, – писал П.Чернов, – разочаровывался в ней, и коэффициент полезного труда его не давал уже должной отдачи». По мнению автора, одноклассные сельские школы могли бы нести нагрузку приготовительных классов, что позволило бы сельским детям хоть как-то быть готовыми к программе Нальчикской горской школы. Когда шла эта переписка, в Нальчике открыли и мужскую народную школу с 40 учащимися, а департамент управления Кавказского наместника принял решение послать в Кубанскую учительскую семинарию для освоения навыков методического мастерства сельского учителя, лучшего преподавателя Горской школы господина Стригуненко, одного из первых учителей Нальчика.[1] После годичной стажировки в Кубанской семинарии, Стригуненко подготовил предложения об организации отделения подготовки сельских учителей при Нальчикской горской школе:

«1. Контингент учащихся может состоять из молодых людей туземцев, окончивших курс уездного училища, а также и из тех, которые были в 3-4-м классах гимназии или получили удовлетворительное домашнее воспитание.

2. Лица, желающие занять места аульного учителя, должны поступать в специальное отделение на один год.

3. Ученики Нальчикской окружной горской школы должны в последний год пребывания в этом училище посещать уроки в практическом отделении в течение всего года во время преподавания православного Закона Божьего два раза в неделю.

4. Ученики этой же школы, желающие быть учителями, должны оставаться еще один год в специальном отделении.

5. Если лица из среды русского населения, владеющие туземным языком и элементарными научными сведениями, пожелают занять место аульного учителя, то, ввиду скорейшего пополнения аульных школ учителями, они обяза-

---

[1] Выбор Кубанской учительской семинарии обоснован Я.М. Неверовым в записке наместнику: «Командировать г-на Стригуненко в Кубанскую учительскую семинарию, а не учительский институт, который имеет совсем иное назначение – готовить учителей городских, а не аульных училищ, давать молодым людям высшее образование с целью заменить предметных учителей классными… Стригуненко необходимо, кроме приобретения практического навыка к методическим приемам начального обучения, ознакомиться с теоретической частью дела, т. е. с главными основаниями педагогики и дидактики. Введение этих наук в курс горской школы невозможно: Учащиеся не имеют надлежащей подготовки для усвоения этих наук, а им нужно сообщить только основные положения методики начального обучения и руководить практическими занятиями в преподавании – что и будет лежать на обязанности г-на Стригуненко» // ЦГИА РГ, ф. 107, ед. хр. 527, лл. 10-11.

ны дать несколько уроков в практическом отделении и приготовительном классе и представить программу с кратким изложением метода тех предметов, которые будут приняты в аульных школах.

6. Для практического ознакомления будущих учителей с делом начального обучения русской грамоте кабардинских детей полагаю нужным устроить практическое отделение при приготовительном классе из одних кабардинских мальчиков, и если возможно, то и девочек.

Отделение это должно служить образцом для будущих аульных школ. Если же окажется невозможным устроить такое отделение, то они могут практиковаться в третьем отделении приготовительного класса, где будут учиться и русские дети».[1]

По возвращению в Нальчик Стригуненко ввел в практику ведение поурочных планов и письменных конспектов, усовершенствовал практическую подготовку будущих учителей аульных школ, предложив следующую структуру ее организации:

«1) утром один из практикантов дает уроки в практическом отделении, а другой следит за его преподаванием и записывает ход уроков, для того чтобы после возможно было судить о достоинствах и недостатках практиканта (как тот, так и другой должны быть предварительно руководителем подготовлены к урокам и снабжены письменной программой); остальные же обязаны присутствовать на уроках в приготовительном классе;

2) по истечении первого полугодия практиканты должны давать уроки в приготовительном классе всем трем отделениям. Каждый практикант, дающий уроки, должен также предварительно приготовиться по плану, указанному руководителем;

3) в послеобеденное время они будут слушать уроки педагогики, из области которой полагаю необходимым только главнейшие основания воспитания и обучения приблизительно в объеме сочинения Рощина «Очерк главнейших положений педагогики, дидактики и методики », а именно: гигиенические правила воспитания детей и сохранение и развитие внешних чувств. Дидактика: общие основания учения; элементарный курс учения и распределение уроков. Методика: о времени начала учения, приступ к школьному обучению – «Ушинский». Обучение русскому чтению, письму, арифметике, пению и гимнастике – «Весель».

Кроме этого, необходимо проштудировать некоторые статьи из книги Корера «Русская начальная школа» и книги Дистервега «Начатки школьного обучения»…

4) два раза в неделю должен быть разбор уроков, данных практикантами. Разбор производится товарищами, а руководитель служит решающим голосом – тот или другой спорный вопрос; о разборе уроков составляется протокол очередным практикантом;

---

[1] Реферат «Об устройстве специально-педагогического отделения при Нальчикской окружной горской школе для приготовления аульных учителей». ЦГИА РГ, ф. 107, ед. хр. 658, л. 17-25.

5) ввиду пополнения знаний и выработки языка аульных учителей четыре раза в неделю можно устраивать очередное чтение, на котором присутствует руководитель и товарищи читающего.

Для чтения полагаю полезным брать доступные пониманию педагогические статьи из журналов «Семья и школа», «Учитель» и «Народная школа»; кроме педагогических статей, полезно также читать популярно-научные беседы о природе и естествоведении и нравственно-воспитательные статьи из беллетристики и поэзии».[1]

В реферате Стригуненко прослеживаются рекомендации по методике обучения в начальных горских школах, учитывающие специфику быта и обычаев горских народов: «Что же касается до обучения туземцев русской грамоте, то наглядное обучение должно стоять на первом плане: оно служит главным пособием при выработке языка, а потому книга Дистервега представляет богатый материал, которого мы не встречаем ни в одном руководстве, предназначенном для этой цели… Вглядевшись в жизнь этого народа, поневоле приходится создавать для него нечто особенное, которое действовало бы на его загрубевшие чувства и вековой превратный взгляд на жизнь и истину, между прочим, чтобы это вновь созданное не было бы противно его религии. Поэтому руководства, изданные для русских школ, вмещающие в себя молитвы и картинки из Священного Писания, непригодны в туземных школах, где исключительно учатся иноверцы, потому что могут вызвать недоверие народа к русской грамоте и полнейшее отвращение от такой книги. Наконец, по самому педагогическому принципу в книге, которая назначается для обучения, на первом плане должны стоять статьи, касающиеся родных обычаев учащихся: свое, родное понятнее, интереснее и знакомее чужого».

Проект Стригуненко и его слишком уж утопические для XIX века идеи не понравились инспектору Кавказского учебного округа Мелиховскому. Последний оказался противником всяких литературных вечеров и чтения «вольнодумных» книг, не приемля все, что не относится к преподаваемым дисциплинам – русскому языку, математике и, частично, истории России. Мелиховский отверг методику Стригуненко, рассчитанную на национальные школы, считая, что все дети, независимо от этнической принадлежности, должны заниматься по универсальным программам и пособиям.

Окончательный вариант Положения о специальном педагогическом отделении при Нальчикской окружной школе для приготовления аульных учителей Терской области на начальном этапе предусматривал десять стипендиа-

---

[1] Реферат «Об устройстве специально-педагогического отделения при Нальчикской окружной горской школе для приготовления аульных учителей». – ЦГИА РГ, ф. 107, ед. хр. 658, л. 17-25.

тов кабардинской общественной суммы, которые должны были обучаться в течение одного года под началом руководителя, назначаемого попечителем Кавказского округа. Выпускные экзамены планировалось принимать комиссией в составе начальника округа, смотрителя школы и руководителя, в результате чего выпускники должны были получать свидетельства, дающие им право работать в сельской школе. Вопрос об открытии специального педагогического отделения при Нальчикской окружной школе решился в марте 1876 г. Деятельность его выпускников подтвердила мысль о том, что «лучшими народными учителями все-таки оказываются ученики низших правительственных учебных заведений».[1]

Анализ развития процесса подготовки учительских кадров на Северном Кавказе дает пищу для раздумий не только историкам педагогики, но и людям, участвующим в разработке региональной образовательной политики государства. При всех недостатках существовавшей когда-то системы такой подготовки, ее организаторы умели не только решать собственно педагогические, организационные и другие задачи, но сочетать это решение с общегосударственными и региональными интересами, учитывать национальные и конфессиональные особенности населяющих Северный Кавказ народов, и даже в чем-то опережать более развитые в экономическом и культурном плане регионы.

3.2. ОРГАНИЗАЦИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА СТАВРОПОЛЬСКОГО УЧИТЕЛЬСКОГО ИНСТИТУТА

Без выявления и познания исторического прошлого отечественного образования современные проблемы вряд ли могут быть успешно разрешены. Это обстоятельство приводит к мысли о наличии в историческом процессе таких факторов, которые не только связывают историю с современностью, но и в значительной степени причинно обусловливают ее историей. Сказанное в полной мере относится к истории отечественного образования начала XX века.

Развитие России во II половине XIX-начале XX века характеризуется изменениями в экономической и социально-политической сферах, которые привели к росту промышленности, торговли, усложнению правительственного аппарата. В итоге значительно возросла потребность в образованных людях. Несмотря на многие реформы образования, предпринятые в XVIII-XIX веках неграмотность процветала среди населения, особенно среди непривилегированных слоев. По итогам первой Всероссийской переписи 1897 г. население Ставропольской губернии насчитывало 873301 человек, 92 % которого составляли русские. Согласно переписи в губернии было выявлено всего 14,35 % грамот-

[1] Записка «По поводу педагогических курсов при Нальчикской горской школе». – ЦГИА РГ, ф. 107, ед. хр. 658, ЛЛ. 31-35.

ных. Очень мала была прослойка, имевшая среднее образование, не говоря уже о высшем. Это заставляло власть принимать меры по открытию новых школ, гимназий, прогимназий, реальных училищ. В то же время, несмотря на количественный рост школ в губернии, образовательный уровень населения продолжал оставаться низким.

В губернии очень остро ощущалась нехватка учительских кадров. Прибывавшие в губернию учителя не могли удовлетворить возросшие потребности. Не удовлетворяли их и выпускники гимназий, которым предоставлялось право преподавания в школах, лишь немногие из которых отправлялись в сельскую местность. Существовавшая в это время на Северном Кавказе Кубанская учительская семинария содержалась на средства Кубанского войска и была закрытым учебным заведением. В неё принимались в основном казаки. В этих условиях Министерство народного просвещения, исходя из плохой обеспеченности начальных училищ кадрами, 31 марта 1900 г. утвердило правила об открытии педагогических курсов при городских училищах. Такие курсы были открыты при Ставропольском городском шестиклассном училище, дававшие право преподавать в двухклассных училищах[1]. Для расширения подготовки учительских кадров Министерство народного просвещения пошло навстречу просьбам общественности и местных властей губернии и разрешило открыть в 11 февраля 1902 года в городе Ставрополе общедоступную учительскую семинарию с четырехлетним курсом обучения, готовившую учителей для начальных училищ. Вскоре она стала центром педагогического образования не только на Северном Кавказе, но и на Юго-Востоке России. Однако жизнь показала, что учительская семинария не удовлетворяла потребности в учителях, тем более для работы в школах более высокого уровня.

Начиная подготовку реформ, правительство П.А. Столыпина предусматривало повышение образовательного уровня населения, переход ко всеобщему начальному обучению, расширение сети высших начальных училищ не только в городах, но и в сельской местности.

Такая постановка дела требовала решения вопроса о подготовке более квалифицированных учительских кадров с институтским образованием. В это время на Кавказе был только один Александровский учительский институт, открытый в 1872 г. в г. Тифлисе. Но его выпускники практически не работали на Северном Кавказе. Рост количества городских училищ требовал специально подготовленных преподавателей. С 1898 года по 1908 год оно возросло с 40 до 73, а к 1 января 1912 года в Кавказском учебном округе было 89 городских училищ. Такое увеличение средних учебных заведений требовало в первую

---

[1] Судавцов Н.Д. Ставропольский учительский институт // Ставропольский хронограф. Краеведческий сборник. Ставрополь, 2002. с. 254.

очередь подготовленных педагогических кадров. Их отсутствие приводило к замещению вакансий учителей в городских училищах «лицами, неполноправными; иногда удавалось привлекать на службу на Кавказе лиц с законченным институтским образованием из внутренних губерний России, но эти лица, не обладающие ни знанием быта, обычаев, привычек обитателей Кавказа, ни приспособленностью к климату края, тоже не могли с полною пользою для дела нести свои обязанности. От всего этого страдало дело обучения и воспитания молодого поколения, кавказских народностей…»[1].

В мае 1910 г. Ставропольская городская дума решила возбудить ходатайство перед Министерством народного просвещения об открытии в городе учительского института, поддержанное губернатором и широкой общественностью. Два года шла переписка. Министерство народного просвещения тем временем изучало вопрос, где целесообразнее открыть учительский институт на Северном Кавказе. И только 20 июня 1912 г. департамент народного просвещения сообщил попечителю Кавказского учебного округа о разрешении открыть в городе Ставрополе с 1 июля 1912 г. учительский институт с городским училищем при нем [2]. Ставрополь стал просветительским центром Северного Кавказа. В нем действовали 9 средних учебных заведений, 1 профессиональная школа, 1 высшее начальное училище и 53 начальные школы, из них 3 светские двухклассные и 41 одноклассная школы, 1 двухклассная церковноприходская и 8 одноклассных церковноприходских школ[3]. Институт имел трёхгодичный курс обучения. В 1912 г. открывался 1-й класс, в 1913 г. – 2-й класс, в 1914 г. – 3-й класс. В институт могли поступить лица, имевшие даже начальное образование. На первый курс принималось 30 человек, в том числе 20 из них за государственный счёт. Его выпускники получали усиленное среднее педагогическое образование. Кроме того, институт мог готовить учителей на краткосрочных окружных курсах.

Все полномочия по организации нового учебного заведения были предоставлены директору Ставропольской учительской семинарии Л. Я. Апостолову, который и был первым директором института, совмещая этот пост с руководством учительской семинарией. Организаторам института уже с первых дней пришлось столкнуться со значительными не только кадровыми, но и с материальными трудностями, тем более, что за короткий срок следовало провести огромную подготовительную работу по приёму на первый курс.

Основой преподавательского коллектива стали преподаватели учительской семинарии, местных гимназий, а также прибывшие выпускники вузов страны. Ди-

[1] ГАСК. ф 126. оп. 1. д. 53 л. 25.

[2] ГАСК. ф 126, оп 1, д. 12, л. 21.

[3] Статистический обзор начального народного образования в Ставропольской губернии за 1913-1914 гг. Вып 1. Ставрополь, 1915. С.1-4.

ректор института Л.Я. Апостолов окончил Киевский университет, до этого назначения работал много лет на Кавказе, сначала в должности учителя Тифлисской гимназии, затем – инспектором народных училищ Кубанской области, инспектором Ставропольской мужской гимназии, директором местной учительской семинарии. Он преподавал математику и связанные с ней предметы в институте в 1913-1914 учебном году. Законоучителем был назначен Н. Иванов, окончивший курс Киевской духовной академии. Преподавателем русского языка был назначен С.А. Колосов, кандидат богословия, (Киевская духовная академия), учителем истории и географии – А.М. Хавжу (Харьковский университет), физики и естествоведения – И.К. Савельев (Петроградский университет), графические искусства – художник Д.А. Лищенко (Киевское художественное училище), учителем пения – известный композитор В.Д. Беневский (Астраханская духовная семинария), гигиены – городской врач Е.И. Крист (Харьковский университет), гимнастики – И.И. Сипягин (Петроградская военно-гимнастическая фехтовальная школа)[1].

С приёмом на первый курс формирующийся коллектив института справился довольно легко, несмотря на то, что об открытии в г. Ставрополе Учительского института знали немногие. Всего было подано 121 прошение о приёме в институт из губерний и областей не только Северного Кавказа, но и Поволжья, Черноземья.

Вступительные экзамены начались с сочинения. Педагогический совет 16 августа 1912 года активно обсуждал темы сочинений. Л.Я. Апостоловым были предложены следующие темы:

1). Положительные черты русского человека по известным произведениям И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского и Л. Толстого.

2). Значение труда в жизни человека.

3). Христианская любовь, как основа жизни.

4). Сходство и различие между богатырством и казачеством.

5). Воспитательное значение казачества.

Преподавателем С.А. Колосовым были предложены такие темы:

1). Духовная красота человека по данным русской литературы.

2). «И долго буду тем любезен я народу, что чувства добрые я лирой пробуждал».

В ходе обсуждения было решено остановиться на теме о значении труда в жизни человека, так как она не требовала специальных знаний, но в тоже время позволяла «определить степень умственной зрелости учащихся»[2].

Педагогический совет 17 августа, рассмотрев их итоги, отметил, что «со-

[1] ГАСК. ф. 126. оп. 1. д. 53. л. 32.

[2] ГАСК. Ф 126. оп. 1. д. 5.л. 1.

чинения 20 человек оказались совершенно неудовлетворительными... Отказать им в дальнейшем производстве вступительных экзаменов в Учительский институт»[1]. 24 августа педсовет рассмотрел итоги письменных и устных экзаменов и решил первых 20 человек зачислить на стипендию, остальных 13, как «более слабо выдержавших экзамены в сравнении с первыми принять на своекоштатное содержание». Следующих 5 зачислили кандидатами, а остальным 13 экзаменовавшимся было вообще отказано в приёме. Всего было принято 34 человека, в том числе окончивших учительские семинарии – 11, городские училища – 18, начальные училища – 5. Причём из принятых 25 человек уже были народными учителями, проработавшими не один год в школах, и лишь 5 не имели никакой учительской полготовки[2].

27 августа 1912 г. педагогический совет института принял форму одежды, утверждённую для Тифлисского учительского института. Комплект одежды учащихся включал однобортную тужурку черного цвета с суконным стоячим воротником, желтыми пуговицами, брюки черного цвета, фуражку с темно-синим бархатным околышем, со светло-синими суконными кантами, со значком, пальто черного цвета с металлическими желтыми пуговицами. Занимались учащиеся 6 уроков продолжительностью по 55 минут с пятиминутным перерывом между ними и одним большим перерывом в 45 минут.

Главные требования, которые должны были быть положены в основу обучения и воспитания в учительском институте, обозначил директор Апостолов на Педагогическом совете 2 сентября 1912 года. Он указал на «необходимость того, чтобы преподавание носило характер совместной работы преподавателя с учащимися. Изложенные преподавателем факты, безусловно, должны быть усвоены учащимися. При этом следует избегать двух крайностей: лекционного способа преподавания без всякого контроля, с другой стороны, нельзя обращать уроки в постоянное спрашивание»[3].

Одним из самых главных вопросов, который волновал руководство института на всем протяжении его деятельности, был вопрос о собственном помещении, решавшийся затем на протяжении длительного времени, но так до конца и нерешённый. Начал свою деятельность Учительский институт в стенах родственного и близкого ему по духу учебного заведения местной учительской семинарии, так как предназначенное для него помещение еще не было готово. Поэтому в здании учительской семинарии прошли не только вступительные испытания, но и был начат учебный год. Лишь только 25 ноября 1912 года институт перешел в свое помещение. Этот день служащие учитель-

[1] Там же. Л. 2.

[2] ГАСК. ф. 126. оп. 1. д. 5. л. 4, д. 24. л. 43.

[3] Там же. Л. 8.

ской семинарии назвали «праздником просвещения родного города». По этому случаю было устроено торжество. Молодое учебное заведение почтили своим присутствием Преосвещеннный Михаил, Епископ Александровский, Викарий Ставропольской епархии, вице-губернатор, начальники и педагоги учебных заведений города Ставрополя, другие почетные гости. Архиепископ Ставропольский и Екатеринодарский Агафодор и ставропольский губернатор Б.М. Янушевич, «не будучи по болезни в состоянии посетить акт, прислали письменные приветствия»[1]. По обязательству, принятому на себя городским самоуправлением, под институт в 1912 г. было отведено одно из зданий, ранее занимаемое 3-ей женской гимназией. Институт размещался на улице Гимнастической, 8 (сегодня улица Морозова, стоматологическая поликлиника Медицинской академии). Учебных площадей не хватало. Этого небольшого помещения было недостаточно для учебного заведения такого уровня. Кроме того, институт открывался без интерната, не были выделены квартиры для преподавательского состава, хотя это и предусматривалось действующим законодательством. Много раз руководство института обращалось в городскую управу с просьбой войти в безвыходное положение института и пойти навстречу в решении вопроса о помещении, но разрешить этот вопрос городское самоуправление так и не смогло.

Новый 1913-1914 учебный год прибавил 2-й класс института и одно отделение городского при институте училища. Следовательно, одного дома, предоставленного во временное пользование городским самоуправлением, институту стало недостаточно. После переговоров с городской управой 16 сентября 1913 года помещение института увеличилось за счет ещё одного небольшого корпуса, расположенного в том же дворе, но и оно было недостаточным, крайне тесным и малопригодным для целей и задач помещающегося в нем учебного заведения. В институте по-прежнему отсутствовали общежитие, гимнастический зал, комнаты для ручного труда, рисования, кабинет врача, помещение для столовой, музыкальный класс, сад и огород. В связи с этим учащиеся продолжали снимать квартиры на окраине города по 18-20 руб., тогда как стипендия учащихся составляла 16 руб. 7 коп., заниматься гимнастикой в очень тесном общем зале, не преподавались ручной труд, ремесла и разные отрасли сельского хозяйства[2].

