

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

А. А. Бирюков, О. А. Крысанова, Т. И. Руднева

**СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ИСТОРИИ РОССИИ**

Учебное пособие

Рекомендовано

*отделением по университетскому педагогическому образованию
УМО по классическому университетскому образованию
в качестве учебного пособия для студентов классических университетов,
осваивающих образовательную программу
для получения дополнительной квалификации «Преподаватель»*

Издательство «Самарский университет»
2003

УДК 379.1
ББК 74.03(02)
Б 649

Бирюков А. А., Крысанова О. А., Руднева Т. И. Система педагогического образования в истории России: Учебное пособие. - Самара: Изд-во "Самарский университет", 2003. – 228 с.

ISBN 5-86465-264-4

Система педагогического образования в России в учебном пособии представлена авторами с позиции системного подхода в контексте истории становления российского педагогического образования. Анализ развития системы педагогического образования включает в себя не только осмысление его основных функций (подготовка учителей), но и изучение самой образовательной системы на каждом историческом этапе (совокупной взаимосвязи различных образовательных учреждений, посредством которых осуществляется подготовка различных специалистов). Система образования России рассматривается сквозь призму тенденций развития общества на различных этапах его эволюции.

Предназначается студентам и аспирантам педагогических специальностей, практическим работникам образования, учителям, а также всем интересующимся состоянием и тенденциями развития педагогического образования в России.

УДК 379.1
ББК 74.03(02)

Рецензенты: проф., член-корр. РАО, д-р пед. наук В. П. Бездухов;
проф., член-корр. РАО, д-р пед. наук Л. Г. Вяткин

ISBN 5-86465-264-4

© Бирюков А. А., Крысанова О. А.
Руднева Т. И., 2003
© Издательство
"Самарский университет", 2003

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| ПРЕДИСЛОВИЕ..... | 5 |
| ВВЕДЕНИЕ..... | 6 |
| ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ У ВОСТОЧНЫХ СЛАВЯН (до X века)..... | 9 |
| РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА РУСИ В X-XVI вв..... | 13 |
| РЕМЕСЛЕННОЕ УЧЕНИЧЕСТВО В XVII ВЕКЕ..... | 24 |
| СТАНОВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (XVIII век)..... | 32 |
| СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА..... | 42 |
| СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ СО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА ДО 1917 ГОДА..... | 55 |
| РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1917 – 1940 гг..... | 89 |
| РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В 1940 – 1990 гг..... | 99 |
| РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В 90-е ГОДЫ XX ВЕКА..... | 103 |
| ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА..... | 122 |
| РЕФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1995 – 2000 гг..... | 135 |
| ТРАДИЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 144 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 156 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1. СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРИКАЗАХ В XVII ВЕКЕ..... | 158 |

| | |
|---|-----|
| ПРИЛОЖЕНИЕ II. УЧИТЕЛЬСКАЯ СЕМИНАРИЯ ВОЕННОГО ВЕДОМСТВА..... | 166 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ III. ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА..... | 167 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ IV. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В 1990 – 2000 гг. (в цифрах)..... | 174 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ V. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТАХ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА..... | 180 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ VI. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА..... | 199 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ VII. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ВУЗАХ НА ОСНОВЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА 1995 ГОДА..... | 207 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ VIII. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ВУЗАХ НА ОСНОВЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА 2000 ГОДА..... | 209 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ IX. ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К МИНИМУМУ СОДЕРЖАНИЯ И УРОВНЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ»..... | 212 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ X. ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ УНИВЕРСИТЕТОВ В ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАССАХ..... | 219 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ XI. ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ САМАРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА..... | 223 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК..... | 226 |

ПРЕДИСЛОВИЕ

В 90-е годы система образования в России претерпевает кардинальные изменения как по своей структуре, так и по содержанию. Возникают и развиваются инновационные учебные заведения, лицеи, колледжи, гимназии, специализированные школы, формируются новые высшие учебные заведения, в которых организуется обучение по новым специальностям, ранее неизвестным в России, например, «Менеджмент и предпринимательство» и т. д. Эта перестройка затронула интересы всего общества. И, конечно, в данной ситуации возникают вопросы о причинах изменений в системе образования, о тенденциях этих изменений.

При подготовке студентов-физиков к педагогической деятельности преподаватели вынуждены рассматривать данные вопросы с тем, чтобы будущий учитель осознанно подходил к инновационной деятельности в средней школе и понимал ее роль в развитии общества.

Для обсуждения этих и других вопросов на физическом факультете Самарского государственного университета был организован факультативный курс «Подготовка студента-физика к работе в профильной школе». Одна из задач курса - показать, что система образования и система подготовки учителей для нее в России непрерывно развивались и совершенствовались в соответствии с развитием общества и технологий, преобладающих в данном обществе.

На лекциях и семинарских занятиях изучаются основные этапы развития системы образования в России, причины, обуславливающие данные изменения и тенденции этих изменений в историческом аспекте. Данный курс, несомненно, способствует формированию у студентов правильного понимания системы образования и, в частности, системы педагогического образования в России на каждом этапе ее развития. Материалы этого курса также обсуждались на курсах повышения квалификации учителей.

В данном учебном пособии представлены избранные материалы этого курса. Авторы не считают, что история развития системы образования и системы педагогического образования изложена в нем исчерпывающе. Однако опыт подготовки учителей показывает, что эта информация необходима, она способствует формированию у обучающихся профессии учителя творческого отношения к своей деятельности и более глубокому пониманию инновационных процессов, которые протекают в системе образования.

Учебное пособие предназначается студентам и аспирантам педагогических специальностей, практическим работникам образования, учителям, а также всем интересующимся состоянием и тенденциями развития педагогического образования в России.

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким – и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, т.е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания, хотя многочисленные педагогические блуждания наши и могли бы всех убедить в этом...

К. Д. Ушинский

ВВЕДЕНИЕ

Различным периодам развития общества соответствуют специфические условия его материальной и духовной жизни, которые с течением времени меняются.

Меры, связанные с модернизацией производства, были решающим фактором формирования общества. Смена технологических поколений происходила в средневековье около 1100-х гг., а впоследствии через каждые 100-200 лет.

Качественно новое состояние экономики достигнуто в XX веке за счет внедрения высоких наукоемких технологий. Это обеспечило интенсивное развитие стран Европы и Северной Америки. Новые технологии позволили перейти к энерго- и ресурсосберегающему производству, обеспечивающему выпуск больших объемов продукции при сокращении затрат сырья и энергоносителей.

Настоящий период развития общества характеризуется преобладанием наукоемких информационных технологий, и его отличает такая особенность, как быстрая смена этих технологий (5-10 лет). Увеличился спрос на труд инженеров, техников, программистов. Гораздо большее значение, чем когда-либо в прошлом, начали играть центры производства знаний – лаборатории и университеты.

Важнейшим капиталом информационного общества становится человек, его творческий, интеллектуальный потенциал. Высокие технологии – «знания» стали важнейшим товаром на мировых рынках. Стоимость их продаж в 1980-е годы достигла стоимости продажи нефти, газа и иных энергоносителей. Производство высоких технологий – «знаний» стало самым выгодным бизнесом. Знаний не может быть произведено больше, чем нужно. Кроме того, знания могут потребляться

многokrатно разными потребителями. Производство знаний в тех странах, где для этого сложилась соответствующая инфраструктура лабораторий и научных центров, оказывается самой прибыльной и рентабельной сферой вложения капиталов. Именно поэтому оно оказалось в центре внимания и государства, и корпораций, и общественных, благотворительных организаций.

Это определяет особое внимание к развитию сферы образования. В 1960-1990-е гг. численность обучающихся в колледжах и университетах в США и Японии возросла в 3,5 раза, в Германии – в 6 раз, в Великобритании – в 7 раз. Средний уровень образовательной подготовки всех занятых достиг 14 лет.

Условия современного периода развития общества предъявляют повышенные требования к психофизиологическим, интеллектуальным, волевым и моральным качествам человека, его ценностным ориентациям и идеалам. В противоречиво развивающемся обществе высокий уровень интеллектуального развития и креативности становится условием не только адаптации, но и выживания человека. Социологические исследования подтвердили наличие прямой связи между уровнем образования, интеллектуальным потенциалом работника и его трудовой, политической и гражданской активностью. Чем выше уровень креативности работника, специалиста, тем выше показатели его деятельности: он более социально активен, в необходимых случаях с большей легкостью переходит из одного сектора экономики в другой, из одной профессиональной группы в другую.

Все это привело к необходимости перестройки системы образования в России как в средней, так и в высшей школе. В связи с особенностями социального заказа появляются специализированные школы различного профиля, школы для одаренных детей и т.д. Это обусловлено тем, что необходимо готовить со школьной «скамьи» не только знающего будущего специалиста, но и специалиста, способного творчески осмысливать новые этапы развития общества, генерировать и находить пути более оптимального развития самого себя и общества.

Учитель как субъект педагогического процесса является главным действующим лицом любых преобразований в системе образования. В настоящее время обнаружилось противоречие между традиционным уровнем деятельности учителя и современными потребностями школы и общества в учителе-новаторе с творческим, научно-педагогическим мышлением. Понятно, что для работы в специализированной школе с одаренными детьми явно недостаточно иметь хорошую предметную и методическую подготовку, которые как бы разумеются сами собой. Нужен еще и постоянный творческий поиск, творческое решение возникающих проблем. Интеллект выше информированности, а умение нешаблонно думать, искать нетрадиционные подходы к «вечным» проблемам,

нацеленность на производство нового знания, потребность в познавательном поиске гораздо важнее объема знаний. И поэтому в модели будущего учителя способность и психологическая готовность к созданию, освоению и использованию нового должны занимать центральное место.

Учитель может работать творчески, если у него сформированы компоненты творческой деятельности, а это – задача уже вузовского этапа профессионального его становления. И здесь анализ деятельности вузов страны по совершенствованию системы педагогического образования выявляет противоречие: несоответствие уровня современной подготовки учителей в вузе социальным, экономическим и нравственным запросам общества. Потребности школы в творческой личности меняют ориентиры в подготовке учителей: происходит резкий поворот от рецептурного специалиста к творческому. Учитель, стремящийся к педагогическому мастерству, прежде всего должен осознать педагогическую деятельность как творческую, как постоянное профессионально–личностное самовоспитание.

В истории системы образования России традиционно особое место занимали и занимают университеты. Они всегда были носителями высокой культуры, передовых прогрессивных идей. Естественно возникает вопрос: какова роль университетов в подготовке специалистов для хозяйственной деятельности и учителей для средней школы на современном этапе социально–экономических преобразований в России?

Исторический анализ развития системы образования в России позволяет ответить на вопросы: какова эволюция системы образования в целом, как осуществлялась подготовка учителей на каждом этапе развития этой системы, как развивалось педагогическое образование. Ретроспективный взгляд на систему педагогического образования дает возможность более последовательно, более адекватно настоящему времени понять и спланировать на перспективу ее развитие, ее совершенствование.

Чтобы выстроить парадигму современного российского образования, несомненно следует обратиться к разумному опыту прошедших столетий.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ У ВОСТОЧНЫХ СЛАВЯН (до X века)

Славяне – это крупнейшая в Европе группа родственных по происхождению народов. Предки славян – праславяне – занимались земледелием и скотоводством. Языческая вера славян была тесно связана с их образом жизни. Славяне поклонялись духам природы, добрым и злым, сохранив от первобытности веру в силу магических обрядов.

Вынужденные обороняться от кочевников, они строили на юге крепости и быстро овладели железом. Военные нападения заставляли их создавать союзы племен, первый из которых относится к IV – V вв. до н. э.

Становление Русского государства связывается с союзом славянских племен, называемых «росами» или «русью».

В IV – V вв. в Европе началась эпоха феодализма. Славянские племена от первобытнообщинного перешли к феодальному обществу.

При родовом строе славянские племена были самостоятельны, каждое племя занимало свою территорию, охраняемую воинами. С развитием ремесла, особенно с появлением изделий из железа, усовершенствовался быт, создавались новые земледельческие орудия. Трудоемкое подсечное земледелие, распространенное ранее и бывшее под силу только роду, постепенно заменилось пахотным. Несколько поколений пахарей освободили от леса большие площади. Стало возможно обрабатывать землю силами одной семьи. Родовые отношения постепенно отмирали, на смену родовой общине пришла соседская община. Бывшая племенная знать превращалась в профессиональных воинов. Обеспечивая мирную жизнь земледельцам и ремесленникам, князья и дружинники утверждали свое право на землю и становились феодалами. За пользование их землей крестьяне-общинники должны были отдавать часть урожая. Земли, полностью принадлежавшие феодалу и передававшиеся по наследству, назывались вотчинами. В состав феодальной вотчины входили люди (крестьяне-общинники), смерды (обязанные нести военную службу), закупы (работавшие на своем и на господском поле), управители, челядь (дворовые люди), холопы, воины-дружинники. Во главе этого маленького мирка стоял боярин или князь.

Временем становления государства Русь считается первая половина IX века. В начале IX в. племена русов объединились под началом киевских князей.

В догосударственный и раннегосударственный периоды способ организации и ведения хозяйства, замкнутого в пределах семьи или общины, был рационален для своего времени.

Знания и опыт, которые накапливались к этому времени у человека, живущего в замкнутых рамках домашнего хозяйства, были разнообразными. Известно, например, что русский крестьянин владел

примерно 200 различными профессиональными навыками, оставаясь профессионалом-землевладельцем. Если принять во внимание полный объем знаний, нужных для ведения самого простого хозяйства, то станет очевидной необходимость специализации. Именно поэтому издревле существовало половозрастное разделение труда. Так, изготовление глиняной посуды велось вручную и было женским делом, которое передавалось по наследству от матери к дочери, вплоть до появления гончарного круга в X веке.

Наряду с универсальным домашним производством в рамках общины существовали профессионалы: гончары и кузнецы, т.е. появляется *ремесленное производство*, которое сложилось наряду с общинным, вотчинным и монастырским ремеслами. Занятие этими ремеслами предполагало владение специальными знаниями: умением управлять пламенем и температурой, знанием свойств материалов и т.д. Потребитель, разный по своему социальному положению, определял не только номенклатуру изделий, но и материал, качество работы, а в конечном счете и квалификацию ремесленника, которая, в свою очередь, зависела прежде всего от системы профессионального обучения.

Система обучения профессиям в этот период сложилась в соответствии с описанным способом ведения хозяйства.

Система домашнего обучения и воспитания предусматривала подготовку детей к самостоятельной жизни. Взрослые создавали систему жизнеобеспечения и воспроизводства, знали правила межличностного общения в больших и малых коллективах; на их ответственности лежала передача этого знания последующим поколениям.

В домашней системе обучения приобщение к труду начиналось с самого раннего детства, настоящее обучение труду – с семи, может быть, с шести лет. К 16-18 годам люди становились взрослыми, и к этому времени кончалось, вероятно, первоначальное их обучение в пределах семьи. Дальнейшее обучение, если оно было необходимо, осуществлялось в иной связи и в ином коллективе.

Профессиональное знание внутри небольшой популяции является качественно единым на протяжении обозримого отрезка времени, основная и существенная часть знания остается неизменной, меняется менее существенная его часть. Знание является достоянием популяции, оно внутренне едино, но внешне разобщено. Очевидно, что и форма передачи такого знания может быть устойчивой и неизменной на протяжении большого отрезка времени (в наших примерах – от полувека до двухсот лет).

Внутренних стимулов для расширения и углубления производственных навыков и знаний в домашней системе обучения нет, хотя она и предусматривала обучение порядку действий, последовательности операций, самоконтролю и т.д. В рассмотренном

выше случае передача знаний осуществляется от поколения к поколению. Фольклор фиксирует систему передачи знаний через поколение – от бабок и дедок к внукам. Беседы «старцев» с детьми были своего рода школой, в которой знания передавались внукам в устной форме, а иногда и практически – на примере трудоемких и, возможно, необязательных работ. Эти знания и сама система их передачи были разными: от поколения к поколению – знания рациональные, практические, через поколение скорее, теоретические. Внутри поколения знания не только передавались, но и закреплялись: производился обмен информацией, ее обсуждение, сравнение, оценка.

Новое поколение не имеет ни серьезного трудового опыта, ни серьезных трудовых навыков. В процессе обучения приобретаются знания, существенно опережающие собственный опыт поколения. В этом принципиальная суть обучения: собственный опыт поколения накладывается на знания, полученные от поколения предшествующего. В процессе обучения создается образ будущего труда. Созданию такого образа и было подчинено домашнее профессионально-техническое обучение.

Несмотря на сложность и объем необходимых профессиональных знаний, система их передачи, а следовательно, и подготовки кадров была, несомненно, патриархальной, во многом определявшейся обычаями, традициями.

Педагогика была несложной: личный пример и индивидуальный опыт, общение старших и младших, а также сверстников в детском коллективе были той школой, которая сообщала знания, перерабатывала и закрепляла их, превращая в практическое умение и навык. Навыки нужны были самые разные и, будучи универсальными, содержали в себе потенциальную возможность превращения в специализированные профессиональные навыки.

Таким образом, к концу X века профессиональное обучение было полностью бытовым, включающим местные традиции, накапливающиеся в течение многих поколений; индивидуальным, направленным на самовоспитание и личную ответственность.

В IX в. почти по всей Европе распространилось христианство. На Руси с середины X в. появляются первые христиане. Принятие христианства как общегосударственной религии произошло в 988 г. Используя связи Руси с Византией, киевский князь Владимир крестил киевлян в Днепре, а затем христианство было введено в других городах.

С введением христианства появляются первые христианские школы. Однако они не получили широкого распространения по следующим причинам:

- 1) славянская языческая культура, не знавшая школы и не воспринимавшая ее как необходимость, отрицала книжное

образование, поэтому традиций школьного книжного обучения не существовало вообще на Руси;

- 2) государственные общественные институты Древней Руси не испытали на себе влияния высокой цивилизации Римской империи, оказавшей мощное воздействие на другие страны Западной Европы; в Киевской Руси в то время была слабо развита государственная система, и поэтому не требовалось большого притока грамотных людей. Уклад общественной жизни представлял собой узкую сферу деятельности для образования, что не стимулировало его развитие;
- 3) тормозом в ходе организации школьного обучения послужил церковнославянский, родной язык Киевской Руси, так как в странах Запада были распространены греческий и латинский языки при богослужениях. Следовательно, был затруднен процесс взаимовлияния и взаимопроникновения двух культур друг в друга, а также элементарное заимствование византийской школы;
- 4) В силу сложившихся обстоятельств устройством школ занималась церковь. Первостепенной профессиональной задачей она провозгласила освоение христианских ценностей и передачу профессии и связанных с ней знаний потомству. А это было возможно лишь на основе традиций семейного обучения.

Таким образом, школьное обучение слабо развивалось на территории Древней Руси и не смогло сложиться в стройную и стабильную систему. Одной из закономерностей процесса воспитания как государственного дела становится известное положение: развитие школы как социального института полностью зависит от уровня социального развития общества и его потребностей и запросов.

Вопросы и задания

1. Какие условия определили систему воспитания и обучения в Древней Руси?
2. В чем состояло содержание воспитания у восточных славян?
3. Какими методами, средствами осуществлялось воспитание?
4. Как отразились в воспитании религиозные воззрения народа?
5. Молитва, исповедь, покаяние, проповедь – педагогический инструментарий христианской педагогики. Так ли это?

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА РУСИ В X – XVI вв.

В X веке система обучения на Руси претерпела существенные изменения в соответствии с развитием Руси как государства.

Князь Святослав в период своего правления активно проводил политику развития Руси. Он победил Волжскую Булгарию, разгромил царство хазар и освободил для русских купцов такие важные пути, как Волга и Дон. Святослав начал борьбу с могущественной Византийской империей за свободный доступ Руси к Черному морю. Война шла на Дунае и Балканах. Святослав предполагал перенести свою столицу на Дунай, но закрепиться здесь ему не удалось. На обратном пути в Киев войско Святослава было разбито печенегами, пришедшими на смену хазарам, а сам князь был убит. Завоевания Святослава были огромны: значительно расширились границы Руси, укрепилось ее международное положение. Однако важнейшая для государства задача – оборона от печенегов – не была им решена.

Владимир был младшим сыном Святослава и княжил в Новгороде. Князь Владимир изменил политику Руси. Вместо дальних походов он направил все свои усилия на организацию обороны и сплочение державы под своей властью.

В это время формируется новая структура ремесла. Ремесло эволюционировало, следуя преимущественно по пути дифференциации знаний и навыков. Общинный кузнец-универсал дал жизнь и оружейникам, ковавшим кольчуги, шлемы, стрелы, копья, мечи, боевые топоры, и кузнецам, ковавшим серпы, косы, топоры, ножи, прочий инструмент и орудия труда. Дробная специализация в различных производствах – характерная черта раннеклассовых обществ. Накопленный опыт и знания были обобщены в единой технологической схеме. На протяжении X – XI вв., вплоть до начала XII в., рубящие и режущие орудия и оружие изготавливались по одной общей и самой сложной технологической схеме (многослойная сварка или пакет). Единая технология, использующаяся городскими ремесленниками, пришла на смену нескольким разным, применявшимся ранее кузнецами сельских и городищенских общин.

Если в догосударственный период на отрезке времени в 100 лет три четверти знаний оставались неизменными, а четверть находилась в движении, то в более позднее время обновление знаний происходило быстрее.

Наряду с традиционными видами материального производства, уходящими корнями в предшествующий период, появились новые виды ремесла: каменное строительство, чеканка монет, сложная ювелирная техника, стенопись и иконопись, стеклоделие и глазурование,

изготовление дорогих одежд и т.д. Все эти производства сформировались в очень короткий срок, появившись сразу и почти одновременно в сложном виде.

Произошла крупная технологическая революция, которая преобразовала почти все составляющие производства и создала новую систему обучения, которая в более развитой форме приближалась к системе корпоративного обучения, но на ранней стадии развития корпоративные начала выражены были очень слабо.

В это время происходит становление *городского ремесла*, которое сопровождалось невиданной ранее концентрацией трудовых ресурсов, производственного опыта и знаний.

Владимир Святославович, создавая свой двор и государственное хозяйство, следовал самому лучшему образцу: на его взгляд, таковым являлся двор византийского *басилевса*. Организационные структуры некоторых производств были перенесены на Русь в неизменном виде с помощью византийских мастеров, что можно расценивать как своего рода экспорт ремесла и технических знаний.

Система обучения ремесленников была только индивидуальной. Производственной основой являлась небольшая мастерская, в которой работали мастер и один, редко два помощника.

Древняя Русь не располагала собственным организационным опытом такого рода, она целиком заимствовала его из Византии, придав ему свои особенности.

Учебных заведений для обучения профессии не было. С конца X в. характер профессионального обучения на Руси усложняется: приглашаются учителя, мастера из-за границы. Это, по существу, новая система обучения, и она может быть названа *государственной*.

Обучение новым профессиям могло быть скорым и эффективным только в том случае, если ученик был достаточно образован и уже профессионально обучен в близком по характеру ремесле. Таким образом возникла еще одна система обучения, система «переподготовки кадров». Она была, вероятно, организована по типу обучения в государственных мастерских Византии. Иностранные учителя являли собой достаточные по значению и силе «каналы связи» древнерусского ремесла с уже накопленным производственным опытом и техническими знаниями других стран и народов. Новая система, возможно, включала в себя изучение иностранного языка (грамотность и необходимая математическая подготовка, очевидно, подразумевались). Детей посылали на выучку к мастерам. Медиков, переводчиков, архитекторов приглашали из-за границы для княжеского двора: медицина считалась небогоугодным занятием; правовые и риторические школы отсутствовали, так как в феодальном судопроизводстве не было адвокатуры, а значит, не было необходимости в ораторах.

Организованные в цехи ремесленники открывали цеховые школы. Организованные в гильдии купцы стали открывать гильдейские школы, позже эти два типа школ объединятся в городские начальные школы.

Таким образом, видно, что к концу X в. в Древней Руси существовало несколько систем профессионального обучения. Две системы существовали издревле: домашнее обучение и профессиональное обучение в рамках сельской общины, которые М. Н. Громов называет бытовой и групповой системами обучения [10, 96]. Эти системы были дополнены двумя качественно новыми. Одна из них, система государственного обучения, оформилась почти сразу с учетом зарубежного опыта. Другая существовала в кругу ремесленных профессий, связанных с удовлетворением основных материальных и духовных потребностей общества в целом. М. Н. Громов эту разновидность обучения именуется профессиональной подготовкой.

Спустя столетие, в последней четверти XI в., появилась еще одна система профессионального обучения — монастырская. Эта система подготовки кадров складывалась в течение столетий и в готовом виде была перенесена на Русь вместе с самими монастырями.

Все эти системы, сформировавшись почти одновременно, развивались по-разному, в силу различия потенциалов, заложенных в них. Государственная, монастырская, домашняя и общинная системы обучения были хорошо приспособлены к решению задач, частных по своему характеру и значению, — обслуживанию (и самообслуживанию) отдельных, иногда замкнутых социальных групп. В новой системе обучения осуществлялась подготовка кадров для всех без исключения производственных профессий. Городское ремесло и связанное с ним профессионально-техническое обучение делали свои первые шаги. Эта система сложилась как новое социально-экономическое явление.

Индивидуальное обучение — передача ученику только собственного опыта — обнаруживало в новых условиях многие недостатки, среди которых застойность, косность и консерватизм можно назвать главными. Индивидуальное обучение сохраняло свое значение долгое время, вплоть до нашего, и на известном этапе овладения мастерством является неизбежной и необходимой формой. К XVII в. оно утратило свое первостепенное значение, свою ведущую и определяющую роль. Уступив место массовым формам профессионального обучения, оно сохранило за собой главенствующее положение в подготовке некоторых специалистов, в большинстве других случаев став вспомогательной формой обучения.

Государство Русь к рубежу X — XI вв. стало одним из крупнейших и могущественных в Европе.

В XI — XII веках шло успешное политическое, экономическое, культурное развитие Руси. В этот период ее система образования совершенствовалась весьма активно.

В 1019 г. после четырехлетней междоусобной борьбы к власти пришел Ярослав Мудрый (978–1054). В период его правления много внимания уделялось просвещению, строительству. Ярославом был создан закон о порядках в Новгороде – «Суд Ярославля». В 1036 г. под Киевом русские войска одержали крупную победу над печенегам, после чего их набеги прекратились. После смерти Ярослава в разных землях правили его сыновья, племянники, внуки.

Недолгий период мирной жизни на Руси вновь был нарушен княжескими усобицами, усилившимися после нашествия новых кочевников – половцев. Но, несмотря на усобицы, Киевская Русь оставалась единым государством.

В 1072 г. был составлен первый письменный сборник законов «Русская Правда». Новый закон разделил людей по имущественному и должностному положению, что вообще характерно для эпохи феодализма. С появлением письменного закона общественная жизнь в значительной мере была приведена в порядок; Русь поднялась еще на одну ступень в своем развитии.

До конца XI в. Русь страдала от усобиц и половецких нашествий; нередко князья нанимали половцев для решения своих внутренних проблем. С 1103 г. в Киеве расцвело ростовщичество, поощряемое князем Святополком Изяславичем. После его смерти, в 1113 г. вспыхнуло восстание – киевляне разгромили дворы ростовщиков. Киевское боярство пригласило на престол Владимира Мономаха.

Владимир Мономах внес дополнения в законы «Русской Правды». Устав Мономаха был написан в пользу мелкого городского люда. Борьба с половцами, устранение усобиц, забота о простых людях сделали этого князя популярным в народе.

В XII в. Русь была одним из самых передовых и развитых государств Европы. На ее огромной территории существовали десятки тысяч деревень и сел; укрепленные замки княжеских и боярских вотчин постепенно превращались в города. Каждый город был военной крепостью. Развитие городов приводило к сосредоточению в них торговли: на городских рынках продавали свои товары окрестные крестьяне, местные ремесленники, заморские и русские купцы. Ремесленники, составлявшие основную массу городского населения, часто селились вместе, и род их занятий впоследствии дал названия городским улицам (Гончарная, Кузнецкий Мост, Оружійный переулок). Город в феодальном обществе был средоточием самой высокой культуры своего времени. Появлялись люди интеллектуальных профессий: архитекторы, художники, врачи, переписчики книг. И, конечно же, возникала задача подготовки специалистов различного профиля.

Колыбелью древнерусской школы был Киев, откуда исходили пути просвещения. Мощный политический союз, объединивший под властью

киевских князей многочисленные племена, расселившиеся на огромной территории от Карпатских гор до Урала и от Черного моря до Белого, создал «благоприятные условия для развития в Киевском государстве высокой культуры, просвещения, новых форм воспитания и обучения».

Воспринятое из Византии и превращенное в государственную религию христианство явилось важнейшим идеологическим средством утверждения строя того времени, а новая религия должна была укрепить связи между отдельными частями Киевской Руси. Школа – как орган воспитания и просвещения – служила орудием воздействия на массы. Укрепление связей с Византией (религиозные контакты, обмен научными достижениями), которая была наследницей античной культуры и одной из самых развитых и прогрессивных стран, имело огромное значение для развития культуры и просвещения Киевского государства. «Усвоение новой культуры происходило на Руси творческим путем на основе сложившихся древнеславянских традиций и с учетом запросов времени».

Княжеская власть в своих политических делах стремилась к тому, чтобы создать национальную церковь, независимую от византийского духовенства. Государству требовались грамотные люди и для сферы управления.

Всему этому способствовало введение усовершенствованной азбуки (кириллицы), созданной на основе буквенно-звукового греческого алфавита с учетом фонетической системы древнеславянского языка. Близость новой азбуки к речи восточных славян способствовала усилению языковой общности единой древнерусской народности и развитию литературы и языка. Все это обусловило распространение грамотности на Руси, тогда как в Европе доступ к образованию был ограничен из-за сложного, неродного, непонятного латинского языка.

988 год был ознаменован открытием школ «книжного учения» князем Владимиром Святославовичем.

В начале XI века существовало два типа школ: «высшие» для детей знати и «низшие» для подготовки рядов церковного клира. В книжных школах не просто обучали грамоте, а преподавали науки, дававшие серьезное по тому времени образование: диалектика, риторика, грамматика составляли тот тривиум, который лежал в основе «всеохватывающего обучения» византийской средней школы. Оно было известно в Древней Руси в рамках «учения книжного». Во многих городах существовали школы грамоты (грамма – буква, письменный знак), школы элементарного образования. Школы книжного учения открывались в тех городах, куда Владимир посылал своих сыновей и дружину для управления землями.

Однако количество обучаемых в школах было ограниченным. Учитель занимался с 7-8 учениками, количество педагогов составляло 35-40 человек, за 10 лет школа могла подготовить свыше двух тысяч образованных воспитанников.

Школа существовала наряду с индивидуальным обучением, а учителем называли педагога (известно, что до Нестора в древнерусской литературе слово «учитель» употреблялось как название лица, проповедующего христианское вероучение). В житие впервые зафиксировано название педагога, что отражало начало формирования русской педагогической терминологии.

Начало высшему образованию положил Ярослав Мудрый, создатель крупнейшей библиотеки при Киевской Софии.

Дворцовая школа, открытая при Десятинной церкви, ставшей центром религиозно-культурной жизни Руси, была настолько популярной, что в Киеве воспитывались дети английского короля Эдмунда Железнобокого, сын датского короля Волка Герман, наследники венгерского престола. Кроме изучения наук и искусств, здесь велись хронологические записи событий и составлялся исторический труд, в котором давалась ретроспективная оценка далекого прошлого. Учениками изучалась арифметика, необходимая для хронологических вычислений.

Традиции дворцовой школы «книжного учения» продолжали и развивали школы повышенного типа в Новгороде, Смоленске, Ростове, Владимире, Галиче. Высокая образованность воспитанников киевских школ позволяла им принимать активное участие в культурной жизни других княжеств.

Есть сведения, что в XI веке при Киевско-Андреевском монастыре было организовано первое женское училище: в 1086 г. Всеволод построил при церкви женский монастырь.

В древнерусских школах высшего типа изучались азы медицины (сведения о врачевании), юридические знания («Русская Правда» при Ярославе – памятник гражданско-правового законодательства и судопроизводства).

Киев сохранял значение центра русской интеллектуальной жизни до разграбления его в XII веке.

Начавшаяся на рубеже XI – XII вв. смена технологического поколения повлекла за собой и другие изменения, среди которых распространение грамотности среди ремесленников можно считать главным. Если грамотность ремесленников была желательна на рубеже X – XI вв., то их умение читать и писать неоспоримо для XII – XIII вв. Грамотность была нужна, чтобы записать: «Господи, помози рабу своему», чтобы подписать свою продукцию, пометить свой инвентарь, снабдить этикеткой товар, проставить имя заказчика и владельца и т.д.

Русь XII века представляла собой раздробленное феодальное государство, отягощенное княжескими усобицами и борьбой за великокняжеский престол, набегами половцев. Этот период истории Руси называют периодом политической раздробленности. В 1097 г. в город Любеч собрались на съезд князья – потомки Ярослава Мудрого. Они

договорились о новом порядке, закреплявшим за каждым владение, доставшееся в наследство. Каждое княжество стало самостоятельным государством. Все это ослабляло способность Руси обороняться от набегов кочевников-половцев, а в XIII в. — монголов.

Но несмотря на все это, к концу XII века Русь опередила ряд стран Западной Европы в развитии просвещения. И этому есть объективное объяснение: во-первых, здесь заботилась о просвещении не только церковь, как это было в других странах, но и князья, что ставило школу в выгодное положение; во-вторых, обучение грамоте осуществлялось на родном славянском языке, в западных же странах оно было на латинском; в-третьих, довольно широкое распространение на Руси получило самообразование, почти неизвестное на Западе.

За первую половину XIII века Русь выдержала более 160 войн (45 — с татарами, 41 — с литовцами, 30 — с немецкими рыцарями, шведами и поляками). Разорядись монастыри, центры культуры и просвещения, что не могло не сказаться на уровне образования на Руси того времени.

Московское княжество было единственным краем северной Руси, свободным от бедствий. Скупая земли у частных лиц на свободные деньги, московские князья положили начало объединению русских земель вокруг Москвы. Идеологической столицей русских земель Москва становится благодаря умелой политике Ивана Калиты, получившего в награду от хана великокняжеский престол, а также после поселения в столице главы русской православной церкви митрополита Феофоста. Московское государство становится наследницей всех культурных традиций и образовательной системы Киевской Руси. Прямая документация о деятельности школ того времени практически отсутствует, памятники древней письменности не содержат сведений о методах, способах и средствах обучения детей. В то же время берестяные грамоты, относящиеся к тому периоду, найденные в Смоленске, Новгороде, Твери, Москве, свидетельствуют о достаточном уровне грамотности.

Существует предположение, что среди крестьян грамотность составляла примерно 1,5%, среди белого дворянства неграмотных не было, письменностью владела не только знать, но и посадский люд.

Школа как государственная и церковная институт была ненужной. В каждом сословии существовали свои традиции воспитания. Устная народная культура служила источником знаний. Вместе с тем известны Преображенская школа во Владимире-на-Клязьме, патроном которой был князь Константин Всеволодович, и Смоленская школа, учрежденная князем Романом, где были собраны дети знатных, средних и бедных.

Политические события в XIV — XVI веках привели к формированию единого Российского государства.

В XIV в. ярлык хана давал и охранял власть над всей Русью. Борьбу за великокняжеский престол вели Тверское, Московское, Рязанское и

Суздальско-Нижегородское княжества. Постепенно все более видное место в политической борьбе стало играть Московское княжество. Оно выдвинулось в самостоятельное при сыне Александра Невского Данииле. Третья четверть XIV в. закрепила за Москвой роль центра объединения русских земель. В 1375 г. московский князь Дмитрий Иванович заставил тверского князя отказаться от ярлыка на великое княжение и признать старшинство московского князя. К этому времени Золотая Орда была ослаблена внутренними раздорами. Власть в ней захватил военачальник Мамай. Он не был потомком Чингисхана, и в 1374 г. Дмитрий Иванович отказался платить дань Орде. В 1378 г. посланный Мамаем карательный отряд был разгромлен на реке Воже. Тогда Мамай подготовил большое нашествие. Москва выступила центром сбора русской рати из разных земель. Два больших войска встретились на Куликовом поле 8 сентября 1380 г. Исход кровопролитного сражения решил удар засадного полка русских – войско Мамаю дрогнуло и обратилось в бегство. Дмитрий Иванович получил за эту победу прозвище Донской. Но падения ига не произошло: в 1382 г. свергнувший Мамаю «законный» хан Тохтамыш предпринял карательный поход на Москву и восстановил права Орды на сбор дани. Тем не менее Московское княжество осталось политическим центром Руси – Дмитрий Иванович передал в наследство своему сыну, Василию I, великокняжеский престол как собственное владение, не спрашивая на то ханского разрешения.

Период 1389–1462 гг. характеризуется серьезными распрями потомков Дмитрия Донского. В конце концов они вылились в жестокую междоусобную войну второй четверти XV в. В то время центрами объединения Руси могли оказаться торговый Новгород или северная Галицкая земля с ее развитыми промыслами и свободными крестьянами. Однако победа осталась за московским князем Василием II, использовавшим ордынцев в качестве союзников. В борьбе за центральную власть Василия поддержала православная церковь, которая после падения Константинополя в 1453 г. обрела независимость от Византии.

Политическое объединение Руси, наконец-то, завершилось при Иване III (1462–1505) и его сыне Василии III (1505–1533). Крупное и сильное Московское княжество добилось окончательного свержения ига.

Создание единого Российского государства привело к укреплению власти московских князей; при Иване III и Василии III власть стала самодержавной. В 1547 г. российский монарх – великий князь Иван IV – был возведен в цари («венчан на царство»). Царская корона – «шапка Мономаха» – символизировала передачу России знаков царской власти из Византии. Введение царского титула означало конец зависимости от восточных монархов (царями именовали ханов Золотой Орды). Для

Европы царский титул значил не меньше, чем императорский. Русский царь приравнивался к самым знатым правителям других государств.

При монархе сложился многочисленный государев двор. Совершенствовались органы власти. Поручения царя («приказы») первоначально исполнялись доверенными лицами, затем эти люди получали помощников для ведения текущих дел. Так постепенно складывались постоянные органы правления – приказы. Посольский приказ, возникший самым первым, ведал связями с другими государствами, Поместный приказ – распределением и учетом земель бояр и дворян, Разрядный приказ – служебными делами дворян. Создавались и другие приказы (для сбора налогов и т. п.).

С укреплением русской земли увеличилось число монастырей (Чудов, Троице-Сергиев): если в XIII веке их было 22, то в XIV веке – 80. Они являлись сосредоточением грамотности: здесь велись летописи, собирались и списывались книги, готовились переписчики. По византийским правилам монах должен был часть времени, свободного от церковной службы, отдавать чтению и переписке книг.

Появляются церковные и монастырские библиотеки, где хранились сочинения святых отцов, учительные сборники разного содержания и светские книги. Обучение грамоте в обителях было «внутренним»: только для посвятивших себя чернечеству. Выходцев из имущих классов готовили к церковно-административной должности, поэтому обучали летописанию, других же обучали ремеслу и началам грамоты. При монастырях, помимо умения читать и писать, обучали искусству церковной службы. Монастырское образование не противостояло городскому светскому образованию.

Частными лицами создавались школы грамоты, где учились только мальчишки. Организаторов называли мастерами грамоты, что свидетельствует о появлении профессиональных учителей. Среди них были дьяки, подьячие, мирские книгописцы, иконописцы, ремесленники. Отмечается семейная профессиональная преемственность. Мастер грамоты мог иметь на дому от 3 до 10 учеников, деления на классы не было. Такие школы создавались без ведома властей, обучение было полуплегалным, иногда местные власти их преследовали.

Термин «урок» употреблялся не как форма обучения, а как условие. правило, штраф, налог. Школа прекращала свое существование после окончания скромного курса, так как большинство родителей долго оплачивать учебу не могли. Желаящие расширять свои знания самостоятельным трудом и могли рассчитывать на помощь «книжников» в монастырях и крупных городах. «Книжное» образование было высокой ступенью. Его получали с конца XI века духовенство, князья, их сыновья и дочери. Основу такого обучения составлял тривиум, который лежал в

основе «эпиклиоспедна» (всеохватывающее обучение), пришедшего из Византии: диалектика, риторика, грамматика.

Русскую культуру XVI – XVII вв. принято считать культурой нового времени. Она обладает рядом особенностей. Прежде всего следует сказать, что к XVI в. закончилось формирование великорусской народности. В землях, входивших в состав Московского царства, стирались различия в языках, быте, нравах. Все более заметной становится тенденция к унификации разнородных местных традиций в искусстве. Важнейшим итогом культурного развития России XV – XVII вв. стало складывание единого русского языка.

С XVI в. все более ощутимо проявляется светский элемент в русской культуре. Возникают новые жанры в литературе, проникается мирскими настроениями архитектура. Этот процесс получил название «обмирщения» культуры. Он основывался на новых духовных веяниях, охвативших все страны Европы, независимо от религиозных и культурных различий.

Эпоха Великих географических открытий в странах Западной Европы ознаменовалась идейным движением, которое получило название Ренессанса или Возрождения. В XIV – XVI вв. оно охватило практически все европейские народы, хоть сколько-нибудь соприкасавшиеся с античной культурой Греции и Рима. Для Московской Руси с ее прочной византийской культурной традицией в церковной жизни, политике и искусстве обращение к античному наследию значило прежде всего осмысление письменных источников Византии, которые в большом количестве сосредоточились в великокняжеской библиотеке, а также книгохранилищах наиболее крупных монастырей.

В XVI в. появляется такая новая культурная тенденция, как изучение русскими книжниками античного наследия Древней Греции и Рима. В придворном кружке русских «античников» увлекались математикой, астрологией, медициной Гипократа, философией Галена и Аристотеля, логикой и диалектикой, под которой в средние века понималось искусство вести спор. Здесь уместным будет упомянуть деятельность приглашенного в Москву греческого гуманиста Михаила Триволиса, известного в русских источниках под именем Максима Грека. Максим Грек был искушен во всех направлениях средневековой научной мысли, чем и объяснялось его огромное влияние на московских книжников. Вокруг него сложился кружок, в котором обсуждались как теоретические проблемы церкви, так и социальные аспекты жизни Русского государства того времени.

Общее «обмирщение» русской культуры коснулось и школ. Для возросших потребностей государственного управления Московского царства нужно было все большее число грамотных людей. На созванном в 1551 г. Стоглавом соборе впервые в русской истории властью специально был поднят вопрос о необходимости просвещения населения. Эта функция была возложена на Русскую православную церковь, что впоследствии

станет традиционным. Духовенству было предложено начать обучение детей грамоте при храмах. Наиболее распространенной формой образования подростков являлось обучение при монастырях. Среди дворянства и богатых горожан было распространено обучение на дому специальным приходящим учителем – «мастером грамоты».

В XVI в. предпринимаются первые попытки создания учебных пособий. Так, для обучения сложению, вычитанию, делению и действиям с дробями была издана «Книга, рекома по-гречески Арифметикой», по-немецки «Алгоризмой», а по-русски «Цифирной счетной мудростью». Все примеры в этом учебнике приводились из области торговли. Это доказывает, что пособие с самого начала было предназначено для нужд городского торгового и ремесленного населения.

Во второй половине XVI в. большое распространение получили труды Максима Грека по грамматике, которой интересовались все больше русских читателей. В обращение вошло немало других рукописных руководств по грамматике, авторы которых нам неизвестны.

С XVI в. в Русском государстве начинают составляться так называемые азбуковники – своеобразные энциклопедические словари. В них содержались элементарные сведения по грамматике, арифметике и природоведению, излагаемые в алфавитном порядке.

Важно подчеркнуть, что в этот период стала формироваться группа людей, обладавших широким кругом знаний, отличавшихся начитанностью и образованностью. Знаменательным явился и тот факт, что среди этих людей были не только лица духовного звания и представители феодальной администрации, но и городское население.

Таким образом, система начального обучения на Руси выглядела не как совокупность регулярных учебных заведений, а как определенные формы общественно-педагогической практики (в семье, «мастерами грамоты» и др.).

Вопросы и задания

1. Каковы условия развития образования на Руси в X – XVI вв.?
2. Как древнерусская педагогическая традиция соотносилась с византийской и западноевропейской педагогическими традициями?
3. В каких памятниках литературы Древней Руси XI – XVI вв. были отражены педагогические идеи?

РЕМЕСЛЕННОЕ УЧЕНИЧЕСТВО В XVII ВЕКЕ

В XVII веке в России окончательно сложилась система крепостного права. В то же время в городах и селах развивалось ремесло: мелкое производство на заказ или в местный рынок. Оно постепенно перерастало в товарное производство, рассчитанное на «безадресного» покупателя. В рыночный оборот втягивалась и продукция сельского хозяйства: товаром становился хлеб.

В XVII в. наметилось выделение областей, имевших определенную производственную специализацию. В нечерноземном районе (Север, Новгородско-Псковская земля, междуречье Волги и Оки) развивалась промышленность. Черноземье стало центром земледелия. Многие районы занимались производством той или иной ремесленной продукции. Развивалась добыча и обработка руды около Тулы, Тихвина и Серпухова, кожевничество в Ярославле, Казани, мыловарение в Костроме и Ярославле, производство тканей в Иванове. В нечерноземной полосе насчитывались сотни сел и деревень, в которых крестьяне занимались преимущественно ремеслом.

В том же столетии в России появились первые мануфактуры – крупные предприятия, основанные на ручном наемном труде рабочих, получавших зарплату, и выпускавшие продукцию на рынок: железоделательные заводы на Урале, кожевенные заведения в Ярославле и Нижнем Новгороде, солеваренные мануфактуры в Соликамске и Старой Руссе. Крупными мануфактурами были Моветный и Печатный дворы. Наибольший спрос на наемную рабочую силу предъявлял речной транспорт: бурлаки волокли вверх по течению большие суда. Развитие мелкотоварного производства и появление первых мануфактур свидетельствовало о зарождении в России капиталистических отношений.

В XVII веке также совершенствовалось государственное устройство России.

Пережитые русским государством социальные потрясения в начале (Смутное время) и середине XVII в. (Соляной, Медный бунты) привели к нарушению деятельности старых правительственных учреждений. Встала серьезная необходимость укрепления государственного аппарата и его отдельных частей: армии, чиновничества, судопроизводства и т.д. С этой целью, во главе с князем Н. И. Оболенским, специальной комиссией Боярской думы был составлен проект Уложения – нового кодекса законов. Для его рассмотрения и утверждения 1 сентября 1648 г. в Москве был созван Земский собор. Заседания проходили в Грановитой палате. Новый кодекс законов получил название Соборное уложение 1649 г. Он был напечатан исключительно большим для того времени тиражом 2 тыс. экземпляров и немедленно стал применяться на практике.

Соборное уложение в законодательном порядке закрепило крепостное положение крестьян, живших на частновладельческих землях. Таким образом, Соборное уложение было именно тем юридическим актом, который устанавливал крепостное право в России.

Важнейшим совещательным органом при самодержавном государе являлась Боярская дума. В ее состав в XVII в. входили люди четырех степеней: бояре, окольные, думные дворяне и думные дьяки. Все они назначались царем пожизненно. Появление рядом с аристократами – потомками бывших великих и удельных князей – нижних думных чинов было показателем бюрократизации Боярской думы и усиления власти царя, проводившего в свой аппарат людей не только по принципу родовитости, но и по принципу выслуги.

Для обсуждения особо важных вопросов созывались Земские соборы, состоявшие из высшего духовенства, бояр и выборных от дворян и горожан. До второй половины XVII в. соборы пользовались большим политическим авторитетом, но по мере укрепления государства шло усиление царской власти в стране, поэтому с середины XVII в. Земские соборы – орган сословного представительства – теряют свою роль.

По мере того как укреплялась самодержавная власть, все больше возрастала роль приказов в управлении государством. Всего в течение XVII в. насчитывалось до 80 приказов, но многие из них были временными учреждениями. Постоянно действующих приказов было около 40.

Наиболее важными приказами были: Разрядный (ведал служилыми людьми), Поместный (дворянскими поместьями), Посольский (внешней политикой), Приказ тайных дел (контролировал деятельность всех правительственных учреждений и лиц), Разбойный приказ (вел уголовные дела), Приказ каменных дел (ведал строительством), Ямской приказ (почтой и казенным транспортом).

Руководителями большинства приказов царь обычно назначал бояр, а их помощниками – дьяков, в распоряжении которых находились подьячие.

Поэтому объективно возникала задача подготовки специалистов как для ремесленного производства, так и для государственного аппарата.

С ростом ремесленного производства, превращением его в мелкотоварное и углублением специализации определяются и особенности организации обучения ремеслу в XVII в.

В целом весь институт ремесленного ученичества можно разделить на два вида обучения: частное (у мастера-ремесленника) и государственное (обучение при приказах) [10, 105]. Эти два вида иногда как бы пересекались, так как жалованные государевы мастера могли брать учеников из посадской среды, но обучали их у себя дома, на своем материале. В положении учеников, взаимоотношениях их с мастером, оформлении договоров на обучение и, вероятно, в самом процессе

обучения между этими двумя видами существовало некоторое различие, поэтому рассмотрим их отдельно.

Частное обучение. В XVII в. ученики поступали в обучение различным ремеслам: ткацкому, скорняжному, кузнечному, колокольному и многим другим. Детей отдавали также в «научение торговле», грамоте и письму (скорописи). Девочек обучали шитью, в частности золотошвейному делу.

Что касается социального состава учеников, то подавляющая часть их происходила из семей посадских людей. Но бывали случаи, когда в ученики поступали дети из служилых семей, придворных кругов, а также дети служилых иноземцев. Иногда отдавали в учение дворовых ребят для подготовки мастеров из среды зависимых людей. Возраст учеников был различным, большинству из них было 12–13 лет, но иногда и 16–20 лет.

Родители отдавали сына или дочь в обучение на определенный срок, в течение которого ученик должен был «жить во дворе (мастера) и всякую домашнюю работу работать», повиноваться хозяину и членам его семьи и т.д. Обычный срок обучения составлял 5 лет (иногда он был короче — до одного года или длиннее — до 15 лет). Но необходимо отметить, что свыше пятилетнего срока ученик обязан был жить у мастера в возмещение «за учение», за одежду и т.д., а также «из найму». Срок обучения в 5 лет устанавливался, вероятно, в том случае, когда за обучение ученика платили деньги (например, когда отдавали учиться дворовых людей); срок менее 5 лет, видимо, встречался в том случае, когда первоначальное обучение ученик получал в семье и лишь для овладения более высокой, чем у отца, квалификацией поступал в ученики к другому мастеру.

Государственное обучение. В то время на Западе организующее начало ремесленного производства было сосредоточено в цехах, где и происходило обучение ремеслу. В России же в XVII в. в роли организатора ремесленного обучения активно выступало само правительство.

Подготовка квалифицированных ремесленников путем обучения учеников мастерами Оружейной, Золотой и Серебряной палат, Пушкарского и других приказов приобрела широкие масштабы.

Центром ремесленного ученичества была Оружейная палата, где изготавливалось парадное и строевое оружие, работали самые известные иконописцы и живописцы. В начале XVII в. дворцовые мастерские черпали кадры из городской ремесленной среды: городские ремесленники привлекались к исполнению царских заказов, для особенно крупных работ вызывались мастера из разных городов, часть мастеров по завершении работы оставалась в Москве. В 20–30-е гг. XVII в. правительство часто приглашало зарубежных мастеров, особенно золотого и алмазного дела, рудознатцев. Назначая мастерам большие оклады, администрация дворцовых палат строго оценивала их профессиональные качества, часто устраивала при приеме особое испытание. Всем мастерам-иноземцам,

принятым на русскую службу, вменялось в обязанность обучать своему делу учеников, передавать им свои профессиональные навыки и секреты. Русские мастера дворцовых палат должны были передавать свой опыт и навыки в первую очередь братьям и сыновьям. Семейная, закреплённая в поколениях преемственность мастерства поощрялась в дворцовых мастерских, способствуя формированию русской художественной школы.

Если частное обучение было связано с составлением жилой записи, то при поступлении в дворцовые палаты и приказы ученики должны были иметь поручные записи, сходные с жилыми записями в части обязанностей учеников. Обязанности мастера в них не оговаривались, так как контроль за процессом обучения осуществляла администрация палат. Поэтому даже весьма общие слова «учить, чему сам горазд», оказывались лишними, потому что и мастер, и ученик состояли на государственной службе. Дети и племянники жалованных мастеров, владеющие той же специальностью, принимались без поручных записей.

Чётко определённого срока ученичества в государственных мастерских не было. По решению администрации ученик мог быть передан для обучения другому мастеру, мог быть переведен через 1-2 года в мастера или оставлен в учениках на 7-8 лет.

Мастера в дворцовых палатах, как правило, имели по несколько учеников, находившихся на разных ступенях постижения мастерства. Все мастера получали плату за обучение учеников, которая выражалась деньгами и пожалованиями сукна, мехов и т.п. Оплата была почти одинакова во всех мастерских Кремля.

Учеников государственных мастерских палат можно разделить на две части – получавшие кормовое жалованье и не получавшие. Вероятно, обучавшихся в палатах было несколько больше, чем штатных мест учеников. Получать кормовое жалованье мог только достаточно обученный ученик, принимавший участие в исполнении государственных заказов. Поэтому в начале обучения ученик (особенно не владевший специальностью) не мог рассчитывать на выдачу ему «кормовых», хотя иногда время, в течение которого ученик не получал денег, было явно больше срока, необходимого для получения достаточно высокой квалификации. Необходимо отметить, что использование учеников как получавших «корм», так и не получавших было выгодно администрации палат.

Перевод ученика в мастера осуществлялся по челобитной мастера или ученика. Определяя квалификацию ученика, мастера прибегали к сравнению его с другим учеником, ранее переведённым в мастера. Но чётких правил перевода в мастера не существовало.

Необходимо заметить, что государство осуществляло контроль не только за обучением в дворцовых мастерских и центральных приказах, но и за частным обучением. Именно в сфере профессионального

(ремесленного) обучения государство впервые проявляет свою особую заинтересованность, причем намного раньше, чем в других областях, контролируя и поддерживая практику привлечения большого количества учеников в государственные мастерские палаты. О заинтересованности государства в подготовке большого числа ремесленников свидетельствует не только то, что оно брало на себя функции контроля за частным обучением (об этом говорит факт занесения жилой записи в книги некоторых государственных учреждений), но и то, что главным и весьма весомым поводом для расторжения договора (иногда с уплатой денег ученику) было невыполнение мастером своей обязанности учить. Отдача в обучение (частное) была средством обеспечить ребенка на более или менее длительный срок и дать ему в будущем верный заработок, так как обычно денег за обучение не платили, а за «ученье» ученик был обязан отработать несколько лет у мастера. Обучение в государственных мастерских было более «элитарным». Вероятно, большая часть учеников проходила первоначальное обучение до поступления в мастерские, в палаты же принимались уже обладающие некоторой квалификацией. В процессе обучения они частично содержались за счет государства.

Особым видом профессионального образования, сочетавшегося одновременно с начальным, было для XVII в. обучение детей при центральных и местных учреждениях (приказах и приказных, или съезжих, избах). Основной его целью была подготовка грамотных и специально образованных подьячих для нужд государственного аппарата.

Несомненно, подготовка подьячих к ведению приказных дел в стенах самого учреждения могла иметь место и в предшествующий период и осуществлялась в основном в процессе самой работы. Организация систематической и планомерной подготовки их началась только в XVII в. — в период расцвета приказной системы управления, требовавшей все большего количества обслуживавших ее подьяческих кадров. Достаточно сказать, что если в 20-х гг. в московских приказах работало всего 585 подьячих, то к концу века количество их достигло уже двух с половиной тысяч. В результате этого поднимается вопрос о подготовке одновременно большого количества подьячих. Понятно, что если в конце XVI — начале XVII в. система частного, а скорее всего, домашнего образования в основном обеспечивала потребность центральных, а отчасти и местных учреждений с их немногочисленным штатом, то уже во второй четверти века старые способы подготовки подьячих становятся явно недостаточными. У нас нет данных, чтобы говорить о том, что вопрос о подготовке грамотных подьячих был поставлен по инициативе правительства. Скорее, можно считать, что первоначально он решался в стенах приказов на уровне их руководства. При этом систематическое и организованное обучение приказных кадров внутри учреждений было

начато первоначально в Москве и только к концу века перенесено в другие места.

Для приказного обучения на протяжении всего XVII века характерна своеобразная форма школ, которые могут быть названы так только условно. Эта форма в какой-то мере по своему внешнему виду приближалась к ремесленному ученичеству, но резко отличалась от него по содержанию. Она складывалась постепенно и по-разному для различных учреждений. Однако для всех них было характерно вплоть до начала XVIII в. вычленение школы из общего штата учреждений и оформление положения учащихся в ней в качестве низшего разряда подьячих, а именно как неверстанных (т.е. не получавших жалованья).

С достоверностью можно предположить наличие подобных же школ при других крупных приказах, в том числе при Разрядном и Сибирском, являвшихся центрами рисуночной картографии XVII в. и несомненно готовивших в своих стенах подьячих-картографов.

В конце XVII в. близкую к приказам практику обучения находим и на местах, в частности в Сибири. Центром ее делается столица Сибири Тобольск, где располагалась приказная изба с большим штатом подьячих. В 90-х гг. обучение при сибирских приказных избах было санкционировано из центра.

Как видно из приведенных данных, обучение при приказах являлось особым видом образования, предусматривавшим получение как навыков в чтении и письме, так и особых знаний (арифметических, землемерных, картографических и т.д.) в соответствии с профилем учреждения.

Но все-таки элементарное обучение в начальных школах не могло удовлетворить возрастающие потребности в образовании дворянства и других служилых слоев, поставлявших кадры для системы государственного управления. Расширение торговых и политических связей со странами Европы также потребовало создания в Москве школ по европейскому образцу. Такие школы получили название греко-латинских. Основное внимание в них уделялось изучению греческого и латинского языков, эти учебные заведения представляли собой вторую ступень в образовании после начальных школ.

Первая греко-латинская школа в Москве была открыта в 1649 г. при Андреевском монастыре. Ее организатором был боярин Ф. М. Ртищев, один из культурнейших людей своего времени. В школе обучалось до 30 учеников, кроме греческого и латинского языков их учили риторике и философии. В качестве преподавателей Ртищев пригласил ученых монахов из Киева. Вторая греко-латинская школа была организована в 1653 г. при Чудовом монастыре. Во главе ее стоял Епифаний Славинецкий — известный церковный писатель и переводчик, один из первых русских филологов. Он руководил исправлением церковных книг, а также составил «Лексикон славяно-греко-латинский» и «Лексикон филологический». В

1664 г. открылась Заиконоспасская греко-латинская школа в Москве, для которой на Никольской улице было выстроено особое здание. Руководителем школы стал известный в то время ученый и писатель Симеон Полоцкий, выходец из Белоруссии. Школа также готовила подьячих для центральных правительственных учреждений, главным образом для Посольского приказа, где знание латинского языка как международного было особенно важно. Для подготовки переводчиков и специалистов по типографскому делу при Печатном дворе была открыта в 1689 г. еще одна школа, в нее принимались ученики из самых разных сословий. Общее число учащихся этой школы достигало 232 человек.

Необходимо заметить, что именно к XVII в. относится появление первых русских высших учебных заведений, которые должны были стать центрами развития русской научной мысли, подготовки молодых ученых. Школа Киевского богоявленского братства, открытая в 1615 году, стала первым высшим учебным заведением в России в 1632 году – Киево-братская коллегия (позже получила права академии стараниями Петра I). Во главе стояли ректоры, обладавшие солидным образованием: например, ректор Ион Борецкий, впоследствии киевский митрополит. Продолжительность обучения здесь доходила до 12 лет (8 классов). В младшем отделении преподавались славянский, греческий, латинский и польский языки и другие предметы; в средних классах – поэзия и риторика; в старших – философия и богословие. Принимались в академию лица различных сословий, причем детей духовенства было значительно меньше, чем других сословий.

Под влиянием Киевской академии возникают коллегииумы в Харькове, Чернигове. Но после открытия Харьковского университета в 1805 году академия перестала играть роль культурного центра Южной России и превратилась в духовную академию.

В 1687 году открылась Московская славяно-греко-латинская академия, готовящая духовенство, а также учащихся для медико-хирургических школ. Здесь обучались известные деятели культуры и науки: М. В. Ломоносов, А. Д. Кантемир, В. И. Баженов. С открытием Московского университета академия потеряла свое значение как высшее учебное заведение филологического и философского характера и превратилась в духовную академию в начале XIX века, когда была переведена в Троице-Сергиеву лавру.

В Древней Руси педагогическая мысль не выделялась в специальную область знания, но в то же время вся литература носила учительный, воспитательный, дидактический характер; существовала развитая и глубокая педагогическая мысль в отношении вопросов воспитания, носившая и теоретический, и более частный, прикладной характер. Проблемы же обучения затрагивались в литературе мало.

Древнерусская культура включалась в систему европейской (главным образом, византийской и южнославянской) культуры. Педагогические идеи общезначительного характера перешли из Византии, были усвоены на Руси и превратились в важный фактор русской культуры.

Книжное обучение, распространение грамотности оставались не связанными со специальным обучением; специальные (ремесленные, сельскохозяйственные) знания и навыки передавались, как правило, вне грамотности.

Ряд ученых выделяет существование различных типов педагогической практической деятельности, которые, с одной стороны, были резко разграничены, но, с другой, находились в постоянных и многосторонних связях:

- 1 – *училищная*, охватывающая узкий круг населения;
- 2 – *профессиональная*, охватывающая посадское население и дающая трудовые навыки в процессе группового и индивидуального обучения;
- 3 – *церковно-приходская*, охватывающая широкий круг населения и воспитывающая на проповеди;
- 4 – *монастырская*, воспитывающая послушников и монахов, обладающих книжным, иконописным, певческим искусством;
- 5 – *сословная*, воспитывающая воздействием определенной среды иерархические представления о мировоззрении, о душе, обо всем, что окружает человека;
- 6 – *групповая*, вовлекающая человека в определенную социальную группу;
- 7 – *бытовая*, включающая в местные традиции, накапливающиеся в течение многих поколений;
- 8 – *индивидуальная*, направленная на самовоспитание и на личную ответственность.

Вопросы и задания

1. Какие новые формы обучения появляются на Руси в XVII веке?
2. Каковы особенности и характер обучения при приказах?
3. Как соотносились между собой цели семейного и школьного воспитания на Руси в XVII веке?

СТАНОВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (XVIII век)

Развитие педагогической мысли и просвещения в России в XVIII в. происходило в условиях социальных преобразований в экономической, политической и культурной жизни, осуществляемых Петром I (1672-1725).

Петр I стал первым из русских монархов, который в полной мере оценил исключительно благоприятное для России положение в Европе. Изменения в экономике и государственном управлении, создание регулярной армии и флота, расширение связей с другими странами требовали подготовки значительного количества квалифицированных специалистов в различных областях знания. В начале своего правления Петр I с целью обучения русских людей приглашал иностранных специалистов. Постепенно были созданы национальные кадры в различных областях экономики, администрации, культуры, в значительной степени заменившие иностранцев.

Большое значение для последующего развития русской культуры имели реформы Петра I в области просвещения. Были открыты государственные светские школы, сыгравшие важную роль в развитии промышленности, науки, культуры, просвещения, укреплении государственного аппарата. К XVIII в. школа в России стала привычным явлением. Причем соблюдались следующие принципы при организации школ: государственность; сочетание профессионализма с энциклопедичностью; преобладание в учебных планах математики, навигационных и морских наук; принудительность обучения и суровый режим. Реформы Петра I ликвидировали монополию духовенства в области образования, хотя церковь по-прежнему играла большую роль в идеологической жизни страны. Реформы образования петровского времени путем создания школ оказали большое влияние на развитие просвещения в России.

В развитии отечественной системы образования в этот период можно выделить несколько этапов:

- первая четверть XVIII в. - создание первых светских школ, дававших практические знания;
- 1730 - 1756 гг. - возникновение закрытых дворянских учебных заведений, формирование системы дворянского образования, борьба Ломоносова за общенародное образование, за создание университета;
- 1766 - 1782 гг. - развитие просветительских педагогических идей, возрастание роли университета;
- 1782 - 1786 гг. - школьная реформа, первая попытка создания государственной системы народного образования.

Организация и содержание школьного обучения первой трети XVIII в. отражали прогрессивные явления культурной жизни России. Учебно-воспитательные учреждения создавались с учетом реальных нужд государства. Так, одна из первых школ, открытая 14 января 1701 г. в Москве Петром I, носила название «Школа математических и навигацких наук, т. е. мореходных хитростию наук учению». Позднее на базе этого учебного заведения в 1715 г. в Петербурге была открыта Морская академия [4, 10].

В качестве преподавателей кроме иностранных профессоров были приглашены видные ученые Киевской академии, в частности Л. Ф. Магницкий, автор книги «О поэтическом искусстве», знаменитого учебника «Арифметика сиречь наука числительная». Контингент учащихся школы определялся в 200 человек, позднее – в 500, возраст учащихся – от 12 до 17–20 лет. Занятия начинались с изучения российской грамоты и счета в подготовительных классах, называемых русской школой. После русской школы в цифирной школе воспитанники овладевали арифметикой, геометрией, тригонометрией; в старших классах занимались навигацией, морской астрономией, географией, геодезией, фехтованием.

Теоретические знания, получаемые учащимися, органически увязывались с их будущей практической деятельностью. Школа сыграла видную роль в подготовке специалистов различных отраслей хозяйства, управления, культуры, науки, морского флота. Нередко ее воспитанники становились преподавателями открываемых училищ. С созданием Морской академии московская Школа математических и навигацких наук становится подготовительной ступенью для продолжения образования в Петербургской Морской академии. Успешно развивались горнозаводские школы в Олонецкой губернии при Петровских заводах, школы на Урале; на тульских заводах обучали оружейному делу, готовили кузнецов, слесарей, столяров. Следовательно, уже в начале XVIII в. в России создавалась система профессионального образования на базе углубленной общеобразовательной подготовки.

Быстро развивающаяся промышленность, новая система монархического правления требовали квалифицированных специалистов. В первой трети XVIII в. открываются инженерно-артиллерийская школа для обучения «пущкарских и иных посторонних чинов людей их словесной письменной грамоте, цифири и иным инженерным наукам» (1701); инженерная школа для дворянских детей в Москве (1712); инженерная и артиллерийская школы (1719) в Петербурге; медицинская школа при военном госпитале (1707); в Москве (1701) и в Петербурге (1704) организуется подготовка переводчиков с немецкого и других языков (разноязычные школы). Школы были оснащены учебными книгами и пособиями, оборудованы по тем временам хорошими лабораториями. При

Московской медицинской школе был создан Анатомический театр и Аптекарский огород.

Чтобы удовлетворить запросы развивающегося городского сословия, укрепить армию и флот грамотными не только офицерами, но и солдатами, создаются государственные начальные (цифирные) школы (1714), гарнизонные (1698), адмиралтейские школы (1719). Все эти школы были светскими. В Указе Петра I от 28 февраля 1714 г. сказано о необходимости открытия во всех губерниях при архиерейских домах, больших монастырях цифирных школ. Этим Указом как бы вводилось обязательное обучение «дворянских и приходного чина, дьячих и подьяческих детей от 10 до 15 лет». К 1718 г. было открыто 42 цифирных училища. В соответствии с Указом от 28 ноября 1717 г. и Адмиралтейским регламентом от 1722 г. в России вводилось обучение «плотничьих, матросских, кузнечных и прочих мастеров всех записных учить русской грамоте и цифири». Школьная реформа Петра I коснулась и церкви. С принятием 25 января 1721 г. Духовного регламента была организована широкая сеть школ для подготовки духовенства: архиерейские школы, духовные семинарии.

Реформа образования путем создания школ имела определенную систему, отвечала потребностям социально-экономического развития России. При ее осуществлении учитывался накопленный веками опыт народного воспитания, эмпирические знания, занимавшие ведущее место в умственном воспитании подрастающего поколения, развивающаяся сеть школ и педагогическое творчество русских учителей, педагогический опыт славянских и других соседних народов. Образование было светским, хотя в школах и имело место религиозное воспитание.

Обучение в школах велось на русском языке. Для создания учебных книг и пособий привлекались не только отечественные ученые, но и ученые из других стран. Кроме учебных пособий, в этот период создавались педагогические трактаты, свод правил о поведении учащихся в школе и вне школы. Среди них важное место занимала книга «Юности честное зеркало» - выдающийся памятник Петровской эпохи, в котором изложены нормы поведения юноши - дворянина.

Просветители того времени, в целом положительно оценивая деятельность Петра I в области образования, подчеркивали необходимость просвещения не только дворянских, но и купеческих детей, а также детей ремесленников, крестьян.

Вопросы просвещения в России волновали известного дипломата и просветителя Ф. С. Салтыкова. Он считал, что в академии надо учить разным языкам, грамматике, риторике, поэтике, философии, истории, математическим наукам, географии. В «Пропозициях», адресованных Петру I, Ф. С. Салтыков, разрабатывая план обновления России, осветил проблему школьной реформы с учетом национальных особенностей. В

«Пропозициях» провозглашается идея светского образования дворян, купцов и «всяких разночинов», причем не только юношей, но и девушек. В женских школах, считал он, нужно учить читать, писать, считать, учить французскому и немецкому языкам, музыке, танцам и т.д. «Во всех губерниях сделать по два женских училища... по 500 девиц». В таких школах «они будут все вместе», будут «умнее и обходительнее, нежели как они у отцов своих живут в доме до замужества». В «Пропозициях» Салтыков отразил веяние нового времени, хотя и не затронул вопросов просвещения простого народа.

В январе 1724 г. Указом Петра I в Петербурге была основана Академия наук (начала работать в декабре 1725 г.). В Указе «Об учреждении академии» и Инструкции (проекте) о ее работе отразились многие прогрессивные идеи видных деятелей России в области просвещения. Перед академией была поставлена задача развивать отечественную науку и готовить для нее национальные кадры. С этой целью при академии были открыты академическая гимназия и академический университет, где были обязаны преподавать ученые академии. Причем право давать «первые фундаменты наук начинающим гимназистам» получали студенты академического университета [4, 13].

Школа математических и навигацких наук, Морская академия, созданные при Петре I, приходят в упадок. Вместо них для детей дворян создается Морской кадетский корпус. Такая же участь постигла артиллерийские и инженерные школы. В 1758 г. артиллерийская и инженерная школы в Петербурге были объединены в сословно-дворянское учебное заведение. В 1744 г. Указом Елизаветы Петровны были объединены в губерниях и провинциях арифметические и гарнизонные школы.

В 30-е гг. дворянам было разрешено определять своих детей в школы по собственному выбору или обучать детей дома. Чтобы укрепить позиции дворянского сословия, в 1743 г. издается императорский Указ «О вменении родителям в обязанность обучать детей своих катехизису».

Социально-экономические условия в России во второй трети XVIII в. диктовали принятие мер для дальнейшего развития отечественной науки и культуры. Развивающаяся промышленность, созданные Петром I регулярная армия, флот, правительственные учреждения испытывали острую нужду в образованных людях. Без них нельзя было осваивать огромные территории страны и ее природные богатства. Нужны были врачи, учителя, юристы, историки, архитекторы, а их готовить было практически негде. Университет и гимназии при Академии наук в Петербурге не могли обеспечить достаточным количеством квалифицированных кадров огромную страну. В Академии наук работали преимущественно иностранцы, многие из них ревниво охраняли свое монопольное положение в науке и тормозили подготовку русских ученых.

Прогрессивная общественность во главе с М. В. Ломоносовым активно боролась за демократизацию просвещения, развитие отечественной науки, создание научных национальных кадров. Став во главе академической гимназии и первого академического университета, М. В. Ломоносов составляет проекты преобразования академии, академического университета и академической гимназии, разрабатывает проекты факультетов, определяет сроки обучения. К чтению лекций были привлечены наиболее подготовленные ученые, как иностранные, так и из числа русских людей, воспитанников академии. В 1760 – 1763 гг. лекции читали С. К. Котельников (высшая математика), А. П. Протасов (анатомия), Н. Н. Попов (астрономия). По настоянию М. В. Ломоносова в университете впервые читались лекции на русском языке, что имело огромное значение в подготовке и воспитании отечественных ученых.

Опыт работы академических учебных заведений в Петербурге был использован М. В. Ломоносовым при разработке проекта об открытии Московского университета и гимназии при нем. Еще до принятия официального проекта он послал письмо царскому сановнику И. И. Шувалову (впоследствии первому куратору Московского университета), в котором с демократических позиций обосновал необходимость создания университета в Москве как центра русского просвещения. Подчеркивая опыт западноевропейских высших учебных заведений и особенности развития национальной культуры, М. В. Ломоносов обосновывает необходимость создания трех факультетов: юридического, медицинского, философского. Он считает, что образование должно носить исключительно светский характер. В письме к И. И. Шувалову и впоследствии в «Проекте регламента московских гимназий» он изложил свои взгляды на организацию и содержание учебного процесса, формы и методы обучения и воспитания гимназистов, учета знаний, поощрений и наказаний в гимназиях. Письмо и Регламент московских гимназий – документы о развитии демократической отечественной педагогической мысли второй трети XVIII в. В них отразилась борьба прогрессивных сил за бессословное образование, воспитание личности средствами народной национальной педагогики, развитие светской системы обучения и воспитания, создание отечественной науки и культуры.

Московский университет становится центром развития передовой русской науки и культуры, прогрессивного просветительского и свободолобивого движения. Его ученые несли воспитанникам демократические идеи, прививали любовь к национальной русской культуре. Императорские указы об ограничении образования, усилении сословного обучения не могли остановить развитие демократических идей во второй трети XVIII в.

Хотя задачи начального образования перекладывались на православную церковь, источником учительских кадров для школ являлся

Московский университет, экзаменовавший иностранных учителей и содержателей воспитательных пансионов. При университете открывалась гимназия и работала школа известного русского архитектора Казакова, ставившая задачей подготовку зодчих и строителей из «природных россиян». Потребность в педагогических кадрах стала основной причиной организации при Московском университете в 1779 году учительской семинарии с трехлетним сроком обучения, идея создания которой принадлежала М. В. Ломоносову, где студентам читались лекции по педагогике с привлечением зарубежной и отечественной педагогической литературы. В частности, исследователями отмечается энциклопедия «Учитель или всеобщая система воспитания, в которой предложены первые основания наук, особенно нужных молодым людям». Основную массу изданий составляли переводные работы Д. Локка («Мысли о воспитании»), Флери («О выборе и способе учения»), Фенелона («О воспитании девиц»), позже работы Я. А. Коменского («Видимый мир в картинках»). В качестве методических книг использовались труды ученых Московского университета. Ряд общедидактических советов для деятельности учителя был представлен в «Способах учения подготавливающегося в университет». «Руководство учителям первых и вторых классов народных училищ Российской империи», носящее общий характер, дополняли методические рекомендации по отдельным предметам (арифметика, чистописание и др.). Следует признать, что педагогическая литература компенсировала недостаточное количество педагогических учебных заведений, способствуя самообразованию учителя.

В последней трети XVIII в. феодально-крепостническая система в России стала все сильнее подтачиваться ростом капиталистических отношений. Традиционные приемы организации хозяйства и эксплуатации труда требовали изменений. Отдельные помещики стремились улучшить ведение сельского хозяйства, заняться торгово-промышленной деятельностью. В этот период в России особенно бурно развивалось крупное промышленное производство. К концу XVIII в. удвоилось количество промышленных предприятий, выросло число наемных рабочих, расширился внутренний и внешний рынок. Развитие экономики страны, усложнение административного аппарата, усиление армии и флота заставляло правительство Екатерины II задумываться о расширении сети учебных заведений. Однако проект об открытии во всех крупных русских городах гимназий, а в некоторых из них и университетов, разработанный профессорами Московского университета в 1761 г. по указанию Сената, Екатерина II не приняла, считая, что он составлен «не ко времени».

Наиболее приемлемыми со всех точек зрения для Екатерины II оказались проекты И. И. Бецкого, сторонника монархического самодержавного правления. Основываясь на идеях французских просветителей, он разработал проекты о воспитании юношества в

закрытых интернатного типа учебных заведениях, чтобы создать «новую породу людей», в том числе и недворянского происхождения, с целью сгладить классовые противоречия в интересах абсолютизма. Идея воспитания «новой породы людей», угодной самодержавному правлению, импонировала Екатерине II, и проекты И. И. Бецкого быстро и энергично воплощались в жизнь. В соответствии с «Генеральным планом императорского Воспитательного дома» в апреле 1764 г. был открыт прием детей в Московский воспитательный дом, 2 октября 1770 г. – в филиал Московского воспитательного дома в Петербурге.

В 1764 г. в соответствии с «Уставом воспитания двухсот благородных девиц» в Петербурге открывается Смольный институт благородных девиц – сословно-дворянское закрытое учебное заведение. В нем воспитываются девочки от 6 до 18 лет. В 1766 г. утверждается «Устав Шляхетного сухопутного кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества». По типу этих закрытых привилегированных учебно-воспитательных учреждений для дворянских детей создаются учебные заведения и в других городах. Целесообразность этой системы воспитания И. И. Бецкой обосновал в сочинении «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества».

В 1786 г. Екатериной II под давлением прогрессивной общественности был утвержден «Устав народным училищам в Российской империи». Основные положения «Устава...», отражавшего интересы господствующего дворянского сословия, были заимствованы из австрийского школьного Устава 1774 г., проведение в жизнь которого осуществлял в Австрии известный педагог Ф. И. Янкович де Мириево.

С 1782 г. по приглашению Екатерины II Ф. И. Янкович де Мириево работал в Комиссии об учреждении народных училищ. Австрийская система под влиянием русских ученых и общественно-педагогических деятелей претерпела значительные изменения. «Устав народным училищам...» имел свои национальные особенности как по организации самих школ, так и по содержанию и методам обучения в народных училищах I и II классов. По «Уставу...» в городах разрешалось открывать малые (с двухлетним курсом) и главные (с пятилетним курсом обучения в составе четырех классов, последний класс был двухгодичным) народные училища.

В малых училищах преподавались предметы первых классов главных училищ. К концу XVIII в. в России открылось 315 малых и главных училищ с общим числом учащихся около 20 тыс. человек; работало в них 790 учителей. Для такой огромной страны, как Россия, этого количества школ было явно недостаточно. Но все же это был шаг вперед на пути создания государственной системы народного просвещения.

В 1786 году из состава Петербургского Главного народного училища выделяется учительская семинария, названная впоследствии учительской

гимназией. Это было закрытое учебное заведение, где много внимания уделялось религиозно-нравственному воспитанию. Кроме того, здесь допускались строгие наказания семинаристов. За период с 1786 по 1801 г. семинария выпустила 425 преподавателей: для огромной России это было смехотворно. В 1801 году семинария была преобразована в Петербургский педагогический институт. «Устав народным училищам...» 1786 года задавал требования, предъявляемые учителю: он должен обладать христианским благочестием и добронравием, учтивостью, прилежанием, беспристрастностью, снисходительностью к детям. В первую же очередь устав требовал, чтобы учитель был верным слугой престолу.

Примерно в это же время русскими учеными совместно с Ф. И. Янковичем создаются «Руководство учителям первого и второго классов», учебные книги и учебники для народных училищ. И в «Руководстве учителям...», и в учебных книгах русские ученые, педагоги стремились отразить светский характер обучения, наполнить содержание обучения научными данными, достижениями отечественной науки, литературы, родного русского языка, естественной истории. Русские ученые – педагоги пропагандировали классно-урочную систему обучения, в предисловиях учебных книг давали методические советы, как лучше организовать работу с детьми, чтобы они сознательно усваивали учебный материал. Теоретические знания по математике сопровождалась в учебных книгах практическими работами, рекомендовались наглядные пособия и т.д. Большое внимание уделялось созданию букварей для изучения родного русского языка. С целью гуманного воспитания подрастающего поколения разрабатывались наставления о нравственном, физическом воспитании. Многие из них не совпадали с официальными документами о воспитании российского юношества.

Ряд педагогических сочинений этого периода созвучен с передовыми идеями Н. И. Новикова, который на страницах издаваемых сатирических журналов не только высмеивал невежество дворян, их систему воспитания, но и подвергал критике крепостнические устои, за что и был заточен Екатериной II в Петропавловскую крепость. Н. И. Новикову, первому среди русских ученых, принадлежит определение педагогики как науки о воспитании детей. Он определил пути и приемы умственного, физического, эстетического воспитания; показал формы и методы, ведущие к «возбуждению любопытства в юношестве» при обучении; доказал необходимость раннего начала учения детей, преимущество общественного воспитания перед частным, домашним. Его педагогические работы «О воспитании и наставлении детей», «Рассуждение о некоторых способах к возбуждению любопытства в юношестве», «О раннем начале учения детей», «О сократическом способе учения», «Об эстетическом воспитании» вошли в золотой фонд русской педагогической мысли последней трети XVIII в.

Необходимо заметить, что если в конце XVII – начале XVIII в. в России была в основном переводная учебная литература, то во второй трети XVIII в. создается своя оригинальная учебная литература, учебники по родному языку, математике, географии, естествознанию и т.д. «Российская грамматика» М. В. Ломоносова сыграла выдающуюся роль в развитии дидактической, методической мысли по разработке научных основ создания отечественных учебников. Это была первая грамматика русского языка, написанная на русском языке с научных позиций, в доступной форме объясняющая свод сложившихся к тому времени правил русского языка. Вслед за грамматикой М. В. Ломоносова в России учеными Московского университета были подготовлены азбуки, буквари, учебные книги по русскому языку, предназначенные для различного типа школ, училищ, гимназий. Издаются учебно-прикладные, научные, публицистические книги. На смену букварям славянского письма приходит книга «Юности честное зерцало» (1717), напечатанная гражданским шрифтом.

Вторая половина XVIII века характеризуется расширением образования в стране, что вызвало необходимость появления разнообразных книг для юного читателя: басни, драматические наставления, энциклопедии. Развитию последних способствовала книга Яна Амоса Коменского «Мир чувственных вещей в картинках», изданная в Россия в 1768 году.