Долго решался вопрос о постройке собственного здания Ставропольского учительского института. Неоднократно устно и письменной Л.Я. Апостолов обращался в городскую управу с просьбой отвести место под постройку здания для института. Наконец в 1913 г. городской думой было отведено место почти в центре города (в районе нынешнего верхнего рынка), на большом участке, с ус-

---

[1] ГАСК. ф. 126. оп. 1. д. 53. л. 30.

[2] ГАСК. ф. 126. оп. 1. д. 24. л. 55, д. 26. л. 12-13.

ловием, что здание будет выстроено в течение 4-х лет, начиная с февраля 1913 г. Однако начавшаяся в 1914 году Первая мировая война потребовала колоссальных людских и экономических ресурсов, вызвала кризис в стране и тем самым отодвинула дело строительства собственного здания института в губернии.

Поскольку Апостолову было трудно совмещать руководство институтом и семинарией, он попросил освободить его от должности директора института. Директором учительского института был назначен 2 сентября 1913 г. известный ученый, педагог и общественный деятель, инспектор третей Тифлисской мужской гимназии Всеволод Александрович Васильев, окончивший Московский императорский университет.

Программа обучения в институте была довольно разносторонней. Изучались гуманитарные, естественные, точные науки, педагогика, психология. Круг математических наук был представлен алгеброй, геометрией, арифметикой, причем изучалась и методика преподавания данных предметов. Преподавались психология, логика, рисование, черчение, чистописание, закон Божий, физика, естествознание, пение, история русской литературы, география, история России и зарубежных стран, педагогика, гимнастика, гигиена. В первый год за образец была взята программа Александровского учительского института[1].

Так как институт имел строго педагогическую направленность, то в его программе предусматривалось прохождение практики студентами III класса в городском училище при институте. Воспитанники института должны были дать 8 уроков – по 2 урока в 3-6 классах училища. Подготовка к проведению уроков велась под контролем преподавателей. Прежде всего это касалось разработки плана урока, составления конспектов. Причем в первом полугодии практики конспекты должны были обязательно содержать подробные вопросы и ответы, а, начиная с III четверти должны были давать общий ход урока; с IV четверти студенты допускались к самостоятельным занятиям. Урок, данный воспитанником, в тот же день разбирался другими студентами, преподавателями предметов. Педагогической практике отводилось важное место в деле подготовки кадров. Пробные уроки анализировались специальным Советом института, который только в 1914 году заседал 111 раз[2]. На Педагогическом совете утверждалась инструкция для воспитанников, дающих пробные уроки, форма и содержание конспектов пробных уроков.

Желающих учиться в институте было много, хотя подобное учебное заведение в 1913 г. открылось и во Владикавказе. Несмотря на создавшуюся конкуренцию, в 1913 г. в институт было подано 99 прошений. Был проведён бо-

[1] Судавцов Н.Д. Ставропольский учительский институт // Ставропольский хронограф. Краеведческий сборник. Ставрополь, 2002. с. 257.

[2] ГАСК. ф. 126. оп. 1, д. 53. л. 36.

лее качественный отбор учащихся. Всего было принято 30 человек, в том числе 25 народных учителей, 23 закончивших учительские семинарии, 7 –городские училища. Что касается возраста, то младшему из них было 18, а старшему 36 лет. Количество подавших прошений в институт в1914 году равнялось 72, принято было 27, 16 из которых состояли народными учителями, при условии того факта, что летом 1914 года значительная часть молодых людей была мобилизована на войну. В итоге численность учащихся институте в трех классах составляла 87 человек, а двух классах городского при нем училища – 64. В августе 1915 года, несмотря на то учительский институт был открыт летом в Майкопе, было подано 82 прошения[1].

Таким образом, высокая потребность в учительских институтах сохранялась как Северному Кавказу, так и стране в целом. Однако следует отметить, что год от года контингент поступающих был все слабее и слабее. Так, некоторые учащиеся, принятые в институт в августе 1915 года «оказались не вполне подготовленными и зачислить их в число воспитанников пришлось за отсутствием более солидных кандидатов». Причем приходилось учитывать педагогическому коллективу института при проведении вступительных испытаний. Темы сочинений для работы по русскому языку максимально упрощались. В 1913 году поступающие писали сочинение на тему «Значение великих людей для современников и последующих поколений», а в 1914 году – «Мой любимый писатель».

Однако работа педагогов и старания самих учащихся позволяли добиваться положительных результатов в обучении. В 1912-1913 учебном году переведены во второй класс все учащиеся, в 1913-1914 учебном году из 63 учащихся 1-го и 2-го классов переведено было 61 (97%). Ставропольский учительский институт постепенно зарабатывал авторитет, уважение среди педагогической общественности, родителей, учащихся. Количество желающих поступать в него было велико. Ежедневно канцелярии института приходилось «высылать программы и сообщать сведения лицам, интересующимся, во все концы России, начиная с прилегающих к ставропольской губернии областей и кончая Петербургом, архангельском, Уралом, Туркестаном»[2].

Педагогический Совет Ставропольского учительского института 28 января 1913 года утвердил Временные правила и программы для лиц, желавших получить звание учителя или учительницы высшего начального училища. Данное звание могло приобретаться не только в результате успешного окончания учительских институтов, но и в результате теоретического и практического испытаний. Лица, окончившие курс в средних правительственных мужских или

[1] ГАСК. ф. 126.оп. 1 д. 38. л. 94-95, д. 53. л. 34.

[2] ГАСК. ф. 126. оп. 1. д. 24. л. 43.

женских учебных заведениях, сдавали испытания по педагогике, и методике русского языка, и арифметике и того предмета, который избирался для преподавания. Остальные лица должны были сдавать экзамены на знание всех предметов курса учительских институтов. Выдержавшие письменные и устные испытания давали практический урок в городском училище по предмету, избираемому ими для преподавания[1]. За три года деятельности института подвергалось испытаниям 104 человека на звание учителя или учительницы высшего начального училища, но Педагогический Совет учебного заведения удостоил искомого звания только 53 человека.

Обучающиеся в институте были в основном выходцы из непривилегированных слоев. По данным 1913 г. только 2 человека были дети личных дворян и чиновников, 15 – мещан и цеховых, 19 – казаков, 28 – крестьян[2]. Такое соотношение сохранялось с небольшими изменениями и в последующие годы.

Поступающие в институт приезжали не только из губерний и областей, граничивших со Ставропольской (Кубанская, Терская), но и из отдаленных регионов России. Так, в 1913 г. в Ставропольском учительском институте обучались воспитанники из Воронежской, Витебской, Екатеринославской, Астраханской, Херсонской губерний, стремившиеся получить специальное педагогическое образование. Возраст учащихся колебался от 18 до 36 лет.

Из 87 воспитанников института в 1914 году 60 человек получали казенную стипендию в размере 166 рублей в год, 5 человек – стипендию кубанского казачьего войска по 150 руб. в год, 1 воспитанник – стипендию имени архиепископа Агафадора в размере 266 рублей, 10 учащихся – стипендию ставропольского городского самоуправления в память 300-летия Дома Романовых по 12 рублей[3]. Воспитанникам института приходилось учиться и жить в сложных условиях, в первую очередь экономических и гигиенических. Здоровье воспитанников было предметом постоянной заботы руководства института, о чем свидетельствуют его ежегодные отчеты. Врач общей помощи (по специальности врачей не было в институте) следил за здоровьем воспитанников, для врачебной помощи была оборудована небольшая аптека, в которой бесплатно предоставлялись лекарства наиболее нуждающимся студентам. Наиболее нуждающиеся и серьезно больные получали денежное пособие. На большой перемене учащимся предоставлялась горячая вода и посуда за счет института, чай, сахар и хлеб они приобретали за свои средства, что составляло 4 копейки на человека. В течение 30 минут на большой перемене по два раза в институте и в училище проводилась гимнастика.

---

[1] ГАСК. ф. 126. оп. 1. д. 26. л. 9-10.

[2] ГАСК. ф. 126. оп. 1. д. 24. л. 38.

[3] ГАСК. ф. 126. оп 1. д. 44. л. 76.

Так как при институте не был открыт интернат, то приезжие снимали частные квартиры, после осмотра их членами Педагогического Совета. Большинство квартир находилось на окраине города и высоко оплачивались. В самом институте велась деятельность по оказанию посильной помощи студентам. Многие учащиеся были люди необеспеченные, они бедствовали и стипендия позволяла им свести концы с концами.

Для оказания помощи беднейшим воспитанникам, помимо казенных стипендий, при институте было организовано общество соревнователей Ставропольского учительского института, которое официально начало функционировать с 27 октября 1913 г. В уставе было записано: целью данного общества явилось «изыскание средств для содействия» учебному начальству относительно лучшего удовлетворения учебно-воспитательной потребности Ставропольского учительского института: относительно устройства общежития, развития ремесленных и других технических занятий, организации ночных прогулок и вообще изыскание способов для преуспевания заведения по учебно-воспитательной части. Из всех нужд учительский институт не исключает и помощь во всех видах беднейшим воспитанникам».

В это общество могли вступить все желающие, кроме несовершеннолетних и студентов учебных заведений. В зависимости от размера вносимых членских взносов выделялись следующие категории членов общества; действительные, вносившие не менее 3 рублей в год, почетные, вносившие значительные пожертвования,и пожизненные, вносившие сразу не менее 50 рублей.

Весной 1914 года комитетом Общества был устроен спектакль, чистый сбор которого составил 515 рублей 35 копеек. К 1 января 1915 года капитал Общества ровнялся 1210 рублям 2 копейкам. Таким образом, средства общества соревнователей складывались из членских взносов, пожертвований, концертов и спектаклей, дохода от принадлежащих обществу капиталов и имущества. Денежные суммы расходовались только с общего согласия всех членов общества.

Большое внимание руководство и педагоги учительского института старались уделять внеурочной работе. Для пробуждения интереса и любви к научным занятиям практиковались необязательные вечерние занятия по различным предметам (педагогики, истории, географии, математике, естествоведению и др.) в форме лекций, бесед, чтения и обсуждение рефератов под руководством педагогического персонала, проводились литературные и музыкальные вечера. Под руководством педагогов совершались экскурсии в местные музеи, городские оранжереи, на электрическую станцию. По предложению попечителя Кавказского учебного округа в ноябре 1914 года в институте были организованы для учащихся кружки естественноисторический (руководил преподавателя физики И.К. Савельева), «десяток» (руководил преподаватель математики), а в училище – кружок «Охраны живой природы». В институте большое внимание уделялось и эстетическому развитию учащихся. С осени 1914 года началось преподавание

ручного труда, как необязательного предмета. Желающие занимались музыкой (пианино и скрипка), частыми были занятия по пению.

Должное внимание отводилось и религиозному воспитанию. Ежедневно перед началом учебных занятий с 8.15 до 8.25 проходила утренняя молитва, читаемая по очереди воспитанниками и сопровождаемая общим их пением церковных песнопений. Хотя церкви при институте не было, но в институтском зале совершались молебствования, панихиды. Службы совершались законоучителем священником Н. Ивановым.

Активное участие воспитанники института приняли в празднованиях юбилеев того времени: 100-летия Отечественной войны 1812 г., 300-летия Дома Романовых. Программа последнего мероприятия была обширной. Она включала речь директора, чтение стихов, рефератов, музыкальные номера. Закончилось празднование исполнением народного гимна и раздачей книг, брошюр и портретов. Не оказался институт в стороне от событий Первой мировой войны. В 1914 г. воспитанники совместно с преподавательским составом принимали участие в патриотических манифестациях, устраивали патриотические концерты, сбор от которых поступал в пользу раненых и семейств мобилизованных г. Ставрополя. На одном из таких патриотических концертов звучали музыка, написанная учителем пения В.Д. Беневским, стихи воспитанников, написанные по поводу переживаемых Россией моментов. Среди учащихся создавались добровольные дружины помощи госпиталям по уходу за ранеными. Из 87 воспитанников 50 состояли членами санитарного отряда, сформированного для помощи раненым воинам. Некоторые из воспитанников добровольно ушли на фронт, они не порывали связи с институтом также как и учитель гимнастики штабс-капитан И.И. Сипягин, оказавшись на театре военных действий, поддерживали своими письмами «бодрое настроение воспитанников и веру в конечное торжество России»[1].

В тоже время война негативно сказалась на качестве образования. В связи с мобилизацией взрослого мужского населения на войну крестьянские хозяйства губернии стали испытывать острую нехватку рабочих рук. С этой целью из числа учащихся стали организовываться трудовые дружины для оказания помощи в полевых работах семьям, в которых работники были призваны на войну. Попечитель Кавказского учебного округа Николай Федорович Рудольф разрешил отменить переводные испытания учащихся в учительских институтах, семинариях, учительских школах, высших начальных училищах и перевести учащихся на основании годовых оценок[2].

В Ставропольском учительском институте между педагогами и воспитанниками сложились отношения, основанные на уважении, доверии и понимании.

---

[1] ГАСК. ф. 126. оп. 1. д. 38. л. 100.

[2] ГАСК. ф. 126. оп 1. д. 77. л. 45.

Взаимоотношения «не омрачались сколь-нибудь серьезно». Порядок в учреждении поддерживался исключительно педагогическими мерами. Среди нарушений дисциплины учащимися следует отметить случаи самовольного ухода с урока, опоздания на уроки, пропуски. Воспитательную функцию в институте выполняли все члены педагогического коллектива. Ближайшими помощниками директора в этом вопросе были три классных наставника: С.А. Колосов, А.М. Хавжу, А.А. Пашке. Заместителей директора по учебной, воспитательной работе у директора не было. Непосредственно в управлении институтом директор опирался на активно работавший Педагогический Совет, рассматривавший основные вопросы в организации и деятельности учреждения.

Надзор за деятельностью института осуществляли инспекторы Кавказского учебного округа. 14 октября 1914 года Учительский институт и городское при нем училище подверглись ревизии окружного инспектора Кавказского учебного округа С.С. Ларионовым. Директор института систематически посещал занятия педагогов, особое внимание уделял молодым преподавателям. Практиковалась и признавалась польза взаимного посещения преподавателями занятий. Директор приглашал желающих к себе на занятия. Вопросы методики преподавания предметов ставились на обсуждение Педагогического совета. Несколько раз в году директор брал для просмотра письменные работы учащихся, обращая внимание на качество их выполнения. Все педагоги старались одинаково требовательно относиться к исполнению учащимися их обязанностей.

Руководство института заботилось о приобретении пособий, изданий, которые бы позволяли идти в ногу с научными достижениями того времени. Так, в 1913 г. было выписано 25 наименований журналов по разным темам: «Читальня народной школы», «Математическое образование», «Метеорологический вестник» и др. К сожалению, ввиду скудости средств и ассигнований институт не мог себе позволить приобретение многих необходимых пособий, коллекций, изданий. Остро нуждались в пополнении библиотечные фонды по искусству и естественным наукам. И все же коллективу института в этом отношении удалось сделать не мало. Если на 1 января 1913 года фундаментальная библиотека состояла из 1399 томов стоимостью 1587 руб., ученическая – 153 томов стоимостью 47 руб., в физическом кабинете было 315 приборов на сумму 2371 руб., прочих учебных пособий было 1003 стоимостью 2829 рублей, то к 1 января 1915 года увеличение ряда показателей произошло в 1,5-2 раза. Увеличивались потребности института, о чем свидетельствует сумма его расходов, которая в 1912 году составил 15450 руб., а в1914 году -31433 руб.[1]

Вопросы материально-технического оснащения учебного процесса постоянно обсуждались в институте, только в 1914 году было 34 хозяйственных заседаний Совета.

---

[1] ГАСК. ф. 126. оп 1. д. 53. л. 36-37.

В сложных условиях работали преподаватели: нехватка пособий, помещений, маленькая заработная плата: оклад был ниже, чем учителей гимназий и лиц без высшего образования. Зарплата преподавателей института вместе с добавочным содержанием составляла всего 1440 рублей в год, что было ниже зарплаты лиц не имеющих высшего образования, учителей высших начальных училищ. Такое несоответствие ущемляло права педагогов и заставляло их искать дополнительный заработок. Поэтому многим преподавателям приходилось работать в нескольких местах (на частной работе, в гимназиях, семинариях, училищах). В 1914 году из всего состава служащих (14 человек) только 4 (директор института В.А. Васильев, преподаватель А.М. Хавжу, учителя городского при институте училища А.П. Цинговатов, Л.И. Емельянова) отдавали все силы исключительно учреждению. Кроме своих прямых обязанностей преподаватели бесплатно несли дополнительные обязанности секретаря, библиотекаря, классных наставников. Конечно, такое положение дел не лучшим образом сказывалось на качестве преподавания в институте, т. к. они не могли себя всецело посвятить работе в институте, хотя и очень старались добросовестно нести свои обязанности.

Первый выпуск в учительском институте был произведён в 1915 г. Институт в годы войны переживал трудные времена. Средств катастрофически не хватало и руководство института 22 июня 1917 г. приняло постановление повысить оплату за обучение в городском училище при институте до 20 рублей в год «в связи с вздорожанием жизни». В процессе работы в институте была введена и широко использовалась специализация. Это затем находило отражение в специальной приписке в аттестате о его окончании. Так в аттестате, выданном И. М. Акименко 30 апреля 1919 г., в приписке говорилось, что он на основании закона об учительских институтах от 14 июня 1917 г. во время пребывания в институте, специализируясь на физико-математическом отделении, проходил предметы общие – историю древней и новой философии, политическую экономию, специальные – аналитическую геометрию на плоскости, анализ бесконечно малых, неорганическую химию и дополнительные отделы по физике и выдержал по ним испытания. И здесь же была запись, что он должен прослужить в должности учителя высшего училища 5 лет и 8 месяцев по назначению учебного начальства за полученное им на казённый счёт воспитание в институте или возвратить государственному казначейству затраченную на него сумму 1338 руб. 83 коп.[1]

1 октября 1917 года учительский институт был реформирован на основании положения Временного правительства от 14 июня 1917 г., согласно кото-

[1] Судавцов Н.Д. Ставропольский учительский институт // Ставропольский хронограф. Краеведческий сборник. Ставрополь, 2002. с. 260.

рому в институт могли приниматься только лица, имевшие среднее образование. Это создало для института большие трудности с комплектованием первого курса, поскольку он продолжал давать среднее образование.

В июне 1918 г. Совет Народных Комиссаров РСФСР принял положение «Об организации дела народного образования РСФСР». По нему общее руководство народным образованием возлагалось на Государственную комиссию по просвещению, а на местах – на губернские отделы при советах. Но в условиях гражданской войны, когда территория Ставрополья была в руках Добровольческой армии, положения Наркомпроса не действовали, а учебные заведения руководствовались документами, изданными главнокомандующим юга России.

Опыт работы после принятия закона Временного правительства об учительских институтах показал, что перечень преподаваемых в институте дисциплин и программы до некоторой степени подходили к программам вузов. В результате выпускники института были теоретически вполне подготовлены, а в области практической, по отзывам специалистов, превосходили окончивших вузы. Но, отвечая своему назначению и удовлетворяя общество, окончившие учительский институт, чувствовали полную правовую неудовлетворённость в правовом отношении. Поступая в институт со средним образованием, затратив массу энергии и труда на освоение курса, приближающегося по объёму к курсу вуза, оканчивающие его получали то же образование, что и заканчивавшие его до реформирования, поступавшие часто после окончания высшего начального училища. В связи с этим в институте значительно снизилась учебная дисциплина, возросло количество студентов несвоевременно сдававших зачёты.

Оканчивавшие институт не были удовлетворены и материально, так как труд учителя высшего начального училища оплачивался почти так же, как и учителя начальной школы. В таких условиях в институт стали поступать материально не обеспеченные местные жители. И то незначительная часть окончивших 7 классов женских гимназий. Большая часть абитуриентов стала поступать в вузы и прежде всего в открывшийся Ставропольский сельскохозяйственный институт, в котором, проучившись на год дольше, получала права, предоставляемые выпускникам вузов. В связи с изменением контингента, имевшего среднее образование, требования к преподаванию значительно возросли, оплата осталась прежней, что весьма ощутимо сказывалось в условиях роста дороговизны. Так, в 1919 г. ни один преподаватель города не захотел занять свободное в институте место – 9 часов математики, так как её преподавание было значительно сложнее, чем в гимназии, а оплата почти одинаковая[1].

Правление учительского института 5 декабря 1919 г., обсуждая сложившуюся ситуацию, пришло к выводу, что выйти из положения можно двумя пу-

---

[1] Там же. С. 261.

тями. Прежде всего преобразовать учительские институты в педагогические вузы со всеми истекающими отсюда правами. Вместо нескольких институтов создать один, хорошо оснастив его. Но в сложившихся условиях это невозможно было сделать из-за нехватки профессоров, ученых и учебно-вспомогательных средств, а также крупных затрат. Поэтому на данном этапе предлагался рациональный путь – сократить срок обучения до двух лет, скорректировав программы. Поскольку программы институтов почти соответствовали программам первых двух курсов вузов, то это давало бы право их выпускникам поступать на 3-й курс вузов, хотя бы с испытанием.