История российского образования к началу XIX в. была достаточно богатой, а в центре многих идей значилось имя М. В. Ломоносова, который рассматривал образование в России как звено в подготовке специалистов по необходимым для развития хозяйства профессиям. Придавая большое значение университетским гимназиям, М. В. Ломоносов мечтал сделать школу и образование общедоступным. Планами создания гимназий и школ во всех «знатных и малых» городах России он увлек И. И. Шувалова. Подобные планы не могли быть реализованы в значительной мере, так как общественное положение человека определялось его сословной принадлежностью. Однако последующее развитие российского просвещения представляло собой не что иное, как приближение к практической реализации ломоносовских идей. М. В. Ломоносов положил начало русскому просвещению нового времени, принципиальное отличие которого заключалось в том, что оно от общих принципов и до методических частностей разрабатывалось на научных основах. Во многих сочинениях он доказывал преимущества людей образованных перед лишенными знания. Им были заложены материалистические традиции в науке, просвещении и педагогике. Именно этим объясняется отсутствие в основанном им университете богословского факультета и то, что в число обязательных школьных предметов он впервые вводил химию,

астрономию, преподавание физики в старшем классе соединил с философией как «главнейшей частью натурального знания».

Таким образом, система образовательных учреждений России к концу XVIII в. была представлена следующим образом [14, 356]:

- **сеть народных училищ для непривилегированного населения** (малые (2 курса), главные (4 курса), Петербургское главное народное училище (учительская семинария));
- **специальные учебные заведения** (горнозаводская школа, инженерная школа (позднее инженерный дворянский корпус), артиллерийская школа (позднее артиллерийский дворянский корпус));
- **общеобразовательные и профессиональные учебные заведения** (школа математических и навигационных наук, морская академия (позднее Морской кадетский корпус), цифирные училища (позднее гарнизонные школы для солдатских детей));
- **закрытые сословные учебные заведения** (иностранцы пансионы (частные заведения), Морской кадетский корпус, гарнизонные школы для солдатских детей, сухопутный шляхетский корпус, инженерный дворянский корпус, артиллерийский дворянский корпус, начальные архиерейские школы, духовные семинарии и духовная академия, Смольный институт благородных девиц);
- **академия наук** (университет, гимназия для дворян, гимназия для разных чинов (кроме крестьян)).

**Статистические данные об учебных заведениях в России
конца XVIII в.**

| Год | Число школ | Число учителей | Число учеников | | |
|------|------------|----------------|----------------|------|-------|
| | | | муж. | жен. | итого |
| 1782 | 8 | 26 | 474 | 44 | 518 |
| 1786 | 165 | 394 | 10230 | 858 | 11088 |
| 1790 | 269 | 629 | 15604 | 921 | 16525 |
| 1800 | 315 | 790 | 18128 | 1787 | 19915 |

Заканчивая обзор системы образования XVIII в., хотелось бы еще раз согласиться со словами С. М. Соловьева: «Воспитание, образование подрастающего поколения всегда стояли на одной ступени с такими понятиями, как государство, власть, сила, управление» [25, 64].

Вопросы и задания

1. Решению каких социально-экономических и политических проблем были призваны способствовать реформы в области образования, проводимые Петром I?

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Система образования в России XIX века сложилась под влиянием нового подхода к реформированию устаревшей системы государственного правления. Среди многих министерств, организованных царской властью, 8 сентября 1802 года вместо существовавших ранее коллегий создается под руководством П. В. Завадовского Министерство народного просвещения, название которого отражает стремление передовых людей того времени направить деятельность правительства на удовлетворение общенародных интересов в области просвещения.

Следует подчеркнуть, что этот период в истории российского государства отличается многочисленными и существенными преобразованиями. Общая политическая и экономическая ситуация в Европе, в том числе и в России, способствовала неуклонному развитию школьного дела. Потребность в грамотности была обусловлена развитием капиталистических отношений и ростом городского населения: постоянно возрастало число школ различного наименования, количество учеников и учителей. «Материальные успехи страны требуют ума, знаний, дарований» [17, 271].

Новая система школьного образования, согласно «Предварительным правилам народного просвещения» 1803 года и «Уставу учебных заведений, подведомых университетам» 1804 года, строилась по принципу сословности, предусматривала четыре ступени (низшая, промежуточная, средняя, высшая) и была оформлена в составе четырех типов учебных заведений: приходское училище (1 класс); уездное училище (2 класса); губернская гимназия (4 класса); университет. Благодаря Уставу 1804 г. российская школа обрела наконец целостную структуру, в основу которой положен был принцип систематичности и преемственности в обучении. Задачи общего образования в России решали малые и главные училища, число которых было недостаточным (к 1800 году насчитывалось 315 училищ – 18128 учащихся обоего пола).

Расширением всей системы народного образования, разработкой нового школьного устава и проведением в жизнь учебной реформы занимается созданное по указу от 8 сентября 1802 года Министерство народного просвещения. Принцип централизации становится основополагающим в системе руководства учебными заведениями. Университет стоял во главе учебного округа (Россия была разделена на шесть учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский, Дерптский), осуществляя административно-педагогические функции и подчиняя себе все учебные заведения округа (дирекции гимназий) через училищный комитет, куда входили шесть профессоров под председательством ректора университета. Комитет

обеспечивал учебными пособиями и назначал методистов и инспекторов («визитаторов»). Иерархия подчинения по Уставу 1804 года была следующей: директорам гимназий подчинялись смотрители уездных училищ, последним были подведомственны учителя приходских школ данного уезда.

Во второй четверти XIX века возникает ряд новых типов начальных школ, которые не входили в ведение Министерства просвещения. Так, в волостных училищах обучались письму, счету, а затем давалась некоторая практическая подготовка – готовились писари и служащие низшей категории. Официально эти школы относились к школам профессионального типа, но фактически они сыграли значительную роль при распространении элементарной грамоты среди народа. С 30-х годов в селах и деревнях, где жили государственные и удельные крестьяне, открываются начальные школы Министерством государственных имуществ и Министерством уделов. Программы этих школ в основном соответствовали программам приходских училищ. Наряду со строго сословными учебными заведениями (лицей, училище правоведения, кадетские корпуса, инженерные училища) создаются высшие технические заведения: в 1830 году в Петербурге открыто архитектурное училище, в 1832 году – училище гражданских инженеров.

Таким образом можно констатировать, что система начального образования в 1-й половине XIX была очень разветвленной, к среднему образованию допускались выпускники уездных училищ. Хотя и сохраняется сословный принцип распределения по учебным заведениям, наблюдается общая тенденция демократизации и дифференциации образования. Пока не были четко определены общеобразовательные программы и методы обучения, однако при многих недостатках система образования функционировала и обеспечивала Россию специалистами во многих отраслях деятельности, областях науки.

Законченное образование с перспективой дальнейшего обучения в университете давали гимназии, предназначенные для дворян и чиновников, они учреждались в каждом губернском городе на базе главных народных училищ по Уставу 1804 года. Ставились задачи: подготовка к университету и преподавание наук тем, кто «пожелает приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека». Юноши дворянского происхождения после окончания гимназии имели право на занятие различных государственных должностей, податные люди утверждались учителями начальных и средних школ только по решению Сената.

Необходимо заметить, что реакционная политика российского государства после Отечественной войны 1812 года по отношению к просвещению выражается в том, что с 1828 года учебные заведения становятся строго сословными.

К 1852 году существовало три типа гимназий, каждая из которых имела свой учебный план: 1 – с преподаванием древних языков, античная литература заменялась чтением сочинений церковных книг; 2 – с латинским языком и естествознанием описательного вида взамен предметов классического цикла; 3 – с законоведением в описательно-эмпирическом плане и без изучения юридической теории. Но новый «Устав гимназий и прогимназий» 1864 года утвердил два типа гимназий: классическую и реальную.

Выдающийся реформатор императорского окружения М. М. Сперанский подал 11 декабря 1808 года Александру I записку об усовершенствовании общего народного воспитания. Идея создания лицея М. М. Сперанским была обоснована так: «Он соединяет в себе несравненно более видов, нежели все наши университеты». Прогрессивные деятели того времени считали, что послевоенная эпоха, когда у русских людей обострилось национальное самосознание, потребует еще более культурных людей для проведения долгожданных реформ. Вокруг лицеев разгорелась не столько педагогическая, сколько политическая борьба. М. М. Сперанский стремился распространить на лицеи принцип всеобщности учащихся, которых следовало готовить для государственных учреждений.

Промежуточное положение между средней и высшей школой занимали лицеи. Это учебное заведение закрытого типа давало сыновьям знатных дворян сокращенное высшее образование. Окончание молодыми дворянами лицея открывало им путь к высшим должностям. С 1803 по 1820 г. было создано 4 лицея: Царскосельский, Ришельевский (в Одессе), Ярославский и Нежинский.

Высшим юридическим учебным заведением с правами университетских юридических факультетов стал созданный в 1803 году горнопромышленником П. Демидовым Ярославский юридический лицей. Профиль лицея несколько раз менялся: так, с 1836 по 1868 годы Демидовский лицей давал камеральное (экономическое) образование в связи с отечественным законоведением. В 1918 году лицей был преобразован в Ярославский университет.

В 1820 году граф А. А. Безбородко организовал в Нежине лицей для детей дворян, учеником которого был Н. В. Гоголь. Лицей был позже преобразован в историко-филологический институт (1875). С 1920 года это педагогический институт.

По замыслу герцога А. Э. Ришелье в 1817 году в Одессе открыт Ришельевский лицей, считавшийся средним учебным заведением повышенного типа. По инициативе Н. И. Пирогова в 1865 году на базе этого лицея был открыт Новороссийский университет.

В 1914 году в России существовало три лицея, носящих характер высших учебных заведений со специальным курсом: Александровский лицей, лицей Цесаревича Николая, Демидовский лицей.

В зависимости от успехов ученики лицея выпускались на государственную службу в соответствии с «Табелем о рангах» с X и XI классом.

Еще одна разновидность учебных заведений - частные пансионы. Их было несколько десятков в Петербурге, десять с лишним в Москве и ряд в провинции. Пансион (французское - «плата за квартиру») - среднее, иногда высшее закрытое учебное заведение для детей дворян и буржуазии. Пансионы были иностранные, где уровень обучения девочек зачастую оказывался невысоким, так как систематически учили языку и танцам французские или немецкие воспитательницы. Основная направленность пансионного образования - подготовить к замужеству и роли хорошей хозяйки.

Куратор Московского университета Херасков, учитывая пожелание дворянства учить своих детей отдельно от разночинцев (как это было в гимназии Московского университета), создает при университете платное учебно-воспитательное заведение закрытого типа, предназначенное для детей дворян, впоследствии именуемое *Благородный пансион*. В 1830 году *Благородный пансион* Московского университета был преобразован в первую Московскую гимназию, в 1833 году - в дворянский институт, а в 1840 году - в четвертую московскую гимназию.

Университеты составляли высшую ступень системы народного образования, в них поступали имеющие знания в объеме гимназического курса. После 1804 года вслед за Московским, Дерптским, Виленским открываются новые университеты: Казанский, Петербургский, Харьковский. Самостоятельность вузов заключалась в следующем: управление учебным процессом советом, который избирал ректора, деканов и профессоров, определяя направления научной и учебной деятельности; создание учебных обществ; печатание научных трудов. Университеты имели право давать ученые степени и «достоинства» Преподавались науки «во всем пространстве, нужные для всех званий и разных родов государственной службы».

Главной задачей университетов являлась подготовка чиновников (XIV класс по «Табелю о рангах») для всех родов государственной службы, в том числе и в области просвещения. Трехлетнее обучение в университете при свободном посещении лекций носило бессловесный характер, хотя принимать крепостных запрещалось.

Университеты были поставлены в зависимость от попечителя округа. Правительство проявляло заботу о том, чтобы Россия шла рядом с европейскими государствами в области научных открытий. При всех университетах были организованы лекции по прикладным наукам:

сельское хозяйство, лесоводство, техническая химия, агрономия, машиноведение, технология, практическая химия и др.

Заметим, что строго сословными учебные заведения становятся по новому уставу 1828 года "Устав гимназий и училищ, подведомых университетам", который нарушал принцип преемственности, провозглашаемый предыдущим уставом. Для "самых низших слоев" предназначаются приходские училища с годичным сроком обучения. Дети купцов, ремесленников, мещан должны обучаться в двухгодичных уездных училищах без расширения учебного плана. Господствующей идеей николаевской школьной политики становится строгое единообразие: приказ о сличении курсов обучения и регламентации времени на все учебные курсы приводил к запрету "произвольного преподавания предметов по произвольным книгам". Пристальное внимание обращалось на установление надзора за деятельностью как учебных заведений, так и учителей. Запрещалось домашнее обучение и деятельность частных учителей. Указывалось, что люди, не получившие аттестата или не сдавшие экзамена на право быть наставниками, не могут заниматься преподаванием.

Автономность университетов нарушалась последующей реформой 1838 года, допускающей вмешательство в жизнь студентов. Правительственная политика в области высшего образования к середине 50-х годов оказалась в состоянии кризиса. По распоряжению царя число студентов в каждом университете было ограничено до 300 человек (не считая медицинских факультетов и казенных стипендиатов). Был прекращен прием вольнослушателей, студенты подчинялись полувойснной дисциплине.

Произвол инспекции ограничивался новым университетским уставом 1863 года. Данным уставом закреплялась стабильная университетская структура: физико-математический, медицинский, историко-филологический, юридический факультеты. Исключение составлял Петербургский университет, где не было медицинского факультета, но открылся факультет восточных языков. Увеличилось число кафедр на всех факультетах от 13 до 19 в каждом университете, которые становились все более специализированными, в преподавание вводились новые дисциплины. Разгорелись споры, какому образованию отдать предпочтение – общему или специальному? В университетах видели мощную гуманизирующую и образовательную силу, способную развить умственно и нравственно. Гуманизирующему влиянию отдавалось предпочтение. Специальное образование понималось не в узком смысле, а как наполнение главными и вспомогательными науками по определенной отрасли знания.

Школьная реформа начала XIX в. вновь сделала актуальной проблему подготовки учителей для школ, гимназий и лицеев. Как уже отмечалось, в

каждом губернском городе предусматривалось открытие гимназии с более сложным учебным курсом по сравнению с главными училищами. В связи с созданием такого типа средней школы были разработаны некоторые мероприятия по подготовке для нее учителей. Учитывая положительный опыт Петербургской учительской семинарии, открытой в 1786 г. и работавшей до 1803 г., предполагали возобновить ее деятельность, «удостоверившись долгим опытом, сколько существование оной было полезно». Были выделены 100 воспитанников старших классов духовных семинарий и лучших студентов университетов и назначены для преподавания им профессора. 20 мая 1803 г. учительская семинария была восстановлена под названием учительской гимназии, преемником которой с 1804 г. стал Петербургский педагогический институт (деятельность его будет рассмотрена нами несколько позднее).

Поскольку по Уставу 1804 г. университеты должны были «служить рассадником преподавателей средних школ», предусматривалось создание при них педагогических институтов. В специальной главе этого устава определялись задачи педагогических институтов, структура и содержание их работы. Они предназначались для подготовки учителей гимназий и училищ. При каждом институте полагалось иметь 24 студента. Во главе института должен стоять специальный директор, который бы разрабатывал план преподавания, руководил учебным процессом, в особенности методической подготовкой будущих учителей. В педагогические институты предполагалось принимать лиц, окончивших университет. В течение последующих трех лет они должны были продолжать в институте научное образование и получить педагогическую подготовку.

О содержании и организации педагогической подготовки будущих учителей в Уставе 1804 г., как и в последующих университетских уставах, говорилось в самых общих чертах. Педагогическая подготовка должна была заключаться в том, что студенты-кандидаты, так назывались слушатели педагогических институтов, уделяют больше внимания самостоятельным занятиям и практическим упражнениям по избранной специальности, читают пробные лекции и дают уроки. О практической деятельности педагогических институтов имеется очень мало данных. И это не случайно. При некоторых университетах они в течение ряда лет числились лишь формально, только потому, что этого требовал устав.

Одним из первых в 1804 г. был организован педагогический институт при Московском университете. Студенты получали научную подготовку на разных факультетах соответственно своей специальности. Ее главной особенностью было то, что она носила профессионально-педагогическую направленность, большое значение придавалось самостоятельной работе студентов в области своей специальности.

Профессора института, как правило, были членами училищных комитетов, визитаторами, они близко стояли к школе и интересовались

педагогическими вопросами, хорошо знали «способ учения» и передавали его будущим учителям.

Такая система подготовки учителей при Московском университете существовала до организации в нем в 1851 г. самостоятельной кафедры педагогики. Профессор С. П. Шевырев, защищавший реакционную теорию «официальной народности», стал первым руководителем этой кафедры.

Педагогические институты были открыты и в Дерптском университете в 1804 г., в Харьковском – в 1811 г., в Казанском – в 1812 г. и в Киевском – в 1834 г. О деятельности педагогических институтов при других университетах имеется еще меньше сведений. Эти институты мало готовили учителей, число студентов в них было весьма неустойчивым. В 1828 г. студентов во всех институтах было 260 человек, в 1835 г. – 200, в 1842 г. – 230 (прибавился институт при Киевском университете), в 1850 г. – 210 (был закрыт педагогический институт при Петербургском университете).

Неудовлетворительное состояние педагогических институтов признавалось и в правящих сферах. Когда в 1828 г. в Комитете по устройству учебных заведений был поднят вопрос о подготовке педагогов, граф Е. К. Сиверс, убежденный сторонник специальных учреждений для подготовки учителей, хорошо осведомленный о положении дел в этой области, говорил, что одного взгляда на состояние педагогических институтов при университетах достаточно, чтобы удостовериться всякого о существовании их почти только на бумаге. После введения Университетского устава 1835 г., когда с университетов были сняты функции руководства учебными заведениями в округе и тем самым была прервана их активная связь со средней школой, университеты перестали заниматься специальной подготовкой учителей, хотя многие их выпускники посвящали себя педагогической деятельности. Стали говорить о несовместимости научных целей университета с подготовкой учителей.

Несмотря на это, в университетах были созданы кафедры педагогики. Но создание этих кафедр мало изменило положение в педагогических институтах, так как во многих случаях их существование носило формальный характер, они не всегда обеспечивались соответствующими специалистами. Учреждение кафедр педагогики не укрепило положения педагогических институтов, и они стали закрываться еще до их официальной ликвидации в 1858 г.

После закрытия педагогических институтов университеты, как правило, стали выпускать учителей с минимальной педагогической подготовкой.

Педагогические институты при университетах оставили заметный след в истории педагогического образования. За время своего существования они подготовили сотни учителей для гимназий и уездных

училищ (в 1828 г. в педагогических институтах училось 260 человек, в 1838 г. — 200, в 1843 г. — 230, в 1850 г. — 200).

Педагогические институты придали подготовке учителей последовательный и систематический характер, активно приобщая студентов университетов к будущей педагогической деятельности. Выпускники педагогических институтов отличались сравнительно хорошей подготовкой, четкой направленностью педагогических интересов, знанием школьного дела и пониманием задач педагогической работы.

Это было важной формой участия университетов в педагогической подготовке учителей. Окончившие педагогические институты были более осведомлены в вопросах школьной работы и имели более определенные педагогические интересы, чем те, которые поступали работать в среднюю школу по окончании просто университетов.

Особого внимания заслуживает Петербургский педагогический институт, который возник в 1804 г. на тех же основаниях, что и другие педагогические институты при университетах. Первоначально он рассматривался Министерством народного просвещения как отделение предположенного к открытию Петербургского университета. Однако он значительно отличался от университетских институтов и являлся самостоятельным учебным заведением с особым уставом, имея целью подготовку не только учителей гимназии, но и преподавателей высшей школы. Он был рассчитан на 100 человек (тогда как в каждом другом педагогическом институте по уставу предусматривалось 24 человека), обслуживал гимназии не только Петербургского учебного округа, но и других учебных округов России.

На иных основаниях строился и учебный план Петербургского педагогического института. Его составители исходили из требования, что учителя должны знать предметы учебного курса той школы, для которой они готовятся.

Петербургский педагогический институт, явившись преемником учительской семинарии XVIII в., стал вместе с тем основой для организации Главного педагогического института. Преобразование его в декабре 1816 г. в Главный педагогический институт привело к изменению положения этого заведения, организации и содержания его учебной деятельности. Новый институт стал самостоятельным и перестал рассматриваться как отделение будущего Петербургского университета.

В Главном педагогическом институте было создано три факультета: философский, словесно-исторический и физико-математический. Институт имел право присуждения ученых степеней, ему предоставлялись некоторые права и в отношении педагогических институтов при университетах. Последние обязывались сообщать Главному педагогическому институту сведения о знаниях, поведении и назначении учительских кандидатов в целях более правильной организации их

подготовки и распределения. Поэтому он и назывался главным. Организуя такой институт, правительство стремилось централизовать руководство подготовкой учителей.

В соответствии с успехами и поведением студенты – выпускники разделялись на три группы. К первой относились имевшие превосходные успехи, отличное поведение и прилежание в продолжение всего курса учения в институте, ко второй – студенты с хорошими успехами и прилежанием, к третьей группе – студенты, показавшие посредственные успехи, но прилежные и хорошего поведения. Деление на группы имело большое значение для судьбы оканчивающих. Из первой группы выделялись лица для дальнейшей подготовки к профессорской деятельности; выпускники второй группы предназначались для учительской деятельности в гимназиях, а третьей – в уездных училищах.

25 октября 1817 г. при институте был образован его второй разряд – для подготовки учителей уездных и приходских училищ с четырехлетним курсом обучения. Он предназначался также для прохождения студентами преподавательской практики.

Главный педагогический институт существовал очень недолго. 5 февраля 1819 г. он был преобразован в Петербургский университет, и профессора и воспитанники института переведены в это учебное заведение. Второй разряд института был преобразован в учительский институт.

В положении об учреждении университета указывалось, что «образование учащихся для всех учебных заведений в империи будет оставаться существенным предметом и С.-Петербургского университета на основании Устава Главного педагогического института» [17, 281]. Университет сохранил факультетское деление, существовавшее в институте. В первые пять лет своего существования университет не имел своего устава (только в 1824 г. ему было предложено руководствоваться уставом Московского университета). Направление его деятельности значительно отличалось от Главного педагогического института, так что с закрытием этого института перестало существовать учебное заведение педагогического образования. Это привело к ухудшению качества работы школы, на что вынужден был указать в 1826 г. Комитет по устройству учебных заведений.

Неудовлетворительное состояние работы школы комитет объяснял «недостатком надежных преподавателей» и для исправления положения предложил «открыть новые пути» для подготовки учителей. На заседании Комитета по устройству учебных заведений 17 июля 1826 г. граф Е. К. Сиверс поднял вопрос о необходимости организации педагогической подготовки учителей в специальных учебных заведениях. Указав далее, что эту задачу успешно выполнял Главный педагогический институт, он в своем выступлении подчеркнул, что существование педагогических

институтов при университетах ограничивается почти только штатным положением и ни количественно, ни качественно не удовлетворяет средние школы в подготовленных учителях. Выполнить эту задачу может, по его мнению, только специальное высшее педагогическое учебное заведение, каковым являлся Главный педагогический институт. Е. К. Сиверс считал, что успешная подготовка учителей может происходить при условии объединения научной и педагогической подготовки в одном педагогическом учебном заведении, при котором для педагогической практики слушателей имеются соответствующие школы.

Двенадцатилетний перерыв (с 1816 до 1829 г.), в течение которого подготовка учителей средних школ проходила на педагогических отделениях университетов, показал недостаточность этой системы и необходимость возвращения к типу высшего специального педагогического учебного заведения. Открытие нового института мотивировалось недостаточным числом выпускаемых университетами учителей и рядом политических соображений.

Не только заботы о необходимости педагогической подготовки учителей средней школы, но и подготовка благонадежных учителей — чиновников, способных проводить в жизнь политику правительства, привели в конце концов Министерство народного просвещения к осознанию необходимости восстановления Главного педагогического института. По указу от 30 сентября 1828 г. «Об учреждении в С.-Петербурге Главного педагогического института» институт был открыт 30 августа 1829 г. Основной задачей его стала подготовка учителей и профессоров для учебных заведений Министерства народного просвещения.

30 сентября 1839 г. вновь открывается в виде особого отделения второй разряд Главного педагогического института, предназначенный для подготовки учителей уездных училищ. Этому институту предстояло сыграть в 1829—1858 гг. положительную роль в подготовке учителей средней школы, развитии педагогической науки и просвещения в России.

Вновь открытый Главный педагогический институт, существовавший до 1859 г., стал крупнейшим высшим педагогическим учебным заведением в России.

Задачи института несколько расширились в связи с возложением на него в 1849—1851 гг. функции подготовки учителей для Кавказского, Петербургского и Варшавского учебных округов с сохранением ранее открытого при нем отделения для подготовки учителей для Остзейского края, а также с подготовкой домашних наставников (с 1848 г.). Однако контингент студентов института при этом не только не увеличивался, а, наоборот, стал уменьшаться: вместо 100 студентов в 1848 г. было 71, в 1854 г. — 85, в 1856 г. — 60 студентов.

Особенность лекций в Главном педагогическом институте, в отличие от университетских курсов, заключалась в том, что лекции имели в виду подготовку будущего педагога.

По успехам студенты делились на два разряда: окончившие институт по первому разряду назначались старшими учителями гимназий, по второму разряду – младшими учителями гимназий или учителями уездных училищ. Распределение окончивших производилось Министерством народного просвещения по заявкам учебных округов.

В институт принимались преимущественно воспитанники духовных семинарий по представлении свидетельства о поведении, способностях, прилежании и успехах. Этим определялся социальный состав студентов.

Но общественное движение конца 50-х гг. XIX в. не могло обойти студентов института, как ни старалось правительство изолировать их от внешнего мира в узкую сферу назидательных наставлений. Это приводит к тому, что в правящих кругах нарастает недовольство институтом. Деятельность кружков и передовых студентов стала широко обсуждаться среди общественности. Начинается обсуждение вопроса о дальнейшей судьбе института, в котором принимают участие влиятельные чиновники министерства.

Отчетливо выявились две точки зрения: первую представляли защитники этого специального педагогического заведения, другую – сторонники университетской подготовки педагогов. Вопрос о ликвидации института рассматривался Ученым советом Министерства просвещения, который признал, что институт якобы не обеспечивал пополнение школ «достойными учителями», и выдвинул предположение о замене Главного педагогического института педагогическими курсами при университетах. Главное правление училищ 31 октября 1858 г. подтвердило это мнение. Решение Ученого совета Министерства просвещения было утверждено правительством, и 15 ноября 1858 г. институт прекратил свое существование.

Главный педагогический институт сыграл положительную роль в организации педагогического образования в России. Он явился первым достаточно устойчивым высшим педагогическим учебным заведением, подготовил значительное число учителей для средних школ и научных работников для высшей школы. В итоге своей деятельности он дал стране за 11 выпусков 682 педагога, которые рассеялись по всей России: почти не было ни одного университета и губернской гимназии, куда бы ни попал окончивший институт.

В свою очередь Главное правление училищ предложило организовать педагогические курсы по всем учебным округам на базе университетского курса. На какое-то время педагогические институты были заменены двухгодичными педагогическими курсами при университетах. Но и они вскоре были закрыты.

Часть учителей гимназий, реальных училищ и других средних и неполных средних учебных заведений получала подготовку в лицеях — привилегированных сословно-дворянских учебных заведениях, дававших довольно широкое образование: Царскосельском (открыт в 1811 г., переведен в 1844 г. в Петербург с переименованием в Александровский), Ришельевском в Одессе (открыт в 1818 г.), при котором некоторое время функционировал педагогический институт, Волынском в г. Кременце (функционировал с 1819 по 1831 г.), Нежинском (создан в 1832 г.), Демидовском в Ярославле (открыт в 1833 г. на базе гимназии), Московском лицее памяти цесаревича Николая, открытом в 1868 г. и готовившем преподавателей для классических гимназий (в этом лицее некоторое время работала так называемая Ломоносовская учительская семинария).

И все же в первой половине XIX в. подготовка учителей начальных училищ была организована еще хуже, чем подготовка педагогического персонала для средних учебных заведений. Гимназии специальной научно-педагогической подготовкой не занимались. Гимназисты, желающие стать педагогами в уездных училищах, поверхностно знакомились с практикой преподавания и после окончания курса проходили такое же поверхностное испытание на учительскую должность.

По существу, в этот период в России средних педагогических учебных заведений не было. Об этом официально докладывал министр народного просвещения С. С. Уваров Николаю I в 1838 г. Учителями приходских училищ являлись выпускники уездных училищ, прошедшие двух-трехнедельную подготовку, священники, дьячки, бывшие унтер-офицеры. К учебным заведениям, готовившим учителей для уездных и приходских училищ, следует отнести прежде всего упоминавшийся выше второй разряд Главного педагогического института. Подготовка учителей для уездных и приходских училищ была возложена также на Первую Петербургскую гимназию, при которой был создан казенный пансион на 60 человек. В 1822 г. пансион был преобразован в самостоятельное высшее училище с восьмилетним курсом обучения для подготовки чиновников государственных учреждений. В первой половине XIX в. в Петербурге, Москве и ряде губернских городов России существовало небольшое число женских учебных заведений, некоторые из них готовили своих выпускниц к педагогической работе. Более основательную педагогическую подготовку давали Московское и Петербургское Александровские женские училища, а также сиротские институты.

Таким образом, несмотря на очевидную необходимость подготовки педагогических кадров для начальных школ, в течение всей первой половины XIX в. в России не принималось никаких серьезных мер к организации этой подготовки.

Система образования первой половины XIX века представлялась следующим образом [11, 119]:

- **низшая ступень** (приходские училища);
- **средние учебные заведения** (уездные училища, гимназии);
- **специальные учебные заведения** (солдатские школы, коммерческие училища, строительное и архитектурное училища, земледельческая школа, техническое училище, кадетские и шляхетские корпуса, духовные училища (архиерейские школы, семинарии), горнозаводская школа (частная), Строгановское училище (художники декоративно-прикладного искусства));
- **высшие учебные заведения** (университеты, Царскосельский лицей, академии (артиллерийская, императорская военная, инженерная, практическая, коммерческая), высшие технические учебные заведения (институт инженеров путей сообщения, лесной институт, практический политехнический институт, институт гражданских инженеров, горный институт), при университетах педагогические институты).

Вопросы и задания

1. Каковы особенности образования до 60-х гг. XIX в.?
2. Каковы типы и назначение закрытых учебно-воспитательных заведений?
3. Чем можно объяснить успехи воспитания в Царскосельском лицее?
4. Что и сегодня в опыте воспитания закрытых учебных заведений заслуживает внимания?
5. Каковы особенности развития гимназического образования? Цель, назначение гимназий и содержание обучения в них.
6. Каковы сильные и слабые стороны гимназического образования?
7. Назовите цели, назначение начальной школы, типы начальных училищ.
8. Перечислите методы начального обучения.
9. Что интересного можно найти в опыте работы гимназий и начальных школ?
10. Каковы отличительные черты средних школ и высших женских учебных заведений России?
11. Какие цели преследовало женское образование?
12. Какие традиции женского образования и воспитания утрачены и стоит ли их возрождать сегодня?

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ СО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА ДО 1917 ГОДА

Вторая половина XIX века – время бурного развития педагогической мысли. Впервые в истории русской школы не только административно-правительственные круги, но и общественно-педагогические объединения (Педагогическое общество, журнал «Учитель», «Журнал для воспитания») и отдельные педагоги выступили инициаторами преобразования системы и организаторами новых учебных заведений.

Общественно-педагогическое движение 60-х годов заставило правительство разработать новое положение о школах, начальной и средней. В ходе подготовки проектов учитывались современные взгляды на обучение и воспитание, потребности народа в образовании. Было создано три проекта: 1860, 1862 и 1863 годов.

Центральным вопросом реформы стал вопрос об элементарном начальном образовании, поэтому организация обучения в народной школе разрабатывалась особенно тщательно.

Система элементарного образования второй половины XIX века представляла начальную школу ступенями: первая – одноклассные училища и школы грамоты; вторая – министерские, образцовые училища, двухклассные приходские школы и часть приходских училищ; третья – многоклассные училища уездные и городские приходские.

Министерские училища введены с 1869 года и получили название образцовых: одноклассные, в основном сельские, и двухклассные с элементарным образованием в более полном и законченном виде. Двухклассные училища давали право поступления в низшие технические заведения.

«Утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской и сообщать первоначальные полезные сведения» [5, 192] были обязаны церковно-приходские школы, работающие по программам, разработанным синодом, и по составленным синодом учебникам. В ведении синода находились и школы грамоты, обучение в которых проводили учителя, нанимаемые родителями.

Если до 1861 года государство было почти безраздельным властелином школьного образования, то под влиянием общественно-педагогического движения стал складываться тип «общественной школы с общечеловеческим направлением» [18, 201], отвергавшим узкий сословно-прикладной характер казенной школы. В эти годы были созданы знаменитые общественные школы: Гаврическая школа (1859 г.) И. О. Косинского; Василеостровская (1860–1866 гг.). По единому учебному плану, согласно «Положению о начальных народных училищах» 1864 года, работали приходские и начальные училища, церковно-приходские училища, воскресные школы.

Общественные учебные заведения – воскресные школы – были рассчитаны на всех желающих учиться. Воскресные школы не отличались ни курсом, ни основными путями обучения от школ грамотности и предназначались для образования лиц ремесленного и рабочего сословия обоего пола, не имеющих возможности пользоваться обучением ежедневно.

Максимально доступной для широких народных масс школа становилась на основании «Проекта устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения» 1860 года. Уставом объявлялась бессословность школы, свобода частной общественной инициативы в организации школ. Система начального образования включала школы грамотности, низшие народные училища и высшие народные училища. Школы грамотности и низшие народные училища являлись учреждениями общественными и частными.

Высшие народные училища с четырехгодичным сроком обучения в основном предназначались для промышленных и торговых людей для «упрочения начала нравственности и обеспечения умственного развития, необходимого для успешного отправления общественных и житейских обязанностей и занятий», и содержались за счет государства. «Проектом устава» положительно оценивалось открытие при высших народных училищах педагогических курсов для подготовки учителей низших народных училищ.

Наиболее распространенным типом начальной школы в пореформенной России стали земские школы, обязанные своим появлением общественной инициативе. Продолжительность обучения в этих школах законом не определялась (от трех до четырех лет). Создание народной школы силами земства было прогрессивным достижением общественно-культурного развития в России. В 70-е годы появились передвижные земские школы: лучшие учителя выезжали в уезды, где не было школ, и в течение четырех недель обучали детей с их последующим самостоятельным обучением в течение шести – семи недель.

По характеру руководства и по внутренней структуре от земских школ не отличались школы городского самоуправления. В организации учебной работы эти школы имели свою специфику: трехлетний курс обучения, хорошую учебную базу, звуковой метод и объяснительное чтение.

В городах уездные училища упразднялись, как не удовлетворяющие современным требованиям, а взамен создавались одноклассные, двухклассные и четырехклассные городские училища с классной системой преподавания и с профессионализацией обучения. Основное внимание в них уделялось предметам практической направленности, необходимым в деятельности ремесленников, мелких городских служащих и рабочих. Технические училища сформировались трех видов: механико–

технические; химико-технические; строительно-технические. Здесь преподавались предметы практической направленности. Едвнх педагогических основ в работу специальных профессиональных учебных заведений введено не было. Городское училище давало право поступления в гимназию, хотя это право часто было формальным: оканчивали училище в 14 – 15 лет, а прием в гимназию был с 9 – 10 лет.

Как видно, система начального образования была очень разветвленной, к среднему образованию допускались выпускники уездных училищ. Хотя и сохраняется сословный принцип распределения по учебным заведениям, наблюдается общая тенденция демократизации и дифференциации образования. Многочисленные постановления и уставы правительства свидетельствуют о становлении системы образования.

Законченное образование с перспективой дальнейшего обучения в университете давали гимназии, предназначенные для дворян и чиновников. Новый «Устав гимназий и прогимназий» 1864 года утвердил два типа гимназий: классическую и реальную. Но реформа 1871–1872 гг. оставила лишь классические гимназии, превратив реальные в училища с профессиональными направлениями с шестилетним сроком обучения. Классические гимназии с двумя древними языками имели один подготовительный и семь основных классов. Выпускники классических гимназий имели право поступать в университет.

В училищах пятый и шестой классы могли состоять из двух отделений – основного и классического. Основное отделение имело три направления: подготовка в высшие специальные учебные заведения, механико-техническое и химико-техническое. Университеты для реалистов были закрыты. Разночинцы после окончания реального училища не могли поступать в привилегированную военную школу, военное образование они получали в юнкерском училище. Различия между военным и юнкерским училищем сгладились после японской войны.

Также имеются данные о деятельности других учебных заведений в это время: Морское училище в Петербурге (1878), Петербургское театральное (балетное) училище, рисовальная школа в Петербурге, которая давала возможность поступить в Академию художеств.

Школы интернатского типа появились в России в XVIII веке. Ведущими среди них были кадетские корпуса, образованные по указу Екатерины II и открываемые в столицах, а позднее и в губернских городах. В 1863 году все кадетские корпуса были преобразованы. Общие классы кадетских корпусов превращены в военные гимназии, а специальные классы – в военные училища. Гражданские воспитатели были заменены военными офицерами, усилилась военная дисциплина.

В 1882 году предпринимаются попытки укрепления армии, в связи с чем воспитание в кадетских гимназиях признается либеральным, и с целью усиления военного воспитания молодежи гимназии вновь реорганизуются

в кадетские корпуса, которые передаются в ведомство Министерства народного образования. Развитие кадетского образования происходит следующим образом: 1882–1903 гг. – период преобразований гимназий в кадетские корпуса и организация их работы; 1903–1917 гг. – развитие сети кадетских корпусов и подготовительных к ним школ. Начинается разработка инструкций, возвращающих эти гимназии к статусу корпусов, чтобы воспитанников поставить в более близкие отношения к своим будущим обязанностям в армии.

К 1917 году существовало 27 кадетских корпусов, в которых обучалось 10 тысяч кадетов. Для дворян они представляли собой начальные, средние и высшие учебные заведения. Полная система обучения в кадетских корпусах имела три курса: подготовительный – два года; общий – четыре года; специальный – два года. 25 октября 1759 года императрицей Елизаветой был учрежден Пажеский корпус по плану французского барона Шуди, назначенного гофмейстером пажей. Пажеский корпус – привилегированное учебное заведение, в котором учились сыновья и внуки полных генералов, а также дети старинных русских, польских, грузинских княжеских родов. Из Пажеского корпуса выпускались в гвардию с преимуществами перед выпускниками юнкерских училищ. Для преподавания были привлечены лучшие педагоги, что позволяло хорошо готовить к поступлению в Академию Генерального штаба. С 1863 года Пажеский корпус стал семиклассным военно-учебным заведением: в общих классах изучались предметы учебного плана кадетского корпуса; в специальных – военные и юридические науки. Пажеский корпус был закрыт после 1917 года.

Главной задачей университетов являлась подготовка чиновников для всех родов государственной службы, в том числе и в области просвещения. Трехлетнее обучение в университете при свободном посещении лекций носило бессловесный характер, хотя принимать крепостных запрещалось.

Рост числа студентов университетов
во второй половине XIX века [25, 119]

| Университеты | 1850 | 1875 | 1890 | 1899 |
|----------------|------|------|-------|-------|
| Московский | 821 | 1168 | 3471 | 4407 |
| Петербургский | 387 | 1123 | 1759 | 3758 |
| Юрьевский | 554 | 832 | 1812 | 1733 |
| Харьковский | 394 | 407 | 1003 | 1387 |
| Казанский | 309 | 463 | 697 | 818 |
| Киевский | 553 | 666 | 1908 | 2606 |
| Новороссийский | | 273 | 428 | 714 |
| Варшавский | - | 537 | 1164 | 1114 |
| Томский | - | - | 190 | 447 |
| Итого: | 3018 | 5469 | 12432 | 16984 |

По уставу 1863 года закреплялась стабильная университетская структура: физико-математический, медицинский, историко-филологический, юридический факультеты. Исключение составлял Петербургский университет, где не было медицинского факультета, но открылся факультет восточных языков. Увеличилось число кафедр на всех факультетах от 13 до 19 в каждом университете, которые становились все более специализированными, в преподавание вводились новые дисциплины.

Семестровая система обучения предполагала сдачу полукурсовых (семестровых) и курсовых экзаменов, а также изучение студентами двух дополнительных предметов по личному выбору с последующей сдачей по ним экзаменов. С целью подготовки молодых людей к профессорскому званию создавалась аспирантура, в приват-доцентуре видели надежное средство подготовки способных преподавателей.

Университеты России до 1917 года [25, 121]

| Название | Год основания | Факультеты |
|---|--------------------------------------|--|
| 1. Императорский Московский | 1755 | Физико-математический Историко-филологический Юридический |
| 2. Императорский Юрьевский (до 1893 года Дерптский) | 1632 вновь основан в 1802 году | Физико-математический Историко-филологический Юридический Медицинский Богословский |
| 3. Императорский Казанский | 1804 | Физико-математический Историко-филологический Юридический Медицинский |
| 4. Императорский Харьковский | 1805 | Физико-математический Историко-филологический Юридический Медицинский |
| 5. Императорский Санкт-Петербургский | 1819 | Физико-математический Историко-филологический Юридический Восточных языков |
| 6. Императорский Святого Владимира Киевского | 1834 | Физико-математический Историко-филологический Юридический Медицинский |
| 7. Императорский Новороссийский (Одесский) | 1865 | Физико-математический Историко-филологический Юридический Медицинский |
| 8. Императорский Томский | 1880 | Юридический (с 1898 г.) Медицинский |

Высшая специальная школа была представлена разными видами учебных заведений: технологические институты, институт инженеров путей сообщения, Академия художеств, Инженерная и Артиллерийская академии, Николаевская академия Генерального штаба, Военно-юридическая академия, Медико-хирургическая академия, Петровская академия (земледельческая и лесная), ветеринарный институт, консерватории.