Предложения были направлены попечителю Кавказского учебного округа. Но своего одобрения они не получили, чему в немалой степени способствовали поражения Добровольческой армии.

В 1920 г. гражданская война на Северном Кавказе закончилась. В новых условиях мирного строительства, когда правительство значительное внимание стало уделять ликвидации неграмотности и организации системы образования, директор института В. А. Васильев и преподаватель И. К. Савельев выступили организаторами формирования губернского отдела народного образования. При этом И. К. Савельев стал заведующим губоно, а В. А. Васильев – членом коллегии.

Коллективом института была проведена работа по созданию в Ставрополе первого высшего педагогического учебного заведения. Возникло положение, когда учительский институт с программой среднего учебного заведения не удовлетворял широких запросов народного образования. Встала задача создания высшего педагогического учебного заведения. Это было мечтой и преподавателей учительского института, но раньше её осуществлению мешала политика Министерства народного просвещения, хотя в Ставрополе имелись все данные для этого. За время существования института и учительской семинарии в городе сложились кадры преподавателей и методистов. С открытием в Ставрополе в 1919 г. сельскохозяйственного института появились кадры работников высшей школы, которые можно было использовать в учебном процессе. За это время удалось создать оборудованные кабинеты и библиотеку со значительным запасом педагогической литературы. В городе было два богатейших музея.

В условиях свободы инициативы по открытию учебных заведений после окончания гражданской войны ставропольская педагогическая общественность поставила вопрос об открытии в городе педагогического института с программой высшего учебного заведения. С весны эта проблема обсуждалась на всех уровнях. Ведущее место принадлежало коллективу учительского института, давно мечтавшего реализовать эту идею. В городе была создана инициативная группа, состоявшая из преподавателей учительского института. Возглавил

ее И. Я. Савельев. 16 июня комиссия предложила реорганизовать учительский институт в институт народного образования не с 5-ю отделениями, как предусматривалось правительственным уставом, а с двумя «в связи с отсутствием преподавательских сил, соответствующего помещения для подготовки учителей 1-й и 2-й ступени»[1]. Губернский отдел народного образования поддержал инициативу коллектива института о слиянии его с учительской семинарией, и 13 июля такое решение было принято.

После длительных согласований инициаторам удалось добиться того, что было получено согласие местных властей и Наркомпроса о создании в Ставрополе института. Путём преобразования учительского института и учительской семинарии был образовано первое высшее педагогическое учебное заведение –институт народного образования с четырёхгодичным сроком обучения, в который принимались лица, окончившие средние учебные заведения. В институте было создано 2 факультета: словесно-исторический и физико-математический. И, что очень важно, при институте была создана опытно-ударная школа, которая была для него своеобразным педагогическим полигоном. В конце августа 1920 г. инициативной группой были завершены основные организационные мероприятия и объявлен приём на все курсы. Были утверждены кафедры – 8 на словесно-историческом и 5 на физико-математическом факультетах. Была определена недельная нагрузка читаемого курса: максимальная – 9 часов, минимальная – 6 часов.

14 августа 1920 г. инициативная группа по созданию института народного образования приняла решение о приёме в институт. Таким образом, учительские институт и семинария в Ставрополе прекратили своё существование, а на их месте возникло первое на Ставрополье высшее педагогическое учебное заведение.

Таким образом, несмотря на материальную необеспеченность педагогов и учащихся, отсутствие приспособленного для института собственного здания, недостаточную оснащенность кабинетов, библиотеки и другие трудности Ставропольский учительский институт имел определенно положительное значение и способствовал наполнению школ и училищ Северного Кавказа и других областей России специально подготовленными для этих целей педагогическими кадрами. Курс института, подготовка выпускников практически соответствовала требованиям высших учебных заведений, а некоторые выпускники института, по отзывам специалистов, превосходили окончивших вузы. Ставропольский учительский институт стал основой для развития высшего педагогического образования на Ставрополье.

---

[1] Там же. С. 262.

3.3. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЗАОЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ

Заочное обучение – форма организации учебного процесса, в основе которой лежит самостоятельная работа обучающихся с учебным материалом. Его результаты в решающей степени определяются уровнем организации самостоятельной работы студентов очной и особенно заочной форм обучения.

Строительство высшего заочного педагогического образования в России было начато в тридцатые годы прошлого столетия, когда в результате первой мировой и гражданской войн, революции, связанной с ними разрухи, эмиграции интеллигенции страна недосчиталась многих педагогов. На процесс становления заочного педагогического образования существенное влияние оказало выдвижение принципиально новых задач: осуществление культурной революции и ликвидации безграмотности населения. Данные обстоятельства предопределили возникновение гибкой, динамичной и экономически целесообразной формы образования, изначально предполагающей обучение без отрыва от производства[1].

В сложившихся условиях приоритетное развитие заочного образования было вынужденной, но единственно возможной для пополнения рядов учительских кадров мерой. Система заочной подготовки учителей, к сожалению, имела и недостатки: отставание материально-технической базы заочных отделений; недостаточная учебно-методическая оснащенность; трудности в совмещении учебы с работой и др. Однако, благодаря ряду положительных характеристик: профессиональной устойчивости, сознательности в выборе профессии, доступности для социально незащищённых слоев населения, возможности получения образования для проживающих в отдалённых территориях, высокой закрепляемости выпускников на рабочих местах, экономической выгодности и др. система заочной подготовки учителей явилась одной из самых востребованных.

Возникшее как вместо существовавших в дореволюционной России разрозненных педагогических курсов заочное педагогическое образование в тридцатые годы постепенно обрело системный характер. Важнейшим для установления единых требований к обучающимся стало Постановление Совнаркома СССР от 29 августа 1938 года, определившим для заочников курсовую систему обучения с очной сдачей экзаменов и зачетов по всем дисциплинам. В этот период апробируются различные формы организации учебного про-

[1] Овсянников В.И., Густырь А.В. Введение в дистанционное образование: Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. – М.: МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2001.

цесса, учета и контроля качества образования. Правомерно констатировать, что к концу 30-х годов в Советском Союзе сложилась система заочной подготовки педагогических кадров, способствовавшая решению многих социально-культурных задач в стране[1].

Период становления высшего педагогического образования охватывает 30 – 40-е годы, ставшие этапными в его организации и апробировании основных нормативных документов (совершенствуются правила приема, сроки обучения, учебный режим, структура учебного года и т.д.). Несмотря на существующие сложности и недостатки: большой отсев, слабую кадровую обеспеченность вузов, низкую организацию межсессионной работы, несовершенство учебных планов и программ, слабую обеспеченность заочников учебниками и методическими пособиями, недостаточные навыки к самостоятельной работе, заочное педагогическое образование подготовило необходимый кадровый потенциал и обеспечило условия для профессионального роста учителей[2].

В указанные годы в Ставропольском крае в сфере заочного педагогического образования осуществлялись тождественные событиям в стране процессы. В 1930 году был создан Ставропольский агропедагогический институт, призванный готовить учителей, в том числе и для сельских школ. В условиях дефицита педагогических кадров наиболее важной стала их подготовка без отрыва от процесса обучения детей. Кадровый состав Ставропольского агропедагогического института поэтапно формировался в процессе специального обучения и стажировок преподавателей в Московском государственном заочном педагогическом институте. Характерной особенностью педагогического образования в указанный период являлось преобладание политизации обучения над профессиональной подготовкой. Так, анализ содержания учебного плана IV курса литературного факультета заочного сектора Ворошиловского (Ставропольского) агропедагогического института показывает, что из восемнадцати дисциплин шесть были общественно-политическими: диалектический материализм, исторический материализм, политэкономия, ленинизм, история СССР, всеобщая история[3]. Значительный удельный вес указанных предметов, с одной стороны, отражал реалии времени, с другой – способствовал подготовке будущей управленческой элиту края[4].

---

[1] Лазарев В.Н. Высшее педагогическое образование без отрыва от основной деятельности: история, современное состояние, перспективы // Социально-гуманитарные знания. – 2004.- №5. – С.140 – 141.

[2] Юшков В.М. Заочное высшее педагогическое образование в РСФСР: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1962.

[3] Государственный архив Ставропольского края. Ф. 1872, оп.1, ед.хр. 9.

[4] Государственный архив Ставропольского края. Ф. 1872, оп.1, д. 425.

В 1939 году в городе Пятигорске был открыт учительский институт, ориентированный на обеспечение кадрами школ региона Кавказских Минеральный Вод[1].

Заочным отделением Ворошиловского педагогического института были предприняты шаги по оказанию максимальной помощи в организации самостоятельной работы студентам-заочникам в трудное военное время: давались письменные консультации; консультации учителей, имеющих специальное образование, на местах проживания студентов; разрешалась сдача экзаменов в других вузах, находящихся в районах близко расположенных к месту жительства заочников; был организован систематический контроль каждого учителя-заочника по выполнению учебного плана[2].

Несмотря на трудности военного времени, наблюдался процесс дальнейшего развития педагогического образования на Ставрополье. В августе 1944 года в Пятигорском учительском институте был создан факультет иностранных языков с отделениями английского, немецкого и французского языков. В Ставропольском институте добавился естественно-географический факультет. Происходит дальнейшее развитие научно-методической базы института, позволившее стать вузу в дальнейшем всесоюзной научно-методической площадкой по изучению и внедрению передового педагогического опыта (выход первого тома методических работ «Ученые записки ПГПИ»[3].

Развитие заочного образования в послевоенные годы определялось тем, что в военные годы кадровый и студенческий состав педагогических институтов, в том числе Ставропольского и Пятигорского, серьезно пострадали, что потребовало со стороны государства принятия ряда мер:

- повышение статуса заочного обучения путем введения ряда льгот;
- предоставление оплачиваемого отпуска для заочного обучения и сдачи экзаменов;
- освобождение от платы за обучение удовлетворительно обучающихся на заочных отделениях в педагогических учебных заведениях учителей.

Проезд учителей-заочников на сессию и обратно производился за счет средств, ассигнованных на заочное обучение. Премировались наиболее успевающие учителя-заочники, лучшие заочные отделения педагогических и учи-

[1] Клиневская Л. К., Гранкина Р. М. Краткая летопись ПГПИ – ПГПИИЯ – ПГЛУ (09. 1939 – 09.2004). – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет. – 2004.

[2] Государственный архив Ставропольского края. Ф. – 1872, оп.1, ед. хр. 2223. Государственный архив Ставропольского края. Ф. 1872, ор.1, ед.хр. 39.

[3] Клиневская Л. К., Гранкина Р. М. Краткая летопись ПГПИ – ПГПИИЯ – ПГЛУ (09. 1939 – 09.2004). – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет. – 2004.

тельских институтов. Освобождались учителя-заочники от любой внеучебной работы в течение четырех вечеров в неделю, не считая выходного дня. Обеспечивались тетрадями из расчета 15 штук на одного учителя-заочника в год. Студенты заочных отделений педагогических учебных заведений в период их работы на сессии и на консультационных пунктах обеспечивались питанием, в соответствии с постановлением Совнаркома СССР от 10 февраля 1943 года за № 145 «Об улучшении питания студентов высших учебных заведений».

С целью популяризации заочной формы обучения организовывались совместно с Даградиокомитетом трансляции лекций и консультаций через республиканскую радиовещательную станцию для учителей-заочников, привлекая к этой работе преподавателей пединститутов и педучилищ[1]. Была введена обязательность повышения образовательного уровня учителей; практиковалось зачисление без вступительных экзаменов работающих учителей; в практику работы образовательных учреждений вошло социалистическое соревнование. В июле 1947 г. Пятигорскому институту были переданы в качестве базовых СШ № 1 и СШ № 8 города, а их директора введены в состав Ученого Совета института. Это позволило улучшить практическую подготовку в вузе, ввести комплексную педагогическую практику студентов 4-го курса. Основой обучения на заочном отделении оставалась самостоятельная работа студентов, в связи с чем была начата интенсивная разработка вопросов ее методического обеспечения.

О значимости заочного образования для страны в послевоенные годы свидетельствуют факты: заместитель директора по заочному обучению утверждался Народным Комиссариатом Просвещения РСФСР; заочное отделение не менее двух раз в году должно было отчитываться на совете института, а директор института представлял Наркомпросу письменный отчет о деятельности заочного отделения и статистические сведения; ликвидация заочного отделения могла быть произведена только постановлением Всесоюзного Комитета по делам высшей школы при СНК СССР; директор института после каждой сессии обязан был сообщать органам народного образования сведения об успеваемости каждого заочника-учителя[2].

Второй этап развития заочного педагогического образования на Ставрополье охватывал 50 – 80-е годы и характеризован обретением им массового характера. Заочное обучение учителей, не имеющих специального высшего образования, стало основной формой повышения их общеобразовательного уровня и совершенствования педагогического мастерства. Численность работавших непосредственно в школах выпускников Ставропольского педагогического института за период с 1949 по 1959 годы увеличилась с 71,9% до 89%.

---

[1] Государственный архив Ставропольского края. Ф. 1872, оп.1, д. 47.

[2] Государственный архив Ставропольского края. Ф. 1872, оп.1, ед.хр. 9.

В конце 60-х годов на заочном отделении обучалось почти в два раза больше студентов, чем на стационаре. Число их составило 3 714 человек, это на 16,5% больше, чем в начале 50-х годов.

Большое значение для развития заочного образования имело постановление Совета Министров СССР от 2 июля 1959 г. «О льготах для студентов вечерних и заочных средних специальных учебных заведений». В соответствии с ним, студентам-заочникам предоставлялся отпуск на период вступительных экзаменов, и оплачиваемый отпуск на подготовку и защиту дипломных работ. Успешно обучавшимся заочникам вводилась ежегодная оплата половины стоимости проезда до учебного заведения и обратно. Студентам последнего года обучения предоставлялся еженедельно свободный день с оплатой среднего заработка и т.д. Постановление создавало благоприятные условия для расширения масштабов подготовки учителей без отрыва от производства. С октября 1961 года было разрешено принимать без вступительных экзаменов на первые курсы заочных отделений лиц, закончивших одиннадцатые педагогические классы, а на третьи – четвертые курсы лиц, имевших высшее педагогическое образование или образование в объеме учительского института для получения второй педагогической специальности[1].

Основными направлениями развития заочного педагогического образования на данном этапе являлись: а) подготовка сельского учителя как организатора культурной жизни села; б) развитие консультационной базы для организации межсессионной работы; в) осуществление интеграции работы и контроля школы, вуза, управления образования, партийных и комсомольских организаций; г) расширение направлений предметной подготовки учителей.

Профессиональная подготовка педагогов-заочников в 50 – 60-е годы характеризовалась активным поиском новых методов преподавания. Впервые в стране в Пятигорском государственном педагогическом институте иностранных языков для студентов-заочников создается звуковой учебник иностранного языка под руководством профессора Э.П. Шубина с адекватным письменным текстом. Учителя-заочники первыми апробируют передовые наработки в области содержания и методики обучения иностранным языкам. Для них стали систематическими научно-методические семинары по вопросам обучения иностранным языкам в условиях сельских школ[2].

Увеличение времени на учебную и производственную практику способствовало улучшению связи заочного обучения с промышленным и сельскохозяйственным производством (известный во всей стране и получивший рас-

---

[1] Лазарев В.Н. Высшее педагогическое образование без отрыва от основной деятельности: история, современное состояние, перспективы: Дис.... д-ра пед. наук. – М.: РГБ. 2005.

[2] Архивные документы музея ПГЛУ 2006 год.

пространение в Ставропольском крае опыт трудового воспитания учащихся сельских школ в ученических производственных бригадах).

В 60 – 70-е годы продолжалась активная работа по изучению и обобщению опыта работы учителей иностранных языков в школах Ставропольского края. Ее результаты были представлены в изданном под редакцией Б.Д. Лемперта сборнике (сентябрь 1966 г.). По инициативе Лемперта в июне 1971 г. создается лаборатория по изучению и внедрению передового опыта обучению иностранным языкам в сельских школах края. 24 – 26 октября 1971 г. совместно с НИИ содержания и методов обучения Академии педагогических наук СССР был проведен первый научно-методический семинар по вопросам обучения иностранным языкам в сельских школах. Вклад Б.Д. Лемперта в развитие методической работы был настолько значительным, что в мае 1999 г. в память о выдающемся ставропольском педагоге были проведены Лемпертовские чтения, ставшие в дальнейшем традиционными и подучившими международный статус[1].

Для обеспечения сельских школ учителями иностранных языков было перепрофилировано отделение заочного обучения ПГПИИЯ. В результате реорганизации общее число подготовленных специалистов к середине 60-х годов составило около семи тысяч человек. Постоянный деловой контакт заочного отделения с отделами народного образования, школами края и заведующими консультационных пунктов позитивно сказался на улучшении дисциплины и учебы заочников. Процент явки студентов на сессии возрос с 61,3% в 1949/50 учебном году до 93% в 1958/59 учебном году. Этому способствовало и разнообразие организационных форм работы заочного отделения: организация питания студентов-заочников; решение проблемы их проживания во время сессии. Был разработан и апробирован порядок ведения личных дел студентов-заочников, разработаны памятки, инструкции и методические рекомендации. В интересах повышения эффективности сессий на заочном отделении стала практиковаться выдача поручений профессорско-преподавательскому составу, рассмотрены и утверждены рабочие планы лекций, практических и лабораторных занятий. Велся документальный учет посещаемости и успеваемости студентов, был введен в действие институт старостата, работающий под контролем деканов факультетов, апробировались новые правила перевода студентов на следующий курс и допуск к государственным экзаменам.

До студентов-заочников заранее доводилось расписание занятий, консультаций, графики сдачи академической задолженности, сроки текущих государственных экзаменов. Задолго до начала сессий был составлен план размеще-

---

[1] Клиневская Л. К., Гранкина Р. М. Краткая летопись ПГПИ – ПГПИИЯ – ПГЛУ (09. 1939 – 09.2004). – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет. – 2004.

ния учебных групп по аудиториям, расписание занятий составлялось в двух экземплярах за десять дней до начала сессии. Улучшилась методическая работа заочного отделения, наладилось обеспечение студентов учебниками и учебными пособиями. Так, только за 1958/59 учебный год ПГПИИЯ было приобретено 1004 учебников и 6150 программ, последними были обеспечены заочники по всем дисциплинам, за исключением новейшей истории и истории стран Востока. Кроме того, заочное отделение вело работу по выполнению письма Министерства № 48 от 28.02.58г. «Об организации закупки и продажи через библиотеку института в личную собственность заочников необходимой им литературы». В результате заочники только через институтские лотки книготорга во время сессий приобретали свыше 3000 экземпляров учебников. Заочное отделение по требованию заочников высылало необходимую литературу почтой из фондов библиотеки института. За шесть лет учебный фонд увеличился почти вдвое, однако в учебниках по-прежнему ощущался острый недостаток.

В 1958/1959 учебном году преподавателями кафедр были написаны и изданы отдельные лекции по различным разделам учебных курсов, методические пособия восьми наименований, общим тиражом 5 600 экземпляров. Всего за два года силами преподавателей института было написано 20 наименований, общим тиражом в 17 350 экземпляров. На основе анализа архивных документов Ставропольского государственного педагогического института 50-60-х годов можно утверждать, что вопросами совершенствования профессиональной подготовки учителей-заочников упорно занимались многие кафедры института. В 1959 году была проведена кафедрой литературы первая в истории института студенческая научная конференция, подготовленная силами заочников – членов научного студенческого общества. Большой интерес вызвали подготовленные силами студентов очного и заочного отделений историко-филологического факультета Лермонтовские чтения, о которых писала краевая газета 2 апреля 1959 г.[1].

На учебных занятиях преподаватели кафедры педагогики отводили значительное место освоению и освещению передового опыта липецких учителей (о рациональной организации учебной работы), учителей Ростовской области (по преодолению неуспеваемости и предупреждению второгодничества), мастеров института Ставропольского края. Большое внимание уделялось работе производственных ученических бригад, новым формам пионерской и комсомольской работы. На лекционных занятиях с заочниками широко применялись средства наглядности: таблицы, схемы, рисунки, фотографии, репродукции, использовались элементы программированного обучения. В процессе лекций по дисциплинам преподаватели обращали особое внимание на вопросы, имеющие народно-хозяйственное значение, а также связанные с профессиональной подготовкой заочников.

[1] Государственный архив Ставропольского края. Ф. 1872, оп.1, д. 440, л. 140.

Предметом заботы кафедр института являлась самостоятельная работа студентов. В интересах ее совершенствования пересматривалась тематика контрольных и курсовых работ, практиковалось их выполнение непосредственно в аудиториях института в присутствии преподавателя. С целью улучшения качества контрольных и курсовых работ кафедры практиковали разработки индивидуальных заданий, письменные консультации, индивидуальные собеседования со студентами перед экзаменами или зачетами.