Для «третьего чина» людей закрытые учебно-воспитательные учреждения существовали в виде приютов.

В конце прошлого века в России стали открываться сельские колонии, села-приюты, сельскохозяйственные сиротские приюты, иногда их называли по имени организатора и активного пропагандиста А. Жеденева (жеденевские приюты), а также приюты разного характера: приюты солдатских детей; учебно-исправительные для несовершеннолетних (в Саратове) и другие. К 1900 году в России на государственные средства содержалось около 14 тысяч детей-сирот, примерно столько же воспитывалось в приютах благотворительных обществ.

«Положение» 1891 года ввело учреждение приютов для младенцев. Создавались и сельские приюты с целью подготовки «сельскохозяйственных крестьян».

Своеобразной формой профессионального образования мальчиков была подготовка их к службе матросами, для чего организовывались приходы-корабли в Севастополе, Таганроге, Кронштадте.

Обратим внимание на то, что общее образование было в основном мужским, идея приобщения девушек к мужскому образованию всегда означала ограничение его доступности для них. В первой половине XIX столетия почти не было средних женских учебных заведений, кроме пансиона благородных девиц: знание традиционно считалось привилегией мужчин, образование женщины становилось проблемой ее места в обществе. Под давлением демократической общественности Министерство народного просвещения признало необходимость открытия в губернских городах женских учебных заведений, которые могли бы приблизиться по уровню образования к гимназиям. Женские училища, открытие которых утверждалось «Положением о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения», предназначались для девочек городских сословий среднего достатка. В России к 1865 году насчитывалось 179 женских училищ: в Вологде, Нижнем Новгороде, Рязани, Смоленске, Твери, Туле, Самаре и других городах.

Педагогические курсы, открываемые при гимназиях, давали возможность окончившим общий курс получить специальное педагогическое образование. Не подвергаясь особому испытанию, воспитанницы гимназии получали звание домашних учительниц, имеющих

право преподавать предметы, в которых обнаружили хорошие успехи, или домашних наставниц.

В отличие от государственных, благоприятные условия, новые формы и методы обучения использовались в частных учебных заведениях. Число таких учебных заведений стало заметно расти со второй половины XIX века, когда было отменено положение об ограничении числа частных школ и пансионов в Москве и Петербурге. Постановлением Государственного совета от 19 февраля 1868 года были введены изменения и дополнения в действующие прежде положения о частных училищах. Все они теперь делились на три разряда: к высшему относились школы в составе не менее шести классов; ко второму – не менее трех; к третьему – все одноклассные и двухклассные.

Во второй половине XIX века в России развивается женское образование (см. Приложение III).

Система образования второй половины XIX века имела следующую структуру [11, 132].

Нижшая ступень - школы. По уставу 1864 г.:

- приходская школа (народные училища);
- земская школа;
- церковно-приходская школа.

Средняя ступень - гимназии:

- классические гимназии с преподаванием латинского и греческого языков, гуманитарных предметов (окончивших гимназию с отличием брали в университет без экзаменов);
- реальные гимназии без древних языков с большим количеством часов на физику, химию, естественные науки (доступление в высшие технические училища).

Во времена Александра II вводились женские гимназии (крупные губернские города имели 1-2 женские гимназии, которые существовали на частные пожертвования и плату за обучение).

Специальное образование:

- университеты (было 9 университетов, где чаще всего был такой набор факультетов: богословский, историко-филологический, физико-математический, юридический, медицинский, восточно-языковедческий);
- медицинские учебные заведения (к высшим относились: клинический институт княгини Елены Павловны в Петербурге, гинекологический институт при Московском университете, бактериологический институт при Ново-Екатерининской больнице в Москве, акушерские курсы для врачей при Императорском клиническом институте в Петербурге, курсы для врачей при бактериологической станции Харьковского медицинского общества. Для подготовки женщин-врачей в

Петербурге открылся женский медицинский институт. Существовали ветеринарные институты. **Средние медицинские учебные заведения:** фельдшерские школы, зубо-врачебные, массажа и врачебной гимнастики, школы акушерок и повивальных бабок (для села));

- **юридические учебные заведения** (юридические факультеты в университетах (высшее образование), Александровский и Демидовский лицеи и училище правоведения (подготовительные));
- **техническое образование** (высшее давалось в технологических (технических, политехнических) институтах в Петербурге, Москве, Харькове, Риге, Томске; **низшие** ремесленные школы, отделения и классы для обучения ремеслам);
- **педагогическое образование** (**историко-филологические институты** (Петербург, Нежин) – закрытые государственные учебные заведения (готовили преподавателей для гимназий); **учительские семинарии** – открытые учебные заведения с 3-летним сроком обучения (выпускали учителей низших школ));
- **сельскохозяйственные и лесные учебные заведения** (высшее образование: сельскохозяйственный институт близ Москвы, Лесной институт в Петербурге, высшие винодельческие курсы в Крыму; **среднее** образование: сельскохозяйственные или земледельческие училища с 6-летним сроком обучения; **низшие** сельскохозяйственные школы I и II разряда (срок обучения – 4 и 2 года; таких школ 105 в стране, из них 4 – женские));
- **коммерческие учебные заведения** (среднее образование – коммерческие училища с 7- и 3-летним сроком обучения; **низшие** учебные заведения – торговые школы, классы и коммерческие курсы);
- **военное образование** (высшее – академии (курс обучения 2-3 года, принимались по экзамену только прослужившие несколько лет в строю офицеры), военные училища (8 в стране, срок обучения 2-3 года); **среднее** – кадетский корпус (обучение 7 лет); **низшее** – всякого рода школы (свыше 10 тыс., в некоторые из них принимали женщин));
- **морские учебные заведения** (высшее образование – Морская академия и Кронштадское морское инженерное училище; **среднее** – офицерские классы; **низшее** – начальные школы для детей матросов);
- **духовные учебные заведения** (духовные академии, семинарии и училища (такие учебные заведения были не только у православной церкви, но и у других конфессий));

- **межевые и топографические учебные заведения** (высшее образование – Константиновский межевой институт; среднее – землемерные училища);
- **учебные заведения для изучения восточных языков** (высшее образование – факультет восточных языков в университете Петербурга и Лазаревский институт восточных языков в Москве (для поступления в институт требовалось окончание курса в одном из средних учебных заведений));
- **художественное и музыкальное образование** (не имело систематической организации: были высшие, средние и низшие учебные заведения (училища, школы, курсы)).

Подготовка учителей

Начавшееся в 60-х годах преобразование школьной системы России неизбежно выдвигало на первый план проблему педагогических кадров. Вне ее решения сколько-нибудь серьезная реорганизация школы была невозможна.

С особой остротой вставал вопрос о подготовке учителей для начальной народной школы, перед которой впервые открывалась реальная перспектива развития. В момент проведения реформы начального образования правительство, однако, этому вопросу никакого значения не придавало. Правительство не отпускало какие-либо средства на организацию учебных заведений, предназначенных для подготовки учителей начальных училищ, не предприняло никаких шагов к организации низшего звена системы педагогического образования.

Общественная деятельность по подготовке народных учителей развернулась в середине 60-х годов и развивалась в русле просветительского движения тех лет, преимущественно в земствах. Тремя основными ее направлениями были: создание стационарных учебных заведений для подготовки учителей, организация временных курсов и проведение учительских съездов.

Уже в середине 60-х годов передовая общественность взяла в свои руки инициативу создания учительских семинарий.

Инициатива созыва учительских съездов принадлежала видному деятелю народного образования Н. А. Корфу. Первый такой съезд состоялся в Александровском уезде Екатеринославской губернии при участии всего 12 учителей земских школ.

Одновременно со съездами стали организовываться в некоторых губерниях летние учительские курсы, ставившие задачу уже не только краткосрочного инструктирования учителей народных школ, но более длительного и систематического их обучения. В 1872 г. при Политехнической выставке в Москве был создан Первый всероссийский

учительский съезд, собравший почти 700 участников, и одновременно проведены курсы народных учителей.

Создаваемые первоначально как средство повышения образовательного уровня и методической квалификации учителей начальных училищ, съезды и курсы вскоре приобрели значение более широкое. На новом этапе общественно-педагогического движения они стали одной из основных форм общественного участия в развитии народного образования (как воскресные школы в 60-х годах), серьезным фактором не только культурного и профессионального роста учительства, но и упорядочения школьного дела.

Всевозрастающее общественное значение съездов и курсов, участие в их работе передовой общественности заставило правительство обратить на них свое внимание. Начиная с 1869 г. Министерство народного просвещения поставило деятельность курсов и съездов под контроль инспекторов и директоров народных училищ. Еще более усилился надзор за ними в последующее время.

5 августа 1875 г. были изданы «Правила о временных педагогических курсах», строго регламентировавшие их деятельность. Перед курсами стояла теперь узкопрактическая задача — «ознакомление малоподготовленных учителей и учительниц начальных народных училищ с лучшими способами обучения, а также обновление и пополнение их сведений в преподаваемых ими предметах». «Правила» 1875 г. поставили курсы в столь жесткие рамки, что они практически прекратили свое существование. Работа их оживилась только в середине 90-х годов с началом нового этапа освободительной борьбы, с новым подъемом общественно-педагогического движения.

С введением «Правил о временных педагогических курсах» были запрещены и учительские съезды. На короткое время деятельность их возобновилась в период с конца 70 — начала 80-х годов, но в июле 1885 г. министр просвещения издал циркуляр о запрещении съездов.

Съезды учителей возобновились также в середине 90-х годов.

26 ноября 1899 г. были изданы «Временные правила о съездах учащихся в начальных школах», установившие сложную процедуру их организации и поставившие съезды под контроль инспекции народных училищ (съезды разрешалось проводить только под председательством инспектора).

Министерство народного просвещения всячески стремилось вырвать у земства инициативу подготовки учителей для народных школ. Это стремление побудило правительство в начале 70-х годов пересмотреть свое отношение к учительским семинариям, как наиболее распространенным средним педагогическим учебным заведениям России. Произошло то же, что и с начальной школой. Широкая общественная деятельность по подготовке народных учителей насторожила

правительство и заставила его отказаться от традиционного финансового невмешательства в дела низшего звена педагогического образования.

В Москве в 1863 году была открыта трехгодичная учительская семинария военного ведомства, готовившая учителей и воспитателей прогимназий. Московская семинария подготовила 482 учителя для неполных средних и начальных учебных заведений.

Если в 1866 г., заступая на министерский пост, Д. А. Толстой категорически возражал против намеченного Ученым комитетом министерства создания нескольких учительских семинарий и заявлял, что они являются излишней роскошью, обременяющей министерский бюджет, то в начале 70-х годов он был на этот счет уже совершенно иного мнения. Министр настаивал теперь на закрытии земских учительских семинарий и на предоставлении ведомству просвещения монопольного права подготовки учителей начальных училищ.

Всецело разделяя мнение своего министра, Александр II утвердил решение о создании в 1871 г. пяти правительственных учительских семинарий. В 1872 г. Министерство народного просвещения спешно открывает преимущественно в селах и небольших городах еще шесть таких семинарий, в 1873–1875 гг. — еще 11. Причем открывает преимущественно в селах и небольших городах, стремясь превратить их в опору правительственного воздействия на крестьянские массы (последнее в немалой степени было вызвано усилившейся в начале 70-х годов народнической пропагандой в деревне).

Впоследствии, считая все эти задачи в значительной мере исполненными, правительство резко сокращает открытие учительских учебных заведений. По литературным данным, в 1876–1886 гг. было учреждено всего пять учительских семинарий, в следующем десятилетии — лишь четыре.

В ведомстве императрицы Марии состояла Марийская учительская семинария принца А. П. Ольденбургского, готовившая учителей для начальных школ из питомцев Санкт-Петербургского воспитательного дома. При семинарии имелось образцовое сельское двухклассное училище.

Задачи и вся внутренняя жизнь русских учительских семинарий и школ на протяжении почти полувека регулировалась положением 1870 года. «Учительские семинарии, отмечалось в нем, имеют целью доставить педагогическое образование молодым людям всех сословий, православного исповедания, желающим посвятить себя учительской деятельности в начальных училищах».

Семинаристы в основном комплектовались из детей зажиточных крестьян, сельского духовенства и чиновников. Если в 1871 г. в правительственных семинариях крестьяне составляли 32%, то в 1894 г. — уже 64%.

Вплоть до 1917 г. вся учебно-воспитательная жизнь в семинариях строилась на основе специальной инструкции, разработанной Министерством народного просвещения в 1875 г.

Семинария, как и учительский институт, не давала выхода в высшие учебные заведения.

Главное внимание в правительственных семинариях уделялось технике «учительского ремесла». Общеобразовательные предметы в них находились на втором плане. М. И. Успенский, выступая с докладом «О подготовке народных учителей» на втором Всероссийском съезде по педагогической психологии (1909), говорил, что семинарская подготовка учителей – убогая подготовка.

Наряду с учительскими семинариями организовывались, по их подобию, земские учительские школы.

Сеть учительских семинарий и учительских школ в России развивалась следующим образом [18, 142]:

| | | |
|---------------|-----------------|---------------|
| 1872 г. – 48, | в них обучалось | 2710 человек; |
| 1873 г. – 50, | ---- | 3237 ---- |
| 1874 г. – 56, | ---- | 3660. |

Число женщин среди учащихся семинарий было исключительно мало. Например, в 1874 г. их обучалось только 663, что составляло менее 1/5 ко всеобщей массе учащихся.

В 80–90-е гг. в стране функционировало свыше 60 семинарий. На их содержание в 1898 г. было выделено 1439346 руб.; 70% этой суммы принадлежало государственному казначейству. В 1904 г. было 72 семинарии, а в 1910 г. – 92, в том числе 8 женских. В 1904 г. при семинариях имелось 69 начальных училищ. В это время в семинариях насчитывалось 7,2 тыс. учащихся при годичном выпуске 1,5 тыс. человек. Учительские семинарии в 900-е гг., как и ранее, разделялись на несколько разрядов: правительственные – для лиц православного исповедания; правительственные – для так называемых инородцев; земские и частные.

По состоянию на 1 января 1917 г. в России насчитывалась уже 171 семинария, в том числе мужских – 145, женских – 26. Распределение семинарий по учебным округам выглядело следующим образом [18, 140]:

Учительские семинарии
по состоянию на 1 января 1917 г.

| Учебный округ | Количество семинарий | Мужские | Женские |
|--------------------|----------------------|---------|---------|
| Московский | 24 | 17 | 7 |
| Петербургский | 14 | 10 | 4 |
| Харьковский | 16 | 16 | 0 |
| Одесский | 11 | 9 | 2 |
| Казанский | 18 | 16 | 2 |
| Оренбургский | 14 | 13 | 1 |
| Киевский | 17 | 13 | 4 |
| Варшавский | 10 | 10 | 0 |
| Виленский | 13 | 10 | 3 |
| Рижский | 5 | 5 | 0 |
| Кавказский | 11 | 9 | 2 |
| Западно-Сибирский | 7 | 6 | 1 |
| Восточно-Сибирский | 6 | 6 | 0 |
| Приамурский | 3 | 3 | 0 |
| Туркестанский | 2 | 2 | 0 |
| Всего | 171 | 145 | 26 |

Учащиеся учительских семинарий нередко выступали за уравнение семинарий в правах со средними учебными заведениями. Сельские учителя, окончившие семинарии, играли важную роль в повышении общей культуры крестьянства.

Учительские семинарии и школы, как наиболее распространенная и более или менее массовая форма подготовки учителей начальных училищ, просуществовали свыше 50 лет. При всех недостатках работы семинарий, которые подвергались справедливой критике со стороны русских педагогов второй половины XIX в. и дооктябрьского периода XX в., они проделали большую работу по подготовке учительских кадров, по разработке методики начального обучения и распространению просвещения в России. Их вклад в это дело (особенно земских учительских школ) был использован органами народного образования в первые годы Советской власти. На базе учительских семинарий и школ сначала возникли педагогические курсы, а затем педагогические техникумы и училища, сыгравшие огромную роль в формировании советского учительства.

Учительские семинарии и учительские школы могли удовлетворить лишь ¼ потребности существовавших в то время школ в народных учителях.

Учителей начальных школ частично выпускали гимназии и прогимназии, городские, а вслед за ними высшие начальные училища. Право на преподавание в начальных школах получали лица, окончившие общеобразовательные средние учебные заведения, хотя некоторые из них могли работать только при условии сдачи небольшого формального испытания.

Существовали также разнообразные низшие и средние педагогические курсы при учительских семинариях и школах, гимназиях и даже начальных училищах. Еще с 1865 г. при уездных училищах стали создаваться педагогические курсы. В итоге в 90-е гг. такие курсы работали в Петербурге, Москве, Ярославле, Костроме, Саратове, Пензе, Воронеже, Харькове, Полтаве, Екатеринославе и других городах. В 1896 г. в стране насчитывалось 38 краткосрочных педагогических курсов с годовым выпуском немногим более 1 тыс. человек, т.е. они готовили значительное число учителей.

В 1900 г. Министерство народного просвещения издало новые правила об одногодичных курсах «для приготовления учителей и учительниц начальных училищ». На курсы принимались имевшие общеобразовательную подготовку в объеме не ниже городского училища. В 1907 г. таких курсов было около 90, в 1909 г. — 104 (90 одногодичных, 13 двухгодичных и одни трехгодичные). Недостаточная квалификация преподавателей (обычно они были учителями городских училищ) и неудовлетворительное состояние учебной базы превращали эти курсы в жалкий суррогат педагогического учебного заведения.

В 1907 г. в связи с обсуждением вопроса о введении всеобщего обучения были разработаны правила о двух-летних и трехлетних педагогических курсах. Занятия на курсах делились на теоретические и практические. Они включали изучение общеобразовательных предметов, педагогики, дидактики, училищеведения, гигиены, методики первоначального обучения, а также ознакомление с наиболее употребительными в начальных школах учебниками и пособиями. Педагогическую практику учащиеся проходили в одном из местных начальных училищ или в школе, открытой при курсах.

Подготовка учителей синодом. Разветвленная структура начального образования в России породила своеобразный дуализм в подготовке учителей. Ведомство синода имело свою сеть учебных заведений, которые готовили учителей для церковноприходских школ и школ грамоты.

С 1884 г. к руководству народным образованием призывается духовенство. С 1884 г., когда было утверждено «Положение о церковноприходских училищах», стали открываться церковно-учительские школы под эгидой духовенства. Эти школы были двух типов: второклассные, готовившие учителей для школ грамоты, и собственно

церковно-учительские с трехгодичным курсом обучения – для подготовки учителей церковноприходских училищ.

Существовали епархиальные церковно-учительские школы ведомства православного исповедания, возникшие во второй половине XIX в. По Положению 1902 г. они разделялись на два типа. Первые выпускали учителей для начальных училищ всех разрядов. Курс обучения – 3 года. Кроме закона божьего, церковной истории, церковнославянского языка, церковного пения с регентоведением и ряда общеобразовательных предметов, в них изучались педагогика, дидактика, гигиена, иконопись, отдельные ремесла. В начале XX в. в стране было 18 церковно-учительских школ, в которых обучалось 1077 человек.

В связи с тем что церковно-учительские школы не удовлетворяли возрастающий спрос на учителей начальных школ, в 1895 г. по особому указу возникли второклассные мужские и женские учительские школы, которые в течение трехлетнего срока обучения готовили учителей для школ грамоты. По Положению 1902 г. они открывались с разрешения духовного училищного совета при синоде и содержались на средства последнего. В школы принимались подростки, получившие образование в объеме церковно-приходской школы. Часть второклассных учительских школ имела подготовительные классы. Преподавателями в них обычно работали выпускники церковно-учительских школ. Образовательная и педагогическая подготовка в этих школах была низкой, зато много внимания уделялось религиозному воспитанию. Педагогическую практику учащиеся второклассных учительских школ проходили в церковноприходских школах. В 1907 г. существовало 426 второклассных учительских школ, в которых обучалась 21 тыс. человек или примерно 50 учащихся на одну школу. Около 100 второклассных школ были женскими. Впоследствии в связи с постепенной ликвидацией школ грамоты значительно уменьшилось и число второклассных школ.

Церковно-учительские и второклассные школы обеспечивали своим ученикам лишь самый низкий среди всех педагогических учебных заведений дореволюционной России уровень образования и педагогической подготовки.

Выше указывалось, что духовные учебные заведения – академии и семинарии – готовили не только «церковных пастырей» и законоучителей, но и преподавателей общеобразовательных предметов. После реформы духовного образования (1808), основные положения которой были разработаны под руководством М. М. Сперанского, в России сложилась довольно стройная и разветвленная система учебных заведений, по своей структуре аналогичная светской. В семинариях наряду с богословием изучались общеобразовательные предметы, риторика, философия и др., а учебный план духовных академий был приближен к университетам.

Церковное ведомство проводило съезды педагогических работников своих учебных заведений и законоучителей светских школ.

Учительские институты. Для подготовки учителей городских училищ и уездных училищ повышенного типа (впоследствии высших начальных училищ), созданных в 1872 г., были учреждены в том же году учительские институты. Официальное решение о создании учительских институтов было принято 31 мая 1872 г. В нем указывалось: для приготовления учителей в городские училища учредить в разных учебных округах 7 учительских институтов, для чего выделить единовременную денежную сумму по 10 тыс. рублей на каждый институт.

При учительских институтах учреждались также дополнительные курсы для работающих учителей городских училищ.

В положении об институтах указывалось, что это закрытые учебные заведения (после революции 1905–1907 гг. они стали открытыми учебными заведениями), курс учения в институтах продолжается 3 года и разделяется на три класса.

«В учительские институты, - говорилось в положении, - принимаются молодые люди всех званий и состояний не моложе шестнадцати лет, здорового телосложения и хорошей нравственности...» [5, 345].

Однако преимущественным правом приема в институты пользовались лишь те выпускники городских училищ, которые проработали не менее одного года в школе. Лица, окончившие гимназии, духовные семинарии и другие средние учебные заведения, при наличии «одобренных» данных об их нравственности в учительские институты принимались без экзаменов. Женщины в учительские институты не принимались. Все выпускники учительского института, находившиеся на казенном иждивении, обязаны были проработать по назначению в школе не менее 6 лет.

В учительских институтах изучались закон божий, педагогика, русский язык и церковнославянское чтение, арифметика и начальная алгебра, геометрия, история русская и всеобщая, география русская и всеобщая, естественная история и физика, черчение и рисование, чистописание, пение, гимнастика, т.е. преподавались в несколько расширенном виде почти те же учебные дисциплины, что и в учительских семинариях. В некоторых институтах преподавался также ручной труд. Программа по педагогике включала следующие разделы: умственное, нравственное и физическое воспитание; общие требования дидактики и методики; школьная дисциплина. Существовала педагогическая практика. В соответствии с положением при каждом учительском институте состояло одноклассное или двухклассное городское училище для организации практических занятий.

Одним из первых учительских институтов был Тамбовский институт, учрежденный еще в 1870 г. и содержавшийся за счет процентов с капитала, который был пожертвован на его организацию местным меценатом

Е. Д. Нарышкиным (институт назывался Екатерининским в честь умершей супруги основателя).

По данным Центрального статистического комитета, составленным на основе губернских отчетов, в Европейской части России в 1872 г. было два учительских института, в которых обучалось менее 100 учащихся мужского пола, в 1873 г. их стало 4 со 134 учащимися, в 1874 г. — 6 с 224 учащимися. Впоследствии нормальным числом воспитанников в каждом учительском институте считалось 75 человек, из которых 60 находились на содержании министерства просвещения, а 15 являлись стипендиатами разных ведомств и обществ.

Количество учительских институтов в 1879 г. достигло 10. В конце XIX — начале XX в. учительские институты имелись в Петербурге, Москве, Казани, Томске, Вильно, Белгороде, Глухове, Феодосии, Тифлисе, Тамбове. На протяжении многих лет численность учительских институтов не изменялась. С 1872 по 1894 г. учительскими институтами было подготовлено 2249 учителей.

В 1903 г. в 10 учительских институтах обучалось всего 663 человека. Сеть учительских институтов в последующие годы значительно выросла. С 1912 г. учительские институты готовили учителей для высших начальных училищ. По состоянию на 1 января 1917 г. в стране числилось 44 учительских института. После второй буржуазно-демократической революции в России в 1917 г. было решено открыть еще 5 новых институтов (в Астрахани, Владивостоке, Ирбите, Новосибирске и Твери).

Общий контингент учащихся учительских институтов в 900-е гг. составлял около 4 тыс. человек [18, 145].

Численность учительских институтов в учебных округах России по состоянию на 1 января 1917 г.

| | |
|------------------------|---|
| 1. Московский | 8 |
| 2. Петербургский | 3 |
| 3. Харьковский | 3 |
| 4. Одесский | 3 |
| 5. Казанский | 4 |
| 6. Оренбургский | 3 |
| 7. Киевский | 5 |
| 8. Варшавский | 1 |
| 9. Виленский | 5 |
| 10. Рижский | 1 |
| 11. Кавказский | 4 |
| 12. Западно-Сибирский | 3 |
| 13. Восточно-Сибирский | 2 |
| 14. Приамурский | 1 |
| 15. Туркестанский | 1 |

Статус учительских институтов, перспективы их развития рассматривались на протяжении всего периода их существования.

В 1906 г. состоялся I съезд делегатов от учащихся Петербургского, Московского, Глуховского, Виленского учительских институтов. На съезде говорилось о тяжелом, бесперспективном положении институтов, выдвигались требования о преобразовании их в соответствии с новыми условиями жизни.

В эти же годы выдвигались требования реформы учительских институтов и предоставления, окончившим им, права поступления в университеты.

В 1907 г. министр народного просвещения П. М. Кауфман созвал особое совещание представителей учительских институтов. На совещании был выработан проект нового законоположения, по которому намечалось удлинить курс обучения в институтах до 4 лет; IV класс разделить на два отделения: литературно-историческое и естественно-математическое. В учебном плане выделить как самостоятельные дисциплины логику, психологию, минерологию, геологию, космографию; исключить из плана ручной труд и чистописание. Однако проект этого законоположения осуществлен не был.

Вопрос о преобразовании учительских институтов в 1909 г. обсуждался на I Всероссийском съезде учителей городских училищ. Из 548 опрошенных делегатов съезда 512 ответили, что полученная ими в институтах общеобразовательная и специальная подготовка недостаточна и что свои знания они пополняли путем самообразования. Съезд высказался за преобразование учительских институтов в высшие учебные заведения с четырехлетним сроком обучения и с тремя факультетами: историко-филологическим, естественно-географическим и физико-математическим.

В 1912 г. в Государственную думу были внесены два законодательных предложения: о расширении штатов институтов и о преобразовании учительских институтов в высшие учебные заведения. Мысль о превращении учительских институтов в высшие учебные заведения не была поддержана, и законодательное предложение о «полном преобразовании» учительских институтов ограничилось требованием ввести четырехлетний курс обучения и включить в учебный план следующие предметы: закон божий, педагогику и историю педагогики, обзор философских учений, психологию, логику, новый язык, русский язык, историю литературы, всеобщую историю, русскую историю, математику, физику, химию, космографию, географию, естествознание, анатомию и физиологию человека, гигиену, законоведение, рисование, черчение, музыку и пение, гимнастику. На III и IV курсах предполагалось иметь три отделения: литературно-историческое, физико-математическое и естественно-географическое.

Конечно, ни один из этих проектов не был осуществлен. Однако их обсуждение способствовало привлечению внимания общественности к вопросу о высшем педагогическом образовании и подготовке учителей не только для начальных школ повышенного типа, но и для средней школы.

Однако в целом учительские институты имели большое положительное значение в развитии системы образования в России. На протяжении всего периода своего существования они выпускали педагогов «широкого профиля», которые были обязаны преподавать два – три и более учебных предметов в городском, уездном, высшем начальном училищах. Учительские институты сыграли определенную положительную роль в подготовке учительских кадров, в распространении просвещения в России.

В учительских институтах России работали многие видные педагоги своего времени, в том числе К. К. Сент-Илер – директор Петербургского учительского института, М. И. Демков – директор Московского учительского института, автор известного труда «История русской педагогики» и многие другие. Выпускником Полтавского учительского института был крупнейший советский ученый-педагог А. С. Макаренко.

В первые годы Советской власти на базе многих учительских институтов дореволюционной России были созданы педагогические институты.

Подготовка учителей для военных гимназий. Преобразование кадетских корпусов в военные гимназии потребовало создания специальных курсов, которые могли бы готовить квалифицированных преподавателей для новых учебных заведений. 13 февраля 1865 г. было утверждено «Положение о приготовлении учителей для военных гимназий», и в том же году при 2-й Петербургской военной гимназии были открыты двухгодичные педагогические курсы. На курсы принимались лица, уже имевшие высшее образование. Согласно «Положению», каждый из слушателей готовился преподавать в младших классах гимназии по крайней мере два предмета, причем одним из них обязательно был русский язык.

Организация и содержание педагогической подготовки слушателей курсов также существенно отличалась от подготовки в аналогичных учебных заведениях ведомства просвещения. Она включала в себя шесть самостоятельных элементов: теоретическое изучение педагогики, психологии и методики; практические занятия в трех младших классах гимназии; занятия с гимназистами во внеклассное и каникулярное время; специальные занятия по русскому языку; изучение учебников по всем предметам гимназического курса и ведение протоколов конференции, что должно было приучить слушателей к записи прений в ходе заседаний педагогических советов.

Осуществление теоретической подготовки будущих учителей на основе изучения капитального труда Ушинского было серьезной заслугой руководителей курсов. В педагогических учебных заведениях Министерства народного просвещения обычно для подобной цели использовались руководства иностранных специалистов, как правило, рецептурного характера и весьма поверхностные.

Специальные курсы по методике преподавания отдельных учебных предметов (кроме русского языка) слушателям не читались. Методикой овладевали практически, присутствуя на уроках своего руководителя, давая уроки и участвуя в их обсуждении.

За 18 лет существования педагогические курсы подготовили 93 кандидата и допустили к преподаванию 273 учителя без высшего образования и педагогической подготовки, выдержавших испытания в экзаменационной комиссии. Выпускники курсов работали не только в военно-учебных заведениях.

Курсы при 2-й Петербургской военной гимназии явились не только образцовым учебным заведением, готовившим преподавательский состав для средней школы. Они представляли собой новаторский опыт реализации идеи Ушинского о создании высшего специального педагогического образования в России, своеобразную педагогическую академию, которая формировала высококвалифицированные научно-педагогические кадры.

Реакция 80-х годов XIX в., которая повлекла за собой смену военного руководства и контрреформу (реорганизацию военных гимназий в кадетские корпуса), прекратила плодотворную деятельность курсов, в 1883 г. они были закрыты.

Активную роль в теоретической и общей педагогической подготовке слушателей играл Педагогический музей военно-учебных заведений. Слушатели были постоянными посетителями музея, принимали участие в работе его секций, в подготовке многочисленных педагогических выставок.

Подготовка учителей в университетах. В ноябре 1858 г. Министерством народного просвещения были одобрены следующие три предложения: учредить при всех университетах двухлетние педагогические курсы для лиц, имеющих высшее образование и желающих посвятить себя педагогической деятельности; создать при педагогических курсах четырех- и пятиклассные гимназии с пансионами для учащихся; открыть в каждом округе учительские семинарии для приготовления учителей уездных и сельских училищ.

В марте 1860 г. было издано «Положение об окружных педагогических курсах», отбор на которые проводили попечительские советы учебных округов.

Педагогические курсы в учебных округах имели двухгодичный срок обучения и пять профилей подготовки в зависимости от специальности учителей, при этом для всех одинаково обязательным было изучение небольших курсов педагогики с дидактикой. Занятия на курсах носили теоретический и практический характер. Каждый оканчивающий курсы обязан был написать и защитить «диссертацию» на заданную тему и прочитать одну пробную лекцию. Кроме того, в процессе обучения каждый слушатель (он назывался кандидатом) должен был представить в попечительский совет два сочинения – научного и педагогического содержания. Кандидаты, проявившие особые успехи, получали возможность на замещение должностей бакалавров и доцентов в университете; кандидаты, имевшие средние успехи, направлялись в средние учебные заведения, а показавшие не вполне удовлетворительные результаты определялись на места учителей уездных училищ с правом последующего перевода на работу в гимназии на основе дополнительного конкурса.

Двухгодичные педагогические курсы при Петербургском, Московском, Казанском, Киевском и Харьковском университетах были открыты в 1860–1861 гг. В ходе обучения кандидат в учителя должен был подготовиться к преподаванию дисциплин одного из шести отделов, на которые были разделены учебные предметы гимназического курса: русская словесность со славянским языком и русская история; древние языки; всеобщая и русская история и политическая география; математика и физика; естественная история и физическая география; новые языки. Желавшие имели право упражняться в преподавании какого-либо предмета из другого отдела. Общими и обязательными для всех были педагогика и дидактика. Теоретические занятия слушателей состояли «в самостоятельном изучении предметов избранного ими отдела со стороны научной и педагогической» под руководством соответствующих профессоров университета, а также в посещении лекций по педагогике и дидактике. Теоретические занятия дополнялись педагогической практикой в гимназиях.

Таковы были организационные замыслы при создании курсов. Однако на практике Министерству народного просвещения не удалось их реализовать. Курсы при университетах не справлялись со своими задачами. Работа высших педагогических курсов с самого начала их создания была организована неудовлетворительно. Это вызвало очередную дискуссию об организации подготовки учителей средних школ и разработку новых проектов как в Министерстве народного просвещения и его Ученом комитете, так и в учебных округах, университетах и в других учреждениях. Одни предлагали ввести особые семинарские курсы при некоторых кафедрах университетов, другие требовали восстановления главного педагогического института, третьи рекомендовали увеличить

срок обучения на один год для тех студентов, которые готовятся стать учителями, четвертые советовали выпускников университетов – кандидатов на педагогические должности прикреплять на годичную стажировку к гимназиям, пятые считали целесообразным подготовку учителей целиком и полностью возложить на университеты без продления срока обучения и без дополнительной работы в гимназии и т. д.

Подводя итоги дискуссии, Ученый комитет Министерства народного просвещения принял следующие рекомендации: подготовку к учительскому званию возложить на университеты, в учебных планах которых, начиная со второго курса, предусмотреть специальные занятия с кандидатами в педагоги; по окончании университетского курса «учительские кандидаты» причисляются на один год к гимназии для практических занятий, после чего они определяются на должности педагогов гимназий и прогимназий; контроль за практической работой этих кандидатов возложить на директоров и педагогические советы гимназий; время занятий засчитывать в общую службу учителя; общее число стипендиатов для учителей–кандидатов должно быть не менее 300 при размере стипендии в 300 – 360 руб.; кроме штатных стипендиатов в числе приготавлиющихся к учительскому званию могут быть стипендиаты других ведомств и лица, состоящие на собственном иждивении.

В 1865 г. Ученый комитет опубликовал проект «Положения о приготовлении учителей гимназий и прогимназий». Но пришедший к руководству Министерством народного просвещения граф Д. А. Толстой добился его отмены.

В последующие годы деятели народного просвещения неоднократно возвращались к рассмотрению вопросов о статусе, наборе и контингентах учащихся, организации учебной деятельности педагогических курсов. Однако 27 июня 1867 г. по представлению Д. А. Толстого было «высочайше повелено» их вовсе закрыть. Начались поиски «новых, более удобных» форм подготовки учителей для средних школ, которые продолжались многие годы и безуспешно.

Подготовку учителей средних школ с мизерной педагогической и методической подготовкой стали проводить историко–филологические и физико–математические факультеты университетов. Университеты давали студентам педагогические знания, как правило, только на факультативных педагогических курсах и по урезанным программам.

В основе университетской подготовки учителей гимназий был заложен застарелый, но живучий принцип: «Лучший методист Рафаэля – сам Рафаэль» или: «Педагогика – всего лишь мастерство, приходящее в процессе труда». Против неудовлетворительной организации педагогического образования в университетах выступали не только передовые представители русской педагогической мысли, но и многие выпускники университетов.

Таким образом, к октябрю 1917 года в проблеме университетского педагогического образования обозначились вопросы, предполагающие неоднозначность их решения. Во-первых, целесообразность, одновременной подготовки учителей в педагогических институтах и университетах; во-вторых, при наличии двух параллельных педагогических систем возникал вопрос функциональных разграничений между ними; в-третьих, содержание университетского образования в силу своего статуса предполагало широкий профиль, что входило в противоречие с прикладной подготовкой студентов; в-четвертых, педагогическая подготовка в университете требовала рассмотрения вопроса соотношения теоретического и практического содержания обучения студентов университета; в-пятых, спорным оставался вопрос качества выпускника университета и его соответствия месту будущей работы [13, 171]. В целом состояние высшего педагогического образования в России в начале нашего века было далеко не удовлетворительным: сеть университетов и высших учебных заведений была ничтожно мала. Университеты XIX века, по мнению Н. И. Пирогова, не представляли собой «учреждение не реальное, ни свободно научное, ни специальное, ни общеобразовательное, ни воспитательное, ни сословное, ни средневековое – корпоративное, ни филантропическое, ни чисто бюрократическое» [25, 213].

В сравнении с Европой российский университет не был похож на средневековый английский, был схож с французским своим бюрократическим элементом, но не представлял департамент народного просвещения, еще менее походил на германский, потому что во всем отсутствовало самое характерное – стремление научного начала преобладать над прикладным. Таким образом, направление университетской политики в России окончательно определено не было.

Накануне третьей реформы, которую переживали российские университеты за пятьдесят лет, не было единых взглядов на их назначение. Возможность коренной реформы университетов затрудняли три условия: слабость его жизненных сил (источник силы – наука, которая олицетворялась в коллегии профессоров, черпающих силы в заграничных университетах); материальная сторона; состояние университетской коллегии. Университеты, с точки зрения Н. И. Пирогова, «для чистой науки оказались еще мало восприимчивыми; для прикладной – еще мало; а для общего просвещения – слишком много специальными, да еще и слишком замкнутыми. Между тем прямое назначение наших университетов – это быть маяками, разливать свет на большие пространства и потому стоять высоко и светить» [25, 214].

Здание университета колебалось стремлениями двоякого рода: с одной стороны, попыткой сделать его доступным для масс, с другой – предоставлением каждой отрасли знания индивидуальной самостоятельности.

Подготовка учителей в педагогических институтах. Во второй половине 60-х годов Министерство народного просвещения с большим опозданием пришло к выводу, что «вовсе не следовало закрывать Главный педагогический институт, а нужно было только сделать в нем некоторые улучшения приблизительно к первоначальному его устройству для того, чтобы он с большею пользою мог выполнять свое назначение». В 1867 г. было решено создать новые педагогические учебные заведения, которые в отличие от Главного педагогического института должны были готовить учителей гимназий только по историко-филологическим предметам. Такое ограничение мотивировалось двумя соображениями: во-первых, министерство полагало, что физико-математические факультеты университетов обеспечивали гимназии достаточным количеством учителей, и, во-вторых, оно считало, что «особое специальное приготовление по математическим наукам, по причине точности их содержания и строгой определенности метода преподавания, менее необходимо, чем по предметам историко-филологического факультета... методы преподавания которых еще не вполне выработаны и по самому содержанию этих наук навсегда останутся подверженными разного рода изменениям».

Во второй половине XIX в. учителей гимназий, реальных училищ и других средних учебных заведений, кроме университетов, готовили также другие высшие учебные заведения, в частности два историко-филологических института – в Петербурге и Нежине.

В 1867 г. в Петербурге был создан историко-филологический институт. Это было закрытое учебное заведение, готовившее для гимназий учителей истории (с географией), русского языка и словесности, древних языков. Срок обучения в нем был четыре года: два года «теоретических» и два года «специальной и практической учебы». При институте в 1870 г. была открыта гимназия.

В институт принимались лица, достигшие 17-летнего возраста, окончившие гимназии и духовные семинарии, прошедшие приемные экзамены по русскому и древним языкам и не имеющие «моральных и телесных недостатков».

Учебный план института отражал официальную тенденцию к классицизму в образовании. Он включал в себя закон божий, философию (с психологией, логикой и историей философии), педагогику и дидактику, греческий язык и греческую словесность, латинский язык и римскую словесность, русскую словесность с историей церковнославянского и русского языков, всеобщую историю, немецкий и французский языки.

За 1867–1900 гг. Петербургский историко-филологический институт выпустил 562 педагога, из них абсолютное большинство работали преподавателями древних языков.

Учителей гимназий готовил также Нежинский историко-филологический институт князя Безбородько, возникший в 1875 г. на базе юридического лицея. Он пользовался такими же правами, как и Петербургский институт, но подчинялся попечителю Киевского учебного округа. Контингент студентов и в этом институте был небольшим: сначала 100, а в последующие годы 40 – 42 человека. За 1875–1900 гг. институт выпустил 321 учителя. При институте работала гимназия с пансионом.