Несмотря на проводимые деканатами и кафедрами мероприятия по оказанию помощи студентам-заочникам, успеваемость оставалась низкой. По итогам государственных экзаменов 1964/65 учебного года в СГПИ по русскому языку преобладали удовлетворительные оценки, на госэкзаменах по истории нового времени 19 человек получили «5», 61 человек – «4», 58 человек – «3», 2 человека – «2»[1]. Низкая успеваемость отчасти объяснялась слабой материальной, методической и учебно-производственной базой института: учебно-установочные и экзаменационно-лабораторные сессии студентов-заочников проводились в здании института в две смены, в большой тесноте, с чрезвычайной перегрузкой преподавателей и студентов. Несмотря на то, что книжный фонд библиотеки к середине 60-х годов составлял 349096 экземпляров и вырос по сравнению с 1958 г. в 26 раз, учебников по-прежнему не хватало. Несмотря на приказы Министерства просвещения РСФСР Московский Государственный Заочный педагогический институт, призванный заниматься подготовкой и изданием учебной литературы, потребности пединститутов не обеспечивал. Резервы повышения успеваемости виделись в повышении требований к абитуриентам, в совершенствовании работы по оказанию помощи заочникам со стороны отделов народного образования и директоров школ, в повышении теоретического уровня занятий, в руководстве самостоятельной работой студентов-заочников в межсессионный период[2].

В семидесятые годы наблюдалось омоложение состава студентов-заочников. В связи с социальными изменениями к заочному педагогическому образованию стали допускаться лица, не работающие в народном образовании. Изменения коснулись и учебно-консультационных пунктов. Они превратились в центры, использующие все виды учебной работы: чтение проблемных лекций, консультации, проведение практических занятий, выполнение контрольных работ, приема экзаменов и зачетов и ликвидации академических задолженностей студентов-заочников. В конце 70-х годов на Ставрополье действовали пять

---

[1] Редько Л.Л., Лямин В.В., Козина А.В. Показатели научно-исследовательской работы Ставропольского государственного педагогического института в 2006 г. Информационный бюллетень № 7. – Ставрополь СГПИ, 2006 г.

[2] Государственный архив Ставропольского края. Ф. 1872, оп. 1, ед.хр. 715, л. 73.

консультационных пунктов: Ставропольский, Пятигорский, Черкесский, Светлоградский и Буденновский.

Каждый факультет планировал деятельность в соответствии с профессиональной спецификой. Так физико-математический факультет в силу трудности усвоения студентами многих специальных дисциплин планировал свою работу таким образом, чтобы каждый студент-заочник имел возможность как можно чаще встречаться на учебно-консультационных пунктах с преподавателями. Для студентов-заочников историко-филологического факультета, проживающих в г. Ставрополе и с. Шпаковском, в Ставропольском консультационном пункте проводились еженедельные занятия по практикуму русской грамматики, современному русскому языку, исторической грамматике и старославянскому языку. Главным недостатком в работе консультационных пунктов оставалась слабая учебно-материальная база: они не были оборудованы необходимыми наглядными пособиями, приборами, картами, библиотеки были укомплектованы лишь одним – двумя экземплярами учебников и учебных пособий, что, безусловно, затрудняло выполнение контрольных и курсовых работ. Средств на укрепление учебно-материальной базы консультационных пунктов по-прежнему отпускалось недостаточно.

В 70 – 80-е годы в подготовке учителей на Ставрополье прослеживаются тенденции к оптимизации учебно-воспитательного процесса; к совершенствованию самостоятельной работы студентов, к повышению роли практической подготовки студентов-заочников, к изучению и обобщению передового педагогического опыта, к улучшению научной организации педагогического труда. Учитывая то, что до 70% студентами-заочниками в этот период на Ставрополье являлись сельские учителя, важнейшей задачей вузов было их формирование носителей основных эталонов культуры, организаторов культурной жизни на селе.

Восьмидесятые годы стали временем становления научных школ и направлений в педагогических вузах края. В Ставропольском государственном педагогическом институте исследовались проблемы гуманизации педагогического процесса (профессор Е.Н. Шиянов); этнические проблемы Северного Кавказа (профессор А.В. Авксентьев); вопросы синтаксических связей и отношений в современном русском языке (профессор Ю.И. Леденёв) и др. Пятигорский государственный педагогический институт иностранных языков постепенно превратился во всесоюзный научный центр в области преподавания иностранных языков в средней школе (профессор Н.В. Барышников, Р.К. Миньяр-Будоручев, Е.И. Пассов, К.И. Саломатов, С.Ф. Шатилов, А. Горячев и т.д.). Студенты, в том числе и заочники, принимали активное участие во Всероссийских и Всесоюзных олимпиадах. С целью расширения целевой комплексной программы «школа – вуз – школа» в 1986 году была организована заочная краевая теоретико-практическая школа юного педагога (специализация «иностранные языки»).

Начавшийся в 90-е годы третий этап в развитии заочного педагогического образования на Ставрополье совпал с реформированием образования в целом, происходящего на фоне социально-экономического кризиса, падения уровня жизни населения, сокращения числа студентов. В сложнейших условиях система заочного педагогического образования постепенно обретала новое содержание. Впервые за всю историю нормирования в образовании в текст Конституции страны было внесено положение о том, что Российская Федерация устанавливает государственные образовательные стандарты.

Приказом Министерства образования РФ Пятигорский государственный педагогический институт иностранных языков в числе двенадцати вузов России был включен в эксперимент по переходу на многоступенчатую структуру высшего образования. Велся поиск путей оптимизации работы кафедр и отделений. В это трудное для страны время вуз стал центром по реализации гуманитарной миротворческой исследовательской программы «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру», участвовал в разработке многих других проектов. Наблюдалось наращивание научного потенциала кадрового состава ПГПИИЯ. Число докторов наук с 1990 по 1999 год увеличилось на 43%, кандидатов наук, доцентов на 52%. Наблюдалась стабилизация числа студентов заочного и очного отделений. Так, если в 1990 году число студентов заочного отделения составляло 863 человека, то в 1995 году на нем обучалось 961 человек, в 1999 году – 970 человек[1].

Государственно-политические и социально-экономические преобразования 90-х гг. позволили реализовать не только академическую автономию высших учебных заведений, вариативность образовательных программ, но и привели к многообразию образовательных учреждений. Педагогические институты края становятся университетами: Пятигорский государственный педагогический институт иностранных языков – Пятигорским государственным лингвистическим университетом (ПГЛУ); Ставропольский государственный педагогический институт – Ставропольским государственным университетом (СГУ). СГУ, став классическим университетом, утратил функцию приоритетной подготовки педагогов в Ставропольском крае. Одновременно на базе Ставропольского высшего педагогического колледжа создается вуз субъекта Федерации – Ставропольский государственный педагогический институт (СГПИ). Новое высшее учебное заведение, используя собственный кадровый потенциал, оперативно включилось в активные процессы высшей педагогической школы.

Четвертый этап – 2000-е годы – этап модернизации высшего заочного педагогического образования на Ставрополье. Апробируются новые организа-

[1] Клиневская Л. К., Гранкина Р. М. Краткая летопись ПГПИ – ПГПИИЯ – ПГЛУ (09. 1939 – 09.2004). – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет. – 2004.

ционные формы, на смену учебно-консультационным пунктам приходят представительства и филиалы, которые помогают осуществлять принцип социальной справедливости в предоставлении возможности равного доступа к получению высшего образования всем категориям граждан, позволяют организовать самостоятельную работу студентов в межсессионный период[1].

В короткие сроки в СГПИ был изучен и переработан имеющийся опыт многоуровневого образования, и новый вуз успешно перешел на непрерывную ступенчато-уровневую подготовку специалистов. Вузом осуществляется ускоренная подготовка специалистов без отрыва от производства по так называемым «сопряжённым» учебным планам «колледж – вуз», что позволяет обеспечить непрерывность образования, повысить закрепляемость выпускников на рабочих местах, обеспечить их социальную и профессиональную мобильность. Позитивные изменения подтверждаются опросами в представительствах СГПИ. Так, в Буденновском представительстве СГПИ на вопрос: «Какие причины побуждают Вас к повышению квалификации через обучение без отрыва от основной деятельности?» студенты-заочники (общее число опрошенных – 304 чел.) ответили следующее: «личная инициатива» – 32,2 %; «потребность в образовании, постоянном совершенствовании» – 30,9%, «повышение профессионального статуса, укрепление уверенности в себе» – 31,2%.

За длительный период развития заочной формы обучения в Ставропольском крае изменились и социально-значимые параметры студента-заочника педагогического вуза. В 1935 году студент-заочник педагогического вуза – это работающий учитель, в большинстве своём это мужчина (54%) со стажем работы более 10 лет, средний возраст – 30 лет, до поступления в педагогический институт окончивший курс средней школы или училища. В настоящее время студентами-заочниками педагогического вуза, в основном, являются женщины – 95%, в большинстве не работающие в учреждениях образования края до получения высшего образования (55%). Студенты-заочники 2004 г., работающие в образовании и имеющие стаж 10 и более лет, составляют 24%. Среди всех современных заочников педвузов 80% – это выпускники средних педагогических учреждений.

Другой тенденцией развития педагогического заочного образования является поливалентность, позволяющая изменять траектории профессионального становления в условиях заочной формы обучения многим выпускникам художественных, медицинских, экономических, политехнических, технологических колледжей, училищ культуры и искусства Ставропольского края.

Начиная с 90-х годов в задачи педагогических вузов Ставропольского края входит формирование учителя, способного не только осуществлять процесс

[1] Приказ Министерства образования Ставропольского края от 15.10.2001 г. № 415.

трансляции культуры в обществе, но и являющегося носителем и транслятором современного этнокультурного сознания, способствующего духовной консолидации многонационального народа России в единую политическую нацию. В частности, Пятигорский государственный лингвистический университет отличает широкая географическая представленность обучающихся. На заочном отделении университета обучаются студенты из 23 регионов России, каждый шестой студент является представителем национальных республик Северного Кавказа. Студенты-заочники ПГЛУ являются активными участниками проекта «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру», что свидетельствует о такой тенденции в развитии высшего заочного педагогического образования, как его поликультурность.

Последнее десятилетие характеризуется активизацией исследовательской деятельности и опытно-экспериментальной работой в вузах Ставропольского края, готовящих педагогические кадры, включением в неё студентов заочной формы обучения, поступлением выпускников данной формы в аспирантуру. В СГПИ в 2002 г. создаются научно-исследовательская лаборатория «Антропология детства». В рамках лаборатории проводятся исследования по связанным с воздействием антропологических факторов на ребенка процессов, апробируются и внедряются программы психолого-педагогического сопровождения развития детей, ведется разработка проблем профильного обучения и предпрофильного сопровождения ребенка. Сотрудниками лаборатории подготовлено учебное пособие «Педагогическая антропология» (под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова), рекомендованное УМО по педагогическому образованию для студентов педвузов[1]. В ПГЛУ развиваются все виды дистанционных технологий обучения, с помощью которых осуществляется активное вхождение вуза в мировое образовательное пространство. Университет имеет многолетний опыт сотрудничества с зарубежными образовательными учреждениями, проводит работу по созданию университетского лингвистического комплекса, куда войдут и ряд филиалов университета (г. Ставрополь, г. Новороссийск, г. Учкекен), осуществляющих обучение студентов по очной и заочной формам. Ведется активный поиск новых организационных форм заочного обучения.

Анализ современных тенденций развития высшего заочного педагогического образования позволяет сделать следующие выводы: высшим заочным педагогическим образованием в Российской Федерации, а также высшим заочным педагогическим образованием на Ставрополье пройден кризисный этап, вызванный изменением социально-экономического курса, устранением

[1] Редько Л.Л., Лямин В.В., Козина А.В. Показатели научно-исследовательской работы Ставропольского государственного педагогического института в 2006 г. Информационный бюллетень № 7. – Ставрополь СГПИ, 2006 г.

государства от проблемы подготовки специалистов; несмотря на девальвацию социального статуса педагогического труда, в вузах Ставропольского края были предложены и апробированы качественно новые для России особенности высшего заочного педагогического образования: дистанционность, поликультурность, поливалентность, ступенчатость и многоуровневость; положительная динамика численного состава студентов-заочников педагогических вузов края подтверждает востребованность этой формы образования, её мобильность, гибкость и актуальность на современном этапе развития российского общества.

ГЛАВА IV

ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ И ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

4.1. ПРИОРИТЕТЫ В ПОДГОТОВКЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ

Практика использования некоторых идей М. Монтессори при подготовке педагогических кадров в вузах России и появление исследований на эту тему говорит о том, что признан сам факт качественного отличия педагога, работающего в системе Марии Монтессори, от педагога вообще. Наиболее значимыми в образе Монтессори-педагога чертами является гуманистическая направленность его деятельности, подчеркнутый субъектно-субъектный характер его отношений с воспитанником, без которого трудно рассчитывать на доверительные отношения и формирование сознательной дисциплины, позволяющей не превратить свободу во вседозволенность.

Тем не менее, до недавнего времени считалось, что педагог у М. Монтессори занимает *абсолютно отстраненную позицию*. Как на серьезный недостаток ее системы некоторые исследователи указывали на «отрицание активной роли педагога».[1] Но, если признать верность этой позиции, то невозможно объяснить продуктивный развивающий характер обучения в дошкольных и школьных классах Монтессори во всем мире.

Наряду с этим педагогику Монтессори пытаются причислить к *манипулятивной,* то есть в психолого-педагогическом понимании термина манипуляция, к той, где взрослый, преследуя свои цели, скрытно, неявно, стремиться возбудить у ребенка не актуальные для него желания.[2] Таким образом, под сомнение ставится гуманистический характер педагогики М. Монтессори. Эта оценка кажется тем более странной, что сама М. Монтессори называет свой метод «помощью жизни» и настаивала на том, чтобы педагог в ее системе наблюдал за ребенком и действовал «по законам, которые управляют развитием ребенка».[3] В этом пла-

---

[1] Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. – М., 1993 год. – С. 591.

[2] Корнетов Г. Б. Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования \\ Труды кафедры педагогики, истории образования антропологии Университета РАО. Выпуск I. – М., 2001, стр. 25.

[3] Montessori M. Das creative Kind. Fraiburg; Basel; Wien; 1992.

не педагогика М. Монтессори, несомненно, является гуманистической и действительно отрицает прямое грубое воздействие на ребенка. Усилия педагога направляются на опосредованное сопровождение развития ребенка, влияние на него через развивающую среду и демонстрацию приемов работы с элементами этой среды, которая изменяется и расширяется со взрослением ребенка. Задачу педагога можно определить как ввод ребенка в «зону ближайшего развития». Именно это делает педагог, проводя короткий урок, презентацию для одного ребенка или малой группы детей уже готовых к освоению нового для них материала, но еще не вполне понимающим его автодидактические возможности.

Вместе с тем анализ курсовой подготовки, проводимой с начала 90-х годов в России различными организациями, показывает ее отрывочный и часто случайный характер. Первое время это было связано с осознанной практикой иностранных миссионеров. Знакомство с педагогикой Монтессори в России происходило через совместную программу голландского и российского министерств образования, получившую название «Метрополис». В рамках этой программы был проведен ряд ознакомительных семинаров в регионах. Из участников этих семинаров отбирались кандидаты на стажировку в Нидерландах. Стажировка также не носила характер фундаментального обучения.[1]

Наиболее серьезно к подготовке Монтессори-педагогов в 1990 – годы подошли Институт развития образования в Белгороде (установивший связи с немецкой ассоциацией Монтессори-педагогов), Оренбургский областной институт повышения квалификации учителей (разработавший собственную программу подготовки) и Центр Монтессори (Москва) (работающий под эгидой Association Montessori International (AMI)).

Определенный интерес представляет и программа, предложенная в Новокузнецком институте повышения квалификации учителей. В ней предложены такие формы занятий, как специальные психо-коррекционные тренинги и групповая рефлексия занятий. Последний элемент наиболее интересен, так как направлен на преодоление российской специфики подготовки педагогических кадров и преодоления стереотипа, согласно которому в постсоветской педагогике «доминировали отношения, построенные на авторитете должности учителя».[2]

Между тем в программе предложенной AMI, нет никаких психологических тренингов, и разрушение стереотипа происходит в ходе *многочасового наблюдения за работой ребенка с материалом.* Как подчеркивала М. Монтессори, такое наблюдение должно носить действительно научный характер, что для педагога является своеобразной медитацией в ходе, которой главной целью ста-

---

[1] Сумнительный К.Е. Космическое (в педагогической системе М. Монтессори). – М., 2000.

[2] Орлов А. Б. Перестройка психолого-педагогической подготовки учителя.// Советская педагогика. 1998. – №1. С. 16-26.

новиться невмешательство в деятельность ребенка.[1] Наблюдение носит длительный фиксирующий характер, что должно исключить непосредственную реакцию педагога на отдельные проявления в поведении ребенка и помочь ему создать объективный психологический портрет наблюдаемого. Для многих российских учителей это становиться серьезным испытанием.

Описывая стадии работы учителя, М. Монтессори признает, что на первом этапе детей может не интересовать дидактический материал, представленный в ее подготовленной среде. Она рекомендует уделить основное внимание соблюдению чистоты и порядка, а самому учителю сохранять спокойствие, доброжелательность, держаться с достоинством и опрятно одеваться. Внешне это простые рецепты, но они предполагают, что учитель умеет *проявлять эмпатию*, то есть способность безоценочно принимать переживания другого человека при любом способе их выражения и быть готовым оказать необходимую помощь. При этом в ценностях и понятиях гуманистической психологии эмпатия тесно связана с безусловным принятием другого человека. В преломлении к педагогике М. Монтессори Д. Г. Сороков трактует этот термин, как твердую уверенность «в том, что любой человек, независимо от расы, национальных особенностей, поведения и привычек»[2] имеет право на жизнедеятельность. Точнее было расширить это понятие до готовности педагога принять любого ребенка, с какими бы отклонениями в развитии он не пришел бы в группу.

Еще один важный навык, которым должен владеть учитель в Монтессори, класс – это *конгруэнтность самому себе*. Она предполагает соответствие между словами, жестами и реальными чувствами, которые испытывает индивидуум в данный момент общения. Сама Монтессори обращает особое внимание преимущественно на вербальную сторону конгруэнтности. Она поясняет, что работа «новой учительницы состоит в том, чтобы направлять, то есть давать руководство по применению материала, искать точные слова…».[3] Поиск точных слов распространяется не только на взаимодействие с ребенком по поводу материала, но и на весь процесс общения с ним. Не менее важно, чтобы педагог владел своей мимикой, жестикуляцией, чтобы все это так же, как и положение его тела в ходе общения, не говорили ребенку прямо обратное тому, что выражается вербально.

Таким образом, важным свойством Монтессори-учителя становится готовность к установлению контакта с каждым ребенком. Это предполагает **выст-**

---

[1] Орлов А. Б. Перестройка психолого-педагогической подготовки учителя.// Советская педагогика. 1998. – №1. С. 16-26.

[2] Сороков Д.Г. Гуманистический потенциал Монтессори-педагогики.// Альманах МАМА. Выпуск I. – М., 1994.

[3] Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М., 1922 год.

раивание реальных субъектно-субъектных отношений. Основой таких отношений становятся личностные качества учителя и точное владение дидактическим материалом. Так как именно материал становиться универсальным посредником в общении с ребенком. Тем не менее основой в построении взаимодействия остается личность учителя. Чаще всего для учителя с традиционным подходом к обучению переход к методам, принятым в педагогики Монтессори связан с преодолением стресса, связанного с изменением ряда привычных профессиональных стереотипов. Исходя из этого, в ходе переподготовки учителей-Монтессори приходиться учитывать две составляющие: стремление, а самое главное, способность, к коррекции своих профессиональных стереотипов и характер реакций данного конкретного индивида на стрессы, возникающие по этому поводу.

Описывая шок, который испытывают российские педагоги от первых опытов работы с детьми в рамках педагогики Монтессори, Д.Г. Сороков отмечает, что для учителя характерны две реакции. Первую он связывает со стремлением и готовностью «переосмысления собственного профессионального и жизненного опыта»[1], а вторую – с желанием проиграть некоторые роли. Пользуясь типологией В. Сатир, он условно выделяет четыре таких роли: «жертва», «компьютер», «флюгер», «обвинитель».

В более чем десятилетней практике проведения курсов по педагогике Монтессори нам приходилось сталкиваться со всеми ролевыми позициями. Наиболее распространенной и характерной для отечественного педагога является **позиция «флюгера».** Педагог уверяет, прежде всего себя, что все или почти все, что предлагает педагогика Монтессори, уже было в его практике, но не так называлось. Кажется, что эта позиция совершенно безобидна, так как «флюгер» полностью принимает все позиции новой для него педагогики, но он также готов принять и без анализа включить в свою практику любую другую педагогическую концепцию и уж тем более технологию. Он искренне не замечает существующих между ними противоречий и считает, что в его педагогическом опыте и практике органично сочетаются воззрения всех педагогов, которые по каким-то причинам наиболее известны в настоящее время. На практике эта позиция приводит к смещению педагогических взглядов и технологий, отсутствию твердой воспитательной концепции, а следовательно, и к неадекватному применению используемых методик.

Два следующих типа «жертва» и «компьютер» предпочитают искать оправдание собственной несостоятельности. **«Жертва»** демонстрирует откровенную беспомощность, заискивает перед всеми, пытается найти сочувствия, но при

[1] Сороков Д.Г. Опыт подготовки Монтессори-учителей в России. // Альманах МАМА. Выпуск I. – М., 1994.

этом совершенно не стремится что-либо изменить в себе. **«Компьютер»,** занимая такую же позицию, пытается найти «объективные» препятствия для начала новой для него и требующей душевных затрат деятельности. Обладая хорошими интеллектуальными данными, «компьютер» объясняет свою пассивность и бездеятельность. Обычно такой тип педагогов учится для получения очередного диплома и ради возможности самоутвердиться. Для них возможен переход к конструктивной деятельности при наличии сильного лидера, готового взять на себя ответственность за реальные изменения необходимые для начала работы в рамках педагогики Монтессори.

Наименее конструктивна и подвержена коррекции роль **«обвинителя».** Выражаемое им возмущение чаще всего связано с пониманием, что ему не удается выполнить задание – «освоить и внедрить», с которым его направили на обучение.

Это качество часто уже является свойством личности для изменения, которого необходима глубокая и долгая индивидуальная работа. Возможно, именно это имела в виду сама М. Монтессори, утверждавшая, что обыкновенный учитель не может работать в ее системе. В связи с этим встает вопрос о профессиональном отборе по психологическим качествам и личностной готовности принять ребенка как безусловную и главную ценность педагогики.

Модель профессиональной подготовки педагога в системе Монтессори.

Сама М. Монтессори заложила несколько направлений, по которым должен быть подготовлен педагог в ее системе. Их можно выделить, рассмотрев **функции педагога в Монтессори классе**.

Общий перечень этих функций представлен в публикациях К.Е. Сумнительного[1] и М.Г. Сороковой[2] (11:39). Несмотря на разные названия, они зачастую имеют одинаковый функционал. Итак, к ним можно отнести следующие функции:

a. *Организующая* (выделена М. Сороковой) – связанная с созданием педагогом подготовленной среды и поддержанием в ней порядка. В дошкольной среде происходит подключение детей к поддержанию порядка, а в школьной эта функция практически ложится на детей.

b. *Презентационная* (у М. Сороковой посредническая) – осуществляющая связь между ребенком и развивающей средой. Связь устанавливается в ходе короткого урока (презентации) «для того, чтобы показать, как его используют».

c. *Общепроективная* (у М. Сороковой руководящую и обучающую) – основываясь на знаниях о закономерностях развития ребенка, на наблюдении за ним учитель проводит презентацию в тот момент, когда дидактический материал находиться в зоне ближайшего развития ребенка. В дошкольной презен-

---

[1] Сумнительный К.Е. Космическое (в педагогической системе М. Монтессори). – М., 2000.

[2] Сорокова М.Г. Система М. Монтессори. Теория и практика. – М., 2003.

тации особое внимание обращено на «анализ движений», то есть детальный пооперационный показ упражнения. В школьной среде презентация уже не требует такой тщательности и носит преимущественно групповой характер.

d. *Коммуникативная* (у М. Сороковой защитная) – предполагает точное выстраивание общения с ребенком (вербальное и не вербальное), непосредственную помощь при разрешении конфликтных ситуаций между детьми, опосредованную помощь, через «уроки вежливости».

e. *Рефлексирующая* (у М. Сороковой диагностическая) – предполагает самоанализ индивидуальной работы учителя с каждым учеником. Материалом для анализа служит прежде всего наблюдение за ребенком.

Исходя из этих функций, можно выделить и **направления подготовки учителя для работы в подготовленной среде класса Монтессори**. Их можно выделить три:

1. Психолого-педагогическая подготовка.
2. Овладение навыками работы с дидактическим материалом.
3. Овладение методикой работы в классе Монтессори.

В целом можно согласиться с моделью подготовки педагогов, представленной в работе Н. А. Каргапольцевой[1], но ряд позиций скорее носят дополнительный, обусловленный спецификой российского педагогического образования характер. Как основу в этой модели можно выделить *освоение содержания инварианта дошкольного и школьного Монтессори-образования*. Практика показывает, что объединение психолого-педагогической и дидактической подготовки таит в себе опасность. Не только в России идут споры о том, может ли дать полноценный результат работа по «принципам» Монтессори без ее дидактического материала.

Практика российских детских садов показывает, что в дошкольных и школьных учреждениях дидактический материал М. Монтессори может применяться без понимания психолого-педагогических основ, на которые опирается М. Монтессори, а следовательно, часто не служить развитию ребенка. Не вызывают сомнения необходимость *гуманистической ориентации личности,* без которой не может состояться педагог в системе Монтессори, а также необходимость формирования проектно-исследовательской культуры. Но предложенная Н. А. Каргапольцевой «вариативная технология применения Монтессори образования»[2] вызывает сомнения. Они связаны с тем, что Монтессори-образование в мире строго дифференцировано. Существуют отельные курсы по подготовке педагогов для разных возрастных категорий детей. Они опира-

[1] Каргапольцева Н.А. Монтессори-образование: проблемы социализации и воспитания личности. – Москва, 1999.

[2] Там же.

ются на выделенные М. Монтессори особенности возрастных групп: от 0 до 3 лет, от 3 до 6 лет и от 6 до 12 лет. Попытка самостоятельной реконструкции других ступеней на основе одного из блоков подготовки педагогов-Монтессори представляются не конструктивным и даже опасным явлением.

Выделим основные проблемы в деятельности российского Монтессори-педагога.

1. Психолого-педагогическая подготовка.

Гуманистическая ориентация педагога и готовность к ее развитию.

Общая рекомендация, которая дает М. Монтессори педагогу, заключается в предложении отказаться от гнева и высокомерия. Это вовсе не означает полной беспристрастности, так же как и полного невмешательства в деятельность ребенка, но, по мнению Монтессори, педагог должен воспитать в себе смирение и заниматься служением разуму и душе ребенка. По сути Монтессори затрагивает общепсихологическую проблему, связанную с умениями владеть собственными эмоциями. Ключевым здесь является владение эмоциями, а не их подавление.

Характерной реакцией индивида на стрессовые состояния является так называемые психологические защиты. При всей неоднозначности концепция психологической защиты признана важным вкладом психоанализа в теорию личности и в теорию психологической адаптации. Наиболее полно на практико-ориентированном уровне она раскрыта в работе Е.С. Романовой и Л.Р. Гребенниковым[1], который и адаптировал соответствующий тест-опросник механизмов психологической защиты LIFE STYLE INDEX. Данный тест в предложенной Л. Р. Гребенниковой интерпретации используется для предварительного отбора на курсах Центра Монтессори. Актуальность и необходимость такого предварительного отбора очевидна и связана прежде всего с выявлением личностной ориентации педагога.

Тест позволяет определить тип защитной реакции, а также возможное превышение контрольных норм. Для педагогов наиболее неприемлемыми могут быть признаны такие типы защиты, как проекция и замещение.

Проекция предполагает приписывание окружающим различных негативных факторов, как на бессознательном, так и на сознательном уровне. Целью проекции является создание рациональной основы для принятия себя на общем отрицательном фоне. Даже в норме особенностями защитного поведения становятся: гордость, самолюбие, эгоизм, мстительность, обидчивость, заносчивость, подозрительность, упрямство, тенденция к уличению окружающих, поиск недостатков, нетерпимость к возражениям. Это те качества, которые, по мнению М. Монтессори, не приемлемы для педагога, работающего в ее системе.

---

[1] Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – Мытищи, 1996.

Замещение предполагает перенос гнева и агрессии на более слабый одушевленный или неодушевленный объект или на самого себя. В норме субъект с этим видом защиты отличается раздражительностью, вспыльчивостью, грубостью, нетерпимостью к критике, а в случае превышения нормы склонен к агрессивности, неуправляемости, жестокости.

В заключении необходимо отметить, что виды защитного поведения могут определять и «роль», которую готов взять на себя педагог, не желающий преодолеть собственные чаще всего до сих пор успешно действующие стереотипы. Так анализ показывает, что наиболее подвержены тому, чтобы брать на себя роль «компьютера» те, у кого ведущей оказывается такая защита, как интеллектуализация. Для них при отклонении от нормы характерны неспособность принимать решение и подмена деятельности рассуждениями, то есть качества, которые отличают «компьютер».

Таким образом, *предварительный отбор позволяет отсеять педагогов, не обладающих необходимыми личными качествами и гуманистическим потенциалом, так как глубокая психологическая коррекция не может быть включена и проведена в рамках курса*.

Принятие психолого-педагогических основ педагогики Монтессори.

В этом аспекте подготовки выделяется две специфические сложности. Одна из них касается всех авторских педагогических направлений и связана с терминологией, в которой описываются психолого-педагогические особенности развитие ребенка, а другая – с требованием прямого применения этих знаний в педагогической практике.

Терминологическая путаница затрудняет понимание предмета обсуждения, заставлять вводить пояснения, которые предполагают интерпретацию предложенных М. Монтессори терминов.

В свою очередь в рамках этой проблемы существуют два аспекта. Во-первых, часть используемых терминов не нашли отражение не в педагогической, не в психологической науке или имеют в них совершенно иной смысл. Так наиболее заметно расхождение в трактовке термина «мнеме» в «Лекциях по психологии» Л. С. Выготского и работе М. Монтессори «Впитывающий ум». Естественно, что в российской психологии ориентируются на трактовку Л.С. Выготского.

Во-вторых, для российских последователей и интерпретаторов возникает еще и проблема не столько точности, сколько адекватности перевода. Простым примером здесь может быть термин, которым в переводах 20-х годов обозначен педагог в системе Монтессори. В большей части переводов он дословно называется «директрисой». В других переводах использован термин «учитель». Это отражает существующую во многих языках попытку выделить и подчеркнуть особенности работы педагога в классе Монтессори. Тем не менее, тер-

мин «директриса» кажется не совсем оправданным, так как в современном русском языке скорее ассоциируется с руководителем, чем с некой направляющей, помогающей в данном случае развитию ребенка.

Поэтому в современном русском языке появился не совсем удачный термин «Монтессори-учитель». С одной стороны в нем сохранена привычная часть, указывающая на принадлежность к педагогике, с другой – подчеркнуто отличие. Не меньше сложностей с таким ключевым термином, как «свободная работа». Это прямой перевод с немецкого, который прижился в русском языке и обозначает деятельность ребенка в подготовленной среде. Монтессори четко разделяет производственную работу и работу ребенка, утверждая, что последняя осуществляется «из сознания развития своей личности».[1] Другими словами «работа» ребенка не имеет внешних целей, а направлена на построение его личности. В этом аспекте, даже по определению, «работа» скорее близка к деятельности, которую можно описать как игра.

Осуществленное терминологическое исследование, правильность выводов из которого подтверждается некоторыми методиками работы с детьми и правилами организации среды позволяет, если не устранить, то смягчить известное противоречие между свободной работой и игрой и опровергнуть положение о том, что М. Монтессори не приемлет игру как деятельность свойственную дошкольному возрасту. Анализируя деятельность М. Монтессори, С. И. Гессен замечал: «Игра должна быть организована так, чтобы в ней предчувствовался будущий урок. Оставаясь игрой, она должна быть, пронизана уроком».[2] Он, в частности, признает, что урок более высокая форма деятельности, чем игра, но критикует М. Монтессори за то, что в ее игре слишком много от урока.

Тем не менее, бывают и исключения. Так, например, в современной психологии вполне привилось введенное в педагогическую психологию М. Монтессори понятие «сензитивные периоды». Но тут появляется вторая проблема. В традиционной дошкольной педагогике можно встретить ссылку на детскую сензитивность, но совершенно не понятно как в практической педагогической деятельности учтено это свойство детской психики. Ссылки на то, что это явление учтено авторами программ и заложено в рекомендуемой детям деятельности кажется несостоятельным при рассмотрении свойств сензитивных периодов, выделенных М. Монтессори. Более того использование этой особенности детского развития оказывается возможным, только в условиях свободной работы и при организации длительного включенного наблюдения за детьми.

Не меньше вопросов вызывает и тезис М. Монтессори о способности детей 3-4 лет к длительной концентрации. Психологи высказывают серьезные со-

---

[1] Montessori M. Das creative Kind. Fraiburg; Basel; Wien; 1992.

[2] Гессен С.И. Фребель и Монтессори (Очерк философской теории игры). Русская школа за рубежом. 1923/1924. Т. 1.

мнения в необходимости и обоснованности такой концентрации, ориентируясь на принудительную концентрацию, которой добиваются от детей в ходе классно-урочных занятий. Монтессори же имеет в виду спонтанную концентрацию, которая возможно не наступает в назначенное взрослым время, а является следствием интереса ребенка к собственной свободной работе. Эта концентрация не возникает сразу у любого ребенка и нарастает по мере его «нормализации». Заметить эти процессы также можно только в ходе наблюдения.

Некоторые исследователи полагают, что вхождение учителя в метод М. Монтессори должно сопровождаться диагностикой, в том числе и степени «принятия идей М. Монтессори, наличия веры в них».[1] Представляется, что диагностировать веру, с одной стороны, достаточно трудно. А с другой стороны, важнее не слепо верить в закономерности развития ребенка, на которые опирается метод М. Монтессори, а наблюдать их в практической деятельности с детьми и учитывать в своей ежедневной работе. Это и будет в конечном счете означать принятие психолого-педагогических основ метода М. Монтессори.

2. Овладение дидактическим материалом.

М. Монтессори обращается к теме профессиональной подготовки учителя в аспекте овладения им методикой работы с материалом в достаточной поздней и пока непереведенной в России работе «Открытие ребенка». Тем не менее, курсовая подготовка, пройденная сотрудниками Центра Монтессори и автором на AMI курсе в Мюнхене (Германия) и требования к учебному плану AMI-ассоциативного курса, проводимого Центром в России, позволяют утверждать, что овладению непосредственным навыкам работы с материалом при подготовке Монтессори-учителя уделяется значительное внимание. Так в учебном плане курса по Монтессори-педагогике Мюнхенского детского Центра самостоятельная работа под наблюдением ассистента составляла 200 часов. Фактически предполагалась отработка навыков работы до автоматизма. Это действительно важно, так как несмотря на некоторый элемент планирования, позволяющий предполагать запрос ребенка на показ нового материала, всегда может возникнуть ситуация, в которой ребенок может попросить показать ему любой из материалов подготовленной среды.

Необходимо, чтобы педагог был к этому готов. Тем не менее, каждый из курсантов и в Мюнхене и на курсе Центра Монтессори готовит книгу по каждому разделу работы с материалом. Эти книги выполняет две функции. С одной стороны, они позволяет записать упражнение в понятном и удобном для

[1] Рудакова Н. Н. Специфика непрерывного образования учителя в условиях «Дома Монтессори». Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Псков, 2004.

каждого курсанта виде, с другой стороны, в ходе дальнейшей самостоятельной работы позволяет вернуться к забытым элементам презентации и восстановить их. Книга после написания передается на проверку и является частью промежуточной аттестации.

Именно в проверенном варианте она становится личным методическим пособием педагога и своеобразным планом работы, так как презентации, в ней описанные, привязаны к определенным возрастным рамкам. Обычно эти книги являются рабочим документом участника курса и не публикуются. Этому есть две причины. Первая состоит в том, что книга несмотря на внесенные исправления, является индивидуальным вариантом, одной из интерпретаций показанного тренером упражнения. Вторая причина состоит в том, что в презентации со временем вносятся изменения и дополнения, связанные с изменениями, которые происходят с детьми. Решение о внесении этих изменений принимает педагогический комитет AMI, откуда эти изменения расходятся по треннинговым курсам.

Практика консультативной работы позволяет утверждать, что зачастую дети «не проявляют интереса» к дидактическому материалу, который плохо освоен педагогом. Иногда он и сам не замечает, как под различными предлогами отказывается от презентации. В конце концов, и дети «теряют интерес» к данному пособию. Еще одной особенностью, мешающей работе педагога с материалом и выдающей его непонимание закономерностей развития, на которых основана педагогика М.Монтессори, является попытка предложить ребенку книжечку, в которой нарисованы упражнения, то есть возможности творческого использования материала в рамках дидактической задачи. Для педагога полезно знать такие упражнения, но предложение их в готовом виде ребенку лишает его возможности проявить его индивидуальные творческие возможности.

3. Овладение методами воспитания и обучения в системе М. Монтессори.

Основной методикой в системе Монтессори во всех возрастных категориях остается свободная работа в специально подготовленной среде. М. Сорокова[1] выделяет ряд методов частного характера в зависимости от возраста детей и ступени Монтессори-школы. Не со всеми ее выводами можно согласиться. Например, хотя в общем виде действительно в рамках свободной работы используются различные виды презентаций (индивидуальная и групповая), но составляющей педагогического мастерства является соотнесение их с зонами ближайшего развития и такое соотнесение вряд ли может быть выделено, как отдельный метод. Вместе с тем в исследовании М.Сороковой не нашлось места для такого важного и широко используемого в школе для детей от 6 до 12 лет мето-

[1] Сорокова М.Г. Система М. Монтессори. Теория и практика. – М., 2003.

да, как «выход». Этот метод достаточно хорошо разработан и имеет ряд серьезных отличий от привычной для традиционной педагогики учебной экскурсии.

Но, если не вдаваться в частные методы, то при организации свободной работы, как и в традиционной педагогике, учитель должен обратить внимание на три аспекта взаимодействия: педагогический, межличностный и управленческий. У каждого из них имеются некоторые методические особенности, характерные для системы Монтессори.

Так, под *педагогическим аспектом взаимодействия* принято понимать подготовку к уроку, объяснение нового материала, стимулирование учеников и развитие у них творческих способностей. Все эти элементы присутствуют в классе Монтессори. В частности в подготовку учителя к уроку входит приведение в порядок собственных записей ежедневных наблюдений за детьми, их анализ и составление плана возможных презентаций тем или иным детям из разновозрастной группы; подбор материалов, связанных с проектной работой, запросами учеников или необходимых детям для организации собственного исследования; изготовление дидактических пособий.

Под *межличностным аспектом взаимодействием* обычно понимают установление и поддержание позитивных отношений, создание атмосферы доверия, заботы, уважения, развитие самооценки учащихся. В группах Монтессори педагог зачастую отслеживает настроение ребенка на входе и его изменение в течение дня. Это позволяет скорректировать стратегию поведения по отношению к каждому конкретному ребенку, прогнозировать его реакцию на презентацию или напряжения в процессе коммуникаций с остальными членами ученического сообщества. В обязанности педагога входит и поддержка ученика, путем концентрации внимания не на его ошибках, а на его продвижении. При этом оцениваются действия воспитанника, а не его личность. Выделяются его достижения. Подчеркивается, что он научился чему-то, чего не мог вчера или еще сегодня утром. Не допускается сравнение этих достижений с достижениями других. Не допускается и разрушение концентрации ребенка, когда он выбрал объект деятельности и увлекся работой. Довольно сложным остается вопрос о формах и допустимости вмешательства учителя в межличностные отношения детей, даже в том случае, когда они мешают созданию рабочей атмосферы в группе. Несомненно, что такое вмешательство требует такта, хотя в некоторых случаях бывает полезно вспомнить соответствующее социальное упражнение или обсудить то или иное событие с детьми.

К *управленческому аспекту взаимодействия* относят установление и отслеживание правил и процедур в классе, контроль дисциплины, установление учительского авторитета, создание рабочей атмосферы. Для Монтессори-групп все названные аспекты приобретают определенную специфику. В ус-

ловиях свободной работы правила являются следствием проблем возникающих в ходе взаимодействия детей в классе и вырабатываются педагогом совместно с воспитанниками. Именно на основании этого отслеживание выполнения правил часто становится не функцией учителя, а поддерживается всем классом, как условие нормальной работы.

Авторитет учителя в классе Монтессори возможно имеет несколько меньшее значение, чем в традиционной педагогике, так как учитель не вынужден устанавливать повседневно дисциплину на фронтальных уроках. Его авторитет это не авторитет руководителя, а авторитет старшего товарища, способного оказать помощь в организации образовательного процесса. Управление классом происходит через подготовку среды и наблюдения за воспитанниками. Именно плохо подготовленная не продуманная среда может быть причиной нерабочей атмосферы в группе.

Самообразование и саморазвитие Монтессори педагога в профессиональной среде.

Возвращаясь после обучения в привычную педагогическую среду педагоги, работающие по методу М. Монтессори, начинают испытывать давление, связанное с несовпадением его гуманистической направленности с ожиданиями администрации, родителей, коллег, тех приоритетов и стереотипов, которые господствуют в профессиональной среде. Согласно исследованиям, проведенным А. Б. Орловым[1], менее 10 процентов учителей выбрали из шести выделенных доминантов центрацию на интересы учащихся.[2] Именно такой приоритет в смысловой иерархии интересов участников педагогического процесса, является, по мнению автора исследования, главным педагогическим условием гуманистической педагогики.

Другое исследование показало, что на изменение стереотипов в ходе профессиональной деятельности способно не более 18 процентов учителей.[3] В большинстве своем учителя придерживаются адаптивной модели профессионального развития, в которой трудно сохранить центрацию на интересы ученика, когда существуют собственные интересы, интересы администрации, родителей, учебного процесса, коллег.

В этой связи **важным становится поддержание гуманистических тенденций, заложенных в процессе подготовки Монтессори-педагогов.** Одним из способов такого поддержания может стать правильно организованное и действующее педагогическое сообщество.

---

[1] Орлов А. Б. Перестройка психолого-педагогической подготовки учителя.// Советская педагогика. 1998. – №1. С. 16-26.

[2] Там же.

[3] Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.