Организация учебного процесса в институте князя Безбородько была примерно такой же, как в Петербургском историко-филологическом институте. Педагогические науки в институте недооценивались. Директор института Н. Е. Скворцов считал, что в работе учителя педагогическая теория не имеет значения.

Учебные планы институтов были полностью подчинены задаче подготовки учителей древних языков для классических гимназий. Вместе с тем изучение предметов собственно педагогического цикла было поставлено плохо. Педагогические дисциплины преподавались в Петербургском институте только в первые годы его существования.

Несколько лучше была организована в историко-филологических институтах педагогическая практика, которую студенты проходили на IV курсе. Для практических занятий Министерство народного просвещения предусмотрело в уставах этих институтов учреждение при них гимназий. Однако серьезным недостатком практики являлось то, что она не увязывалась с научной и педагогической подготовкой студентов. Проведение ее осложнялось и тем, что в учебных планах институтов до 1913 г. совершенно отсутствовали систематические курсы по методике преподавания отдельных предметов.

Оторванные от потребностей социально-экономического развития, от общественного и педагогического движения, историко-филологические институты представляли собой оплот «толстовского» классицизма, продолжая отстаивать его даже в начале XX столетия, когда само Министерство народного просвещения вынуждено было признать нежизненность классических гимназий.

Незначительную часть учителей древних языков в это время выпускали также учительский институт славянских стипендиатов (для славян-иностранцев, окончивших зарубежные университеты) и Лейпцигская филологическая семинария, созданная в 1873 г. при Лейпцигском университете и преобразованная позже в Русский филологический институт. В 1884 г. было утверждено Положение об этом институте. Цель института состояла в подготовке «сведущих преподавателей» древних языков для средних и высших учебных заведений России. Срок обучения был 3 года, для выпускников, имеющих отличные оценки и желающих получить магистерскую степень, - 4 года. В институт принимались русские подданные, окончившие гимназии,

институты и лицеи. Этот «мертворожденный институт», как его называла передовая русская педагогическая общественность, был закрыт в 1890 г.

Небольшое количество преподавателей реальных училищ по специальным предметам готовили русские и зарубежные высшие технические учебные заведения. В 1873 г. 16 выпускников университетов были определены в качестве стипендиатов на двухгодичное обучение в Московское, Аахенское и Люттихское высшие технические училища.

Учителей средних школ готовили также отдельные высшие технические училища, лицеи Петербурга, Одессы, Ярославля, Петербургская военная гимназия (высшие педагогические курсы при ней закрылись в 1883 г.), Русский филологический институт при Лейпцигском университете (закрыт в 1890 г.) и другие учебные заведения.

По подсчетам В. Р. Лейкиной – Свирской, во второй половине XIX в. было подготовлено «с высшим образованием более или менее пригодным, чтобы стать учителями средней школы, около 20 тыс. человек» [18, 569]. Но в силу того, что значительная часть выпускников высших учебных заведений на службу в среднюю школу не шла, в гимназиях и реальных училищах работало много недипломированных преподавателей.

Характерной чертой учебного процесса всех учебных заведений, готовивших преподавательский состав для средних школ, в те годы являлось пренебрежение требованиями педагогической науки. Студенты и учащиеся курсов знакомились с дидактикой и методикой поверхностно, вне конкретной связи с жизнью, с практикой. В учебных заведениях господствовали словесные, схоластические, пассивные методы обучения. Что касается подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности, то многие профессора и преподаватели утверждали, что суть вопроса состоит в том, чтобы требовать от студентов лишь неукоснительного соблюдения правил внешнего приличия.

Серьезными недостатками этих заведений были многопредметность в обучении (студенты изучали до 20 учебных дисциплин) и недооценка значения психолого-педагогической подготовки учащихся. Крайне мало отводилось учебного времени для педагогической практики. Учебные заведения, как правило, неудовлетворительно оснащались учебной литературой, пособиями и оборудованием.

Отсутствие необходимой психолого-педагогической подготовки выпускников университетов, назначаемых на педагогическую работу, их дидактическая и методическая беспомощность нередко вызывали у молодых учителей в первые же дни работы отвращение к педагогическому труду и стремление во что бы то ни стало «отделаться» от него и перейти к другого рода занятиям.

В 1898 г. Министерство народного просвещения снова обратило внимание на подготовку преподавателей средних школ и предложило попечителям учебных округов обсудить этот вопрос в попечительских

советах. В том же году для разработки предложений по подготовке преподавателей средних учебных заведений была создана комиссия под председательством помощника попечителя Московского учебного округа В. Д. Исаенкова. Комиссия пришла к заключению, что для подготовки учителей в университетах, где имелись историко-филологический и физико-математический факультеты, должны быть введены специальные педагогические курсы. Заведование педагогическими курсами рекомендовалось поручить коллегиальному органу, который должен был устанавливать, объединять и контролировать все занятия кандидатов, а также избирать лиц для ведения как теоретических, так и практических занятий с кандидатами. Предложения комиссии не были, однако, реализованы.

В конце 90-х гг. была создана еще одна «особая» комиссия по среднему образованию, которую возглавил министр народного просвещения Н. П. Боголупов. Но и эта комиссия не разрешила проблемы учительских кадров.

Передовая русская общественность и заинтересованные круги либеральной буржуазии под влиянием революционных событий 1905 г. проявили инициативу в организации высшего педагогического образования, стремясь устранить тот недостаток, который подрывал самые устои среднего образования.

В начале XX в. подготовка учителей высшей квалификации была организована в некоторых учебных заведениях, носивших частный и полуобщественный характер.

В 1908 г. возник Психоневрологический институт, организованный В. М. Бехтеревым как научное и в то же время высшее учебное заведение, готовившее преподавателей для средней школы. В том же году Лигой образования была учреждена Педагогическая академия в Петербурге. В 1911 г. в Москве открылся педагогический институт им. П. Г. Шелапутина, который позже стал государственным учебным заведением. Задачи, функции, структура, организация учебного процесса института им. П. Г. Шелапутина были закреплены специальным положением от 3 июня 1911 г. Занятия в институте начались 24 октября 1911 г. Срок обучения в нем был два года. Институт имел отделения русского языка и словесности; русской и всеобщей истории; математики, физики и космографии; естествознания, химии и географии; древних языков. На всех пяти отделениях, кроме специальных предметов, изучалась логика, общая и педагогическая психология, общая педагогика, история педагогических учений, школьная гигиена, физическая культура, факультативно — музыка и пенсе. Читались курсы методик и научные основы школьных предметов. Количество студентов в институте было невелико, в 1913 г. в нем училось всего лишь 65 человек. При институте имелись гимназия и реальное училище им. П. и А. Шелапутиных.

По сравнению с правительственными педагогическими учебными заведениями педагогический институт им. П. Г. Шеллупутина был более совершенным типом педагогической школы. Педагогическую подготовку здесь получали лица, имеющие университетское образование.

В начале XX в. возникла Петербургская педагогическая академия так называемой Лиги образования. Устав Академии был утвержден 18 августа 1907 г., ее официальное открытие состоялось 1 октября 1908 г. Курс обучения в Педагогической академии продолжался два года. Ее задача состояла в том, чтобы давать опытным учителям высшее педагогическое образование и вести разработку отдельных педагогических вопросов. Для всех слушателей, как с гуманитарным, так и с естественно-математическим образованием, преподавались введение в педагогику, история педагогики, педагогическая психология, школьная гигиена, патологическая педагогика, школоведение. Кроме того, изучались специальные и так называемые добавочные предметы. Педагогическая академия прекратила существование в 1915 г.

Из числа других учебных заведений, готовивших учителей, следует отметить Лазаревский институт восточных языков, созданный в Москве богатой армянской семьей Лазаревых (Лазарян) для подготовки чиновников и переводчиков на базе армянского Лазаревского училища, возникшего еще в 1815 г. Это было высшее общеобразовательное учебное заведение, получившее в 1837 г. права государственных учебных заведений второго разряда. До середины XIX в. в Лазаревском институте готовились в основном учителя армянских школ. По уставу 1848 г., пятиклассный курс обучения был заменен восьмиклассным, из которых два последних являлись высшими или специальными.

Заметный вклад в развитие педагогического образования внесли Петербургский психоневрологический институт, основанный в 1907 г. по инициативе В. М. Бехтерева, видного русского психиатра, невропатолога и психолога, Петербургская вольная высшая школа П. Ф. Лесгафта, Владивостокский институт восточных языков, Московский четырехгодичный институт слова, ряд высших женских учебных заведений, а также Московский народный университет им. А. Л. Шанявского.

Свою деятельность университет им. А. Л. Шанявского начал 1 октября 1906 г. Основная цель его состояла в том, чтобы служить развитию высшего образования, распространению научных знаний, подготовке к различным сферам практической деятельности. Он имел два отделения – научно-популярное и академическое. Срок обучения в университете составлял 4 года. Система преподавания – предметная и по выбору самих учащихся.

В университет принимались лица обоего пола, независимо от национальности и вероисповедания. Приемных экзаменов не было. Удостоверений об образовании с учащихся не требовали, но на

академическом отделении могли учиться только лица со средним образованием, ибо учебные планы были сходны с планами университетов.

В 1911 г. университет Шанявского получил специальное пожертвование в размере 100 тыс. рублей на учреждение педагогических курсов им. М. Л. и Т. А. Королевых, готовивших учителей для городских школ Москвы. В 1912 г. в университете им. А. Л. Шанявского обучалось 2433 слушателя, из них на полных циклах – 625, по отдельным предметам – 1091, остальные – на различных курсах. Учителя и учительницы среди слушателей составляли 20–25%. При университете функционировали различные курсы по подготовке учителей и воспитательниц. В университете работало свыше ста профессоров и преподавателей.

Заметим, что в царской России существовала практика педагогического экстерната. Учителями низших и средних общеобразовательных школ нередко становились лица, выдержавшие специальные испытания. Так, в законе от 22 апреля 1868 г. и в правилах, утвержденных 15 мая 1870 г., определялся порядок испытаний на звание учителя гимназии и прогимназии. Испытания проходили в университетах и разделялись на полные и сокращенные. Полному испытанию подвергались лица без законченного высшего образования, сокращенному – имеющие диплом об окончании университета. Но из этого правила делались исключения. Например, испытанию по иностранным языкам не подвергались иностранцы, а также специалисты, овладевшие языком, но имеющие лишь среднее образование.

С ноября 1863 г. по сентябрь 1895 г. Ученый комитет Министерства народного просвещения разработал несколько проектов правил об испытаниях на звание преподавателя среднего учебного заведения, определявших требования к лицам, желающим получить учительскую должность. На основании одного из проектов экзаменуемые должны были обнаружить некоторые знания из области педагогики и дидактики, истории педагогики, училищеведения и школьной гигиены.

Учителями начальных школ в дореволюционной России нередко могли быть вообще более или менее образованные люди, не получившие специальной подготовки.

В конце XIX в. из общего количества учителей начальных школ 13223 человека, или 20% от общего состава учителей, приобрели учительское звание по особому испытанию и 2961 человек, работавший в низших училищах, или 4%, не имел документа на право работы. Социальный состав учителей средних школ в Европейской России в конце XIX в. выглядел следующим образом: потомственных дворян было 11,7%, личных дворян и чиновников – 25, духовенства – 32,4, почетных граждан и купцов – 6, мещан и цеховых – 8,4, крестьян – 3,4, из низших чинов и других сословий – 12% [5, 570].

В начале XX века в России ощущалась нехватка учителей как для начальных, так и средних школ. В квалифицированных учителях средних школ, как и начальных, Россия постоянно испытывала острый недостаток. По подсчетам Д.И. Менделеева, в стране в 1901 г. было только 10 тыс. преподавателей средних школ (в том числе в школах Министерства народного просвещения около 6 тыс. человек). Среди них лишь половина имела высшее образование, в основном это были выпускники университетов. Учительницы женских институтов, гимназий и прогимназий имели преимущественно среднее образование.

В 1908 г., по данным Министерства народного просвещения, без специальной педагогической подготовки работали учителями народных училищ 41021 человек, в том числе 2036 человек «без образовательного ценза», т. е. самоучки.

В годы первой мировой войны, когда многие молодые учителя были мобилизованы в действующую армию, число учителей низкой квалификации значительно увеличилось.

Организация подготовки учителей была важной задачей в развитии системы образования в этот период.

Подготовка народных учителей, как и все начальное образование, находилась главным образом в ведении Министерства народного просвещения, синода и ведомства императрицы Марии. Учительские семинарии могли открывать также органы земского и городского самоуправления. В 1910 г. имелось всего лишь 7 земских учительских семинарий и учительских школ. Сроки обучения в них были более длительными, чем в министерских семинариях.

В ведении синода в 1908 г. находилось 18 церковно-учительских школ (из них 6 женских), готовивших учителей для церковноприходских училищ.

Кроме церковно-учительских школ, в подчинении ведомства находились второклассные учительские школы с одно-, двух- и трехгодичным курсом обучения. Они готовили учителей для школ грамоты. Открывались второклассные школы преимущественно на окраинах Российской империи.

Недостаточное количество учителей и низкий уровень их профессиональной подготовки – эти два вопроса были предметом внимания прогрессивных педагогов в течение всего рассматриваемого периода.

Улучшить качество подготовки народного учителя требовали и либеральные земства. В записке Тверского губернского земства говорилось, что оно не согласно с мнением, согласно которому не следует давать народным учителям слишком большое умственное развитие, вследствие чего учителя могут увлечься «какими-нибудь высшими

общечеловеческими вопросами», способными их отвлечь от прямых обязанностей.

За перестройку системы подготовки народного учительства в 1906 г. высказывалась училищная комиссия С.-Петербургского губернского земства, которая пришла к выводу, что режим учительской школы находится в прямом противоречии с запросами русской жизни.

Один из первых проектов реорганизации всего педагогического образования, в том числе и учительских семинарий, принадлежал великому русскому ученому Д. И. Менделееву. В 1905 г. он выступил с подробно разработанным проектом создания Училища наставников, целью которого была и подготовка народных учителей. По мнению Д. И. Менделеева, важным предметом в учительской семинарии должна была стать педагогика с методикой начального обучения.

Под давлением общественности министерство в 1907 г. внесло в Государственную думу законопроект об открытии в учительских семинариях вместо приготовительных отделений четвертых классов. Судя по разработанным «краткому учебному плану и примерной таблице недельных часов четырехклассной учительской семинарии», в проектировавшихся учительских семинариях и учебный план, и программы практически оставались прежними.

Однако этот законопроект принят не был. Совещание по вопросу о преобразовании учительских семинарий при Государственной думе не согласилось с Министерством народного просвещения и разработало свой проект.

Проект требовал расширить программы учительских семинарий по общеобразовательным предметам с таким расчетом, чтобы сравнять их по объему с программами средних учебных заведений. В нем рекомендовалось обратить особое внимание на психологию, логику, анатомию, физиологию, гигиену и другие науки, имеющие отношение к педагогике, а также на преподавание специальных предметов - дидактики, методики и на практические занятия. Однако и данный проект не был принят.

Не дожидаясь преобразований программ и планов сверху, преподаватели ряда учительских семинарий, особенно земских, сами расширяли программы обучения по отдельным предметам, доводя их до объема средних школ.

В 1903 г. в Петербурге был создан Женский педагогический институт ведомства императрицы Марии. Возникли проекты организации других женских педагогических институтов, но они не были реализованы.

В 90-е гг. XIX в. вопрос о подготовке учителей средней школы приобрел большую остроту. В 1898 г. правительство создало «Комиссию по улучшению средней школы». Среди других вопросов, которыми занималась комиссия, стоял вопрос о подготовке учителей для средней

школы. В ноябре 1898 г. Министерство народного просвещения разослало по учебным округам документ, в котором констатировалось отсутствие у начинающих преподавателей профессионально-педагогической подготовки и в связи с этим предлагалось высказать пожелания о путях ее улучшения. К документам прилагался журнал Ученого комитета, в котором указывалось, что целесообразно сконцентрировать научное образование учителя средней школы в университете, а для его педагогической подготовки организовать при одной из гимназий двухгодичный педагогический институт.

Мнения, собранные комиссией, были различны. Одни защищали организацию специальных педагогических институтов для выпускников университета, изъявлявших желание посвятить себя учительскому делу. Другие высказывались в пользу специальных педагогических курсов, семинаров, стажерства и т.п. Были также предложения сосредоточить научную и профессиональную педагогическую подготовку в университетах. Но общей была мысль о необходимости повысить теоретическую и практическую педагогическую подготовку учителя.

Комиссия по реформе средней школы пришла к заключению о необходимости создания кафедры педагогики на историко-философских факультетах университетов и организации педагогических институтов. Однако рекомендации комиссии не были реализованы. Царское правительство не торопилось с созданием педагогических институтов, а университеты не спешили открывать кафедры педагогики. В 1902 г. вновь созданная комиссия по преобразованию высшей школы создала специальную подкомиссию в составе акад. П. В. Никитина, В. В. Латышева, А. И. Введенского, В. В. Струве, Е. Н. Щепкина и других, которая должна была разработать основные положения об улучшении профессионально-педагогической подготовки учителей для средней школы в системе университетского образования.

В проекте подкомиссия отмечала, что университет имеет все средства для того, «чтобы давать общую научную подготовку в тех размерах, в которых она необходима для будущего преподавателя средней школы», а также может взять на себя «теоретическо-педагогическую подготовку, которая должна ввести молодого человека, специализировавшегося в известной области наук, в сферу предстоящей ему учебной деятельности». Подкомиссия предлагала включить в учебные планы университетов историю педагогики и педагогику, методики отдельных предметов и школьную гигиену. Кроме того, в материалах подкомиссии констатировалось, что теоретическо-педагогической подготовке учителя в значительной степени должна содействовать педагогическая направленность основных курсов университета. Для этого рекомендовалось создавать университетские лаборатории и кабинеты по физике, химии и другим университетским курсам, приспособленные к

интересам преподавания этих дисциплин в средней школе. Что касается профессионально-практической подготовки учителя, то подкомиссия отрицала возможность осуществления ее в системе университетского образования. Из всех указанных предложений было осуществлено только включение в учебный план кафедры философии курса педагогики.

В период оживленной дискуссии по вопросам педагогической подготовки учителя для средней школы К. П. Яновский разработал по поручению Министерства народного просвещения проект педагогического института как самостоятельного учреждения, подчиненного попечителю учебного округа. Этот проект впоследствии был положен в основу организации Педагогического института им. П. Г. Шеллапутина.

Интересные суждения по вопросу о подготовке преподавателей высказывал Д. И. Менделеев. Основу подготовки учителя, считал он, составляет наука. «Науки в чистом виде, сами по себе, а не одно их приложение к учебному делу (т. е. методика и т. п., как в учительских семинариях) должны составлять предметы занятий будущих педагогов... Без увлечения наукой нельзя ждать массы дельных учителей и надлежащих плодов от умножения школ».

Примечательным явлением в общественной деятельности учителей был Всероссийский съезд по народному образованию, проведенный в декабре 1913 г. – январе 1914 г. В работе съезда участвовало свыше 6,5 тыс. человек, в основном народных учителей. Несмотря на то, что съездом руководили люди, далекие от народа (сенатор Мамонтов и др.), съезд высказался за широкое применение трудового начала в деле воспитания и образования, за пересмотр школьных программ в сторону усиления естественно-математического образования, за изгнание из школы телесных наказаний, за введение преподавания на родном языке, за повышение общеобразовательного уровня учительства и т. д. В эти же годы состоялся ряд других педагогических съездов. Проводились съезды учителей – предметников, учителей и руководителей разного типа школ. С 1906 по 1916 г. в Петербурге проведено 5 съездов по актуальным проблемам педагогической психологии и экспериментальной педагогики.

Вторая половина XIX - начало XX в. характеризуется сравнительно быстрым развитием педагогического образования. За всю предшествующую историю России не было такого количества педагогических учебных заведений. Организация целого ряда учительских институтов, учительских семинарий, женских педагогических курсов и других учебных заведений – отличительная черта данного исторического периода. Вместе с тем, пожалуй, как никогда в прошлом, в этот период возрос разрыв между потребностью в педагогических кадрах и уровнем удовлетворения этой потребности.

Система народного образования в России (1864–1917 гг.)



Вопросы и задания

1. Составьте и заполните таблицу «Реформы образования в России в XIX в.», указав в первом столбце время проведения реформы, во втором – ее цель, в третьем – результаты реформы, в четвертом – их значение для развития отечественной школы.
2. Какие цели ставили перед собой педагогические учебные заведения, создаваемые различными учредителями (государством и общественностью)?
3. Чем определялась общая направленность реформ российского образования в конце XIX – начале XX в.?

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1917 – 1940 гг.

После Октябрьской революции 1917 года в России была поставлена программа всеобщего образования населения страны. Для решения этой задачи необходимо было создать во много раз более обширную, нежели существующая, сеть общеобразовательных школ и, соответственно, организовать подготовку учителей для этих школ. Необходимо было провести большую и очень сложную работу по созданию новой системы педагогического образования.

Программа Наркомпроса в этой области была изложена в составленных М. Н. Покровским «Тезисах по вопросу о реформе учительских институтов». В этом документе подчеркивалась необходимость тесной связи теоретической подготовки будущих учителей с их профессиональной и общетрудовой практикой и обеспечения студентам достаточно широкого общего образования. Выпускники педагогических учебных заведений должны были свободно ориентироваться во всех предметах учебного плана единой трудовой школы. Многие положения тезисов М. Н. Покровского вошли позднее в постановления Совнаркома РСФСР и Наркомпроса по вопросам подготовки учителей.

К весне 1918 г. была учтена сеть сохранившихся на территории Советской России педагогических учебных заведений, реорганизованы педагогические советы учительских семинарий и институтов. Во всех педагогических учебных заведениях введено коллегиальное управление. К концу 1918 г. в Советской России насчитывалось 32 педагогических института, 180 учительских семинарий, 150 одногодичных курсов и трехлетние педагогические курсы в Ярославле, Твери, Воронеже. Работало несколько высших педагогических учебных заведений с четырехгодичным сроком обучения, выпускники которых ни в коей мере не удовлетворяли потребностей школы. Главная задача состояла в перестройке содержания их работы, с тем чтобы в педагогических учебных заведениях подготавливались широко образованные педагоги, способные вести преподавание в единой трудовой школе по группе родственных предметов. Наркомпрос провел большую работу по совершенствованию деятельности учительских семинарий, курсов, педагогических институтов.

В конце 1919 г. в систему педагогического образования в пределах Советской России входили две Академии народного образования – в Москве и Петрограде (Петроградская академия готовила преподавателей для педагогических учебных заведений, а Московская – дошкольных и школьных работников I и II ступени), три высших педагогических института (в Петрограде), один высший педагогический институт дошкольного воспитания (в Петрограде), 39 институтов народного

образования, двое высших курсов иностранных языков, 155 трехлетних педагогических курсов, 88 годичных педагогических курсов.

Подготовка учителей для I ступени единой трудовой школы проводилась в учительских семинариях, где устанавливался пятилетний курс обучения. Общеобразовательной базой этих учебных заведений была пятилетняя начальная школа. Коренные изменения произошли как в содержании обучения в семинариях (исключение из учебного плана закона божьего и церковнославянского языка, введение ряда предметов социально-экономического цикла), так и в методах обучения (широкое распространение активных методов, обеспечивающих развитие инициативы и самостоятельности учащихся).

В июле 1919 г. Наркомпрос принял постановление о преобразовании всех учительских семинарий в трехгодичные педагогические курсы для подготовки учителей I ступени или в институты народного образования.

Педагогические курсы отличались от учительских семинарий тем, что строились на базе школы II ступени, в связи с чем и был установлен трехлетний срок обучения.

В 1918 г. в Советской России и во многих национальных районах возникли педагогические учебные заведения нового типа – институты народного образования с трехгодичным сроком обучения. Первый и второй курсы этих институтов должны были дать слушателям общую научную подготовку, а третий – специальную. При институтах создавались музеи и библиотеки по народному образованию, опытные школы и клубы.

Институты народного образования, работавшие также на базе школы II ступени, но имевшие четырехгодичный срок обучения, были высшими учебными заведениями. Здесь, как правило, работало пять отделений по подготовке: 1) дошкольных работников; 2) учителей школы I ступени; 3) учителей школы II ступени; 4) инструкторов трудовых процессов; 5) внешкольных работников. Учебный план институтов включал как общие для всех отделений курсы, так и специальные. Для всех учащихся была обязательна трудовая подготовка – работа по специальной программе в мастерских, в саду, на огороде. В целях привлечения в институты рабоче-крестьянской молодежи при многих из них были созданы подготовительные курсы. К 1920 году насчитывалось около 60 институтов народного образования. Институты народного образования, возникшие в 1918–1919 гг., были упразднены в 1921–1922 гг. Некоторые из них перешли в разряд педагогических факультетов университета, в частности в Воронежском университете.

Во второй половине 20-х гг. быстро росла сеть начальных школ, и очень остро встал вопрос о подготовке учителей для этих школ. Основным типом среднего педагогического учебного заведения стал в эти годы педтехникум. С 1927 по 1930 г. сеть педагогических техникумов почти

удвоилась (1927 г. – 195, 1930 г. – 363). Количество учащихся в них также увеличилось более чем в 2 раза (1927 г. – 32290, 1930 г. – 72191) [19, 341].

Учебный план и программы педтехникумов строились по принципу тесной связи обучения с жизнью, с практикой социалистического строительства. Первые два курса давали учащимся общеобразовательную подготовку в объеме 9 классов средней школы, а на третьем курсе изучались специальные дисциплины (детское и юношеское движение, история педагогики, частные методики) и проводилась педагогическая практика. Педтехникумы с сельскохозяйственным уклоном имели свои учебные хозяйства, где работали студенты первых и вторых курсов. Педтехникумы с индустриальным уклоном устанавливали связь с местными предприятиями. В 1927 г. был принят новый учебный план для педагогических техникумов, который строился уже не по колонкам ГУСа, а на основе предметной системы. Этот план был серьезным шагом вперед на пути повышения качества подготовки учителей.

Учебный план педагогических техникумов, принятый на основе решений конференции, представлял собой известный шаг вперед по сравнению с учебным планом 1921 г. В нем были устранены многопредметность и чрезмерная дробность дисциплин, однако серьезным недостатком этого плана оставалось комплексное построение.

Наряду с педтехникумами работали в этот период одно- и двухгодичные курсы для подготовки учителей I – IV классов и краткосрочные (четырёх- и шестимесячные) курсы повышения квалификации. Некоторое количество учителей I – IV классов готовили школы II ступени с педагогическим уклоном.

В 1924 г. Наркомпрос РСФСР созвал Всероссийскую конференцию по педагогическому образованию, на которой разносторонне обсуждались вопросы подготовки учителя. На конференции выступили Н. К. Крупская («К вопросу о реформе педагогического образования»), А. Г. Калашников («Основы строительства педагогического образования»), С. Т. Шашкий («Сельскохозяйственный уклон в педвузах и организация педагогической практики в учреждениях народного образования»), Н. Н. Иорданский («Роль педтехникумов в переподготовке учительства»). Всесторонне был рассмотрен вопрос о структуре педвуза и содержании учебно-воспитательной работы.

В документах конференции было записано, что [19, 343]:

- 1) подготовка учителя средней школы должна осуществляться в педагогических институтах или на педфаках университетов;
- 2) пединституты с четырехлетним сроком обучения должны иметь факультеты или отделения: а) физико-техническое; б) естественное; в) общественно-экономическое; г) лингвистическое; д) политико-просветительное; е) дошкольное; ж) школ I ступени;

- 3) в учебных планах педвузов должны быть отражены два уклона: индустриальный и сельскохозяйственный;
- 4) производственная практика студентов должна проводиться летом на заводах, фабриках, в совхозах;
- 5) в учебный план педвузов должно войти теоретическое и практическое ознакомление с господствующей в данном районе отраслью производства.

Новые учебные планы педвузов имели ряд положительных сторон: более четкое определение профиля подготовки, более целесообразное чередование курсов и др. Вместе с тем им свойственны были и многие недостатки: перегруженность, многопредметность, резкое сокращение лекционных часов и др.

В 1927 г. Главпрофобр направил в педвузы новые, так называемые типовые учебные планы. Они сохраняли оба уклона (индустриальный и сельскохозяйственный), несколько уточняя профили подготовки учителя.

Сравнительно удачным было в типовых учебных планах 1927 г. соотношение между отдельными циклами учебных дисциплин. Отводилось время на а) специальные дисциплины – 50%; б) общественно-экономические – 35%; в) педагогические – 11%; г) подпрактику – 4%.

Учебные планы всех отделений и факультетов предусматривали изучение производства, ручной труд и методику политпросветработы. В объяснительной записке Главпрофобра отмечалось, что трудовая деятельность людей должна быть знакома каждому студенту педвуза не только теоретически, но и практически.

В 1927 г. при Наркомпросе были организованы заочные курсы, а при некоторых педагогических институтах – заочные отделения и вечерние педагогические курсы, имевшие целью обеспечить учителям получение высшего образования без отрыва от работы.

Быстрый рост сети и контингентов учащихся неполных средних и средних школ обострял проблему педагогических кадров особенно в сельских семилетних школах. Это вызвало к жизни создание в 1934 г. двухгодичных учительских институтов, призванных готовить учителей для V – VII классов. Они организовывались или при пединститутах, или как самостоятельные учебные заведения на базе хорошо оборудованных и обеспеченных кадрами педагогических техникумов. В 1935 г. в стране работал уже 91 учительский институт, где обучалось 21946 человек.

Учительские институты имели 5 отделений: историческое, языка и литературы, физико-математическое, географическое и естествознания. При некоторых институтах были также созданы отделения по подготовке учителей физкультуры.

Одновременно с реорганизацией учительских институтов и совершенствованием работы учительских семинарий создавалась широкая сеть одногодичных педагогических курсов, подготавливающих учителей

для школ I ступени, а также политехнических курсов для подготовки «Руководителей трудовых процессов». В ряде мест были организованы годовичные курсы по подготовке преподавателей для школ II ступени.

В конце 20-х – начале 30-х гг. Наркомпрос РСФСР провел значительную работу по реорганизации системы подготовки учителей в связи с развитием сети фабрично-заводских семилеток и школ крестьянской молодежи. Большинство педагогических институтов было реорганизовано или в агропедагогические, или в индустриально-педагогические институты с трехлетним сроком обучения.

Постепенно деление педагогических учебных заведений на индустриально-педагогические и агропедагогические себя изжило и в 1935–1936 гг. было отменено.

В соответствии с указаниями правительства произведены были изменения и в системе педагогического образования. Устанавливался единый тип пединститута, состоящего из дневного, вечернего и заочного отделений. Срок обучения в педвузе был установлен четырехгодичный, а на школьно-педагогическом, дошкольном и внешкольном факультетах – 3,5 года.

В 20-е гг. система подготовки учителей стала несколько другой, поскольку произошли изменения в системе школьного образования. В первые годы советской власти реформа университетского образования становится частью преобразований во всей системе народного просвещения. Российские университеты начинают претерпевать серьезнейшую перестройку. Так, в 1921/22 учебном году упразднены возникшие в 1918–1919 гг. институты народного образования. Учителей для школ II ступени готовили педагогические институты и педагогические факультеты университетов, а учителей для школ I ступени – педагогические техникумы.

Вообще исследователями называются следующие основные этапы реорганизации университетов:

- 1) 1917–1920 гг. – поиск цели, задач, принципов университетской реформы;
- 2) 1921–1927 гг. – пролетаризация вузов и поиск активных методов обучения;
- 3) 1928–1932 гг. – время перегибов в университетской политике;
- 4) 1932–1938 гг. – уточнение целевых установок, отбор методов преподавания, выработка режима, создание планов и программ и завершение реформ.

Как видим, статус университетов в России постоянно являлся предметом острой дискуссии, а также показателем уровня развития общества. В апреле 1918 года проект устава российских университетов создан комиссией под руководством председателя П. К. Штенберга, которая рассматривает университеты как государственные учреждения,

создаваемые для разработки и распространения теоретических и прикладных наук в трех ассоциациях: научной, практической и просветительской. Борьба мнений о секциях университета становится источником последующих концептуальных подходов к содержанию университетского образования: научный и практический уклоны.

В 1927 г. при Наркомпросе были организованы заочные курсы, а при некоторых педагогических институтах – заочные отделения и вечерние педагогические курсы, имевшие целью обеспечить учителям получение высшего образования без отрыва от работы.

Быстрый рост сети и континентов учащихся неполных средних и средних школ обострял проблему педагогических кадров особенно в сельских семилетних школах. Это вызвало к жизни создание в 1934 г. двухгодичных учительских институтов, призванных готовить учителей для V – VII классов. Они организовывались или при пединститутах, или как самостоятельные учебные заведения на базе хорошо оборудованных и обеспеченных кадрами педагогических техникумов. В 1935 г. в стране работал уже 91 учительский институт, где обучалось 21946 человек.

В соответствии с указаниями правительства были внесены изменения в систему педагогического образования. Устанавливался единый тип пединститута, состоящего из дневного, вечернего и заочного отделений. Срок обучения в педвузе был установлен 4 года, а на школьно-педагогическом, дошкольном и внешкольном факультетах – 3,5 года.

В первые годы советской власти реформа университетского образования становится частью преобразований во всей системе народного просвещения. Российские университеты начинают претерпевать серьезнейшую перестройку. Учителей для школ I ступени готовили педагогические техникумы.

Для школы II ступени подготовка учителей происходит в педагогических институтах и на педагогических факультетах университетов. Что касается разграничения функций между пединститутами и университетами, то, например, в ноябре 1918 года было установлено сотрудничество между Педагогическим институтом и университетом в Петрограде. Соглашение сводилось к тому, что университет и институт в своей учебной работе не будут дублировать, а, наоборот, должны дополнять друг друга.

Вновь создаваемые университеты (только в 1918 году в стране было создано пятнадцать университетов) не копировали традиционные российские, объединяя общенаучные и прикладные специальности. В одном из новых советских университетов – Нижегородском – $\frac{1}{2}$ факультетов составляли инженерно-технические и агрономические. Предполагалось с помощью университетов решить основные проблемы народного хозяйства и культуры. Физико-математические факультеты, являясь основными поставщиками педагогических кадров для средних

учебных заведений до революции, были расчленены на отделения (математическое, физическое, биологическое, геолого-географическое). В свою очередь каждое отделение представляло специальности или уклоны. Практические уклоны носили характер производственной специализации. Приоритет прикладных специальностей вытеснял научную деятельность в исследовательские курсы для тех, кто проучился три года и желал ею заниматься.

Одновременно с сокращением университетских специальностей с 78 до 49 в 1932 году поднимается вопрос о полноценности университетского образования. Это вызвано постановкой специфических задач перед университетами. На коллегии Наркомпроса РСФСР комиссия III сессии ГУСА в качестве целевой установки выдвинула подготовку университетами преподавателей для высшей школы типа ассистентов, лаборантов, групповодов и научно-исследовательских работников массового типа II разряда. Доцентские кадры (научные работники I разряда) предполагалось готовить через аспирантуру.

Выделив гуманитарные специальности в самостоятельные институты, ЦК ВКП(б) постановлением «О целевых установках университетов» в апреле 1931 года принял решение о расширении сети университетов и укреплении их базы.

Анализ пятнадцатилетнего опыта строительства высшей школы вернул статус университета – «подготовка высококвалифицированных специалистов по общенаучным дисциплинам, а также педагогов». Одновременно обсуждался вопрос содержания университетского образования. К 1936 году определяется номенклатура университетских специальностей. Первые типовые учебные планы были приняты в 1934 году, они обеспечивали широту преподавания за счет общенаучных и общетеоретических дисциплин с обязательной специализацией, начиная с третьего года.

Необходимо заметить, что к 1936 году возникло стойкое противоречие относительно целевых задач университетов. Наркомпросы ориентировали университеты на подготовку преподавателей вузов, кадров исследователей для научных учреждений, а в действительности их выпускники шли в школы и в распоряжение Наркомпросов направлялись в небольшом количестве (только 30% окончивших университеты в 1936 году). Окончившие курс обучения в МГУ в 1934–1938 гг. работали в промышленности – 55%, в сельском хозяйстве – 10%, в школе – 17%. Только в 1934 году откроется исторический факультет в МГУ и ЛГУ, в 1937 году – филологический в ЛГУ, осуществляющие педагогическую подготовку студентов. Однотипные для всех университетов учебные планы, отражающие широкую научно-теоретическую учебную базу, фундаментальность образования за счет спецкурсов и спецсеминаров и курсов по выбору, были утверждены лишь в 1938 году.

В предвоенные годы обсуждается также вопрос о профиле специалиста, которого готовит университет. Целый ряд публикаций в журнале «Советская педагогика» посвящается этой проблеме: предлагается расширить педагогическую практику, рационально сочетать педагогическую и научную подготовку, ввести дополнительно новые предметы в помощь студентам для подготовки к школьной работе. В некоторых университетах предпринимается попытка регламентировать задачи, формы педагогической практики студентов [25].

Значительному изменению подвергся и цикл педагогических дисциплин. Подготовка студентов педагогических учебных заведений до 1930 г. представляла собой сумму разнообразных курсов и тем, имеющих исключительно практическое значение. Необходимо отметить, что систематических знаний по истории и теории педагогики выпускники педвузов не получали.

В 1924/25 учебном году в учебных планах педвузов появился новый предмет – педология, который к 1927/28 учебному году вошел в учебный план педагогических учебных заведений и стал превращаться в своего рода универсальную дисциплину. В учебные планы некоторых педвузов включены были экспериментальная педагогика, экспериментальная психология и рефлексология. История педагогики (до 1931 г.) как самостоятельная дисциплина в большинстве педвузов не изучалась.

В преподавании педагогических дисциплин было немало трудностей, и главная из них – отсутствие учебников. Неоднократно изменялось в учебном плане педвуза место педагогической практики. В типовых учебных планах 1930/31 учебного года педагогическая практика была объединена с производственной и на нее было выделено до 40% учебного времени.

Острой проблемой развития школы в 30-х гг. была проблема повышения квалификации учителя, его общеобразовательной и профессиональной подготовки. По данным Центрального статистического управления, общеобразовательный уровень учителей в начале 30-х гг. был очень невысок. Подавляющее большинство учителей как в городе, так и на селе имело среднее (общее или педагогическое) образование. В сельских неполных средних и средних школах учителя с высшим образованием составляли 13,6%. В начальных школах РСФСР в 1935 г. работало еще 34,8% учителей с низшим образованием, 63,7% - со средним образованием и только 1,5% - с высшим. В неполных средних и средних школах было 9% учителей с низшим образованием, 66% - со средним и только 24% - с высшим. Естественно, что все учителя не могли в короткие сроки получить соответствующее образование. Поэтому в процессе аттестации учителей вопрос о повышении их квалификации решался дифференцированно. Аттестация учителей, начавшаяся в 1937 г., была завершена лишь к 1941 г.

Следует отметить, что она во многом стимулировала учителей к получению соответствующего образования.

Указания партии и правительства по совершенствованию подготовки педагогических кадров и повышению квалификации работающих учителей были сформулированы в постановлениях о школе, принятых в период с 1931 по 1936 г. Госплану СССР и наркомпросам союзных республик поручено было составить план подготовки педагогических кадров, «обеспечивающих полностью удовлетворение потребности в учителях для начальной и средней школы». Развитие сети педагогических учебных заведений представлено в таблице [25, 242].

| Год | Педагогические институты | | Учительские институты | | Педагогические училища и техникумы | |
|------|--------------------------|----------|-----------------------|----------|------------------------------------|----------|
| | учреждений | учащихся | учреждений | учащихся | учреждений | учащихся |
| 1934 | 115 | 69989 | 43 | 5316 | 772 | 166587 |
| 1935 | 102 | 74560 | 91 | 21946 | 748 | 186620 |
| 1937 | 96 | 72595 | 98 | 34489 | 760 | 226635 |

Важным источником пополнения школ квалифицированными кадрами учителей в те годы было заочное обучение. Выпускники заочных отделений составляли не менее 40% всех специалистов, оканчивающих вузы страны.

С развитием среднего специального и высшего образования педагогические техникумы, педагогические и учительские институты становятся основными учебными заведениями по подготовке педагогических кадров. К 1939 г. в стране работало уже 411 национальных педучилищ с 116200 учащимися, 93 национальных педагогических института с 54 тыс. студентами, 42 учительских института с 15082 студентами.

С 1937 по 1941 г. учительский корпус возрос более чем на 300 тыс. человек. А всего в школах страны к концу 1940/41 учебного года работало 1215967 учителей. Наблюдалось преимущественное возрастание учительских кадров в сельской местности по сравнению с городом. За эти годы численность учителей сельских школ возросла на 205037 человек, а в городских – на 97406 человек. Это следствие более быстрых темпов роста сети школ на селе, в том числе средних школ.

1938–1941 годы были временем бурного роста всех звеньев системы педагогического образования. И все же потребности школ в хорошо подготовленных учителях были удовлетворены не полностью. Начатая работа по совершенствованию различных сторон деятельности высших и средних педагогических учебных заведений была продолжена и развита уже в послевоенный период.

**Система народного образования в СССР на основе
Постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 16 мая 1934 года
с последующими изменениями**



Вопросы и задания

1. Какие проблемы отечественного образования решало правительство в первое послереволюционное десятилетие?
2. Сформулируйте общие принципы, определявшие содержание школьного образования в 20-е гг.
3. В чем заключались достижения и недостатки школы 20-х гг.?
4. Чем были вызваны государственные постановления о школе первой половины 30-х гг.? Какие последствия они имели для развития теории и практики отечественного образования?

РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В 1940 - 1990 гг.

В 40-е и последующие годы в образовательной системе России создавались новые учебные заведения всех уровней и совершенствовалась организация учебного процесса в них.

Для координации работы в области педагогики в 1943 г. в Москве была организована Академия педагогических наук РСФСР. В 1966 году она была преобразована в Академию педагогических наук СССР - высшее педагогическое научное учреждение СССР. В 1992 году на её базе создана Российская академия образования.

Начиная с 1943 года открываются вечерние и сменные школы для рабочей и сельской молодежи. Это было вызвано необходимостью дать образование рабочей молодежи без отрыва её от производства.

В 1944-1945 гг. введено обучение детей с 7 лет (ранее было с 8 лет). В этот же период были внедрены пятибалльная система оценок знаний на всех уровнях обучения, аттестат зрелости и награждение отличников средней школы золотой и серебряной медалями.

В 1949 году правительство сочло необходимым ввести всеобщее обязательное семилетнее образование.

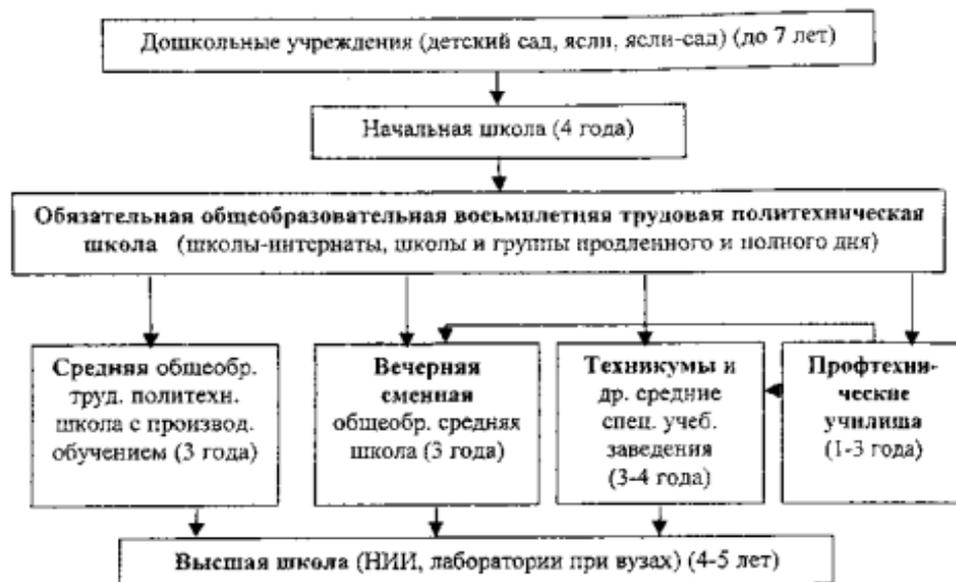
В 1956 году в областных, районных центрах и ряде городов стали открывать школы-интернаты, в которых обучались дети из дальних сельских районов, где обучение в старших классах было невозможно организовать.

В 1954-1955 гг. в учебный процесс школы были введены уроки труда, занятия в мастерских (столярных, слесарных, швейных и др.). Это должно было способствовать формированию трудовых навыков у школьников и готовить их к практической деятельности. Развитием этих идей было принятие в 1958 г. закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР».

В 1974 г. был принят закон о введении всеобщего среднего образования. Полное среднее политехническое образование начиная с 15-16 лет осуществляется на основе соединения обучения с производительным трудом.

Таким образом, структура образования в эти годы представлялась системой, в состав которой входили: дошкольные учреждения, начальная школа, общеобразовательная восьмилетняя школа, общеобразовательная средняя школа, профтехнические училища, техникумы, вузы [20].

Структура системы образования в 1940 - 1990 гг.



Для обеспечения преподавателями начальных и средних школ развивалась система педучилищ, педтехникумов и педагогических институтов. В течение 1970–1975 гг. возросла сеть педучилищ (с 387 до 411), что было связано с ростом контингента учащихся начальных классов. В последующее пятилетие число педучилищ несколько сократилось в связи с уменьшением контингента учащихся. В 1975 году в стране работало 406 педагогических училищ с контингентом учащихся в 306 тыс. человек (в том числе 252 тыс. на дневных отделениях).

В системе высшего педагогического образования происходили в этот период серьезные количественные и качественные изменения. Продолжался процесс укрупнения педагогических вузов, реорганизации институтов, не располагающих прочной материальной базой и кадровым потенциалом. С учетом ликвидации учительских институтов сеть педвузов к 1970 г. сократилась на 148 единиц по сравнению с 1945 г. и на 40 по сравнению с 1960 г.

Развитие высшего и среднего специального образования в стране в 80-х гг. определялось установкой – повысить качество подготовки специалистов. Этот тезис красной нитью проходил и через Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране» (1972), где были определены пути улучшения руководства высшими учебными заведениями и координации их деятельности.

В 1985 г. педагогические кадры готовили 200 педагогических институтов, в которых обучались (с учетом заочных отделений) 845 тыс. студентов, и 481 педагогическое училище с числом учащихся 421 тыс. человек. За годы десятой и одиннадцатой пятилеток общеобразовательные школы и другие учреждения просвещения получили более 1600 тыс. специалистов с высшим и средним специальным образованием. Одновременно с рационализацией сети высших и средних педагогических учебных заведений велась работа по совершенствованию их структуры и планирования подготовки учителей по специальностям.

Подготовка учительских кадров, как уже отмечалось, осуществлялась также и в университетах.

В ретроспективе динамика университетского образования выглядела следующим образом [25, 245].

Развитие университетского образования в России

| Годы | Число университетов | Общее кол-во студентов в них | Принято студентов | Выпущено студентов |
|------|---------------------|------------------------------|-------------------|--------------------|
| 1914 | 12 | 40778 | - | - |
| 1918 | 15 | Сведений не обнаружено | | |
| 1940 | 29 | 75682 | 23334 | 7963 |
| 1950 | 33 | 109737 | 27127 | 15626 |
| 1960 | 40 | 248962 | 65590 | 38354 |
| 1965 | 42 | 401231 | 87352 | 43741 |

К 1970 году в стране насчитывалось 52 университета, одна треть выпускников которых направлялась в школы и ПТУ. Необходимо отметить, что в эти годы значительно возросли потребности средних школ в учителях с более высокой научно-теоретической подготовкой. Таким образом, в семидесятые годы с ростом числа университетов возникали проблемы конкретизации целей и задач профессионально-педагогической подготовки выпускников университетов с отличительным специфическим компонентом.

Выпуск учителей в университетах к 1974 году составил свыше 70% по отношению к 1965 году, а в педагогических институтах только 40%. По сферам распределения это выглядело следующим образом [25, 245].

**Итоговые данные о распределении выпускников
(в % от общего числа окончивших вуз)**

| Годы | Сфера распределения выпускников университетов | | | | | | | | |
|------|---|-----------------------|----------------------|-------------|---------------------|-------------------|-------------|---------------|----------------|
| | пром. пред-прия-тия | сель-ское хо-зяй-ство | другие произв. сферы | вузы, техн. | про-ект.-конс. орг. | НИИ, акад., ин-ты | шко-лы, ПТУ | Сво-бод. труд | про-чие сфе-ры |
| 1971 | 15,5 | 1,5 | 5,3 | 4,3 | 17,7 | 5,3 | 28,0 | 6,9 | 10,4 |
| 1975 | 17,8 | 2,1 | 5,6 | 4,6 | 19,6 | 5,6 | 27,6 | 6,3 | 7,8 |

В заключение отметим, что в период с 40-х по 80-е годы непрерывно расширялась сеть дошкольных и школьных учреждений, росло количество учащихся, стал возможным семилетний, а затем и десятилетний всеобуч, росло число студентов в вузах и квалифицированных специалистов в стране.

Система образования обеспечивала высокий уровень подготовки школьников и студентов в области естественных и физико-математических наук. Развитие естественнонаучного, математического, технического образования обеспечивало на достаточно высоком уровне работу промышленности, так что она имела ряд наукоёмких и конкурентоспособных технологий.

Следствием развития гуманитарного образования были достижения в области искусства, культуры, которые широко известны.

Вопросы и задания

1. Какие позитивные тенденции наметились в развитии отечественной системы образования в 1940-1990 гг.?
2. Составьте и проанализируйте таблицу «Реформы отечественной школы в 1943-1985 гг.». Выделите и заполните в таблице четыре столбца: годы проведения реформы, провозглашенная цель реформы, реальные результаты реформы, историческое значение реформы.
3. Каковы тенденции развития университетов после 40-х годов?

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В 90-е ГОДЫ XX ВЕКА

Новый этап развития общества в 90-е годы основывается на весьма бурном развитии новых технологий и их активном внедрении в организацию всех сфер деятельности человека. Информационные технологии, основанные на применении ЭВМ, современных оптоэлектронных средств связи, радикально изменили и продолжают изменять технологические процессы на производстве и технологии функционирования социальных и образовательных структур. Сами вычислительные и информационные системы развиваются столь быстро, что многие их составные элементы претерпевают радикальные изменения в течение одного года.

Особенности развития общества в 1990-е годы в России стали предъявлять новые требования к образовательным системам, которые осуществляют подготовку нового поколения к жизни и деятельности в разных производственных сферах. Именно поэтому в школах и высших учебных заведениях стали развиваться инновационные процессы, направленные на подготовку учащихся, молодых специалистов с учётом современных требований.

За десять лет (1990–2000 годы) система российского образования претерпела значительные изменения в русле общих процессов демократизации жизни общества, формирования рыночной экономики. Это стало возможным в результате последовательной реализации законодательных актов и других нормативных документов в области образования.

В соответствии с Законами «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» развивается автономия образовательных учреждений. Учебные заведения получили широкие возможности для гибкой адаптации к запросам и потребностям всех пользователей их образовательными и иными услугами. В рамках этого процесса к настоящему времени статус юридических лиц получили около 85 % учреждений общего среднего образования.

Становление автономии образовательных учреждений сопровождается развитием их вариативности.

Одним из существенных изменений в деятельности образования стало развитие вариативности образовательных программ, что способствует возможности выбора обучаемым уровня и вида образования и большей ориентации образования на требования рынка.

С развитием вариативности образовательных программ значительно расширился спектр издаваемой учебной литературы. Возникла и усиливается конкуренция авторов и авторских коллективов, возросла возможность отбора наиболее качественных материалов для издания.

В рамках общих процессов реформирования образования состояние отдельных его уровней имеет определенные особенности.

Дошкольное образование

В России на 1.01.2001 года функционируют 53,9 тыс. дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), в которых воспитываются 4263,0 тыс. детей (Приложение 1). Охват детей дошкольными образовательными учреждениями с 1995 г. стабилизировался и составляет 55% (66,4% - в 1990 г.) (см. Приложение I).

В составе учреждений дошкольного образования сложился широкий спектр видов: с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников – 2,3 тыс.; компенсирующего вида – 1,6 тыс.; ухода и оздоровления – 1,3 тыс.; комбинированного вида – 8,5 тыс.; центры развития ребенка – 0,5 тыс. Вариативные виды дошкольных образовательных учреждений составляют около 35% от всего количества детских садов.

Анализируя динамику развития сети дошкольных образовательных учреждений за период с 1990 по 2000 год следует констатировать, что она подверглась значительным изменениям:

проведена структурная перестройка сети ДОУ: введена дифференциация дошкольных образовательных учреждений по видам и категориям, позволяющая обеспечить право выбора родителями форм и направленности дошкольного образования в соответствии с особенностями ребенка;

- создаются гибкие формы организации коррекционно-педагогической помощи детям, не посещающим дошкольные образовательные учреждения, а также группы кратковременного пребывания детей в детских садах;

- растет количество образовательных учреждений для детей дошкольного и младшего школьного возраста, обеспечивающих оптимальные организационные условия преемственности между дошкольным и начальным образованием.

В динамике развития сети дошкольных образовательных учреждений выделяются два основных периода, граница которых приходится на 1998 год, когда шел интенсивный процесс передачи ведомственных ДОУ в муниципальную собственность. Доля муниципальных ДОУ в настоящее время составляет 80,1% от их общего количества (в начале 90-х годов она составляла – 20-25%).

Однако следует отметить, что в этот период в области дошкольного образования появились и проблемы.

Ежегодно сеть дошкольных образовательных учреждений сокращается в среднем на 4-5%. Только за 2000 год она сократилась на 2,6 тыс. ДОУ, что составляет 4,8%.

Особому сокращению подверглась сеть сельских детских садов. Количество дошкольных образовательных учреждений на селе сокращалось в среднем на 2 тыс. в год (в городах примерно на 1 тыс. в год).

Процесс сокращения сети дошкольных учреждений происходил в основном за счет закрытия детских садов при передаче их в муниципальную собственность, а также в связи с падением рождаемости, снижением платежеспособности населения.

Положительная в целом тенденция муниципализации ДООУ в последние годы приобрела негативные моменты: при передаче ДООУ в муниципальную собственность местными органами самоуправления допускается их перепрофилирование, здания дошкольных образовательных учреждений становятся предметом купли-продажи в коммерческих целях.

В интересах развития системы дошкольного образования выдвигались требования осуществить преобразования в ее организационной структуре, а именно:

реформировать и модернизировать систему финансирования дошкольных образовательных учреждений на основе внедрения долевых схем финансирования образовательно-воспитательного процесса и затрат на содержание ребенка: финансирование первого за счет бюджета, второго за счет родителей на нормативной основе при адресной социальной поддержке малообеспеченных семей;

совершенствовать нормативно-правовую базу функционирования сети дошкольных образовательных учреждений;

сохранить ведомственную сеть дошкольных образовательных учреждений как форму привлечения в систему дошкольного образования дополнительных внебюджетных средств, определив для системы дошкольного образования механизм соучредительства ведомственных и муниципальных органов управления образованием;

создать систему правовых норм, обеспечивающих государственную поддержку организаций всех видов, финансирующих и развивающих собственную сеть детских садов; организовать освоение общеобразовательных программ дошкольного образования детьми, воспитывающимися дома или не посещающими дошкольные образовательные учреждения по различным причинам (состояние здоровья, неплатежеспособность родителей и т.д.).

Общее среднее образование

В 2000/01 учебном году в Российской Федерации насчитывалось 65899 общеобразовательных учреждений, в которых обучалось около 20 млн. учащихся (см. Приложение I).

В 2000 году произошло некоторое сокращение количества школ (на 5,5%). Это вызвано сокращением контингента обучающихся (в 1992 г. обучалось 20503 тыс. человек, в 2000 г. – 19820,7 тыс. человек). Изменения в сети общеобразовательных учреждений связаны также со следующей тенденцией: в городах увеличивается количество начальных и средних школ при сокращении основных, в сельской местности сокращается количество начальных и основных школ при увеличении средних. К позитивным явлениям нужно отнести постепенный отказ от школ-гигантов. За последние два года средних школ с количеством обучающихся свыше 1601 человек стало на 131 меньше.

В стране до 2000 года было открыто 635 негосударственных общеобразовательных учреждений различных видов и типов, в основном в городах, это составляет 0,9% от общего числа (контингент – 60592 чел., или 0,3% от общего числа обучающихся).

К 2000 году в селах количество начальных школ по сравнению с 1999 годом сократилось на 362 (2,6%), основных – на 159 (1,0%), увеличилось количество средних школ на 140 (0,7%). Сельские общеобразовательные учреждения составляют 69% от общего числа общеобразовательных учреждений России. В них обучается более 30% (6,3 млн. чел.) учащихся и работает 40,2% учителей (693 тыс. чел.), при этом начальные общеобразовательные учреждения составляют – 31%, основные – 25%, средние – 44%. В сельской местности около 70% всех школ – малочисленные, из них более 40% имеют наполняемость до 100 обучающихся.

Наметилась положительная тенденция сокращения школ, работающих в две и три смены, их общее количество уменьшилось на 1,2 тысячи по сравнению с 1999 годом. Причинами этого является хотя и небольшое, но увеличение ввода в строй новых школьных зданий, а также сокращение контингента учащихся в связи с демографической ситуацией.

Произошло сокращение сети вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений, в основном также по причинам демографического характера: от 1909 в 1992 г. до 1726 в 2000 г. Постепенное сокращение сети вечерних школ в период с 1985 по 1993 год происходило за счет рационализации сети, поскольку резко сократилось число учащейся работающей молодежи. С 1993 года сокращение связано со сложным экономическим положением в системе образования и в стране в целом. В последние годы основные показатели сети вечерних школ стабилизировались (см. Приложение I).

Сеть общеобразовательных учреждений получила значительную дифференциацию по различным их видам. В системе общего образования появились школы с углубленным изучением предметов – около 15% от общего количества средних (полных) школ; лицеи – 2%; гимназии – 3%.

На начало 2000/01 учебного года действовало 7347 гимназий, лицеев, школ с углубленным изучением предметов, что составляет 14,9% (в 1990 г. 6,6%) от общего числа общеобразовательных учреждений основного и среднего общего образования, в которых обучается 12,7% детей. В гимназиях и лицеях обучается 17,1% городских детей и только 2,6% - сельских.

Достаточно стабильной остается сеть национальных школ. В 2000 г. в 3469 общеобразовательных учреждениях Российской Федерации велось обучение на 33 родных (нерусских) языках для 239554 обучающихся. По сравнению с 1992 г. национальных школ стало больше на 1,2%. С 1992 г. в школах России изучается 78 родных (нерусских) языков.

В общеобразовательных школах работает 1520 тыс. учителей. Их число в 2000 г. по сравнению с 1995 г. сократилось на 0,3% (на 4187 чел.). При этом продолжает возрастать процент учителей пенсионного возраста: в 1999/00 учебном году их число составляло в городе 12,7%, на селе - 7,8%. Это обстоятельство требует специальных мер по поддержке молодых учителей. Высока степень феминизации учительских кадров: женщины составляют 85,3% от общего числа учителей. Необходимы специальные меры по привлечению в школу учителей-мужчин. Растет уровень образования учителей: в 2000 году высшее образование имели 77,3% учителей (в 1997 г. 75,6%). Более трети учителей имеют педагогический стаж свыше 20 лет, а чуть менее трети – от 10 до 20 лет. Это свидетельствует о стабильности основной части учительского корпуса, несмотря на неблагоприятные финансовые условия этих лет.

В системе общего образования сохраняется возможность достаточно высокого уровня подготовки обучающихся, о чем свидетельствуют следующие показатели:

- по результатам международных олимпиад по школьным предметам российские школьники стабильно имеют одни из лучших показателей в мире: в 2000 г. 24 из 26 российских участников международных олимпиад получили 17 золотых, 4 серебряных и 3 бронзовые медали; в международных исследованиях результаты российских школьников (8 класс) по предметам математического и естественнонаучного циклов устойчиво превышают средние международные показатели (в международных исследованиях принимали участие в 1991 г. - 20 стран, в 1995 г. - 41 страна, в 1999 г. - 39 стран).

В стране постоянно растут тиражи и количество наименований школьных учебников. Так, если в 1992 г. издавалось 139 наименований учебников, в 1995 г. – 191, то в 2000 г. – 1192. Общий тираж выпущенных учебников в 2000 году превысил 60 млн. экземпляров.

Последовательно осуществляется обновление содержания общего среднего образования. На практике уже значительно изменилось содержание гуманитарных дисциплин; появился ряд факультативных курсов по социально-экономическим дисциплинам: политологии, социологии, экономике, праву и т.п., в школах преподаются такие новые предметы, как информатика, экология, основы безопасности жизнедеятельности и др.

Вместе с тем в организации работы школ появились и отрицательные компоненты. Усиление теоретической подготовки учащихся ослабило практическую направленность преподавания. В последние годы в содержании образования не всегда учитывались новейшие достижения базовых наук, произошедшие изменения в обществе.

Новые предметы, как правило, появляются в дополнение к уже существующим и, как следствие, происходит увеличение объема содержания образования, превышение норм недельной учебной нагрузки обучающихся, перегруженности учебных планов. Характерной чертой является недостаточная разработанность содержания национально-регионального компонента образования. Мало внимания уделяется в частности вопросам этнокультурного образования и национальной школы в целом. Нерационально распределяется учебное время по ступеням образования. По данным российских и международных исследований, достаточно большое число школьников не осваивают школьную программу (по отдельным предметам до 50%), что требует достаточно серьезной работы по реформе содержания и структуры общего образования.

В общеобразовательной школе не сложилась новая система воспитания учащихся, проведения воспитательной работы, направленная на формирование у обучаемых гражданских, патриотических качеств, установки ответственности за свое положение в обществе и государстве, обеспечивающих сознательный выбор жизненного пути и толерантности.

В последние годы ухудшилось социальное положение и здоровье детей. По данным специалистов, до 60% детей поступают в школу, имея функциональное отклонение в здоровье, около 20% страдают пограничными нарушениями психологического характера.

Сложившаяся к 2000 году учебно-материальная база школы не отвечает требованиям современных образовательных технологий. Темпы старения и износа зданий опережают темпы их реконструкции и строительства новых объектов. Менее 50% зданий имеют все виды благоустройства (в городе – около 90%, в селе – чуть более 30%). Так, треть

школ России не имеет центрального отопления, столовых и буфетов. Постоянно сокращается количество школьников, пользующихся горячим питанием: если горячее питание получали в 1992 г. 79,6% обучающихся в общеобразовательных учреждениях, в 1995 г. – 69%, то в 2000 г. – 56,7%.

Сельские дети имеют изначально неравные возможности в получении образования, неравный доступ к качественным образовательным услугам.

На Всероссийском совещании работников образования в Кремле (14-15 января 2000 г.) была принята Концепция структуры и содержания общего образования, на основе которой подготовлены концепции содержания образовательных областей и учебных предметов, являющиеся методологической основой обновления содержания образования.

Начата подготовка к эксперименту по дальнейшему совершенствованию структуры и содержания общего образования.

Определенные результаты, ведущие к выравниванию образовательных возможностей и доступности получения качественного образования на селе, должна дать реструктуризация сети сельских общеобразовательных учреждений, компьютеризация и информатизация сельских школ.

Реального улучшения положения общеобразовательной школы можно достичь только в результате комплексного подхода к решению проблем содержательного, финансового, организационно-педагогического и социального характера.

Необходима разработка рекомендаций по структурно-функциональной модели управления образованием на региональном и муниципальном уровнях, в том числе с позиций передачи функций управления общеобразовательной школой на уровень субъектов Российской Федерации.

Система дополнительного образования детей

Система дополнительного образования детей объединяет в единый процесс воспитание, обучение и развитие личности ребенка. На 1.01.01 г. сеть учреждений дополнительного образования детей Минобразования России включает в себя 8617 учреждений (в т.ч. в сельской местности – 1714) муниципального и регионального уровня. В нее входят 10 видов учреждений дополнительного образования детей (центр, дворец, дом, клуб, детская студия, станция, детский парк, школа, музей, оздоровительно-образовательный лагерь).

Начиная с 1992 года система дополнительного образования детей постоянно развивается. На протяжении становления и развития данной системы образования контингент обучающихся в основном ежегодно увеличивался (см. Приложение 1). Если в 1990 году было 6,3 млн. обучающихся, то в 2000 г. – 7,6 млн., т.е. 40% учащихся общего среднего образования и воспитанников начального профессионального образования постоянно заняты в свободное от учебы время любимым делом –

художественным и техническим творчеством, физической культурой и спортом, туризмом, краеведением и т.д.

В системе дополнительного образования занято около 270 тыс. педагогических работников, из них социальных педагогов – 0,5 тыс. человек, педагогов–психологов – 1,0 тыс. человек.

Основной проблемой системы дополнительного образования является тенденция к реорганизации, слиянию или даже ликвидации отдельных учреждений дополнительного образования детей, что приводит к утрате на местах целых направлений деятельности с детьми, потере квалифицированных педагогических кадров.

Нуждаются в поддержке программы дополнительного образования, осуществляемые на базе учебных заведений общего образования. Для этого необходимо выделить общеобразовательным учреждениям ставки педагогических работников дополнительного образования. При этом городские, районные центры, станции, объединения системы дополнительного образования должны выполнять методические и координационные функции.

Образование детей с ограниченными возможностями

В конце XX века в России 1,6 млн. детей (4,5% от их общего числа) нуждались в специальном (коррекционном) образовании, но только 45% из них интегрированы в образовательную среду. Среди обучающихся в системе специального образования 56,2 тыс. – это дети–инвалиды и 40,5 тыс. – дети–сироты.

В целях расширения доступности образования для детей с ограниченными возможностями в 1990-е годы в системе специального (коррекционного) образования произошли позитивные изменения, прежде всего начался процесс деинституализации специальных (коррекционных) школ–интернатов:

в практической сфере системы общего образования заметно увеличилось количество разнообразных интегрированных форм обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- реализуется программа создания государственной системы раннего выявления отклонений в развитии детей и оказания им специальной помощи;
- открываются образовательные учреждения нового вида для детей с ранним аутизмом, создаются первые уникальные учебные пособия;
- увеличивается количество профессиональных образовательных учреждений для получения профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- развивается сеть учреждений нового типа для детей, нуждающихся в психолого–педагогической и медико–социальной помощи.

Основными направлениями развития системы образования для инвалидов являются:

- принятие Федерального закона «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья»; создание для них адаптивно-развивающей безбарьерной среды (специальные лифты и туалеты, пандусы, специальное оборудование с учетом нарушений обучающихся, создание центров для дистанционной, модульной и коммуникационной форм обучения и др.);
- создание системы динамического психолого-педагогического и медико-социального, а также юридического и волонтерского сопровождения студентов-инвалидов; разработка нормативов организации учебного и реабилитационного процессов, материально-технического, кадрового, специального методического и реабилитационного сопровождения, механизмов лицензирования и сертификации образовательно-реабилитационной деятельности;
- разработка мер по государственной поддержке интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Предстоит большая работа по организации обучения детей, ранее считавшихся необучаемыми.

Значительное внимание за последние годы уделяется вопросам образования детей в интернатах и специальных учебно-воспитательных учреждениях, поскольку контингенты таких детей и подростков имеют тенденцию к возрастанию (см. Приложение 1).

Система среднего образования для детей-сирот

Особой заботы государства требуют дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей (см. Приложение 1). Основной формой устройства детей-сирот является передача их в семью (опека и попечительство, усыновление, приемная семья) или в учреждения интернатного типа. Несмотря на тяжелые социально-экономические условия, 60% (74258) выявленных в 2000 г. детей были переданы на воспитание в семьи, что превышает соответствующие показатели 1999 года. За это же время в специальные учреждения было передано 40% (36215) детей. В 1999 году было передано под опеку (попечительство) 58,5 тыс. детей, в 2000 году – 65,9 тыс. человек. Результаты изучения адаптации детей в приемных семьях показали, что эффективность и интенсивность одних и тех же коррекционных и реабилитационных мероприятий более чем в два раза выше в условиях семьи, чем в условиях государственного учреждения.

Перспективными направлениями государственной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются:

- совершенствование законодательства по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- развитие и совершенствование различных форм семейного устройства этой категории детей;
- укрепление материальной базы и развитие учебно-методического оснащения образовательных и лечебно-коррекционных учреждений;
- повышение качества подготовки и создание сети региональных центров подготовки педагогов для этих учреждений.

Система профессионального образования

В начальном профессиональном образовании сформировались учебные заведения повышенного типа, в основном, профессиональные лицеи, осуществляющие подготовку высококвалифицированных кадров рабочих. Они составляют 23,9% от общего числа учебных заведений этого уровня.

В процессе обновления системы государственных учреждений среднего профессионального образования развились новые виды учебных заведений – колледжи, доля которых составляет около 40% от всего количества учреждений данного уровня. В колледжах ведется подготовка специалистов для работы в области высоких технологий, в социальной сфере и для осуществления других видов деятельности, требующей от работников высокого уровня интеллектуального развития.

Одним из результатов перестройки деятельности профессионального образования явилось значительное изменение структуры подготовки кадров по отдельным профессиям, направлениям, специальностям. Эти изменения были обусловлены усилением ориентации образования как на личные потребности обучаемых в получении профессии, специальности, так и на спрос рынка труда в специалистах гуманитарного профиля, сферы сервиса, информационных технологий. Произошла интеграция ряда специальностей в более крупные. В начальном профессиональном образовании ранее существовавшие 1200 профессий рабочих объединены в 293 интегрированных. В среднем профессиональном образовании на основе интеграции число специальностей уменьшилось на 12%. В высшем образовании 35 специальностей (около 10% от общего количества) объединены в рамках направлений профессиональной подготовки.

Развитие вариативности учебных заведений профессионального образования сопровождалось преодолением сложившейся ранее их отраслевой направленности, вступившей в противоречие с новыми запросами, обусловленными структурными сдвигами экономики, развитием региональных рынков труда.

В значительной мере расширилась сама сеть профессиональных образовательных учреждений. Лицеи, техникумы, колледжи, вузы, их структурные подразделения стали значительно более доступными жителям

даже самых отдаленных районов страны. Постепенно формируется система открытого (дистанционного) образования.

Начальное профессиональное образование

Система начального профессионального образования за истекшее десятилетие показала свою востребованность и устойчивость. Число учреждений начального профессионального образования в 2000 г. составило 3893 ед. (4166 – в 1995 г.). В них было принято в 2000 г. 845 тыс. чел. (928 тыс. чел. – в 1995 г.). Контингент обучаемых составил соответственно 1679,3 и 1689,5 тыс. чел. (см. Приложение 1).

Во второй половине 90-х годов сформировалась сеть образовательных учреждений начального профессионального образования нового типа – профессиональных лицеев, готовящих рабочие кадры высшей квалификации. В соответствии с потребностями рынка труда введен новый, интегрированный перечень профессий (подготовка ведется по 293 интегрированным профессиям вместо 1200), разработаны государственные образовательные стандарты начального профессионального образования, базисные учебные планы. Значительно усилилась преемственность образовательных программ этого уровня с программами среднего профессионального образования. Значительная часть образовательных учреждений начального профессионального образования переведена на финансирование из бюджетов субъектов Российской Федерации.

К числу основных проблем начального профессионального образования относятся:

- обеспечение правовой поддержки развития многоуровневых учреждений начального профессионального образования как новых видов образовательных учреждений, реализующих программы начального и среднего профессионального образования, профессионального технологического обучения школьников, переподготовки взрослого населения;
- необходимость разработки новой структуры сочетания профессиональной и общеобразовательной подготовки в учреждениях начального профессионального образования в связи с новой структурой общего среднего образования;
- необходимость роста подготовки высококвалифицированных рабочих кадров в системе начального профессионального образования в ближайшие 3-5 лет, что обусловлено сложившейся в это время возрастной структурой кадров высококвалифицированных рабочих в промышленности (средний возраст высококвалифицированных рабочих в различных отраслях промышленности составляет 53-57 лет, средняя продолжительность приобретения высокой квалификации выпускником технического училища после начала его работы – не менее 7 лет).

Среднее профессиональное образование

К 2000 году среднее профессиональное образование имеет 22% населения России. В экономике и социальной сфере России работает 21,6 млн. специалистов со средним профессиональным образованием, что составляет 34% от общей численности занятых.

Система среднего профессионального образования включает в себя 2713 государственных и муниципальных средних специальных учебных заведений, в которых обучается 2,3 млн. студентов по 280 специальностям.

Ежегодно на протяжении последних 10 лет студентами средних специальных учебных заведений становятся около 11% выпускников основных общеобразовательных школ и около 23% выпускников средних (полных) школ.

Негосударственный сектор системы среднего профессионального образования включает в себя 152 образовательных учреждения, в которых обучается более 25 тысяч студентов (см. Приложение I).

Подготовка специалистов со средним профессиональным образованием направлена на обеспечение потребностей как федерального, так и регионального рынков труда. Профильная структура среднего профессионального образования, ориентированного на федеральный уровень, включает в себя, прежде всего, подготовку кадров по целевым федеральным программам для наукоемких и высокотехнологических производств, для обеспечения федеральных систем инфраструктуры, контрольно-измерительной деятельности в различных отраслях. В то же время возрастание роли среднего профессионального образования в развитии региональных социально-экономических комплексов обуславливает усиление его ориентации на специфику кадровых потребностей региональных рынков труда.

В период с 1995 по 2000 г. прием студентов в ССУЗы вырос на 179 тысяч человек, или на 27% (в среднем за год – 5,3%), численность студентов на 388 тысяч человек или 20% (в среднем за год – 4,0%). Наиболее высокий темп роста масштабов подготовки специалистов наблюдался в 2000 году: по приему – 10%, по численности студентов – 8%.

Прием в средние специальные учебные заведения по договорам с оплатой стоимости обучения в 2000 году составил 39% от общего приема студентов (в 1994 году – 9%), численность студентов, обучающихся на платной основе – 31%.

В соответствии с потребностями населения и рынка труда изменяется профильная структура подготовки специалистов со средним профессиональным образованием. Доля приема по специальностям экономического и гуманитарного профилей от общего приема возросла с 11% в 1980 году до 36% в 2000 году за счет сокращения доли приема по техническим и сельскохозяйственным специальностям (соответственно с 53 до 37% и с 12 до 5%).

В то же время в последние 3 года сформировалась тенденция расширения подготовки специалистов технического профиля, которая будет существенно усиливаться с учетом необходимости массовой замены кадров высококвалифицированных рабочих, средний возраст которых в наукоемких и высокотехнологичных отраслях промышленности сегодня составляет 53-57 лет.

Образовательный процесс в государственных и муниципальных средних специальных учебных заведениях осуществляют 159,3 тысячи штатных преподавателей и внешних совместителей. В составе их численности 15% находятся в возрасте до 30 лет, 20% - 30-39 лет, 31% - 40-49 лет, 24% - 50-59 лет, 11% - 60 и старше. Преподаватели пенсионного возраста составляют 29%; педагоги-женщины - 74%.

Развитие производства и социальной сферы в условиях глобальных процессов технологизации и информатизации требует подготовки специалистов среднего звена, сочетающих интеллектуальную и практическую деятельность, обладающих достаточным объемом фундаментальных знаний и многофункциональными умениями и навыками. В соответствии с расширением потребности в среднем профессиональном образовании среднегодовой темп роста приема в 2000-2005 годах прогнозируется на уровне 3-4%, а с учетом необходимости восполнения убыли и дальнейшего пополнения кадров высококвалифицированных рабочих может составлять 8-12% в год. К числу основных проблем среднего профессионального образования относятся:

недостаточное соответствие содержания среднего профессионального образования изменяющимся запросам личности и потребностям отраслей экономики и социальной сферы, развитию наукоемких и информационных технологий, необходимость обеспечения учета международных требований к уровню качества;

- несформированность целостной системы нормативно-правового и методического обеспечения преемственности начального профессионального и среднего профессионального образования, затрудняющая вертикальную мобильность обучающихся.

Высшее профессиональное образование

Современное общество требует перехода к принципиально новому уровню доступности высококачественного профессионального образования. Зарубежные исследования показывают, что для постиндустриального общества необходимо, чтобы не менее 30% взрослого населения имело высшее образование (в России на сегодня – около 20% занятого населения). Однако существующая система высшего профессионального образования (2000 г.) не способна удовлетворять образовательные потребности в таких объемах.

По состоянию на 1.01.2001 г. на территории Российской Федерации действует 1018 гражданских высших учебных заведений, в том числе 562 государственных высших учебных заведения федерального ведения, 35 государственных высших учебных заведений подчинения субъектов Российской Федерации, 12 муниципальных вузов, 410 негосударственных вузов, из которых 205 имеют государственную аккредитацию (см. Приложение I).

Дополнительные возможности для реализации права граждан на образование обеспечиваются наличием 1540 филиалов высших учебных заведений, из которых 410 – это филиалы государственных вузов. Около половины из них находятся на территории Сибири и Дальнего Востока, что способствует преодолению исторически сложившейся диспропорции в размещении высших учебных заведений на территории Российской Федерации. На 10 тыс. населения приходится 327 обучающихся в государственных и негосударственных вузах студентов (наивысший показатель за всю историю российской высшей школы), из них 194 получают высшее образование за счет бюджета.

Контингент студентов вузов всех форм собственности составляет около 4800 тыс. человек.

Прием студентов на бюджетной основе в государственные высшие учебные заведения возрос с 531,9 тыс. человек в 1995 году до 586,8 тыс. человек в 2000 году (или на 15,9% за последние 5 лет), в том числе на места очного обучения, обеспеченные бюджетным финансированием, с 345,2 тыс. человек до 390,2 тыс. человек (или на 13%), т.е. в среднем увеличивается на 2,5% в год.

Число лиц, желающих поступить в высшие учебные заведения, продолжает расти. В 2000 году средний конкурс среди подавших заявление на очное обучение в вузы составил 300 человек на 100 мест (1999 г. – 268 чел., 1998 г. – 256 чел., 1997 г. – 228 чел.). При этом сохраняется наметившаяся в последние годы тенденция увеличения доли лиц, поступающих на обучение по техническим специальностям. Общий прием студентов в государственные высшие учебные заведения по укрупненным группам специальностей характеризуется следующими данными: инженерно-технические – 30,6%, экономические – 27,8%, гуманитарные – 19,3%, педагогические – 7,2%, естественнонаучные – 5,3%, медицинские – 3,1%, сельскохозяйственные – 4,1%, культуры и искусства – 1,8%.

Развитие высшей школы последних лет тесно связано с ее реструктуризацией. Основной задачей в этом вопросе является взаимодействие интегрируемых в состав университетских комплексов учебных заведений различного уровня образования, ведомственной принадлежности, источников финансирования и форм собственности.

В составе высших учебных заведений получил развитие университетский сектор – 50% от общего числа государственных вузов, около 30% составляет доля академий.

Получила развитие интеграция образовательных и научных учреждений, производственных предприятий в различного вида учебно-научно-производственные комплексы. Это позволило начать системно решать задачи преемственности образовательных программ разного уровня, усилить связь образования, науки и промышленности, более полно и эффективно использовать имеющиеся материально-техническую базу, преподавательские кадры, финансовые ресурсы. Особенное значение начинает приобретать формирование университетских комплексов, восстанавливающих и развивающих проверенный временем российский и зарубежный опыт организации системы образования.

Появились проекты, в которых образовательную систему предполагается сделать открытой с использованием дистанционного обучения и цивилизованной филиальной сети, ядром которой должны стать крупные университеты, обладающие мощным научным и педагогическим потенциалом и имеющие широкий спектр направлений подготовки специалистов.

Аналитики отмечают, что основными проблемами высшего профессионального образования являются:

отсутствие равного доступа выпускников школ из различных регионов, из семей с низкими доходами, из сельской местности к поступлению в ведущие высшие учебные заведения;

разрыв между уровнями знаний выпускников школ и требований вступительных испытаний в вузах. Процветание репетиторства и различных платных курсов по подготовке в вуз;

недостаточная связь системы высшего образования с рынком труда как на федеральном, так и региональном уровнях и, как следствие, отсутствие заинтересованности предприятий в организации практик и приглашении молодых специалистов на работу;

старение учебно-лабораторной и материально-технической базы вузов. В то же время подготовка специалистов требует использования в учебном процессе дорогостоящего оборудования;

низкий процент трудоустройства выпускников по профилю подготовки. Особенно остро стоит вопрос о работе выпускников высшей школы в сельской местности;

отсутствие механизма, позволяющего вести обучение студентов на частично платной основе;

отсутствие современных экономических механизмов в системе высшего образования;

отсутствие сопряжения структуры высшего образования в международном масштабе, необходимом для расширения экспорта образовательных услуг.

Появилась необходимость продолжить работу по совершенствованию системы подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, имея в виду повышение эффективности аспирантуры и докторантуры, требовательности при решении вопросов о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий.

Дополнительное и послевузовское профессиональное образование

В Послании Президента России Федеральному собранию в 2001 году отмечено: «Темпы развития современной экономики, науки, информационных технологий требуют перехода к непрерывному, в течение всей жизни, образованию».

Система дополнительного и послевузовского профессионального образования должна быть ориентирована на реализацию именно этой задачи в части постоянного, последовательного приращения работниками своих профессиональных знаний, умений и навыков в соответствии с изменяющимися потребностями производства и своими личными запросами.

В систему дополнительного профессионального образования, курируемую только Министерством образования Российской Федерации, входило свыше 1350 образовательных учреждений и структурных подразделений высших и средних специальных учебных заведений, реализующих дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов.

По данным Государственного статистического наблюдения, в 2000 году в них прошло обучение около 1 200 тыс. человек, из которых более 350 тысяч обучались по актуальным проблемам рыночной экономики и социальным проблемам.

Помимо этого в указанном году в системе ДПО осуществлено переобучение 4 тыс. военнослужащих, уволенных в запас, и около 25 тыс. безработных (см. Приложение I).

Таким образом, система дополнительного профессионального образования реализует функции, связанные с решением социальных задач. В условиях увеличивающейся безработицы и невостребованности со стороны рынков труда потенциала отдельных категорий граждан, в частности уволенных и увольняемых в запас военнослужащих, инвалидов, безработного и незанятого населения и других категорий, организация их переподготовки и повышения квалификации, обучение новым профессиям становятся важным фактором поддержки их жизнедеятельности (см. Приложение I).