4.2. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ В XVIII – XIX ВВ.

Конец XVIII – начало XIX вв. были весьма значимыми в истории как развития школьного дела во всех странах Западной Европы, так и для становления педагогической науки. Этому способствовали серьезные изменения в жизни общества, связанные с переходом от феодальных отношений к капиталистическим, что в свою очередь было обусловлено бурным развитием промышленности, потребовавшим от всех участников производства нового уровня и содержания образования.

В большинстве стран Западной Европы подготовка учителей в XVIII веке осуществлялась в семинариях. В энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона семинария рассматривалась как «образовательное учреждение для подготовления духовных лиц и учителей преимущественно народных школ. Название «семинария» появилось впервые во временя триетанского собора (1545-1563) и было официальным наименованием учебных заведений, имевших целью подготовление духовных лиц. Позже в Германии и Франции возникла потребность в учреждении особых семинарий для подготовления будущих учителей, преимущественно для народных школ».[1]

В 1695 г. такая семинария была учреждена Августом Франке (1667-1727) в Галле, что по праву позволяет считать его основоположником педагогического образования в Германии.

В XVIII в. образование учителей являлось предметом попечений отдельных выдающихся личностей. Исключение составляла только так называемая seminaria sholastica, основанная в 1700 г. в герцогстве Готе самим правительством: обучение было поручено десяти местным учителям, состоявшим на государственной службе.

В 1732 г. ученик А. Франке Нимейер открыл в Штеттине вместе с сиротским домом первую прусскую учительскую семинарию. В 1736 г. аббат Штейнмец основал вторую семинарию в монастыре Бергене близ Магдебурга. Деятельность семинарий дала толчок к успешному развитию народного образования в германских землях.

Большая часть семинарий довольно продолжительное время была только дополнительными заведениями к реальным городским школам, гимназиям, приютам и т. д.; и уже поэтому не могла удовлетворять требования педагоги-

[1] Семинария // Энциклопедический словарь. Репринтное воспроизведение издания Ф.А.Брокгауз и И.А.Ефрон. – М.: Издательский центр «Терра», 1890. – Т.72. – С . 449.

ки. К тому же значительная часть времени отводилась на обучение Закону Божию, сельскохозяйственные предметы и другие второстепенные занятия.

Полный курс подготовки для приобретения звания учителя, начиная с 14-летнего возраста, требовал в большинстве государств 6 лет; однако в Бадене составлял 7 лет, в Баварии, Вальтенбурге и Вюртемберге – 5 лет, в Ольденбурге и Мейпингене – 4 года, в некоторых немецких семинариях был рассчитан на 3 года. Для предварительной подготовки к приему в семинарию служили так называемые «Präparanda» (подготовительные школы), частью правительственные, частью частные. Так, одна Бавария насчитывала до 50 подготовительных школ с 2 тыс. воспитанниками.

Условия приема воспитанников в семинарии были разными: в герцогстве Кобурге-Готском, например, для этого «требовалось даже завершение высшего научного образования, но большая часть немецких государств, однако же, придерживалась прусских образцов, жизненность и целесообразность которых подтверждалась долговременным опытом».[1]

В конце пребывания в семинарии воспитанники подвергались *первому* испытанию на звание учителя. Испытание это, частью устное, частью письменное, включало как теорию, так и практику.

Затем ученик семинарии допускался к исполнению должности младшего учителя (до второго испытания) и был обязан периодически представлять письменные работы, что, и являлось подготовкой к следующему экзамену. Второму испытанию на звание учителя воспитанники семинарии подвергались, прослужив по школьному ведомству от двух до пяти лет. Оно носило практический характер и служило «для проверки методических приемов юного наставника; проверка положительных научных познаний из экзамена исключалась.

При удовлетворительном окончании испытания народный учитель окончательно определялся на должность.

В XIX в. требования к подготовке учителей изменились. Учителя семинарий должны были прежде всего обладать педагогическим талантом, а также знаниями теоретической и практической педагогики. Трехгодичный курс распределялся таким образом, что первый или подготовительный год молодые люди посвящали преимущественно формальному образованию, второй – расширению объема знаний; третий – практическому образованию в элементарной школе в качестве будущих учителей. Основная цель обучения заключалась в возбуждении у учащихся «самостоятельного мышления и суждения, и именно самостоятельного (в противоположность пассивному), ведущего к свободной духовной

[1] Подготовка учителей для народных школ в важнейших культурных странах. – СПб., 1906. – с. 3.

деятельности. Всякое мертвое изучение на память, всякое механическое повторение чужих слов и тому подобная рутина были окончательно отвергнуты».[1]

В Германии педагогическая профессия была одной из первых, где женский труд нашел свое применение. Общественные власти согласились на участие женщин в преподавании в начальных и средних школах только под давлением неизбежной необходимости. К учительству допускались лишь лица, обладавшие дипломом. В силу невысокой оплаты народных учителей вследствие роста школ сформировался дефицит молодых людей, выпускавшихся учительскими семинариями, и волей-неволей пришлось обратиться к женщинам-педагогам. С другой стороны, стремление женщин обеспечить себе известную экономическую самостоятельность направляло их на педагогическое поприще, где, по крайней мере, в области частного преподавания на женский труд был всегда более или менее значительный спрос, это и стало причиной возникновения женских гимназий и педагогических курсов (Seminar). Их окончание обеспечивало молодым девушкам право педагогической деятельности не только в начальных, но и в средних женских учебных заведениях. Так, например, в Пруссии, «число учительниц за тридцать лет с 1861 по 1891 гг. увеличилось в семь раз, тогда как число учителей даже и не удвоилось».[2]

В Пруссии в публичных народных школах в 1881 г. преподавали 55352 учителя и 5782 учительницы, что составляло 10 % от общего количества учителей; в Баварии в 1873 г. – 9615 учителей и 914 учительниц, что составляло 9,5%; в Саксонии в 1879 г. – 5414 и 175 – 3%,[3] что составляло не более 10% от общего числа учителей. К концу XIX века в Пруссии существовало 111 семинарий, из них только девять занималось подготовкой учительниц, остальные готовили учителей, что составляло 8% от общего числа учительских семинарий; в Баварии в то же время при общем количестве – 14, только четыре семинарии готовили учительниц, что составляло 22%; Саксония насчитывала 18 учительских семинарий, две из них были женскими – 2% от общего числа, это свидетельствует о том, что в народной школе Германии учительницам принадлежало второстепенное положение.

Иная система подготовки учителей была во **Франции.** История развития французского педагогического образования отразила эволюцию всей системы просвещения.

---

[1] Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен /Сост. (по Шмидту, Раумеру и др.) Л.Модзалевский. – СПб., 1866. – с. 552.

[2] Шеймин П. Очерк современного состояния народных школ в Пруссии. – СПб., 1890. – с. 21-22.

[3] Иолли Л. Народное образование в разных странах Европы. /Пер. с нем. А.Санина. – СПб.,1900. – с. 43.

До Великой французской революции конца XVIII в. народное образование оставалось в руках католической церкви. Учителем мог стать любой человек, прошедший несложное испытание у кюре. Нередко это были малограмотные и безнравственные люди. По контракту, который кюре заключал с учителем на год, последний должен был звонить в колокола к службе, петь во время богослужения, чистить подсвечники, украшать алтарь, убирать церковь, переписывать ноты, заводить башенные часы и в последнюю очередь вести занятия в школе.

Светских учителей было очень мало, и никакого специального педагогического образования они не получали. Подготовка учителей осуществлялась следующим образом. Стажеры, набранные из числа лучших учеников, наблюдали за учителем, перенимали его методы работы и одновременно косность и рутину средневекового образования.

Вопрос о подготовке учителей неоднократно поднимался в XVII в. Эпизодически появлялись школы для учителей, созданные по инициативе отдельных лиц.

Первые «педагогические семинары» были организованы в епархии Леона (1666 г.) священником Ш. Демиа. Позднее в Реймсе (1685 г.) открылась школа, которую можно считать предтечей нынешних педагогических училищ. Эта школа предназначалась для подготовки учителей сельских начальных школ. Ее возглавил Ж.-Б. де Лассаль. Вскоре появились и первые руководства для учителей, такие, как «Христианские нравственные мысли для образования детей» К. Жоли и «Приходская школа, или способ хорошо обучать в маленьких школах», безымянного кюре из Парижа.[1] В рукописи де Лассаля под названием «Формирование новых учителей» можно найти свод требований к учителю. По мнению автора, учитель должен быть «немногословен и не суетлив. Он не должен гневаться на учеников, быть несправедливым или фамильярным. Учителю важно обладать таким качествами, как смелость, твердость характера, сдержанность, самообладание. Он должен говорить четко, доступным для детей языком и работать с такой легкостью, как если бы имел тридцатилетний опыт».[2]

Принципиально новый этап в развитии народного образования открыла революция 1789 г. «Страстная борьба революционеров против деспотизма и бесправия народа, против гнета церкви, и их горячая вера в торжество человеческого разума, в идеи свободы и равенства привела их к убеждению о необходимости создания новой школы и нового учительства».[3]

Первым учебным заведением, предназначенным для формирования научно-педагогических кадров, стала созданная в 1794 г. по проекту Лаканаля Па-

---

[1] Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособ. для вузов. – М.: Издательская группа «ФОРУМ». – «ИНФРА-М», 1998. – с. 128.

[2] Cogniot G. Laicite et reforme democratique de eenseignement, P., 74.

[3] Вульфсон Б.Л. Франция // Педагогическая энциклопедия – М., 1968. – Т. 6. – с. 546.

рижская нормальная школа. Это было высшее учебное заведение нового типа. Оно было лишено духа схоластики и освобождено от церковного диктата, характерных для прежних университетов. Слушатели школы набирались из числа молодых людей, имеющих достаточную образовательную подготовку. Их вниманию предлагался цикл лекций, который читали крупнейшие ученые Франции. Предполагалось, что по окончании обучения слушатели курсов откроют нормальные школы в своих округах и обучат будущих учителей методам преподавания, приобретенным ими в Парижской нормальной школе. Но этим планам не дано было осуществиться. Усилившаяся политическая реакция входила в противоречие с демократической направленностью обучения, что делало развитие последней нежелательной, ввиду чего Парижская нормальная школа просуществовала только четыре месяца. В истории образования Франции она оставила неизгладимый след, так как дала образец передовой школы с новой организацией учебного процесса и новой методикой преподавания. «Призванная подготовить учителей, способных осуществить смелые просветительские замыслы революции, она явилась прототипом Высшей нормальной школы».[1]

Кроме правительственных нормальных школ существовали и частные; одни принадлежали к протестантскому духовенству, другие – к католическому.

О нормальных школах заговорили снова только в эпоху реставрации (1815 – 1830 гг.) в связи с появлением «нормального класса учителей» при лицее города Страсбурга. Необходимые средства были предоставлены генеральным советом департамента. Курс обучения был рассчитан на четыре года.

Несколько иная модель подготовки педагогов реализовывалась в связи с возникновением метода взаимного обучения. В 1815-1820 гг. наступает настоящее увлечение этим методом, и при поддержке правительства «Общество начального образования», которое стремится его пропагандировать, открывает школы-модели, куда отправляют будущих и уже работающих учителей, чтобы приобщить их к принципам преподавания Белл-Ланкастерской системы. Учащиеся, разделенные на десятки (отделения), учились у своих старших товарищей (мониторов), знающих немногим более, чем они сами. Мониторы учились сами и учили своих товарищей под руководством педагога, от которого получали инструкции, чему и как надо учить в предстоящий день. Вместо книг использовался различный дидактический материал, хотя уже существовал «Учебник по взаимному обучению» М. Саразена. «Учебную работу «стимулировали» соревнованиями: мониторы оценивали ответы ученика и подавали команду занять ему место в строю соответственно этой оценке. При взаимном обучении учащиеся быстрее, чем в обычных школах, овладевали на-

[1] Шлейфер И.В. Подготовка учителя начальной школы в современной Франции (критический анализ состояния и тенденций развития): Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1990. – с. 17.

выками чтения, письма и счета, но они не получали при этом никакой системы знаний».[1] Учитель приобретал необходимые профессиональные компетенции, имитируя работу опытного учителя: компетенции оценивания, владения инструментарием, необходимым для обучения, развитие социального сотрудничества, взаимопомощи. Принципиальной причиной упадка этой системы к середине XIX века был низкий уровень получаемых знаний.

Большой вклад в развитие системы французского педагогического образования внес Ф. Гизо. Возглавляя французское образование, Ф. Гизо в законе от 28 июня 1833 г. провел положение о том, что каждая коммуна должна организовать и содержать начальную школу, а каждый департамент – нормальную школу (НШ). Закон «фиксирует список предметов обучения, что предопределяет компетенции учителей как в плане знания этих дисциплин, так и в плане умения их преподнести. Закон уточняет также требования к экзаменам, которые должны сдавать кандидаты на должность учителя, и систему контроля за деятельностью учителя».[2]

В последующем неоднократно предпринимались попытки ликвидировать нормальные школы (как, например, закон Ф. Фаллу, который планировал систему образования учителей как форму практики у более опытных коллег). Ф. Фаллу добился того, чтобы профессиональное обучение учителей происходило не в нормальных школах, а в начальных школах по их выбору, что, конечно же, снижало уровень профессиональной компетентности учителей и, в конечном итоге, система практик, выдвинутая Ф. Фаллу, оказалась несостоятельной».[3]

Укреплению нормальных школ послужил Закон от 1 августа 1879 г., который вменял в обязанность их распространение во всех департаментах для профессионального обучения учителей, а также учителей-женщин. Республиканцы уделяли большое внимание обучению девочек, так как они полагали, что хорошо обученные матери могут вырастить в свою очередь хороших сыновей для республики.

В 1880 г. создается Высшая нормальная школа для девушек, целью которой была подготовка персонала для обучения и руководства в начальных школах для учительниц в Фонтене-О-Роз, а в 1882 г. – Высшая нормальная школа для юношей в Сен-Клу.[4]

---

[1] Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студ. пед. ин-тов. 4-е изд. доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1974. – С. 178.

[2] Франция // Большая советская энциклопедия. /Гл. ред. О.Ю.Шмидт.- Т. 43. – М.: ОГИЗ РСФСР, 1939. – С. 72.

[3] Франция // Педагогическая энциклопедия: В 2 тт. /Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т..2. – С. 451.

[4] Матушевская Г.В. Современные тенденции развития педагогических компетенций студентов – будущих учителей в вузах Франции: Дис…канд. пед. наук. – Казань, 2000. – С. 16-17.

Поскольку Страсбургской школе были присущи, в основном, все те черты, которые определяли специфику нормальных школ более чем полутора веков, остановимся на ней подробнее.

От поступавших в Страсбургскую школу требовались элементарные знания, необходимые для продолжения обучения. Нормальены, так называли учащихся нормальных школ, получали небольшую стипендию, которая обязывала их проработать не менее десяти лет в начальной школе. Учащиеся жили при школе, кроме стипендиатов в школе обучались лица, с которых взималась плата за обучение и содержание в интернате. Обучение длилось три года и будущие учителя получали довольно содержательную и разностороннюю для своего времени подготовку.

Радикальные меры по подготовке учителей были приняты только после основания третьей Республики (1871-1899 гг.). Правительство Ж. Ферри осуществило широкую реформу народного образования, начав ее с закона о нормальных школах. Исходя из убеждения, что успех начального образования определяется деятельностью учебных заведений по подготовке учителей, Ж. Ферри писал: «Нет народного образования без нормальных школ».

В 1879 г. вышел закон, по которому каждый департамент Франции (а их более 80) был обязан содержать мужской и женский учительские институты. Эти институты получили название – начальные нормальные школы, в отличие от так называемой высшей нормальной школы, находившейся в Париже и служившей для подготовки учителей средних учебных заведений и профессоров.

В 1890 г. существовало 81 женская нормальная школя для подготовки учительниц (согласно закону от 9 августа 1878 г.), тогда как в 1878 г. только 16, таким образом, наблюдается тенденция роста количества нормальных школ по подготовке женского учительского персонала.

16 июня 1881 г. вышел закон, требующий диплома от всех учителей. «Никто не может быть учителем частной или общественной начальной школы или помощником учителя, учительницей или ее помощницей, не имея на то соответствующего аттестата». Во второй статье этого закона были те же требования для обучающихся в материнских школах. Следующая статья «давала годичный срок, в течение которого все лица, занимавшие в то время места учителей или учительниц без соответствующего диплома, должны были выдержать установленное испытание».[1]

Обучение и содержание в нормальных школах осуществлялось за счет государства; курс продолжался три года.

При каждой нормальной школе «полагалась образцовая начальная школа для практических занятий будущих учителей и учительниц. К экзамену допускались

[1] К вопросу о реформе учительских семинарий //Свободное воспитание. – 1912-1913. – №1. – С. 85.

молодые люди, уже имевшие аттестат, удостоверяющий о знании, по меньшей мере, полного курса начальной элементарной школы, в возрасте от 16 до 18 лет».[1]

Учителя и учительницы во Франции делились штатных и временных учителей. Для того чтобы стать штатным учителем, надо требовалось получить после особого испытания так называемый аттестат о педагогических способностях и не менее двух лет проработать в начальных школах.

Экзамен на аттестат о педагогических способностях – это «экзамен краткий, состоящий из теоретического испытания – сочинения на какой-нибудь вопрос, относящийся к образованию или воспитанию, и испытания практического. Практическое испытание состояло из уроков, которые давал кандидат в течение трех часов в своем классе или в своей школе в присутствии особой комиссии, причем комиссия знакомилась также и с работами учеников. Затем в течение не более двадцати минут комиссия задавала вопросы учителю по поводу написанного им сочинения.

Существовало еще два диплома, с которыми допускались к преподаванию: это элементарное свидетельство и высшее свидетельство. Первое давалось после экзамена и окончания полного шестиклассного курса начальной школы с тремя двухгодичными курсами.

Для получения высшего аттестата необходимо было выдержать публичный экзамен, к которому допускались молодые люди не моложе 18 лет, уже имеющие элементарное свидетельство. Экзамен проходил два раза в год и проводился в главном городе департамента специально назначаемой для этой цели комиссией из семи человек, включая двух инспекторов народного образования. К экзамену допускались все лица, удовлетворяющие указанным выше условиям, и в том числе слушатели (и слушательницы) учительских семинарий, уже имевшие элементарное свидетельство об образовании.

Иными словами, окончание нормальной школы не давало само по себе никаких прав; права приобретались только после сложного испытания, на которое по закону обязаны были явиться все слушатели учительских институтов по окончании трехлетних занятий в семинарии.

Подготовка учителей в **Великобритании** имела также свои особенности.

В начале XIX в. в народном образовании преобладала Белл-Ланкастерская система взаимного обучения. Согласно этой системе старшие и более успевающие ученики являлись помощниками учителя и под его руководством вели занятия с остальными учащимися. Тем самым удавалось одновременно обучать большие группы учащихся чтению, письму и счету.

Организованное обучение учителей в школах взаимного обучения было начато в 1805-1810 гг. Первым учебным заведением, дающим систематичес-

---

[1] Мижуев П.Г. Образование во Франции: низшее, среднее и высшее. – СПб., 1900. – С. 68.

кую педагогическую подготовку, стал педагогический колледж, основанный Дж. Кей-Шатлуортом и Э. Тафнеллом в 1840 г. в Баттерси. После трехлетнего курса выпускники в течение двух лет проходили педагогическую практику. Аналогично готовились учителя из числа старших школьников: «подростки в возрасте от 14 лет учили детей под надзором главного учителя, одновременно продолжая собственное образование; после 2-3-х лет ученичества они сдавали экзамен, дававший право стать учителем без диплома или поступить в двухгодичный учительский колледж. Частные учительские колледжи закрытого типа учреждались, как правило, Британскими или Национальными обществами и готовили педагогов для начальных школ».[1] К 1881 г. школьное образование стало обязательным, а в 1891 г. – бесплатным.

В 1894 г. в Англии насчитывалось 44 учительских семинарий (training colleges), в которых обучалось 5620 молодых людей, а в 1903 г. существовало 94 заведения с 14292 слушателями. В тоже время в Шотландии в 8 учительских семинариях обучалось 265 мужчин и 730 девушек – всего 995. В 1903 г. подготовка учителей осуществлялась в 8 учительских семинариях, в которых обучалось уже 1385 слушателей. В 1894 г. в Ирландии было две мужские, одна женская и две смешанных учительские семинарии – всего пять заведений, в интернатах которых обучалось 362 мужчины и 326 женщин (итого 688), также числилось три экстерна; в 1894 г. было выдано 403 диплома окончившим семинарии после одного и двух лет обучения, а в 1903 г. для подготовки учителей существовало семь учительских семинарий с 1068 слушателями.

При учреждении английских народных школ главное затруднение состояло в недостатке хороших учителей. Для высших школ всегда имелись хорошие преподаватели, получившие университетское образование и «почти исключительно принадлежавшие к духовному сословию, но учителей низших народных школ до начала XIX в. решительно неоткуда было взять. И здесь, как в Германии, так и в других странах Западной Европы в народные учителя поступали молодые люди, неспособные ни к какому другому занятию».[2]

Ввиду затруднений, связанных с введением обязательного обучения и значительного увеличения школ, училищное управление было вынуждено пользоваться услугами учеников-«мониторов», однако усовершенствовало систему подготовки учеников – зауряд-наставников (pupil teacher system).