Все более востребованной становится система послевузовского профессионального образования. Seriously обновлен перечень научных

специальностей, оптимизируется сеть специализированных советов по защитах кандидатских и докторских диссертаций, совершенствуется система стипендиального обеспечения аспирантов и докторантов.

Вместе с тем, деятельность системы дополнительного и послевузовского профессионального образования сдерживается отсутствием необходимого законодательного и нормативно-правового обеспечения.

Основными целями системы дополнительного и послевузовского профессионального образования на среднесрочную и долгосрочную перспективы являются:

превращение системы в один из мощных факторов ускорения структурной перестройки производства;

приведение квалификации специалистов и руководителей в соответствие с потребностями реального сектора экономики;

- подготовка кадров высшей квалификации, обеспечивающая развитие приоритетных направлений науки и техники, создание и внедрение конкурентоспособных на мировом рынке новых наукоемких технологий.

Для дальнейшего развития системы дополнительного и послевузовского профессионального образования требуется решение ряда принципиальных вопросов, а именно:

принятие закона «О дополнительном профессиональном образовании»;

формирование механизма тесного взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда;

- законодательное закрепление обязанностей работодателя по обеспечению непрерывного совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков работников;
- разработка механизмов, обеспечивающих повышение квалификации и переподготовку незанятых и высвобождающихся работников, в том числе введение именных финансовых обязательств в системе дополнительного профессионального образования;
- усиление государственной поддержки аспирантов и докторантов;
- создание системы открытого образования;
- резкое расширение перечня программ дополнительного профессионального образования, реализуемых на базе учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования.

В заключение отметим, что на рубеже второго тысячелетия в России в новых социально-экономических условиях сформировалась основная законодательная и нормативно-правовая база образования. Утверждены типовые положения всех основных видов образовательных учреждений,

государственные образовательные стандарты начального, среднего и высшего профессионального образования. Принятые федеральные законы и постановления Правительства Российской Федерации по вопросам образования, законы и другие нормативные акты субъектов Российской Федерации в основном обеспечивают правовое регулирование сферы образования, хотя по отдельным направлениям (нормативы финансирования, обеспечение самостоятельности в использовании финансовых средств, льготы и преференции образовательным учреждениям и финансирующим образование лицам и др.) требуется существенное дополнение существующего правового поля в интересах развития сферы образования.

Сложилась система общественных институтов управления образованием, отдельными его уровнями и секторами, учебными заведениями: родительские комитеты, попечительские советы, учебно-методические объединения, научно-методические советы, Российский союз ректоров, советы ректоров вузов субъектов Российской Федерации, региональные советы директоров средних специальных учебных заведений, Ассоциация «Роспрофтехобразование», Ассоциация технических университетов, Ассоциация негосударственных вузов и др.

Значительным импульсом для развития образования стало предоставление образовательных услуг на платной основе. С одной стороны, это расширило возможность выбора обучающимся уровня и вида образования, с другой, в условиях ограниченности бюджетных средств позволило привлечь в учебные заведения дополнительные финансы для их развития. Практика показала, что даже в сложившихся сложных социально-экономических условиях население готово оплачивать свое образование. Так, размеры платного приема в государственные вузы составили в 2000 году свыше 40% от общих размеров приема. Значительную роль в расширении возможностей получения желаемого образования начали играть негосударственные образовательные учреждения высшего образования. В настоящее время число их составляет около 700, а контингент студентов около 500 тыс. человек или почти 10% от общего контингента студентов вузов.

В результате число студентов в вузах страны составляло к 2000 г. около 4800 тыс. человек, или 327 человек на 10 тысяч населения.

Помимо личных средств обучаемых, в систему образования начали поступать значительные объемы финансовых средств из других внебюджетных источников. Все это привело к формированию системы многоканального финансирования образования, дающей возможность образовательным учреждениям частично компенсировать недостаточное бюджетное финансирование.

Происходящие в образовании изменения стали отражаться в сложившейся к настоящему времени системе образовательной статистики,

которая содержит многие сведения, характеризующие состояние, а также количественные и качественные изменения в сфере образования. Отчасти в ней нашли свое отражение новые явления и процессы в сфере образования (создание негосударственных учреждений, платное обучение в государственных учебных заведениях, появление новых видов учебных заведений, формирование многоуровневой системы подготовки специалистов и др.). Постепенно вводятся показатели, отвечающие международным требованиям.

Тем не менее образовательная статистика этого времени характеризует главным образом количественные аспекты системы образования и образовательной деятельности и слабо ориентирована на оценку их качества и результативности. В ней не нашла адекватного отражения кардинально изменившаяся ситуация в управлении, организационной структуре, финансировании сферы образования. В то же время многосторонняя, объективная оценка процессов модернизации образования требует реализации соответствующих систем мониторинга и статистики образования.

Вопросы и задания

1. Какие изменения произошли в системе российского образования в 1990 - 2000 гг.?
2. Определите причины, вызвавшие обновление системы образования?
3. Какие педагогические идеи, развиваемые в отечественной педагогике 20-х гг., стали популяризоваться во второй половине 80-х – начале 90-х гг.?
4. Какие из этих идей кажутся вам перспективными для развития воспитания и обучения в начале XXI в. и почему?

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

В послевоенные годы подготовка учителей для средних учебных заведений осуществлялась в основном педагогическими и учительскими институтами. В то время в Союзе насчитывалось 120 педагогических и 196 учительских институтов, а общее число учащихся в них составляло 134,3 тыс. человек. Заметим, что основное число институтов находилось в России: в Белорусской ССР было 5 педагогических и 9 учительских институтов, в Азербайджанской – 2 и 7, в Грузинской – 6 и 2, в Армянской – 3 и 1, в Узбекской – 7 и 10, в Казахской – 5 и 8, в Туркменской – 1 и 3, в Таджикской – 2 и 3 [30, 36].

Университеты, в свою очередь, целенаправленно осуществляли подготовку кадров для таких сфер, как промышленные предприятия, сельское хозяйство, проектно-конструкторские организации, различные научно-исследовательские институты и прочие, хотя к 1960 году университеты направляли в школу в среднем 26,5% выпускников.

Следует, однако, отметить, что в пятидесятые годы университеты и педагогические вузы вместе взятые далеко не удовлетворяли потребности средних школ в кадрах учителей. Несмотря на бурные темпы расширения сети вузов, они не могли поспеть за еще более быстрыми темпами развития сети семилетних и средних школ. Ввиду этого огромного недостатка в учительских кадрах с высшим образованием наркомпросы союзных республик вынуждены были заполнять свободные вакансии в школах учителями, не получившими высшего образования. Так как с этим положением можно было мириться лишь временно, то перед органами просвещения встала задача: дать возможность всем недипломированным учителям получить высшее педагогическое образование через заочное обучение. Это, в свою очередь, обусловило огромный рост сети заочного высшего педагогического образования. В то время заочные отделения имелись при 106 педагогических и при 174 учительских институтах с общим количеством студентов, достигающим почти 152 тыс. человек. Кроме того, имелось 2 самостоятельных заочных института с 6410 студентами. Общее число студентов педагогических и учительских институтов, считая заочные и вечерние отделения, достигало огромного числа, приближаясь к 300000 человек, что свидетельствовало о весьма интенсивном развитии системы подготовки учителей.

Велась большая работа по укреплению материальной базы высших педагогических учебных заведений, неуклонно с каждым годом повышалось качество учебной и научно-исследовательской работы.

Рассмотрим развитие системы подготовки учителей физики в педагогических институтах.

Начиная с 1947 года, подготовка учителей физики в педагогическом институте осуществлялась, как правило, на двух специальностях: «Физика» и «Математика». Это, в свою очередь, было обусловлено острым дефицитом преподавателей в средней школе как по физике, так и по математике, удобством организации учебного процесса сельских малокомплектных школ. Такая подготовка была удобна и с точки зрения формирования личности педагога как специалиста широкого профиля, который мог бы устанавливать межпредметные связи, что, несомненно, было и остается полезным в процессе преподавания особенно таких дисциплин, как физика и математика.

Учебные планы 1947-1950 гг. включали психолого-педагогическую подготовку в объеме 600 часов, что составляло, в среднем, 15% от всего объема учебных занятий студентов (см. Приложение V). Блок психолого-педагогической подготовки в этот период включал в себя следующие дисциплины: психологию, педагогику, историю педагогики, школьную гигиену, методику преподавания математики, методику преподавания физики и практику решения задач, специальный семинар по педагогике и курсовые работы. Принципиальным моментом педагогической подготовки студентов была педпрактика с отрывом от учебных занятий, которая продолжалась 12 недель, т. е. 3 месяца, что составляло одну учебную четверть занятий в средней школе. В период практики студент направлялся в школу и работал в классе под руководством опытного педагога.

В процессе совершенствования учебных планов педагогических институтов объем психолого-педагогической подготовки студентов возрастал. Так, например, в учебных планах 1951 года на этот блок приходилось уже 725 часов (16% от общего объема учебных занятий). При этом изменяется и содержание этой подготовки: дополнительно включается практика без отрыва от учебных занятий в объеме 68 часов. Эта практика, как правило, проводилась на младших курсах, и ее целью была пропедевтическая подготовка студентов к основной педпрактике, в период которой студенты знакомились со спецификой школьной работы. В этих же планах расширяется содержание специального семинара: предлагается проводить его не только по педагогике, но и по психологии, методике.

Учебные планы 1954 года увеличивают объем педагогической практики до 17 недель, причем 3 недели занимает практика в пионерских лагерях и 14 недель в средней школе. Такая организация практики не только содействовала педагогической подготовке студентов, но и помогала организовать работу обширной сети пионерских лагерей в летний период. Впервые в этих планах появляется рекомендация по изучению технических средств обучения (так, предлагался курс «Методика учебного кино»).

В 1957 году педагогические институты расширяют спектр подготовки преподавателей. Это диктовалось объективными условиями. В связи с

осуществлением всеобщего обязательного восьмилетнего, а затем среднего образования сохранялось (особенно на селе) довольно значительное количество малокомплектных восьмилетних и средних школ с низкой наполняемостью классов. В этих условиях обеспечить учителю полную нагрузку можно было лишь в случае преподавания им двух предметов. Последовательное то сокращение, то возрастание контингента учащихся сначала начальных, затем средних и, наконец, старших классов (демографические последствия войны) вызывало необходимость перераспределения учительских кадров внутри школы, района, города. Изменения в учебных планах и программах влияли на определение профилей подготовки учителей. Появляется квалификация «учитель математики и черчения», «учитель физики и основ производства». В новых планах по-прежнему психолого-педагогическая подготовка занимает такой же, как и в предыдущих планах, большой объем (более 15% от всего объема учебных занятий).

В 70-е годы в педагогических институтах наряду с подготовкой учителей по смежным специальностям появилась подготовка учителей отдельно по специальности «Математика» и отдельно по специальности «Физика». Необходимо отметить, что в учебных планах этих лет объем и уровень психолого-педагогической подготовки заметно возрастают по сравнению с планами предыдущих лет. Появляются новые курсы, такие как возрастная физиология, школьная гигиена, методика воспитательной работы, логика, технические средства обучения, научные основы школьного курса математики. При этом продолжается увеличение общего объема педагогической практики (в пионерских лагерях и школе) 18 недель.

Развитие учебных планов педагогических институтов шло по пути совершенствования психолого-педагогической подготовки студентов.

В 1985/86 учебном году во всех педвузах были введены новые учебные планы. Они были нацелены на усиление идейно-политической, психолого-педагогической подготовки будущих учителей, установление более тесных связей теоретического обучения с практической деятельностью. Предусмотрено существенное улучшение подготовки учителя в области этики, эстетики, логики, совершенствование его атеистической, правовой и экономической подготовки.

Во все учебные планы был введен в качестве обязательного курс «Вычислительная техника и технические средства обучения», так как именно в это время более усиленно во все сферы деятельности стали внедрять компьютеры. Было расширено изучение основ современного для того времени производства. Существенно увеличилось время, отводимое на дисциплины по выбору (спецкурсы и спецсеминары).

Внесены существенные изменения в цикл психолого-педагогических дисциплин, которые по новым учебным планам изучаются в течение всего периода обучения студентов в вузе.

В учебном плане, предусматривавшем подготовку учителя физики и математики, объем психолого-педагогической подготовки заметно возрастает до 920 часов, что составляет примерно 20% от всего объема учебных занятий. В цикле психолого-педагогической подготовки появились следующие новые дисциплины: введение в специальность, учебно-воспитательная работа в ПТУ, лекторское мастерство, организация и методика внеклассной работы по предмету, профессиональная ориентация школьников. Введение новых дисциплин было явно направлено на то, чтобы помочь организации взаимодействия педагогов и учащихся с целью более эффективного проведения как учебного процесса, так и воспитательной работы.

В начале 90-х годов средние общеобразовательные учреждения претерпевают заметную реструктуризацию: появляются школы инновационного типа, лицеи, колледжи, гимназии, специализированные школы, классы с углубленным изучением предметов. В первую очередь на эти процессы отреагировали педагогические институты: учебный план 1990 года помимо обязательных психолого-педагогических дисциплин содержал дисциплины, которые давали право преподавать в физико-математических классах (дополнительные разделы физики - 258 ч., история физики - 66 ч., психолого-педагогические особенности работы в физико-математических классах - 48 ч., специальный физический практикум - 4 недели). В общем объеме психолого-педагогической подготовки стал более 1000 часов. Необходимо заметить, что и такие дисциплины общенаучной подготовки, как проблемы экологии и экологическое образование, история культуры, науки и техники, основы медицинских знаний и охрана здоровья детей, также можно с полным правом отнести к блоку психолого-педагогической подготовки будущего специалиста. Но такое увеличение объема предметов происходило за счет уменьшения часов, предоставленных на изучение предметов по физике, что не могло положительно сказаться на преподавании предмета. Причем эти изменения затронули и содержание планов, касающихся предметной подготовки по физике: исчезли некоторые дисциплины (методы математической физики, математическая логика). Примечательно, что педагогическая практика (в пионерских лагерях, школе) была увеличена до 21 недели.

Какова же была в рассмотренные периоды обстановка с педагогической подготовкой студентов в университетах?

В 50-е годы университеты были ориентированы не только на подготовку специалистов для народного хозяйства, но и на подготовку учителей для средних школ.

С 1 сентября 1955 г. на 1-м, 2-м и 3-м курсах всех факультетов университетов были введены в действие новые учебные планы; на 4-м и 5-м курсах одновременно до окончания студентами университета были сохранены старые учебные планы. Однако и в старые учебные планы филологических, исторических, физико-математических, биологических, химических и географических факультетов были внесены два существенных дополнения: в VII семестре введен курс методики преподавания в объеме 36–72 часов (в зависимости от специальности), а в VIII семестре предусмотрена педагогическая практика в школе в течение 6 недель с прекращением в этот период всех других учебных занятий [28, 28].

Новые учебные планы университетов явились результатом большой коллективной работы. Главное управление университетов, экономических и юридических вузов вовлекло в эту работу все университеты страны и представителей всех университетских специальностей. Созданные в этот период комиссии рассмотрели и учли все поступившие в процессе подготовки учебных планов предложения и замечания коллективов кафедр, отдельных профессоров и преподавателей. Разработанные проекты учебных планов тщательно обсуждались многими научно-педагогическими коллективами, а затем коллегией Министерства высшего образования СССР и утверждались как достаточно проверенная и одобренная научно-педагогической общественностью основа для подготовки высококвалифицированных специалистов.

Чем же отличались новые учебные планы от ранее действовавших? Каковы их основные особенности и что нового вносят они в подготовку специалистов университетских профилей?

Одним из основных недостатков старых учебных планов по ряду университетских специальностей являлось то, что они объективно предполагали подготовку специалистов чрезмерно узкого профиля. При составлении учебных планов недостаточно учитывалось то, что оканчивающие университет должны быть подготовлены к практической работе в различных отраслях промышленности, сельского хозяйства, культуры и просвещения.

Поэтому одной из важнейших задач, которые разрешали новые учебные планы, являлось создание объективных условий для формирования специалистов широкого профиля, владеющих основами наук и хорошо подготовленных для работы в различных отраслях народного хозяйства и культуры.

Новые учебные планы были построены по укрупненным специальностям и, как правило, не содержали специализаций. Специализации (в объеме 330–500 часов) были предусмотрены только в учебных планах следующих 5 специальностей: «Философия», «Физика», «Химия», «Геология и разведка месторождений полезных ископаемых»,

«Геофизический метод поисков и разведки месторождений полезных ископаемых». По специальности «Физика» было утверждено 10 специализаций, а именно: «Теоретическая физика», «Физика низких температур», «Молекулярная физика», «Оптика», «Рентгено- и металлофизика», «Магнетизм», «Физика твердого тела», «Электрофизика», «Строение вещества», «Радиофизика».

Несмотря на большое значение факультативных курсов и семинаров в деле подготовки квалифицированного специалиста, количество часов, отводимых на них в новых учебных планах, значительно было уменьшено. Здесь имелось в виду следующее обстоятельство: большое количество часов, отведенное в старых учебных планах на факультативные курсы и семинары, привело к тому, что выпускники университета в ряде случаев оказывались специалистами чрезмерно узкого профиля. Так, учебный план государственных университетов, утвержденный в 1939 г., например, по специальности математика, предусматривал 260 часов на спецкурсы, 100 часов на спецсеминары, 360 часов на курсовую работу. По этому учебному плану на механико-математическом факультете одновременно читались 33 спецкурса по выбору и 45 факультативных дисциплин по различным специальным разделам математики. На физическом факультете в план была включена аналогичная спецработа, на выполнение которой студенту давалось 610 часов, и т. д. Это ненормальное положение было устранено. Университетам было предоставлено право самим ежегодно устанавливать наименование и объем факультативных курсов и семинаров (в пределах времени, предусмотренного в учебном плане), а также рассматривать и утверждать их программы. В этих условиях курсы и семинары, организуемые для групп в составе не менее 12 студентов, действительно отражали специфику научной работы каждого университета.

Большое значение самостоятельной работы студентов в приобретении прочных знаний и необходимых навыков было отражено в новых учебных планах следующим образом: уменьшено число часов обязательных занятий в неделю; вовсе исключены занятия, содержание которых может быть усвоено студентами самостоятельно; увеличено число курсовых работ.

Очень важным является резкое усиление педагогической подготовки студентов исторических, филологических, биологических, химических, физико-математических и географических факультетов. Число часов, отведенных на преподавание методики и на педагогическую практику по каждой специальности, увеличено в 2,5 раза и более.

Большое принципиальное значение усиления педагогической подготовки студентов университетов было совершенно очевидным, поскольку главной задачей на тот период являлась подготовка учителей для старших классов средней школы. Уже начиная с 1956 г. не менее 60% выпускников физико-математических и химических факультетов

университетов ежегодно направлялись на работу учителями средней школы. В связи с этим было изменено и название квалификации, которую получали оканчивающие университет. Раньше в дипломах значилось: «Историк», «Физик», «Математик» и т. д.; теперь была принята квалификация: «Историк. Учитель истории средней школы», «Физик. Учитель физики средней школы» и т. п.

Следует подчеркнуть, что вопрос о цикле педагогических дисциплин в учебных планах университетов был разработан очень тщательно, с участием многих специалистов. Это позволило не только своевременно решить проблему, но и подготовить программы по этим дисциплинам, инструкцию по педагогической практике, а также учебник по педагогике (составлен кафедрой педагогики Московского университета).

Педагогические дисциплины включены в учебные планы по определенной системе, основанной на тесной связи психологии, педагогики, частных методик и педагогической практики. Так, «Педагогика» (с «Историей педагогики») в объеме 64 часов предусмотрена во всех планах в VI семестре, методика преподавания – в VII и педагогическая практика (6 недель) – в VIII семестрах, а в IX – вторая педагогическая практика (один день в неделю на протяжении всего семестра).

Но заметим, что было бы большой ошибкой считать, что с увеличением в учебных планах времени на педагогические дисциплины задача подготовки в университетах учителей для средней школы решается сама собой. Никакая методика, никакая психология и педагогика не решат эту задачу, если учитель не будет иметь серьезной специальной подготовки, не будет обладать высокой общей и профессиональной культурой.

Педагогическая и методическая подготовка учителя имеет хотя и существенное, но вспомогательное значение. И в педагогике, и в методике на первый план следует выдвигать изучение законов и принципов, а не правил. Качества, которыми должен был обладать учитель школы, актуальны и сейчас: беззаветная преданность делу, творческая активность в работе, любовь к детям и забота о каждом ученике; учитель должен выработать у себя умение равно, но решительно и твердо обращаться с детьми, показывать пример высокой требовательности к себе и т. д. Все это, разумеется, должно быть органическим дополнением к главной обязанности учителя – хорошо знать основы своей науки, любить ее и прививать любовь к науке и знаниям своим ученикам. Едва ли можно утверждать, что такие качества смогут воспитать только преподаватели психологии и педагогики. Поэтому уже в тот период наметилась тенденция усиления педагогической направленности университетского образования в деятельности всех профессоров и преподавателей.

Таким образом, проведенный анализ новых учебных планов университетов показал, что в них четко определился педагогический профиль основной массы выпускников университетов. И, конечно, все единодушно пришли к выводу, что преподавание методических курсов необходимо вести в неразрывной связи с практикой работы школы. Преподавать методические дисциплины должны научные работники, хорошо знающие современную практику общеобразовательной школы, имеющие личный педагогический опыт работы в ней. Но спецификой университетского (пятилетнего) педагогического образования была и остается широкая и глубокая общенаучная подготовка будущих специалистов, привитие им интереса к исследовательской работе и умения вести ее.

1959/60 учебный год – первый год, когда высшая школа работала на основе нового Закона об укреплении связи школы с жизнью. Прежде всего, приведем несколько показателей, характеризующих в тот период университетскую систему Российской Федерации.

В 19 университетах РСФСР обучалось свыше 100 тысяч студентов и работало около 9000 преподавателей. Среди них 50 академиков и членов-корреспондентов Академии наук СССР, около 700 профессоров и докторов наук, 4500 доцентов и кандидатов наук. В 1960 г. российские университеты выпустили около 15 тысяч молодых специалистов более чем по 100 специальностям и приняли на 1 курс 25900 человек. Результатом научной деятельности университетских ученых Российской Федерации явилось опубликование ими в истекшем году 72 учебников, более 300 учебных пособий и курсов лекций, свыше 45 монографий и брошюр, около 150 тематических сборников и ученых записок, более 6000 статей в периодической печати. Общий объем учебной и научной литературы, опубликованной преподавателями и научными работниками университетов, превысил 8000 печатных листов. Эти показатели свидетельствовали о беспорном росте масштабов исследовательской работы в университетах РСФСР. Все более видную роль в развитии университетской науки играли имеющиеся в университетах РСФСР научно-исследовательские институты, проблемные научные лаборатории, вычислительные центры. Практика показала, что такие институты и лаборатории – чрезвычайно эффективная форма организации труда университетских научных работников [29, 12].

Но, как показали итоги 1959/60 учебного года, в подготовке университетами специалистов, в частности учителей, имелись серьезные недостатки, особенно резко выявившиеся в процессе распределения выпускников в 1960 г. Отдельные университеты не выполнили плана направления учителей, особенно по физике, математике, биологии, в среднюю школу.

Специфика подготовки учителей закладывалась в действующие учебные планы университетов. Например, учебный план по специальности 2016 «Физика» для государственного университета, который был утвержден 8 августа 1964 года, не предусматривал целенаправленного изучения блока психолого-педагогических дисциплин, но необходимым являлось прохождение наряду с производственной и педагогической практики (все вместе составляло 26 недель), причем Министерство высшего и среднего специального образования СССР утвердило в 1957 году программу по педагогике с указанием очередности практик: на третьем курсе без отрыва от учебы воспитательная работа вне уроков и летняя практика; на четвертом курсе учебно-воспитательная практика в городской школе с отрывом от учебы в университете; стажерская практика в селе на пятом курсе. Здесь проявляется еще одна тенденция, которая сложилась исторически: объем предметной подготовки по физике в университете значительно больше в отличие от педагогических институтов. Например, в том же плане на общенаучную подготовку отводилось 23% времени от всего объема часов, на подготовку по математике - 19%, по физике - 58%.

Несмотря на такие противоречия в подготовке учителей, университеты присваивали квалификацию «преподаватель» (5–10 классов) и направляли выпускников в школы: только за период с 1960 по 1964 г. университеты направили в систему органов народного образования Российской Федерации 13573 человека.

Как показывал опыт, деятельность выпускников университетов в средней школе оказывалась успешной, если молодые учителя получили в вузе не только основательную научную подготовку по специальности, но и необходимые педагогические и методические знания, еще в университете приобрели первые навыки самостоятельной работы с учащимися во время практики. В связи с этим целесообразно проанализировать те возможности в жизни университетов, которые недостаточно используются для улучшения подготовки учителей.

Нередко отмечают, что некоторых учителей – выпускников университетов отличает слабая подготовка в области педагогики и методики преподавания, недостаточное знание программ средних школ по своему предмету, беспомощность в выполнении функций воспитателей, классных руководителей, организаторов кружков и т. п. Бывает и так, что студенты университетов пренебрежительно относятся к учительской работе, всячески отказываются от нее. Насколько можно судить, одна из основных причин этого – существующее у некоторых профессоров и преподавателей неправильное мнение, будто университет вообще не должен готовить учителей по ряду важнейших специальностей. Такие преподаватели вырабатывают у своих студентов качества такого «чистого» ученого. Не мудрено, что результаты затем оказываются

плачевными: приходит такой «учитель» в школу, чувствуя себя неудачником и нанося немалый вред детям — своим ученикам. Определенно в работе университетов в эти годы назрела проблема педагогической направленности.

Как известно, новые учебные планы университетов 1964-1965 гг. предусматривали увеличение удельного веса педагогических дисциплин, ввели более длительные сроки педагогической практики, позволяли целенаправленно готовить студентов к учительской деятельности и вовлекать их в работу школы, начиная с первых лет обучения.

Было понятно, что воспитать у студентов любовь и интерес к работе в школе можно лишь в том случае, если будет последовательно проводиться в жизнь принцип единой педагогической направленности учебно-воспитательной деятельности в повседневной работе всех звеньев университета. В этой связи заслуживают особого внимания попытки отдельных университетов (Воронежского, Саратовского, Казанского, Ростовского и др.) и прежде всего их кафедр педагогики разработать определенную систему подготовки учителей. Наиболее характерным в этом опыте являлось то, что профессиональная и психологическая подготовка студента к работе в школе начиналась с первых дней его учебы в университете. Соответствующая ориентация с самого начала проявлялась в общих и специальных курсах, на практических и лабораторных занятиях.

Разумеется, особое место в системе подготовки учителя в университетах занимает цикл педагогических дисциплин и прежде всего курс педагогики. Справедливо в тот период писали об отставании педагогической теории от тех требований, которые предъявляло общество к этой науке. Конечно, это особенно отрицательно сказывалось на уровне подготовки учителей. Как в учебниках, так и в лекциях по педагогике многие положения не доказывались, а лишь декларировались. Важнейшие разделы курсов не раскрывались с достаточной глубиной, трактовались абстрактно, без достаточного анализа практических результатов обучения и воспитания. Вследствие этого в званиях студентов присутствовали элементы формализма. В эти же годы ученые университетов, добиваясь устранения этих недостатков, пересмотрели программы и немало сделали для совершенствования курсов педагогики и частных методик. Была создана новая программа по педагогике, в которой немалое место было уделено применению новейших достижений науки, по-новому поставлены проблемы развития и воспитания, усвоения учебного материала учащимися. Конкретное отражение нашли также идеи программированного обучения, применение технических средств в учебном процессе и т. д. Читая курс педагогики, многие преподаватели учитывали теорию управляемого усвоения, значительный опыт, накопленный учителями-новаторами в развитии самостоятельности и активности учащихся, в формировании коллектива и личности школьника.

Так, в Московском университете был разработан и всеми преподавателями читался раздел «Программированное обучение», а доцент Н. Ф. Талызина читала специальный курс по этому вопросу. В Воронежском университете при кафедре педагогики была создана лаборатория технических средств обучения; на ее базе лекции по педагогике проводились с применением кино, изготовленных здесь же диафильмов, магнитофона, обучающих машин. Преподаватель С. И. Черепинский уже несколько лет читал студентам небольшой курс «Применение технических средств обучения в школе».

Во многих университетах был накоплен интересный опыт проведения педагогической практики. Причем по действующим учебным планам она продолжалась теперь не 6, а 20–24 недели. Это увеличение объема практики во многом изменило само ее содержание и характер. Так, в Воронежском университете при кафедре педагогики было создано методическое объединение, которое координировало деятельность всех руководителей практикой и лиц, ведущих занятия по предметам педагогического цикла. К началу практики в кабинете кафедры педагогики подготавливалась необходимая документация, литература для студентов, групповых руководителей, методистов. При проведении практики широко пропагандировались различные методы ведения уроков, требующие активной деятельности учащихся, использования кино, магнитофона и других технических средств обучения. В помощь студентам и начинающим учителям были изданы библиотечки.

К 1970 году в стране насчитывалось 52 университета, одна треть выпускников которых направлялась в школу и ПТУ, хотя одновременно функционировало 220 педагогических институтов. В эти годы значительно возросли потребности средних школ в учителях с более высокой научно-теоретической подготовкой. Выпуск учителей в университетах к 1974 году составил свыше 70% по отношению к 1965 году, а в педагогических институтах только 40%.

Поскольку до 1972 года квалификация «преподаватель» присваивалась лишь части выпускников университетов, изучение дисциплин педагогического цикла не было обязательным для всех студентов, а подготовка по методике преподавания предмета выглядела слабее, чем в педагогических институтах, что и показывает анализ учебных планов. Но рост потребности в выпускниках университета, возможность динамичной перестройки университетского образования определили характер мер по улучшению подготовки учителей. Бюллетень МВИССО СССР от 1972 г. за № 11 указывал на необходимость усиления психолого-педагогической подготовки в университете, предусматривая расширение практики, изменение программ по педагогике, психологии и методике преподавания предметов. Новые учебные планы 1974–1975 гг. по всем специальностям включали в перечень обязательных дисциплин

педагогическую, психологию, методику преподавания предмета (математика, физика, химия, биология, история). Инструкция по педагогической практике издается в 1977 году. Так, в университетском учебном плане от 10 июля 1975 года был представлен следующий психолого-педагогический блок: введение в специальность – 36 ч., психология – 60 ч., педагогика – 80 ч., методика преподавания физики – 70 ч., а также практики (пионерская – 4 недели и педагогическая – 8 недель).

Содержание подготовки в университете в этот период объединяло три блока: фундаментальные знания по специальности, общекультурная и психолого-педагогическая подготовка, хотя в педагогических институтах наблюдалось то же самое, но с преимуществом психолого-педагогических дисциплин.

Общепедагогическая подготовка студентов университета от года к году увеличивалась, причем меняя незначительно объем часов, предоставляемых на предметную подготовку по специальности. Так, в университетском учебном плане по специальности «Физика» от 15 марта 1983 года на общепедагогическую подготовку отводилось 150 часов. В нем представлены были такие дисциплины, как возрастная физиология и гигиена, методика воспитательной работы, содержание программ и учебников по физике средних учебных заведений, психологические основы обучения физике, технические средства обучения и методика их применения, организация внеклассной работы, методика интенсификации обучения, профессиональная ориентация школьников и др.

В 80-е годы получает право на легальное существование выполнение курсовых и дипломных работ по педагогике и психологии студентами университета. Если проанализировать университетские учебные планы в этот период, то можно заметить, что содержание их несколько изменилось по сравнению с планами предыдущих лет. Так, появились разделы: психология и этика семейной жизни, основы культуры и техники речи, экономическое воспитание учащихся и др.

Исследователи 70–80-х гг. указывают на преимущества университетского образования – подготовка мыслящего учителя. Был провозглашен лозунг: «От учителя вторящего – к учителю творящему» [22, 41].

В отличие от педагогических вузов, разрабатывающих квалификационные характеристики, университеты пытались разработать профионограммы с учетом специфики целей обучения и контингента студентов. Главным показателем качества выпускника педагогического вуза становилась сформированная педагогическая направленность (желание обучать детей, интерес к детям). В профионограмме выпускника университета этот показатель находился на одной чаше весов с научной направленностью.

В 90-е годы, когда начинают появляться различные инновационные заведения, лицеи, колледжи, специализированные школы и классы

различных профилей, возникает проблема подготовки учителей для этих учебных заведений.

Университеты принципиально объем и содержание предметов как по физике, так и по педагогике не изменяют. Но непрерывно повышается квалификация кадров при университетах через ФПК, проводятся исследования по проблемам образования и внедрения результатов в учебный процесс, разрабатывается научно-методическая литература в помощь учителям.

Таким образом, и университеты, и педагогические институты осуществляли подготовку преподавателей для школ, но эта подготовка хоть и имела общие элементы, но заметно отличалась по своему внутреннему содержанию.

Вопросы и задания

1. Составьте сравнительную таблицу «Подготовка преподавателей средних учебных заведений в педагогических институтах и университетах во второй половине XX в.». Выделите и заполните в таблице следующие элементы: годы, объем общенаучной подготовки, объем фундаментальной подготовки по предмету, объем психолого-педагогической подготовки (все данные представить в процентном соотношении от общего количества часов).
2. Каковы причины изменения объема психолого-педагогической подготовки студентов в университетах в 1950-1990 гг.?

РЕФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ в 1995 - 2000 гг.

С начала 90-х годов в России целенаправленно формируется новая система высшего образования. Это связано с тем, что существовавшая до этого времени российская система подготовки педагогических кадров отставала от запросов общества, не отражала потребностей в самообразовании, характеризовалась консерватизмом, авторитарностью преподавания, жесткой регламентацией учебного процесса, технократическим и экстенсивным подходами в подготовке учителя, которые привели к формальной реализации учебных программ, насаждению единообразия, единомыслия. А также с тем, что с 80-х годов, как мы уже отмечали, начался активный период создания различных инновационных учреждений: лицеев, колледжей, специализированных профильных школ и классов.

Стало необходимо воспитывать учителя эффективно действующего, реагирующего на новые социальные ожидания, мобильного, способного к творческому росту и профессиональному самосовершенствованию, к восприятию и созданию инноваций и тем самым к обновлению своих знаний, обогащению педагогической теории и практики. Педагогическое образование должно быть направлено на подготовку именно такого учителя.

В это время стали широко распространяться так называемые вариативные учебные программы и пособия на региональном уровне, часто дублирующие друг друга или не соответствующие современным требованиям. Поэтому возникла острая потребность в едином образовательном, научном и информационном пространстве в России на основе функционирования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, научной разработки новой методической базы обучения в вузе, дидактического комплекта, в котором отразились бы новые подходы к содержанию педагогики, что должно обеспечить повышение качества подготовки.

В 1992 г. Министерством образования РФ была обнародована концепция реформирования педагогического образования, в которой определялись контуры желаемой в будущем системы подготовки педагогических кадров и видение их разработчиками стратегических направлений движения к ней. В. А. Болотов и В. Б. Новичков, характеризуя замысел реформы, писали: «Содержательно реформа педобразования связана с отказом от подготовки учителя как в рамках традиционной педагогической парадигмы: «Знай свой предмет и излагай его ясно», так и от ее редукции (часто господствующей в наших педагогических учебных заведениях): «Знай методику преподавания и следуй ей неукоснительно».

Суть реформы связана с ориентацией на новую парадигму: «Знай, что развивается в твоём ученике, и сумей это обеспечить» [3, 54].

Для осуществления реформы считалось необходимым так спроектировать учебный процесс, чтобы в результате можно было получить педагога, способного работать по-новому, стать субъектом педагогической деятельности. В учебном процессе должны формироваться: а) педагогические установки, направленные на развитие ребенка; б) способность к проектированию собственной педагогической деятельности в зависимости от конкретных ситуаций; в) способность к рефлексии собственного педагогического опыта.

Обновление педагогического образования, по замыслу реформаторов, должно было осуществляться на принципах индивидуализации, гуманизации, демократизации, широкой общекультурной ориентации. Их реализация предусматривала:

создание лично ориентированной концепции педагогического образования;

ведение многоуровневой системы педагогического образования;

разработку нормативно-правовой базы деятельности образовательных учреждений и всей системы педагогического образования;

обновление содержания педагогического образования;

- развитие структуры сети учреждений непрерывного педагогического образования.

Концепция свидетельствовала о намерениях построить качественно новую систему подготовки педагогических кадров, призванную готовить педагога для развивающей и развивающейся школы.

Происшедшие в начале 90-х годов изменения в российском высшем профессиональном образовании были закреплены в августе 1996 года в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Согласно этому закону, важнейшим нормативным документом высшей школы стал государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. В отличие от принятого в промышленности понятия стандартов, обеспечивающих единообразный характер серийно производимых изделий, государственные образовательные стандарты, как стандарты социальной сферы, выполняют двойную функцию. Первая функция – обеспечение сохранения единого образовательного пространства России. Вторая функция – предоставление субъектам образовательной деятельности широкого правового поля для формирования индивидуальных образовательных программ, свободы преподавания и обучения.

Насколько далеко мы продвинулись сегодня в практической реализации сформулированных планов? В 90-е годы успешно была решена задача введения многоуровневого образования. На основе имеющихся

теоретических моделей и действующих аналогов за рубежом при поддержке Министерства образования РФ эта идея сравнительно быстро воплотилась в практические действия. Но сам по себе переход на многоуровневую систему подготовки педагогических кадров без качественных изменений в целях, содержании и технологиях образования не может существенно повлиять на его результаты. И именно при решении этих задач остро ощущаются слабости теоретической базы. Поэтому в построении лично ориентированной системы педагогического образования имеется много нерешенных проблем.

В отличие от идеи построения многоуровневой системы подготовки педагогических кадров, идея лично ориентированного образования не была проработана в должной мере даже концептуально.

В 1995 году Министерством высшего образования России был утвержден первый государственный стандарт педагогического образования. Стандарт по замыслу авторов должен был регламентировать организацию такого учебного процесса, который был бы в состоянии решить поставленные выше проблемы.

На основании стандарта были составлены учебные планы подготовки учителей физики (см. Приложение VII).

В соответствии с новым учебным планом государственного педагогического университета (или института) объем психолого-педагогической подготовки студентов возрос более чем в два раза в сравнении с учебным планом 1990 года (см. Приложение VI). Были введены новые дисциплины, которые в прошлые годы не изучались студентами: социальная психология, педагогическая психология, педагогические теории, системы и технологии, специальная психология и коррекционная педагогика, философия и история образования, основы управления педагогическими системами. По замыслу авторов новый подход должен был повысить качество подготовки учителей физики.

В государственных университетах более сдержанно отнеслись к изменению психолого-педагогической подготовки студентов как по объему, так и по содержанию, хотя определенные изменения также были внесены в соответствии со стандартом.

Однако оппоненты высказали целый ряд серьезных замечаний по структуре и содержанию данного стандарта [3; 22; 23; 27].

При определении требований к подготовке специалиста педагогического профиля его разработчики исходили из некой «идеальной модели педагога», согласно которой выпускник педвуза должен понимать ценность образования в становлении и самореализации человека в личностном и профессиональном плане, наследовании, сохранении и расширенном воспроизводстве мировой и отечественной культуры, общества в целом; владеть общей культурой; иметь глубокие психолого-педагогические знания и знания в своей предметной области; практически

освоить гуманистические педагогические технологии; быть развивающейся личностью.

К важнейшим профессиональным характеристикам педагога вне зависимости от типа получаемой подготовки и места его работы в идеальной модели относились способности к педагогическому целеполаганию; анализу педагогических ситуаций; проектированию и организации эффективных образовательных процессов; организации межличностного взаимодействия и общения детей, в которых формируются адекватные данному возрасту сознание, мышление, деятельность; рефлексии процесса и результатов педагогической деятельности.

Эта модель была, несомненно, шагом вперед в осмыслении новых целей педагогического образования. Главное ее достоинство в том, что в основном она деятельностно ориентирована. Эта модель задает не какие-то частные умения, которые нужно сформировать у выпускников педагогических вузов, а способности решать основные задачи профессиональной деятельности: осуществлять целеполагание; анализировать педагогические ситуации; проектировать и организовывать эффективные образовательные процессы и т. д. Однако в ней есть и существенные недостатки (в частности, не выделены требования к подготовке педагога как субъекта инновационной деятельности и субъекта коллективного самоуправления).

В разделе «Педагогические теории, системы и технологии» назывались технологии сущностные и описательные; репродуктивные и продуктивные; алгоритмические; дифференциация и интеграция; суггестология; техника игры. Однако можно утверждать, что почти все педагоги – научные работники, не говоря уже о студентах и школьных учителях, не могли понять их содержания однозначно.

В итоге формировавшаяся на протяжении нескольких столетий педагогика как фундаментальная наука о воспитании и, в частности, ее основной раздел – дидактика в стандарте игнорировались.

Срок действия образовательных стандартов, разработанных в 1992–1994 годах, после всех пролонгаций истекал 1 сентября 2000 года. Учитывая опыт введения первого поколения стандартов, Минобразование России начало подготовку образовательных стандартов второго поколения заблаговременно. Особенно активно начали решаться вопросы подготовки и введения новых стандартов с лета 1999 года. Уже в сентябре 1999 года приказом Минобразования России были утверждены макет государственного образовательного стандарта по специальностям высшего профессионального образования, требования федерального компонента к обязательному минимуму содержания образовательной программы и уровню подготовки выпускников.