Воспитанник или воспитанница элементарной дневной школы, желавшие избрать поприще «зауряд-наставника» при наличие хорошей аттестации, с 14-летнего возраста они допускались к экзаменам в звании «испытуемых»

[1] Curtis S., History of education in Great Britain, L.,1957, p. 31.

[2] Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен /Сост. (по Шмидту, Раумеру и др.) Л.Модзалевский. – СПб., 1866. – С. 144.

(probationers). При успешной сдаче экзаменов «испытуемые» зачислялись одновременно в учительскую семинарию (pupil teacher school) и в элементарную школу, нуждавшуюся в «зауряд-наставнике».

Период подготовки в народные учителя рассчитывался на четыре с половиной года. «Первые три месяца «испытуемый» пять с половиной учебных дней слушал лекции в учительской семинарии и пять с половиной учебных дней присматривался к учительской деятельности в элементарной школе. Затем на 9 последующих месяцев он окончательно зачислялся в учительскую семинарию. Трехмесячный пробный курс для «испытуемого» устанавливался главным образом затем, чтобы старший наставник или наставница той элементарной школы, в которой причислялся испытуемый, на практике могли убедиться в пригодности его к должности «зауряд-наставника».

По прошествии девяти месяцев занятий в учительской семинарии испытуемый подвергался новому экзамену и если успешно его выдерживал, в течение последующих лет приучался к преподавательским занятиям (три дня еженедельно), исполняя в элементарной школе обязанности «зауряд-наставника», и в течение трех остальных дней занимаясь в учительской семинарии».[1]

«Зауряд-наставник» поступал под наблюдение и руководство старшего наставника-руководителя школы. Он помогал младшим наставникам в ведении преподавания, просматривал письменные классные работы и время от времени давал пробные уроки в присутствии старшего наставника, получая от него соответствующие указания. Таким образом, «зауряд-наставник» нес ограниченную ответственность и в течение трех лет оставался учеником, а не учителем.

Следующей стадией для подготовки являлось получение по результатам экзамена стипендии и поступление «зауряд-наставника» на два года в коллегию для подготовки к учительскому званию (training college). В таких коллегиях основное внимание уделялось изучению методики преподавания и общему развитию обучаемых; в некоторых коллегиях занятия комбинировались таким образом, что профессиональные лекции занимали всего одну треть учебного дня; две трети учебных часов воспитанники коллегии слушали лекции в Лондонском университете.

В конце трех- или четырехлетней преподавательской деятельности «зауряд-наставники» подвергались испытанию (Queen's scoolarship Examination), которое открывало им доступ в учительскую семинарию. Семинарии с двухлетним курсом давали будущим учителям техническую подготовку по их профессии.

В 1899 г. в Великобритании был введен школьный закон, регулировавший дело подготовки народных учителей. Согласно этому закону обязательный

---

[1] Подготовка учителей для народных школ в важнейших культурных странах. – СПб., 1906. – С. 93.

срок продолжительности деятельности и обучения «зауряд-наставников» сокращался с четырех до трех лет, а при известных условиях даже до двух лет и одного года (если pupil teacher успешно выдерживал установленные экзамены и ему уже исполнилось 18 лет).

Существовавший в Великобритании способ подготовки учителей не без основания вызывал суровую критику.

Сомнению подвергался возраст педагога: несмотря на предварительный курс в учителями становились юноши 14-15 лет, которые ежедневно часть дня упражнялись в преподавании под надзором старшего учителя, а остальную часть дня посвящали самостоятельным занятиям частью в вечерних школах, частью в устроенных специально для их обучения «pupil teacher centres».

Существенным недостатком являлось ограничение доступа к учебной деятельности. Несмотря на учреждение многочисленных Day training colleges, значительная часть молодых людей, желавших туда поступить, не могли этого добиться из-за отсутствия вакансий. На это обращалось внимание и в парламенте. Так в 1900 г. (на заседании 14 июня) сэр Джон Герст указывал, что «за ограниченностью помещений и классов, в школы для подготовки учителей (training colleges) из 1265 соискателей, показавших на соискании вполне удовлетворительные познания, принято лишь 223, а из 2944 соискательниц было отвергнуто 1869».[1]

Так как недостаток в преподавательском персонале являлся хроническим явлением в Англии, то элементарные школы были вынуждены допускать к преподаванию учителей «недипломированных» (то есть не прошедших через семинарии), а также молодых девушек, достигших 18-летнего возраста, хотя они и не имели надлежащей профессиональной подготовки.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод, что системы педагогического образования, прежде чем они сложились в ее современном виде, прошли долгий и сложный путь исторического развития. Во все времена в разных странах Западной Европы содержание и характер образования определялись насущными требованиями общественного производства, развития экономики, состоянием, потребностями прогресса, что обусловило неравномерность развития системы педагогического образования.

[1] О началах английского университетского образования /Пер. с англ. Е. Попова. – М.,1859. – С. 23-28.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ИЗВЕСТНЫЕ РУССКИЕ ПЕДАГОГИ НА КАВКАЗЕ

Януарий Михайлович Неверов (1810 – 1893)

Я.М. Неверов родился 18 августа 1810 г. в г. Ардатове Нижегородской губернии в семье секретаря земского суда. С пятилетнего возраста вместе с матерью жил в имении своего деда в деревне Верякуши под Арзамасом. Там же научился азам грамоты. После окончания Арзамаского уездного училища в 1825 г. в течение года исполнял обязанности секретаря нижегородского городского секретариата. После смерти отца в 1827 г. Я.М. Неверов самостоятельно освоил гимназических курс и в 1828 г. поступил на казенный счет в Московский университет, где параллельно с учебой активно занимался литературной и переводческой деятельностью. С 1832 г. служил помощником редактора «Журнала Министерства народного просвещения» в Петербурге, параллельно печатаясь в других изданиях. С мая 1837 по 1839 г. совершил образовательную поездку в Европу. В 1839 г. был назначен в Ригу инспектором гимназии; с 1846 по 1850 гг. возглавлял Черниговскую, а с 1850 по 1861 гг. – Ставропольскую гимназии. С 1861 по 1864 г. Неверов был директором Лазаревского института восточных языков; с 1864 по 1879 гг. занимал должность попечителя Кавказского учебного округа. С 1879 по 1893 г. состоял членом совета министерства народного просвещения.

В истории российской педагогики Неверов известен, прежде всего, как организатор образования на Кавказе. Его проекты и докладные записки были направлены на создание в крае полноценной системы народного образования и охват школьным влиянием местного населения. Связывая развитие народного образования с процветанием региона, Неверов сосредоточил основные усилия на подготовке педагогических кадров. В условиях острой нехватки знающих местные языки учителей, он в 1852 г. открыл при Ставропольской гимназии специальные классы для подготовки национальных учительских кадров (1852), создал учительский институт в Тифлисе, учредил две учительские семинарии, организовал работу постоянно действующих женских педагогических курсов.

Образовательная политика Я.М. Неверова в должности попечителя Кавказского учебного округа во многом отличалась от действий предшественников. Учитывая местные традиции и многоконфессиональность региона, Я.М. Неверов выступил противником развития миссионерского движения, предложив

ограничиться подготовкой к восприятию христианства. «Правительство открывает здесь школы для всех племен и вероисповеданий; следовательно, в них не может быть допущено миссионерское направление», – писал он в статье «К вопросу об образовании инородцев». Задача школы в отношении населения, исповедующего ислам, по его мнению, должна была ограничиться подготовкой горских юношей к восприятию христианства, их умственному развитию и сближению с Россиею, ее языком и жизнью. В отличие от Н.И. Ильминского, Неверов предлагал сделать основной упор на освоение учащимися русского языка, а местные языки использовать только «как пособие для разъяснения тех понятий, которых дети не могли себе усвоить на языке русском». «Учебный округ, признавая в туземных языках, имеющих письменность, важное значение для полного и всестороннего развития туземцев и имея в подведомых ему училищах учителей туземных языков не только за Кавказом, где туземцы составляют большинство населения, но и на Северном Кавказе, в таких даже городах, как Ставрополь и Ейск, не может, однако, как бы того желал, сделать местные языки главным орудием в начальном обучении, в коем он только и признает образовательное их значение, – отмечал Я.М. Неверов.

В центре внимания Неверова всегда находилась учебно-методическая работа. Так, в Риге он выступил инициатором составления русской истории для учеников немецкого происхождения; возглавляя Ставропольскую гимназию, организовал выпуск ученических журналов, ввел в практику проведение конкурсов гимназических сочинений с последующей публикацией лучших из них в местной прессе.

Взгляды Я.М. Неверова на реформу гимназического образования нашли отражение в статьях «О том, что нужно для развития народного образования в России» (1857), «К вопросу об образовании инородцев», «К вопросу о наших гимназиях» (1869) и в ряде других работ.

С 1879 г до конца жизни Неверов состоял членом совета министерства народного просвещения.

Кирилл Петрович Яновский (1823 – 1902)

Видный деятель народного просвещения конца XIX столетия, почетный член Санкт-Петербургского университета, Академии наук и Академии художеств родился в мелкопоместной дворянской семье в г. Березном Черниговской губернии 18 марта 1823 г. Общее образование получил в уездном училище и в гимназии г. Чернигова. С 1839 по 1843 гг. обучался на физико-математическом факультете Киевского университета, окончив его первым кандидатом. Со второго курса университета зарабатывал на жизнь уроками математики и географии в частном пансионе. В течение полугода был учителем. С 1843 по 1850 гг. преподавал математику в ровенской гимназии. В течение полугода работал

учителем во второй Одесской гимназии. Последующие 20 лет являлся старшим учителем математики и физики, инспектором и директором (с 1862 г.) губернской гимназии в Кишиневе. С 1871 по 1878 гг. служил помощником попечителя Петербургского учебного округа; с 1878 по 1900 гг. возглавлял Кавказский учебный округ. В 1900 г. был назначен председателем комиссии Министерства народного просвещения по преобразованию средней школы, а в следующем году – членом Государственного Совета. Автор капитального труда «Мысли о воспитании и обучении» (1900), ряда статей, циркуляров и инструкций. Скончался в г. Сухуми на 81-м году жизни.

В истории России Яновский известен, прежде всего, как просветитель народов Кавказа, умело сочетающий качества государственного деятеля и педагога-гуманиста. Стратегическим направлением региональной образовательной политики последней четверти XIX столетия была русификация коренного населения, осуществляемая путем совместного обучения русских и местных учеников в государственных учебных заведениях, что приводило к межнациональным и конфессиональным конфликтам. В попытках сгладить их правительство пошло на частичные уступки, что было недостаточным для кардинального решения проблемы.

Возглавив Кавказский учебный округ, Яновский создал комиссии по приведению программ в соответствие с местными условиями и совершенствованию методов преподавания. Данные меры диктовались тем, что из числа поступивших в гимназии их оканчивала лишь четверть. В связи с требованием дополнительного изучения одного из местных языков, перенасыщения программ необязательными дисциплинами и неправильным распределением времени занятий наблюдалась значительная перегрузка учащихся. В 1881 – 82 гг. по результатам работы комиссий учебный план он был подвергнут реорганизации: основные предметы стали изучаться на первом и втором уроках; иностранные языки – вводиться по одному в разных классах; гимнастику начали преподавать на третьем, пение – на четвертом и пятом уроках. Попечитель посчитал целесообразным сделать уроки в начальных классах получасовыми и заменить предметное преподавание работой с одним классным учителем. Кроме того, в 1879 году Попечительский совет учебного округа по инициативе Яновского ограничил число ежедневных домашних работ тремя.

Важнейшей мерой по совершенствованию учебно-воспитательного процесса являлось упрочение межпредметных связей. «Истинная школа должна заботиться об установлении тесной связи в преподавании разных учебных предметов, чтобы межпредметные связи были действенными, учебные руководства должны быть составлены так, чтобы в них заключалось изложение учебного материала, вполне доступное для понимания тому возрасту, для которого руководство предназначено; чтобы к каждому руководству был при-

ложен ряд вопросов, ответы на которые должны иметь более или менее близкие отношения к другим учебным предметам», – писал Яновский. Рекомендации по укреплению межпредметных связей нашли отражение в циркулярах попечителя учебного округа.

Существенные коррективы были внесены в проведение выпускных экзаменов. «Испытания, назначаемые в определенные дни, вредны, т.к. приучают экзаменующихся к усвоению поверхностных знаний и к развитию стремления к обманам», и что «все виды испытаний не только не приносили пользы учебно-воспитательному делу, но оказывались вредными для него», – писал Яновский, требуя учитывать при выставлении оценок результаты всей предыдущей учебы гимназистов.

Под руководством Яновского была осуществлена реорганизация системы начального образования на Кавказе, направленная на формирование и удовлетворение образовательных потребностей коренного населения.

Развитие этих потребностей было связано с экономическим ростом края. «Кавказский край, может быть более, чем какой-либо другой регион империи, нуждался в таких заведениях, где образование, получаемое учащимися, не отторгало из среды, их вырастившей, а привязывало бы к ней и служило бы улучшением нравственного состояния этой среды. Кавказ тем более нуждался в хороших специалистах, что его естественные богатства мало исследованы, а потому и малопроизводительны», – писал Яновский. В конце XIX в. в городах Кавказа были созданы ориентированные на нужды местной промышленности низшие профессиональные училища. В профессиональные учебные заведения была преобразована значительная часть горских школ, в которых обучали огородничеству, садоводству, шелководству и др. специальностям.

По инициативе попечителя учебного округа часть освобождавшихся при сокращении Кавказской армии средств была направлена на развитие образования в крае, что позволило значительно увеличить число учебных учреждений, улучшить экономическое положение школ и учителей, укрепить престиж профессии, обеспечив, таким образом, количественный и качественный рост преподавательского состава. Непрерывно увеличивалось и количество учащихся, что являлось крупным успехом русской начальной школы на Кавказе, показателем роста доверия к ней местного населения.

Серьезные трудности в развитии начального образования на Кавказе были связаны с необходимостью изучении одного из местных языков. Правительственные документы требовали преподавания русского языка, начиная с первого года обучения, педагогическая общественность Кавказа предлагала его введение на третьем году. Решение учителей основывалось на необходимости первоначального освоения горскими учениками русского разговорного языка, однако не учитывало преемственности в обучения: любая начальная

школа должна быть подготовленной для продолжения образования в прогимназиях, гимназиях и реальных училищах, что отвечало возросшим образовательным потребностям коренного населения. В этой ситуации было принято компромиссное решение о параллельном преподавании русского и коренного языков, начиная с первого года обучения. В отдельных школах обучение велось по системе Ильминского, когда родной язык в преподавании заменялся русским по мере усвоения последнего.

Яновский стремился максимально учесть этнорегиональные и конфессиональные особенности, требовал не пренебрегать «религиозно-магическими» методами, т.е. специфическими обрядами и обычаями, в которых исторически переплелись элементы язычества, христианства и мусульманства. Кавказская школа при Яновском обрела многоконфессиональный характер. Считая, что религиозное воспитание должно служить основанием нравственному и умственному, попечитель разрешил учащимся – представителям иных, кроме православия, вероисповеданий отправлять собственные обряды, посещать мечети, кирхи, синагоги.

Качество учебно-воспитательного процесса Яновский напрямую связывал с подготовкой преподавательского состава. Главным в педагогическом творчестве Яновский считал авторство, индивидуальный стиль взаимоотношений педагога с воспитанниками, основанный на позитивно-эмоциональном воздействии, опору на индивидуальное и ансамблевое творчество, достижении взаимопонимания между педагогами и воспитанниками. В связи с этим Яновский писал: «Теперь смотрят на личный состав учащихся как на инертную, бездушную массу, с которой применяют те или другие приемы. Не столько педагогические, сколько механические. Рекомендуемая же система обучения должна иметь дело с живыми душами».

Считая, что школа со своими усредненными требованиями и отсутствием индивидуального подхода не только не содействует, но препятствует развитию врожденных, даже выдающихся качеств, «готовит обществу тех недовольных общественным порядком недоучек, которые часто попадают в ряды врагов общественного порядка», Яновский последовательно требовал от педагогов заботиться о развитии самостоятельности учеников, поощрял любительское музицирование, самодеятельный театр, занятия живописью, все то, что способствовало приумножению этнокультурного потенциала народов Кавказа.

Основные недостатки современной школы Яновский видел в консервативности деятельности образовательных учреждений, однообразии школьных уставов, составленных без учета этнорегиональных особенностей, в самоустранении педагогических коллективов от решения воспитательных задач. Указывая на то, что «сообщение знаний учащимся входит в задачи школы, но оно, составляя второстепенную ее задачу, должно подчиняться главнейшей цели –

развитию в учащихся лучших человеческих качеств», он многое сделал для улучшения подготовки учительских кадров. Благодаря усилиям Яновского к концу XIX столетия в округе успешно функционировали Александровский учительский институт, Кубанская, Закавказская, Кутаисская и Эриванская учительские семинарии. Во многих женских гимназиях действовали педагогические классы, была налажена система подготовки учительских в высших учебных заведениях центральной России.

Значителен вклад Яновского в научное изучение края, сумевшего привлечь к этому изучению наиболее просвещенных людей Кавказа – учителей, вызвать в них, по оценке современников, «авторскую деятельность». На основе собранных учителями народных школ сведений был издан «Сборник материалов для описания местности и племен Кавказа», вышли 20 томов исследований фольклора различных местностей Кавказа.

За время работы Яновского на Кавказе были открыты 9 мужских гимназий, 3 мужские прогимназии, 8 реальных училищ, 11 женских гимназий, учительский институт, 4 учительские семинарии, 7 ремесленных училищ, 3 мореходных класса, 3 Мариинских училища, многочисленные горские и профессиональные школы. К концу 1900 года здесь было 1902 учебных заведения Министерства народного просвещения. Кроме них в крае работали учебные заведения других ведомств: синодального, военного, ведомства учреждений императрицы Марии, министерств внутренних дел, финансов, юстиции, земледелия и государственных имуществ. Общее число школ в крае к концу века равнялось 5250, т.е. одна школа приходилась на 1800 жителей.

Реформирование системы народного образования на Кавказе по времени опережало проводимые Министерством народного просвещения преобразования. Многие из разработанных под руководством Яновского подходов отличались новизной и гуманизмом. Жизнь и деятельность Яновского свидетельствуют, что Россия имела в его лице крупного государственного деятеля и педагога-гуманиста, внесшего значительный вклад в развитие теории и практики российского образования.

Дмитрий Дмитриевич Семенов (1834 – 1902)

Педагог, методист, последователь К.Д. Ушинского родился в селе Осиновка Могилевской губернии в семье учителя. Окончил Витебскую гимназию. После сдачи в 1852 г. экзамена на звание учителя истории и географии до 1856 г. работал в четырехклассном училище г. Витебска. Последующая деятельность Семенова проходила в Петербурге, где после прослушивания университетского курса и сдачи экзамена на право преподавания в средних учебных заведениях работал учителем в 1-й Петербургской и Мариинской гимназиях. С 1860 г. Семенов по приглашению К.Д. Ушинского работал учителем русского языка в млад-

ших классах Смольного института, где разработал серию практических уроков по русскому языку по книге Ушинского «Родное слово» (опубликовано в журнале «Педагогический сборник» в 1864 г.). Результаты проделанной работы были изложены в статье «Первый год занятий объяснительным чтением и наглядным обучением» (1862). В 1862 г. педагог вместе с другими сторонниками Ушинского оставил работу в Смольном институте и стал преподавать географию во 2-й Петербургской военной гимназии, а несколько позднее на педагогических курсах при ней. В этот период он написал книгу для первоначального чтения «Дар слова» и «Дидактическое руководство» к ней, подготовил учебник «Уроки географии» в трех частях, составил пособие по отечествоведению «Россия по рассказам путешественников и ученых-исследователей» в шести выпусках, разработал методику историко-географических экскурсий. Указанные работы были высоко оценены современниками и получили широкое распространение в русских школах второй половины XIX века.

С 1870 по 1878 гг. Семенов был директором Кубанской учительской семинарии. Предварительно ознакомившись с деятельностью лучших народных школ страны, он привлек к преподаванию опытных педагогов, произвел существенную реорганизацию в учебно-воспитательном процессе, усовершенствовал учебно-материальную базу. С приходом нового директора повышенное внимание в семинарии стало уделяться физическому, нравственному и трудовому воспитанию будущих учителей. Силами семинаристов были созданы хор и оркестр, оборудован гимнастический зал, вошло в практику регулярное проведение литературных вечеров и постановка спектаклей. Семинаристы занимались столярными и переплетными работами, садоводством. Педагогическое мастерство преподавателей, гуманное отношение к учащимся, разумная организация режима – все это способствовало воспитанию у семинаристов любви к будущей профессии.

По инициативе Семенова при семинарии были организованы женские педагогические курсы, где преподаватели работали бесплатно. На тех же основаниях в станице Ладожской была открыта вечерняя школа для взрослых.

В период пребывания в должности директора Кубанской семинарии Семенов руководил работой пяти съездов учителей Кубани и учительским съездом в Ростове-на-Дону. Для оказания помощи учителям он предпринял попытку издания при семинарии ежегодного педагогического журнала. В 1878 г. под его редакцией вышел первый и единственный номер «Педагогического ежегодника Кубанской учительской семинарии», неодобрительно встреченный официальными кругами.

Активная общественно-педагогическая деятельность Семенова сделала Кубанскую семинарию настоящим педагогическим центром Северного Кавказа. За короткое время семинарии приобрела широкую известность: Кубанская и

Терская области, Ставропольская губерния, земства южных губерний России и Харькова содержали в ней своих стипендиатов и просили прислать для работы учителями воспитанников семинарии. Эта же деятельность вызывала серьезное недовольство реакционных кругов, обвинявших Семенова в принадлежности к «вредному направлению» и в «антигосударственном образе мыслей». Из-за этих обвинений педагог был вынужден оставить свой пост и в 1878 г. перейти на работу директором Закавказской учительской семинарии в 1876 г. в Гори.

Семинарии существовала два года, имела русское, грузинское, армянское и азербайджанское отделения и являлась единственным учебным заведением, готовящих учителей для грузинских, армянских и азербайджанских начальных школ. Благодаря Семенову Закавказская учительская семинарии стала одной из лучших в России. Ее деятельность способствовала распространению в Закавказье передовой русской культуры и прогрессивных педагогических идей. В стенах семинарии получили образования многие виднейшие деятель Грузии, Азербайджана и Армении.

По инициативе и при содействии Семенова в 1881 г. в Гори за счет общественных и благотворительных средств была открыта женская прогимназия, председателем попечительского совета он был избран.

Находясь в Гори, Семенов поддерживал близкие связи с представителями поддерживающей идеи народничества демократической интеллигенции, предоставил возможность преподавать грузинский язык бывшему студенту Петербургского технологического института и находящемуся под надзором полиции народнику М. Кипиани. После убийства народовольцами Александра II педагог был обвинен в распространении «вредного влияния» среди учащейся молодежи и в 1883 г. вынужден был оставить работу в Гори. С 1883 г. и до конца жизни Семенов являлся экспертом (инспектором) по учебной части училищной комиссии Петербургской городской думы. Под его руководством находилось около 150 учебных заведений.

В 80 – 90-е гг. Семенов активно сотрудничал с педагогическими и литературными журналами, опубликовал ряд статей и мемуары «Из пережитого». С 1881 по 1891 гг. он редактировал старейший русский журнал «Детское чтение», входил в состав правления Петербургского собрания педагогов, возглавлял действующую при Музее военно-учебных заведений комиссию им. К.Д. Ушинского. В эти же годы им был написан ряд библиобиографических работ: «Биография барона Н.А. Корфа» (1889), «В.И. Водовозов» (1889), «Л.Н. Модзалевский» (1896), «Я.А. Коменский» (1892), «Педагогические идеи К.Д. Ушинского» (1896), а также «Опыт педагогической критики русской элементарной литературы» (1887 – 1888).

В своих педагогических воззрениях Семенов проявил себя последовательным сторонником идей К.Д. Ушинского. Он открыто осуждал бюрократизм в деле просвещения, указывал на ограниченность школьных реформ 60-х – 70-х

годов, выступал против сословной школы, критиковал чуждое россиянам гербартианское направление в развитии отечественной педагогики с его подавлением личности воспитуемого. Полагая, что культурный и экономический прогресс в России возможен только в результате широкого распространения народного образования, педагог выступал защитником принципа народности в образовании, настойчиво указывал на недостаточное количество школ в стране и на тяжелое положение народных учителей. Семенов протестовал против русификационной политики правительства в отношении коренных народов империи, предлагал увеличить число школ на родных языках, расширить подготовку учителей из представителей кавказских народностей. Педагог справедливо указывал, что изучение русского языка должно основываться на хорошем знании родного языка и при подготовке учителей для закавказских школ уделял данному вопросу особое внимание.

Считая школу важнейшим инструментом борьбы с невежеством, Семенов требовал создания широкой сети учебных заведений для всех групп населения – не только для детей, но и для взрослых мужчин и женщин. К числу таких заведений он относил, прежде всего, школы грамотности и воскресные школы. Более того, полагая, что простой грамотности недостаточно, педагог подчеркивал необходимость повсеместного открытия библиотек-читален, в которых трудящиеся могли бы заниматься самообразованием. В деле формирования культурно-образовательных потребностей народа Семенов выделял роль начальной школы, отмечая, что именно в ней закладываются основы развития детей.

В педагогических трудах Семенова центральное место занимают вопросы дидактики. Считая наглядность исходным пунктом обучения, обеспечивающим ясность и прочность усвоения материала, он являлся последовательным приверженцем принципа наглядности, особенно до тех пор, пока ребенка не научили хорошо читать и писать. Семенов указывал, что наглядное обучение должно сопровождаться объяснительным чтением, и лишь по мере перехода от первоначального обучения к систематическому изложению основ наук значение наглядности постепенно уменьшается. В среднем и старшем школьном возрасте использование наглядных пособий способствует повышению интереса к занятиям, развитию воображения, памяти и мышления учащихся. Ценным вкладом в дело развитие наглядного обучения являлось создание Семеновым серии настенных картин «Времена года», предназначенных для первоначального обучения, тематика картин которых соответствовала содержанию разделов учебника Ушинского «Родное слово».

На протяжении своей педагогической деятельности Семенов отстаивал принцип сознательности в обучении, требовал, чтобы учителя добивались осмысленного усвоения изучаемого материала, понимания взаимосвязи предметов и явлений внешнего мира, указывал на связь сознательности в обучении с активностью и самостоятельностью самих учащихся.

Также как и Ушинский, приоритет в общеобразовательной подготовке Семенов отдавал родному языку, отмечая как образовательное, так и воспитательное значение его изучения. Большое внимание он уделял изучению географии, отмечая ее влияние на развитие ума, памяти и воображения учащихся, на формирование у них патриотических чувств. Семенов был пионером так называемого отчизноведческого принципа в преподавании географии, ценность которого видел в том, что факты, явления, законы природы изучались не столько по книгам и картам, сколько путем непосредственных наблюдений. Благодаря экскурсиям и наглядному изучению местности карта переставала быть для детей «безжизненной схемой, испещренной какими-то чертами и надписями», но рисовала в их воображении реальную картину изучаемой местности.

Многое сделал Семенов для совершенствования методики первоначального обучения. Им, в частности, в деталях был разработан метод беседы. «Урок, – доказывал педагог, – ни в коем случае не должен походить на чтение лекции; урок должен быть живою беседою, которая бы беспрестанно возбуждала самодеятельность учеников». При такой беседе происходит организованный обмен мыслями между учителем и классом. Предложенный учителем вопрос формирует ответ в головах всех учеников, что возвышает их нравственное достоинство как мыслящих существ. Ту же цель ставил Семенов и перед объяснительным чтением, в процессе которого ученики не только усваивали суть и логику изучаемого материала, но и учились правильно излагать свои мысли.

Во второй половине XIX в. прогрессивное значение имели высказанные Семеновым в реферате «О ручном труде в наших учебных заведениях» (1865) мысли о роли труда в воспитании детей, о требованиях к организующему трудовое обучение педагогу, об учете возрастных особенностей и др. Трудовое воспитание Семенов рассматривал в связи с нравственным, подчеркивал его влияние на формирование целого комплекса качеств.

Деятельность Семенова, опирающаяся на прогрессивные педагогические идеи своего времени, вклад в совершенствование методических основ обучения, ставят его в один ряд с самыми известными русскими педагогами второй половины XIX в.

Лев Николаевич Модзалевский (1837 – 1896)

Первый отечественный историк педагогики, соратник и последователь К.Д. Ушинского, один из известных просветителей Кавказа. Родился в небогатой дворянской семье в деревне Гари Гдовского уезда Петербургской губернии. До десятилетнего возраста жил в родительском имении. С 1848 по 1855 гг. обучался в 3-й петербургской гимназии; с 1855 по 1859 гг. – на филологическом факультете Санкт-Петербургского университета. После университета окончил двухлетние педагогические курсы. С 1861 по 1862 гг. служил учителем в

Смольном институте. В 1862 г. был командирован Министерством народного просвещения на два года за границу для подготовки к профессорскому званию. В Гейдельберском университете изучал немецкий язык, философские дисциплины, психофизику и физиологию человека; в Иенском университете – психологию и педагогику; путешествуя по Германии, Швейцарии, Франции, Бельгии и Англии – особенности постановки школьного дела в этих странах.

Вернувшись в Россию в мае 1864 г., Модзалевский начал преподавать педагогику и руководить пробными уроками в Смольном институте. По поручению МНП организовал при Андреевском уездном училище в Петербурге педагогические курсы по подготовке учителей начальных классов. В 1865 г. участвовал в работе общегерманского учительского съезда в Лейпциге; в том же году стал учителем Педагогических курсов при 2-й военной гимназии; в 1866 – 1867 гг. служил инспектором сиротского приюта.

В 1867 г. педагог принял предложение Кавказского наместника великого князя Михаила Николаевича о наблюдении за обучением и воспитанием его сына Николая и выехал в Тифлис, где параллельно стал выполнять обязанности чиновника по особым поручениям при попечителе Кавказского учебного округа Я.М. Неверове. Обязанности наблюдателя-наставника Модзалевский. выполнял до 1872 г. С 1872 по 1878 гг. он руководил женской гимназией в Тифлисе, создав при ней практическую школу, пансионат для иногородних учениц, а затем и женскую прогимназию. В 1877 г. Модзалевский был назначен на должность окружного инспектора; с 1880 по 1883 гг. являлся председателем кавказского цензурного комитета. На протяжении 15 лет пребывания на Кавказе он являлся членом совета учебного округа, активно участвовал в работе различных благотворительных обществ, занимался литературно-педагогической деятельностью, опубликовав свыше 150 статей в журналах «Семья и школа», «Народная школа» и в газете «Кавказ».

В 1883 по 1889 г Модзалевский находился в отставке и жил с семьей в деревне. Последние семь лет жизни он посвятил общественно-педагогической деятельности: служил инспектором женского Мариинского института, возглавлял училище глухонемых, активно участвовал в работе «Союза ревнителей русского слова», отдела Коменского при Педагогическом музее, комиссии по увековечиванию памяти К.Д. Ушинского.

Педагогические взгляды Модзалевского сформировались под влиянием К.Д. Ушинского, под началом которого он служил в Смольном институте, а впоследствии состоял в переписке; Н.И. Пирогова, инспектировавшего обучение молодых ученых за границей; своих гимназических учителей Ф.И. Буссе и В.Я. Стоюнина; коллег по работе в разные годы: Г.Г. Даниловича, В.А. Евтушевского, И.Ф. Рашевского, К.К. Сент-Илера, Д.Д. Семенова, Я.М. Неверова и др. прогрессивных педагогов пореформенной России. На его твор-

чество повлияли идеи профессоров Иенского и Гейдельберского университетов, и особенно Карла Шмидта – основоположника западноевропейской педагогической антропологии и известного историка педагогики. Следствием этого влияния явилось увлечение Модзалевского историей педагогики.

По возвращению из-за границы, Модзалевский уже через два года издал первое отечественное пособие по истории педагогики – «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен» (1866). В его основу была положена четырехтомная «История педагогика» К. Шмидта, дополненная и частично измененная автором в целях лучшей систематизации материала. Впоследствии педагог неоднократно обращался к прошлому обучения и воспитания: перевел работу Я.А. Коменского «О культуре природных дарований» и написал брошюру к его 300-летию, опубликовал статьи о первой русской школе в Закавказье, о первом женском институте, о ходе учебного дела на Кавказе с 1802 по 1880 гг. и др.

Модзалевский рассматривал историю педагоги как способ интеграции накопленного человечеством опыта обучения и воспитания, на основе которого возможно осознание стоящих перед современной ему педагогической наукой задач, и указывал: «Только тот будет знать – чего можно и должно требовать от воспитания в настоящем, кто проследит за развитием и осуществлением воспитательной идеи в течение многих столетий. Кроме того, история педагогики представляет нам самую совершенную и самую объективную научную систему педагогики, в которой нет личных увлечений и пристрастий, свойственных каждому отдельному ученому».

В предисловии к «Очерку» Модзалевский проводит мысль о зависимости эффективности учительской деятельности от осмысления опыта обучения и воспитания, синтезированного в положениях педагогической науки. «Если агроном, садовод или скотовод должен основываться в своих действиях на законах природы, – указывал он, – …то педагог *тем более* не может считать себя свободным от обязанности ознакомиться предварительно с педагогической наукой, *тем более* потому, что ему предстоит воспитывать не кукурузу, не тонкорунных овец, а людей». В этой же связи он в историческом контексте рассмотрел проблемы взаимодействия педагогической теории и практики, подробно остановился на философских и практических основах педагогики. Особого внимания заслуживают идеи Модзалевского о взаимосвязи общеисторического и педагогического процессов, о необходимости осуществления цивилизационного подхода к оценке прошлого обучения и воспитания.

Обосновывая зависимость школьного дела от его согласованности с законами воспитания, Модзалевский писал: «Верной руководительницей в каждой серьезной деятельности, а, следовательно, и в деле воспитания, может и

должна быть только *наука*, и притом понятая во всех ее частях, всесторонне». Научный подход к воспитанию предполагает философское и практическое осмысление накопленных педагогикой идей и сведений, и такое осмысление Модзалевский считал главной и наиболее общей задачей истории педагогики. Им были сформулированы и специальные задачи истории педагогики: а) показ развития и практической реализации идеи воспитания у различных исторических народов и б) исследование вклада их виднейших представителей в развитие педагогики». «Историк педагогики исследует воспитательное дело у исторических народов как с практической, так и с теоретической стороны, с целью показать последовательное развитие воспитательной идеи в человечестве, и в то же время обратить внимание, насколько раскрывалась эта идея у того или другого народа, каковы были его идеалы, как понималась сущность и цель воспитания, какими средствами он старался осуществить эти идеалы, и насколько достигал их осуществления», – писал Модзалевский.

Основной методологической посылкой в изучении истории педагогики являлось ее рассмотрение в связи с всемирной историей, как части и целого. Общеисторическая привязка стала основанием для выделения в истории педагогики трех основных периодов (этапов): древнего, христианского и новейшего: ее «младенческого периода», «юношеского возраста» и «мужеской зрелости». Согласно Модзалевского, смена этапов осуществлялась из-за неудовлетворенности людей результатами предшествующей деятельности. «Следя за развитием человечества, – писал он, – история воспитания раскрывает перед нами критическую деятельность человеческого разума, который постоянно остается недоволен пройденной им исторической стадией, постоянно разрушает старые идеалы и создает новые, совершеннейшие, нередко заблуждается, но никогда не остается в спокойном самоудовлетворении».

Модзалевским была разработана одна из первых в России классификаций педагогической науки. Представляя педагогику как систему «тех научных понятий и технических правил, без знания и применения которых невозможно правильно вести воспитательное дело», Модзалевский подразделял ее на философскую, практическую (опытную) и историческую. «В системе педагогической науки на первом плане стоит философское учение о целях воспитания или *телеология*», отражающая представления об идеалах человека конкретных эпох и народов, – писал ученый. Практическая педагогика опирается на опыт (наблюдение, вывод, применение, поверка и т.д.), указывает на те пути, по которым должно направляться всестороннее развитие способностей питомца, как будущего члена человечества, своего народа, государства, церкви и семьи. В своей деятельности педагог-практик должен опираться на законы развития природы человека. В отношении своего развития организм духа подчиняется почти тем же законам, как и организм телесный, а потому «в интересах наибольшей практичности воспитания, в виду достижения поставленного воспитательного идеа-

ла, необходимо знакомство с физиологией и психологией в применении к различным возрастам, полам и темпераментам… *Психология* и *физиология* находятся в таком же отношении к педагогике, как и философия, т.е. являются главными вспомогательными ее науками». На основании законов психологии и физиологии практическая педагогика трактует о средствах совершеннейшего воспитания человека в различные периоды его развития в физическом, умственном и нравственном отношениях. Составными частями практической педагогики являются: а) диэтетика – наука о физическом развитии; б) дидактика – основанное на опытной психологии учение о путях умственного развития в процессе как всего обучения, так и в ходе изучения каждого учебного предмета; в) ходигетика – наука о средствах нравственного воспитания личности; г) В.В. Колпачев училищеведение. Главной целью исторической педагогики является обеспечение преемственности поколений в воспитательном деле.

Большое место в педагогическом наследии Модзалевского занимают его труды по домашнему воспитанию. История семейного воспитания у различных народов фрагментарно освещена им в «Очерке истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен»; современному состоянию проблемы были посвящены статьи «О необходимости педагогических советов в домашнем воспитании» (1865) и «К вопросу о воспитании детей в богатых семействах» (1872). Педагог рассматривал семью как прототип общественного воспитания и одновременно как важнейший воспитательный институт своего времени. В отличие от многих педагогов Модзалевский не противопоставлял домашнее воспитание общественному. «Хорошая, просвещенная семья дает лучшее воспитание, умственное и нравственное, своему молодому члену, чем плохая школа, – бывает, что и плохая школа может принести больше пользы воспитаннику, чем его невежественная, безобразная семья», – указывал он, обращая внимание на постановку домашнего воспитания. Его эффективность педагог связывал с выработкой общей для наставника, гувернера, учителей ребенка воспитательной идеи, предлагая для обеспечения согласованности педагогических воздействий проводить домашние педагогические советы с участием учителей и родителей.

Анализ деятельности Модзалевского характеризует его как последовательного гуманиста, приверженца личностного подхода к обучению и воспитанию детей, стремящегося, по его собственным словам, «в каждом человеке …видеть и воспитывать прежде всего человека, развивать в нем лучшие, божественные стороны его природы, вести его к духовному совершенству».

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бим-Бад Борис Михайлович – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры педагогики Московского психолого-социального института.

Бобрышов Сергей Викторович – доктор педагогических наук, зав. кафедрой воспитания, социализации и развития личности, проректор по научной работе Ставропольского государственного педагогического института.

Князев Евгений Акимович– доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и социально-экономическ5их дисциплин Московского гуманитарно-педагогического института, ведущий научный сотрудник ИТИП РАО.

Кожемякина Лариса Николаевна– Почетный работник среднего профессионального образования РФ, зам. директора ГОУ СПО «Будённовский педагогический колледж».

Колпачев Виктор Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики Ставропольского государственного педагогического института.

Колпачева Ольга Юриевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Северо-Кавказского социального института.

Корнетов Григорий Борисович – доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой педагогики Академии социального управления, г. Москва.

Лямин Василий Васильевич – кандидат исторических наук, проректор по внешним связям и структурным подразделениям Ставропольского государственного педагогического института.

Макаренко Евгения Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Ставропольского государственного педагогического института.

Малофеев Николай Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, член Совета по делам инвалидов при президенте РФ и Федеральном совете Министерства образования, директор Института коррекционной педагогики РАО.

Пикалова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент.

Санина Елена Михайловна – заместитель директора Железноводского педагогического колледжа.

Сероштанова Наталья Михайловна – заведующая учебной частью Отрадненского гуманитарного института. Соискатель кафедры прикладной психологии и педагогики Северо-Кавказского социального института.

Сумнительный Константин Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент Московского института открытого образования.

Тоискин Владимир Сергеевич – кандидат технических наук, профессор, зав. кафедрой прикладной информатики и информационных технологий Ставропольского государственного педагогического института.

Шевелев Александр Николаевич– кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории педагогики Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования.

Шумакова Александра Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе Ставропольского государственного педагогического института, профессор кафедры теории и истории педагогики.

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ 3

ГЛАВА I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ 5

1.2. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ГИМНАЗИЙ И ПРОГИМНАЗИЙ В РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. 19

1.3. ИСТОКИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 32

1.4. ВОПРОСЫ НРАВСТВЕННОСТИ И НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПО ПЕДАГОГИКЕ (ВТОРАЯ-ТРЕТЬЯ ЧЕТВЕРТЬ XIX ВЕКА) 40

1.5. СИСТЕМА ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИИ НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ 62

1.6. ИДЕОЛОГИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ 87

1.7. СИСТЕМНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 99

1.8. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 114

ГЛАВА II. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

2.1. ИНСТИТУТ ДОМАШНЕГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ 133

2.2. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ 145

2.3. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 156

2.4. ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ ПОДГОТОВКИ В РОССИИ СПОРТИВНЫХ ПЕДАГОГОВ 166
2.5. ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕОЛОГИИ И НАПРАВЛЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 176

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ

3.1. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. 196
3.2. ОРГАНИЗАЦИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА СТАВРОПОЛЬСКОГО УЧИТЕЛЬСКОГО ИНСТИТУТА 208
3.3. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЗАОЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ 224

ГЛАВА IV. ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ И ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

4.1. ПРИОРИТЕТЫ В ПОДГОТОВКЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ ... 237
4.2. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ В XVIII – XIX ВВ. 250

ПРИЛОЖЕНИЯ 261

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 275

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 25.04.08
Формат 60x84 1/16 Усл.печ.л. 30,69 Уч.-изд.л. 34,95
Бумага офсетная Тираж 100 экз. Заказ 12

Отпечатано в типографии «Сервисшкола»,
355042, г. Ставрополь, ул. 50 лет ВЛКСМ, 38
Тел./факс (8652) 728-740. E-mail: s-scool@mail.ru