Второго марта 2000 года был издан Приказ Минобразования России № 686 «Об утверждении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования», который утвердил новый Перечень направлений и специальностей высшего профессионального образования и ввел новые государственные образовательные стандарты с 1 сентября 2000 года.

Что отличает образовательные стандарты второго поколения от ранее действующих стандартов?

В новых стандартах, во-первых, последовательно реализована норма Закона Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части выделения федеральной и национально-региональной компонент образовательного стандарта.

Во-вторых, впервые появились такие разделы образовательного стандарта, как требования к уровню подготовки абитуриента; к кадровому обеспечению учебного процесса; к учебно-методическому обеспечению учебного процесса; к материально-техническому обеспечению учебного процесса; к организации практик; к итоговой государственной аттестации специалиста.

В-третьих, четко определена структура основной образовательной программы подготовки специалистов как совокупности учебного плана, программ учебных дисциплин, программ учебных и производственных практик.

В-четвертых, запрещается уменьшать продолжительность обучения студентов по основным образовательным программам высшего профессионального образования более чем на два года.

В-пятых, общая трудоемкость освоения студентом основной образовательной программы высшего профессионального образования во многих стандартах формально увеличена за счет включения трудоемкости практик и трудоемкости экзаменационных сессий.

После принятия новых образовательных стандартов Минобразование России направило в вузы пакет инструктивных писем, регламентирующих процесс разработки и реализации образовательных программ.

Принятие новых образовательных стандартов специальностей вызвало необходимость пересмотра и образовательных стандартов, регламентирующих получение дополнительной квалификации. Первыми были пересмотрены Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Преподаватель» (Приказ Минобразования России № 2400 от 3.08.2000 г.). Принципиально новыми в этих требованиях являются уточнение процедуры итоговой государственной аттестации – теперь это государственный экзамен по методике преподавания предмета и защита выпускной квалификационной работы, и форма удостоверения присвоения дополнительной квалификации – теперь

это диплом о дополнительном (к высшему) образовании (утвержден Приказом Минобразования России № 754 от 2.11.1999 г., зарегистрирован Распоряжением Минюста России № 2065 от 28.01.2000 г.). Заметим, что присвоение дополнительной квалификации не означает получения второго высшего профессионального образования, причем освоение образовательной профессиональной программы, сформированной на основе Государственных требований, производится на факультативной основе, т.е. не должны использоваться часы, выделенные для освоения дисциплин специализации и дисциплин по выбору студента, из числа входящих в государственный образовательный стандарт.

При обсуждении стандарта были высказаны сомнения относительно самой структура нового стандарта: она очень близка к структуре стандарта подготовки бакалавра, а это далеко не соответствует потребностям профессиональной подготовки будущего учителя общеобразовательной школы – не только преподавателя конкретного учебного предмета, но и педагога, воспитателя в самом широком смысле этого слова. Достаточно напомнить инструкцию об оформлении документа, который выдается бакалавру, где имеется запись: «специализация не предусматривается». Из этого следует логический вывод, что студент, проучившийся в высшем профессиональном учебном заведении четыре года, не готовится к будущей профессиональной деятельности. В целом данный стандарт является новым, более высоким уровнем подготовки учителей для средней школы.

В стандарте восстанавливается в правах понятие «педагогика», но понятие «дидактика» - одно из ключевых в педагогической науке – отсутствует, хотя и имеется упоминание о дидактических концепциях.

В обсуждениях было высказано предложение курс «Введение в педагогическую деятельность» заменить курсом «Введение в педагогическую профессию», поскольку в реальной жизни в педагогической деятельности принимает участие абсолютное большинство людей. Родители воспитывают своих детей, старшие наставляют младших, инженер является наставником для техников, мастер на производстве обучает подмастерьев, и так можно продолжать до бесконечности. Но педагогическая деятельность может носить и профессиональный характер: будущий педагог независимо от его конкретной специализации должен быть профессионалом в широком смысле слова, имеющим представление обо всем спектре педагогических профессий. Понимание этого необходимо для студентов при любой форме педагогического образования.

Были высказаны сомнения, необходимо ли начинать изучение педагогики с рассмотрения ее основ как науки. Будущий учитель (в равной степени и любой другой педагог-профессионал) должен еще в вузе осознать, что воспитание является одной из функций общества при любой его организации. Оно в самом широком смысле слова включает в себя как

специально организованные, так и спонтанные формы влияния на становление личности человека. Поэтому предлагается, чтобы приобщение студентов к осознанию самой педагогической науки начиналось с рассмотрения «общей теории воспитания» в соответствии с обозначенным выше ее пониманием. В таком случае сюда естественно войдет и раскрытие предмета педагогики как науки и ее значения для педагогической практики в любой сфере педагогической деятельности. Это весьма важно, поскольку общая теория воспитания в конечном счете состоит из одних и тех же компонентов: специально обучающего (дидактического) – работа преподавателя в классе или вузовской аудитории и внеклассного (внеаудиторного) – ориентация на удовлетворение дополнительных образовательных и общекультурных потребностей учащихся (студентов): эстетических, общественно-политических, общегуманитарных и т. п. Главное при этом состоит в том, чтобы будущие педагоги твердо осознали, что выделение и как бы самостоятельное рассмотрение этих двух основных аспектов будущей деятельности не должно приводить на практике к их разделению по целям. Цель одна – разностороннее развитие личности, ее воспитание в самом широком смысле слова.

В стандарте по подготовке учителя средней школы, полагают многие, было бы целесообразным подчеркнуть, что внимание студентов необходимо сосредоточить на их будущей профессионально-педагогической деятельности. На это должно быть ориентировано преподавание всех научных дисциплин, соответствующих профилю факультета. Специфика будущей педагогической деятельности должна учитываться при отборе как содержания материала, так и методов преподавания по всем предметно-научным дисциплинам. Очевидно, что преподавание одной и той же научной дисциплины в высшей профессиональной школе по необходимости должно учитывать функциональные потребности будущего специалиста.

Отмечая несомненную значимость в новом стандарте разделов «Теория и методика воспитания», «Педагогика межнационального общения», «Социальная педагогика», «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии» (включающая в себя тифлопедагогику, сурдопедагогику, олигофренопедагогику и логопедию), «Основы специальной педагогики и психологии», «Педагогические технологии», педагогами отмечается необходимость дальнейшего уточнения их содержания и места в системе психолого-педагогической подготовки студентов. В обсуждениях стандарта были предложения расширить изложение «Дидактики» (с которой в теоретическом плане должны быть увязаны курсы предметных методик), ввести подраздел «Теория и методика организации внеклассной деятельности учащихся», который, к сожалению, многими учителями и даже частью преподавателей

педагогике часто по привычке подменяется понятием «воспитательная работа».

Новый подраздел педагогики «Управление педагогическими системами» весьма существен для будущего учителя. Однако требуется уточнение понятия «педагогическая система», поскольку оно трактуется по-разному, что находит отражение и в обиходной речи самих педагогов, и в литературе, и даже в официальных документах. Говорят о «дидактических системах», о «системе работы школы», о «воспитательных системах», о «системе образования», о «школе как системе», о «педагогических системах» Я. А. Коменского, И. Ф. Гербарта, К. Д. Ушинского, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и т. п.

Объем педагогической практики в новом стандарте заметно увеличен, однако не в полной мере раскрыты ее назначение, принципы руководства ею. Весьма часто подпрактика понимается как предметно-методическая: подготовка к уроку, его проведение и внеклассная работа по учебному предмету. Что же касается осмысления студентом работы школы в целом, с позиции учителя, организации целостной системы внеклассной деятельности учащихся, сотрудничества с семьей, различными учреждениями дополнительного образования и т. п., то это или подразумевается, или упоминается вскользь, или вообще упускается из виду. (Эти важные вопросы привлекали гораздо большее внимание деятелей педагогической науки 20 – 25 лет назад, чем в наши дни.)

В системе общепедагогической подготовки будущих учителей чрезвычайно важную роль играет курс «История педагогики», который часто недооценивается как руководителями органов образования, так и самими учебными заведениями. В результате многие якобы новые педагогические идеи и нововведения оказываются давно известными, но фактически забытыми и нередко искаженными старыми. Но дело не только в этом: осмысленное усвоение теории в принципе возможно лишь при условии понимания ее эволюции, факторов и динамики развития. В науке в целом такой подход давно уже считается аксиомой, но в педагогике реализуется далеко не всегда в достаточной мере. Поэтому в стандарте педагогического образования стоило бы особо подчеркнуть значимость изучения студентами истории педагогики как специальной учебной дисциплины и соблюдения принципа историзма в преподавании всех других предметов.

В заключение заметим, что в образовательном стандарте также должны быть регламентированы на надлежащем уровне такие аспекты педагогического образования, как формы его организации, методы и техника образования, наличие и качество используемой учебно-педагогической литературы и т. п., вплоть до культуры речи и поведения школьного учителя.

Необходимо отметить, что модернизация образования требует нового качества педагогического корпуса (в настоящее время общая численность педагогических работников в государственных образовательных учреждениях составляет около 3 млн. чел. (см. Приложение I)). Вместе с тем, система педагогического образования страны зачастую продолжает воспроизводить учительский корпус, ориентированный на работу в жестко регламентированной системе образования. Система повышения квалификации и переподготовки недостаточно учитывает происходящие процессы обновления содержания образования, появление новых педагогических технологий. Необходимо существенное изменение содержания и структуры педагогического образования, усиление участия региональных органов управления образования в управлении высшим педагогическим образованием. Необходимо создание федеральной и региональных программ подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, в которых решались бы поставленные выше проблемы, координировалась деятельность высших и средних учреждений педагогического образования, институтов повышения квалификации, в том числе с учетом демографических тенденций в конкретных регионах. Требуется специальные организационные и экономические меры по закреплению выпускников учреждений педагогического образования для работы в школе, особенно расположенной в сельской местности.

Вопросы и задания

1. Какие изменения произошли в системе среднего и высшего образования в начале 90-х годов?
2. Чем была вызвана смена образовательной парадигмы?
3. Каковы причины введения государственных образовательных стандартов первого и второго поколений?
4. Каким образом в настоящее время осуществляется подготовка преподавателей в университетах?

ТРАДИЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проведенное исследование развития системы педагогического образования в России дает основание сделать вывод, что университет выступает не просто как элемент культуры соответствующего общества, но как специфический, уникальный социальный институт, при всех различиях национальных моделей выполняющий когнитивные (развитие науки, производство нового знания) и социальные функции (подготовка специалистов–профессионалов, формирование интеллектуальной элиты, конструирование системы нравственных ценностей и идеалов, трансляция культуры). Условием обеспечения необходимого уровня каждой из этих функций является их глубокое и взаимное проникновение, тесная взаимосвязанность.

Среди социальных функций университета важнейшая – формирование интеллектуальной элиты, так как именно интеллектуальная элита осуществляет институциональную функцию генерирования, целеполагания в рамках системы разнообразных социальных институтов, что, в конечном счете, определяет роль университета в обеспечении динамики социального развития.

Трудно представить, какое количество выпускников, покинув стены alma mater, стали служить педагогической науке. Большинство из них в своих воспоминаниях отдавали ей дань уважения и признания. Жизненные пути развели их по разным городам и весям, но многие, посвятив свою жизнь науке, остались преподавать в своем университете.

«Преподавание принадлежит к разряду деятельностей, силу которых чувствуют только те, на кого она обращена, кто непосредственно испытывает на себе их воздействие; стороннему трудно растолковать и дать почувствовать впечатление от урока учителя или лекции профессора. В преподавательстве много индивидуального, что трудно передать и еще труднее воспроизвести. Писатель весь переходит в свою книгу, композитор – в свои ноты, и в них вечно остаются живыми. Раскройте книгу, разверните ноты, и, кто умеет читать то и другое, перед тем воскреснут их творцы. Учитель – это проповедник: можно слово в слово записать проповедь, даже урок; читатель прочтет записанное, но проповеди и урока не услышит» [25, 219].

Это слова видного ученого и педагога В. О. Ключевского. Действительно, в преподавании есть своя сила, сложная техника, но в нем есть и главное – личность.

Наука дает человеку три характеристики: индивид, личность (носитель социальных отношений), субъект деятельности (обладатель способностей). Для педагогической работы значима как основная, так и индивидуальные характеристики – физическое состояние, работоспособность, поскольку труд учителя связан с большими

нагрузками. Продуктивность деятельности зависит от склонности к работе, ускоряющей процесс формирования специальных способностей и составляющей базу для творчества.

Среди выпускников российских университетов – известные ученые, деятели литературы и искусства, но есть большая когорта представителей педагогической науки.

В предвоенные годы научно-педагогические кадры университетов окрепли и значительно выросли. Так, например, только за три года (с 1938 по 1940 г.) 32 преподавателя Ленинградского университета защитили диссертацию на ученую степень доктора наук и 167 преподавателей и аспирантов – диссертацию на степень кандидата наук. За те же годы в Томском университете 9 преподавателей защитили докторские и 16 преподавателей кандидатские диссертации.

Этот рост научно-педагогического состава особенно ярко виден на примере университетов союзных республик, перед которыми стояла задача подготовки национальных кадров. Из 204 профессоров и преподавателей Ереванского университета 110 являются питомцами этого университета и получили ученые степени и звания в его стенах [6, 44].

Повышается удельный вес представителей университетов в высшем штабе советской науки – Академии наук СССР. На выборах 1939 г. в состав действительных членов и членов-корреспондентов Академии наук избрано 22 профессора Московского университета. При создании Академии наук Грузинской ССР из первых 16 действительных членов вновь организованной академии 13 человек были профессорами Тбилисского университета.

Аспирантура получает в университетах широкий размах. За четыре года, с 1937 по 1941 г., Московский университет выпустил 274 аспиранта, успешно защитивших кандидатские диссертации. Из 835 студентов, окончивших Ленинградский университет в 1940 г., 90 человек были оставлены в аспирантуре этого университета.

Вместе с тем в университетах возникли новые научные школы и направления.

В стенах Московского университета сложилась и окрепла московская математическая школа, которая приобрела известность не только у нас, но и за границей. Здесь находился один из основных центров мировой топологической школы, возглавляемый академиками Академии наук СССР П. С. Александровым, Л. С. Понтрягиным. Монография Понтрягина по теории непрерывных групп, вышедшая в 1937 году, быстро приобрела мировую известность.

Основанная еще Н. Е. Жуковским аэродинамическая школа развивалась в работах академика С. А. Чаплыгина и члена-корреспондента Академии наук СССР В. В. Голубева и обеспечила своими теоретическими исследованиями блестящие достижения авиации.

В Московском университете получила особенное развитие многочисленная школа учеников знаменитого русского химика академика Н. Д. Зелинского. Эта школа, к которой следует отнести таких крупных ученых, как академики С. С. Наметкин, А. Н. Несмеянов, А. А. Баландин и другие, добилась больших результатов в различных областях химии белка, органического катализа, химии элементарно-органических соединений.

В Ленинградском университете академик Д. С. Рождественский, крупнейший специалист в области оптики, теории спектра, строения атомов и теории микроскопа, создал большую школу физиков-оптиков.

Академик А. Е. Фаворский, отдавший много сил органической химии, создал многочисленную школу химиков. К числу его учеников принадлежит и создатель синтетического каучука – академик С. В. Лебедев.

Академиком Б. Д. Грековым, установившим феодальную природу древнерусского государства и давшим значительные исследования по истории феодального крестьянства, была создана в Ленинградском университете школа, которая продолжала работать над историей Киевской Руси и Московского государства.

Автор нового учения о языке академик Н. Я. Марр связал в своих работах эволюцию языка с историей развития общественных формаций. Им была создана многочисленная школа советских языковедов.

В Киевском университете широкое развитие получила биохимическая школа академика А. В. Палладина, добившегося блестящих результатов в изучении биохимии мышечной деятельности.

В Томском университете заслуженный деятель науки РСФСР профессор В. Д. Кузнецов создал научную школу по физике твердого тела. Опыты по сверхскоростному резанию металлов, поставленные под его руководством, открыли совершенно новые перспективы металлообработки и привели к интересным теоретическим выводам.

Профессор А. А. Андронов создал в Горьковском университете школу физиков, работающую в области теории автоколебаний и ее применения к радиотехнике и автоматическому регулированию механизмов.

Выдающийся ученый академик Н. И. Мусхелишвили создал в Тбилисском университете новое направление в математической теории упругости, имеющее большие приложения к строительной механике, теории железобетонных конструкций, гидродинамике.

Исследователи проблемы профессиональной подготовки учителей обращались к вопросу эффективности работы преподавателей в учебных заведениях. Эксперименты проводились на выборках преподавателей педагогических вузов и классических университетов [25, 218].

Среди воспитанников Харьковского университета были замечательные ученые. Педагог И. И. Мечников, отличаясь феноменальной работоспособностью, умел увлечь студентов идеями. «Каждый день я

поглощают новые специальные журналы для того, чтобы вынести на суд студентов новые интересные идеи».

Любовь к родному слову и педагогической деятельности привил многим сотням студентов лектор по теории словесности профессор А. А. Потебня. С целью облегчения учебного материала он накладывал методы сравнительно-исторического языкознания, изучаемые в университете, на методы психологии.

Для приобщения к науке молодых сил профессор А. Я. Данилевский создает студенческую лабораторию, попасть в которую считали за честь. Здесь студенты получали работу большого принципиального значения.

П. П. Гулак-Артемовский за десятилетие преодолел расстояние от абитуриента до профессора. Будучи студентом, он преподает в университете польский и французский языки. Впоследствии им разработаны методические указания по переводу, созданы оригинальные методы преподавания техники перевода. Интерес к науке и творчество отличали его педагогическую работу.

Уникальна личность И. М. Лифшица. Крупнейший физик, прекрасный педагог. Темы многих его лекций оказывались идеями для последующих исследований. В манере его преподавания ощущалась одержимость, свойственная увлеченным людям.

Киевский университет дал науке прекрасных ученых О. Ю. Шмидта и Н. И. Пирогова, подарив студентам встречу с замечательными людьми. Энциклопедизм, жажда знаний, пылкий ум были результатом напряженного труда О. Ю. Шмидта. Ему принадлежат многочисленные работы по математике, космогонии, естествознанию, по народному образованию. Реформы высшего образования связаны с его именем. Прекрасный педагог, имевший такие ценные качества, как систематичность, ясность изложения, четкость формулировок и определений, умение трудное донести до слушателей, доступность и чуткость, он был сторонником прямой и открытой честной критики. Исключительный педагогический такт этого человека очаровывал всех. Обладая способностью вникать в глубину проблемы, О. Ю. Шмидт мог направлять работу целых учреждений, научных коллективов. Интерес к общим вопросам науки был связан с его стремлением объединить любое научное исследование с практикой. Он не признавал подразделения на теорию, не связанную с практикой, и практику, не основанную на научно разработанной теории. В соответствии с этим убеждением О. Ю. Шмидт ставил перед школой две задачи: сформировать вполне развитых людей, владеющих научными методами; подготовить молодежь к практической работе.

Обладатель Демидовской премии, Н. И. Пирогов, ученый и педагог, много экспериментировал, что поднимало его педагогическую деятельность на высокий уровень. Он считал обучение студентов настолько высокой и почетной обязанностью, что на портрете,

преподнесенном ему студентами, написал: «Мое искреннее желание, чтобы мои ученики остались ко мне с критикой; моя цель будет достигнута только тогда, когда они убедятся в том, что я действую последовательно; действую ли я правильно? - это другое дело; это могут показать лишь время и опыт». Н. И. Пирогов утверждал, что, кроме специальных знаний, студент должен получить «общечеловеческое образование».

Одним из научных центров России являлся Тартуский (Дерптский) университет. Здесь учились писатель Х. Абовян, латышские прогрессивные деятели Э. Вейденбаум, К. Барон, К. Вальдемар. На базе эвакуированной в Воронеж его части был создан Воронежский университет. Здесь учились основоположники латышской педагогики А. Кронвалд, К. Биезбардис. Педагог-теоретик П. Пыльд разработал свою программу управления школами, видя задачу в воспитании сильного характера посредством свободной самостоятельности. Им основан первый педагогический журнал на эстонском языке «Воспитание и просвещение».

Фундаментальность открытий этих ученых говорит о прямой связи с научной деятельностью. В структуре черт личности творческих людей самым значимым является интеллект. Об этом свидетельствуют параллельные исследования советских и американских ученых. Психолог К. Кокс изучил 300 биографий выдающихся ученых и установил, что с возрастом происходит у этих людей не спад, а подъем интеллектуальной продуктивности.

Так, по данным З. Ф. Есаревой, характер научных исследований и сохранение способности к научному творчеству свойственны преподавателям университета до 70 лет. Ею была подтверждена гипотеза психолога Б. Г. Аваньева о том, что постоянная умственная активность, лежащая в основе научной деятельности, противостоит старению. Интеллект, представляя систему, организует всю жизнедеятельность человека. Целостная сохранность интеллекта выполняет роль упорядочения энергетических ресурсов ученого.

На материале изучения творческих биографий выпускников российских университетов были получены результативные характеристики их деятельности, свидетельствующие о том, что выпускники университетов России могут быть прекрасными специалистами во многих областях, в том числе и в педагогической деятельности.

Энциклопедичность знаний. Многими выпускниками университетов сделаны научные открытия на основе интеграции знаний. Педагог, анатом, врач П. Ф. Лесгафт широко применял в научно-преподавательской деятельности теорию психо-физического монизма, согласно которой между умственным и физическим развитием существует тесная связь. Биолог, патолог, основоположник эволюционной эмбриологии, иммунологии, педагог все это вмещал в себе И. И. Мечников. Преподавательский курс В. О. Ключевского состоял из самостоятельных

исследований, широта его знаний находила выражение в докладах и сообщениях на научном археологическом обществе, обществе истории и древностей российских, общества любителей российской словесности.

В. О. Ключевский принимал участие в обсуждении проектов и мер по обновлению университетского строя. Широта его взглядов давала основу для интеграции научных идей.

Все области научных знаний были охвачены значительными открытиями выпускников российских университетов. Возникли школы ботаники и географии А. Н. Краснова, русской словесности Ф. И. Буслаева, педагогической антропологии К. Д. Ушинского и др.

Владение методами научного познания, стремление к установлению закономерностей. Широта эрудиции, раннее приобщение к исследовательской деятельности позволяли овладеть методами научного познания, что облегчало проникновение в проблематику многочисленных отраслей науки.

О. Ю. Шмидт был действительным членом АН СССР и АН УССР, членом Московского общества испытателей природы, Всесоюзного географического общества, Московского математического общества. Закономерности физической химии были даны педагогом Киевского университета П. И. Красногорским; открытия в этой области сделаны Д. М. Лавровым, А. И. Шкариным, Б. И. Слопцовым.

Философские закономерности не были самоцелью в деятельности К. Д. Ушинского, их педагогизация, осмысление через процесс воспитания дали новое знание в педагогике о человеке как о предмете воспитания. Раннее овладение методологией науки дает ранний успех в научной деятельности. П. П. Гулак-Артемовский, будучи студентом, начинает свои переводы Ж.-Ж. Руссо, Мильтона и др.

Потребность в интеллектуальной деятельности. Именно она приводит многих ученых к идее создания научных учреждений, первый камень которых закладывался ими. Профессор Московского университета, всесторонне образованный человек, практик К. А. Чеботарев, разделяя педагогические воззрения М. В. Ломоносова и Н. И. Новикова, заложил основы прогрессивной отечественной дидактики, создав сочинение «Слово о способах и путях, ведущих к просвещению», работу «Способ учения».

Вопросы воспитания, исследование содержания образования были предметом научного поиска Е. Р. Дашковой, деятеля русской культуры, директора Петербургской АН, президента Русской академии. Потребность поиска ответа на вопрос «в чем смысл воспитания?» станет основой ее жизни, а статья «О смысле воспитания» - программой научных поисков.

Интуиция на результат исследования. Научная деятельность дисциплинирует ум, а организация жизнедеятельности стимулирует умственные силы. Познавательная эрудиция развивает предвидение, уводит от стереотипов. Студенты, слушая С. М. Соловьева, чувствовали,

что с вами беседует человек, очень много знающий. Чего только он не знал, не читал, о чем не думал! Он внимательно и с удивительной энергией следил за иностранной литературой по географии, по всему кругу исторических и политических наук, за текущими международными отношениями. Его работа «История России» давала удивительно полный, стройной нитью проведенный сквозь цепь обобщенных фактов взгляд на ход русской истории. Историческая жизнь не только осмысливалась, но и объяснялась с точки зрения ее поступательного движения.

Только многолетний труд, необыкновенная целеустремленность переходят в построение Д. И. Менделеевым периодической системы. Интуиция, как предвосхищение главного события, научной закономерности, рождается на фоне глубоких обобщений, подкрепленных четким осознанием цели деятельности, стремлением к ее реализации.

Настойчивость и сосредоточенность характерны для многих ученых, генераторов новых идей. В течение шести лет А. П. Шапов, будучи студентом, участвует в составлении описей рукописей библиотеки Соловецкого монастыря, а в итоге им написан труд «Русский раскол старообрядства». Невропатолог, психиатр, физиолог, морфолог, педагог, общественный деятель В. М. Бехтерев всю жизнь шел к созданию Психоневрологического института, Института по изучению мозга и психической деятельности, предвидя большой резонанс в педагогике экспериментального компонента. Он становится организатором Всесоюзных съездов по педологической психологии.

Анализ собственной деятельности. Высокий уровень рефлексии характерен для ученых-педагогов. Процесс собственной деятельности для многих становится предметом анализа, что еще больше стимулирует к творчеству. Перепроверяя свои выводы, С. М. Соловьев читал Гиббона, Вико, Гегеля, Эверсона, Карамзина. Даже в манере чтения лекций чувствовалось, что он анализирует не только излагаемый материал, но и то, как он его преподносит. В его импровизации все заставляло размышлять, присутствовала гармония ума и чувства, а слово всегда было по росту мысли.

Анализ собственной деятельности формирует критическую самооценку Н. И. Пирогова, в 1833 году отправившегося в Германию для углубления своих знаний. Многолетний опыт работы с молодыми людьми приведет Д. И. Менделеева к аналитическим рассуждениям и разработке проекта наставников училища. Критическая оценка им черт своей личности представляла движущую силу саморазвития.

Настойчивость О. Ю. Шмидта могла идти в сравнение только с его огромными способностями в усвоении основ интересовавших его дисциплин. Анализ своей педагогической деятельности приводит к созданию собственных методов преподавания основателей математической школы во Львовском университете Ю. Пузина, Б. Дубовского, М. Эрнста.

Интенсивность научной деятельности. Поражает количество работ, их разноплановость, разноаспектность и в то же время генеральность идей К. Д. Ушинского. Только в 1861 году выходит «Детский мир», статьи «Проект учительской семинарии», «Вопросы о народных школах», «Родное слово», «Новый педагогический журнал». Поистине «болдинский» период. К. Д. Ушинский возлагал большие надежды на развитие науки, в особенности педагогической. Задача автора «Педагогической антропологии» состояла в том, чтобы дать научное обоснование воспитанию, поднять педагогику на уровень фактической науки.

Плодотворная научная деятельность приносит радость, удовлетворение, стимулирует к новым открытиям, становится образом жизни. И. И. Мечников неоднократно повторял: «Ничто не может быть лучше работы. Она и приятнее, и полезнее, и лучше всякого отдыха». Поражает количество книг, написанных Л. Д. Ландау, И. М. Лифшицем, Д. И. Менделеевым. Выделение научной проблемы, гипотезирование влияют на интенсивность научной деятельности, переходящей в глобальные проекты.

Попечитель учебного округа в Киеве Н. И. Пирогов уделяет много внимания исследованию проблемы усовершенствования подготовки педагогов, доказывая необходимость допуска в университет без экзамена молодых людей из податных сословий. Он неоднократно проводит мысль, что истинный прогресс в науке может быть обеспечен лишь свободой научного исследования и свободой учения. Только в 1859 году Н. И. Пирогов напишет 20 работ о методах и содержании обучения.

Следует отметить, что научные открытия (Д. И. Менделеев, Л. Д. Ландау, И. М. Лифшиц) были движимы стремлением решить педагогическую задачу.

Взаимодействие научной и педагогической деятельности. Совсем недавно, в начале 80-х годов, был проведен ряд исследований по проблеме деятельности вузовского преподавателя. На значительных выборках преподавателей университетов было установлено наличие трех групп:

1) преподаватели с устойчивой ориентацией на продолжение педагогической работы; 2) с устойчивой ориентацией на продолжение научной работы; 3) с ориентацией на сочетание научной и педагогической деятельности. Третья группа преподавателей больше первых двух была удовлетворена результатами своей работы.

Анализ творческих биографий крупных ученых-педагогов показывает, что большинству из них свойственны интерес и направленность на педагогическую деятельность. Хотя С. М. Соловьев утверждал, что родился историком, он обладал педагогическим даром, приносящим ему большое удовлетворение. Легкость его речи происходила от ясности мысли, убеждая студентов в том, что с ними беседует человек, много знающий и от души желающий этим богатством поделиться с другими.

Глубокому ученому, любящему педагогическую работу и студентов, Л. Погодину обязан своей научной и педагогической судьбой Ф. И. Буслаев. Его научная работа постоянно трансформировалась в студенческой аудитории, прежде чем публиковалась. И не ощущались трудности слушания его лекций с листа громким голосом о скандинавской Эдде или русской легенде. Битком набитая «словесная» аудитория едва замечала, как пролетали сорок урочных минут. Научное одухотворяло педагогическое и согревало его. Педагогическая направленность формировалась на основе уже развитой научной направленности. Творческая деятельность в своей науке выражалась в потребности переконструирования научной информации для студентов.

Создав в МГУ свою специальность (теория твердого тела) и руководя кафедрой, И. М. Лифшиц читал студентам лекции, вкладывая жар души, импровизируя у доски, не пользуясь конспектом, но серьезнейшим образом всегда готовясь к ним. Подготовка означала продумывание основ модели, принципов приближения студентов к идее. Изложение материала всегда дополнялось или вытеснялось собственным научным результатом. Самой привлекательной чертой его лекций была неразрывность педагогического и научного творчества. Ученые-педагоги отличались способностью к обобщению большого количества фактов, глубиной ума, что отражалось в логике изложения, в структуре лекции, содержание которой представляло преобразование научного в учебное.

Целовое взаимодействие со студентами. Научные исследования и результаты их проверки на практике подвигали ученых к поиску союзников. Школу теоретической поэтики А. А. Потебни составили студенты, которым профессор привил любовь к родному слову. Студенты считали счастьем попасть в лабораторию А. Я. Данилевского, где приобщение к науке начиналось посильными заданиями с последующим их усложнением. П. П. Гулак-Артемовский на лекциях заражал творчеством, привлекая к себе студентов и поднимая их до уровня большой научности, на котором стоял сам (обнаруживал совершенное знание польского, латинского, французского языков). Общение со О. Ю. Шмидтом давало огромный творческий заряд студентам в научном плане, приносило эмоциональное удовлетворение. Н. И. Пирогов с первых шагов своей научной деятельности стремился привить слушателям интерес к участию в экспериментах, к искусству клинической деятельности.

Долг ученого по отношению к студентам Н. И. Лобачевский видел в осуществлении идеала гармонического развития личности. Под его руководством впервые были созданы программы для поступающих в вуз.

В Петербургской АН академик И. И. Давыдов, будучи инспектором университетского благородного пансиона, проводил литературные собрания, привлекая к себе заинтересованных студентов.

Развитие самостоятельности мышления студентов. Именно эта идея, педагогическое кредо сделало некоторых ученых-педагогов изгоями: их отстраняли от профессорской практики за вольнодумство и демократичность отношений со студентами. В своей педагогической работе они вели поиск методов и форм активизации познавательной деятельности студентов.

Ф. И. Буслаев давал студентам не только информацию, но и метод исследования, чему послужит его двухтомный труд «Исторические очерки». В изучении русской словесности он поставил перед студентами новые задачи и дал им в руки новый метод сравнительного изучения. Им же впервые вводится в университетское образование такая форма, как реферативные семинары, стимулирующие интерес и самостоятельность студентов к научному поиску.

А. М. Бутлеров широко вовлекал в научную работу своих учеников, формируя самостоятельность мышления. М. М. Снегирев, преподаватель философии и логики, имел свою школу, считая, что участие в науке даст хорошие плоды, если юноша вместе с ней усваивает нравственные нормы поведения.

Создание учебной и методической литературы. Результаты научной и педагогической деятельности приводили к выработке своих принципов и методов преподавания. Осознавая неполноценность учебной литературы, наличие в ней устаревшего материала, многие педагоги-ученые обращались к созданию своих учебников. Книга Д. И. Менделеева «Органическая химия» станет основным пособием для студентов на десятилетия. Несколько учебников по русской грамматике напишет А. А. Барсов. Профессор Московского университета Е. Б. Сырейщиков выпустит для народных училищ учебник «Краткая российская грамматика» в духе М. В. Ломоносова, где методический материал продумает таким образом, что «учащимся малого весьма труда будет стоить преподавать по ней учение и самым малолетним детям».

И. И. Давыдов издаст пособия для воспитанников университетского пансиона: «Греческая грамматика», «Учебная книга латинского языка», «Начальные правила русской грамматики». «Родное слово» и «Детский мир» К. Д. Ушинского надолго переживут автора. Неоднократно будет переиздаваться книга А. А. Потебни «Теоретическая поэтика».

Учебники и пособия будут отличаться гуманистической направленностью, стремлением научить, развить обучаемого.

Прогрессивная направленность общественной деятельности. К задачам воспитания и образования ученые-педагоги подходили как к государственно важным. Они хотели видеть свое отечество преуспевающим в научной, культурной и общественной жизни, доказывая неразрывную связь воспитания с жизнью современного общества, его влияние на будущее страны.

О прогрессивной деятельности Н. И. Пирогова, его влиянии на педагогическую общественность России свидетельствуют такие слова К. Д. Ушинского: «Н. И. Пирогов не только возбуждает в нас желание деятельности на пользу общественную, но и рождает твердую уверенность в том, что эта деятельность не пропадет даром. Народ, из среды которого выходят такие личности, какова личность Н. И. Пирогова, может с уверенностью глядеть на свою будущность» [25, 214].

На особую роль университетов в распространении науки, культуры, просвещения указывал А. А. Барсов.

Необходимость развития просвещения с помощью университетов, важность открытия университета в Москве будет обосновывать в работе «О пользе наук и о воспитании оных в юношестве» (1756 г.) Н. Н. Поповский, один из первых отечественных профессоров. В предисловии к книге Д. Локка «О воспитании» он сделает важный для того времени вывод: «Хотя Д. Локк здесь рассуждает только о воспитании детей знатного рода, однако и незнатные могут теми же правилами пользоваться» [5, 332].

Вопросы воспитания и образования волновали ученого-историка, общественного деятеля Т. Н. Грановского, указывающего на вред и односторонность правительственных мер в деле образования: преобладание естественных и математических наук в системе общего образования он считал опасным и неспособствующим гармоничному развитию личности. Университетское образование становится предметом обсуждения и обоснования его значимости для России многими учеными-педагогами. Написаны статьи, речи, уставы, созданы проекты, доказывающие генерирующие способности выпускников российских университетов. В личности учителя они видели качество образования, поэтому их внимание было направлено на практическую подготовку учителей.

Структура деятельности. Сравнительный анализ творческих биографий дает право утверждать, что большинство ученых-педагогов отличается высоким уровнем всех видов деятельности: за счет научной продуктивности высоки развиты их конструктивная и проектировочная умелость (разработаны курсы, созданы школы, открыты исследовательские лаборатории); установка на личность студента и ученика центрирует личностные качества на деловые взаимоотношения, доброжелательность и чуткость; самосовершенствование движимо постоянным анализом развития науки, своей деятельности, деятельности обучаемых, анализом состояния дел в российском просвещении.

Гражданская направленность. Связывая свою деятельность с судьбой государства, ученые-педагоги видели ее будущее в просвещении. Их волновали проблемы широкого доступа масс к образованию, возможность широкого отбора наиболее способных и даровитых молодых людей,

систематическая и планомерная подготовка учителей, состояние преподавания, научный и нравственный авторитет наставника, его педагогическая техника.

В соответствии с общей целью быть человеком важно, чтобы взаимоотношения наставников и студентов были проникнуты гуманизмом. Многие вопросы, которые поднимали ученые-педагоги, актуальны и злободневны сегодня.

Подготовка учителей требует тщательного изучения опыта российских университетов. Непродуманность ломок и реорганизаций, заметно ощутимая в сегодняшней университетской политике, должна заставить задуматься над выработкой стратегии их прогрессивного развития.

Можно сетовать на проблемы в области экономики, объясняя трудности высшей школы ее экстенсивным развитием. Но нельзя пренебрегать российскими традициями, заимствуя зарубежный опыт. К. Д. Ушинский предупреждал, что «воспитание, построенное на абстрактных или иностранных началах (что все равно, потому что всякая иностранная система может быть приложена к другому народу только во имя рациональности), будет действовать на развитие характера гораздо слабее, чем система, созданная самим народом». В традициях русского народа уважением одаривать человека смекалистого, а носить имя «розмысла» было почетным. В этом имени проявлялась индивидуальность. У будущих учителей важно сформировать установку на индивидуальный стиль деятельности, представляющий профессиональную целостность: интегрированность качеств и интеллектуальных проявлений.

Опыт показывает, что снабдить студентов всеми знаниями в вузе для практической деятельности невозможно. Лучше приспособляются к профессии те, кто основательно овладел фундаментальными научными знаниями. Чем выше общенаучный фундамент обучения студентов, тем шире его возможности для адаптации к изменяющимся условиям.

Наука, как одна из самых прогрессивных и действенных сил, преобразует общество не только в научно-техническом, но и нравственном и педагогическом отношениях. «В науке кроется такой нравственно-воспитательный элемент, который никогда не пропадает, какие бы ни были ее представители. Наука берет свое и, действуя на ум, действует и на нравы. В этом всего лучше убеждают нас люди, вынесшие из школы только одну привязанность к науке, едва узнав ее зачатки. Без всякого надзора и приготовления к жизни, брошенные в жизнь, в борьбе с лишениями и нуждами, они в одной науке находят и утешение, и крепость, и мужество в борьбе».

Вопросы и задания

1. Какие традиции университетского образования вы можете еще добавить?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ретроспективный анализ развития отечественной системы образования наглядно показывает, что она развивается в соответствии с развитием технологий производства в обществе и государственных отношений. На каждом этапе развития России формировалась такая система образования, которая обеспечивала функционирование производства и дальнейшее развитие общества.

Характерной особенностью этого процесса было как экстенсивное развитие среднего и высшего образования, т. е. возрастала потребность производства и общества в высококвалифицированных специалистах, так и интенсивное развитие, т. е. со временем возрастал уровень квалификационной подготовки специалистов. Указанные тенденции в развитии системы образования как во всем мире, так и в России заметно усилились во второй половине XX в. в связи с быстрым развитием наукоемких технологий.

Количество вузов, численность студентов, выпуск специалистов этими вузами неуклонно возрастали в России во второй половине XX в., и эта тенденция устойчиво сохраняется. В системе образования организуется подготовка по новым специальностям, которые ранее были неизвестны, а в настоящее время востребованы обществом, производством.

Современные наукоемкие технологии требуют таких специалистов, которые легко адаптируются к непрерывному процессу их обновления в сравнительно короткие промежутки времени. В свою очередь, развитие технологий, адаптация к быстро изменяющимся условиям требуют формирования специалиста с творческим мышлением, способного активно решать стоящие перед ним задачи. Это обстоятельство породило в 90-е годы инновационные процессы как в системе высшего, так и среднего образования. При этом решение проблемы более качественной подготовки специалистов неизбежно привело к введению государственных стандартов образования, развитию многоуровневого образования.

Особым вопросом в системе образования на каждом этапе ее развития выступала проблема подготовки преподавателей как для высшей, так и для средней школы. Система подготовки учителей непрерывно совершенствовалась, удовлетворяя потребности общеобразовательной школы. Это достигалось, прежде всего, путем развития сети педагогических институтов, совершенствования психолого-педагогической подготовки.

В конце XX в. в России появляются различные инновационные учебные заведения (лицеи, колледжи, профильные школы и классы и т. д.), в которых система обучения основывается на лично ориентированном подходе, направленном на развитие индивидуальных способностей ребенка и его творческого потенциала. Для обеспечения учебного процесса

такого уровня необходим учитель новой формации: это личность, которая имеет высокий уровень профессиональных знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности и, конечно, обладает такими качествами, как рефлексивность, эмпатичность, коммуникативность, гибкость мышления, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность.

В настоящее время повышение качества среднего образования во многом определяется уровнем профессионального мастерства учителя. Именно поэтому на рубеже веков в соответствии с государственными образовательными стандартами были усовершенствованы программы подготовки учителей: изменились объем и содержание психолого-педагогической подготовки, углубился научный фундамент теоретической базы. Причем психолого-педагогическая подготовка ориентирует современного учителя на развитие индивидуальных способностей каждого школьника.

Особую роль при подготовке учителей в отечественной системе образования играли классические университеты. Это обусловлено тем, что данные высшие учебные заведения удачно сочетают научную и педагогическую деятельности, а также практическую работу. Преподавательский состав университетов отличает как знание фундаментальных научных дисциплин, так и творческий подход к педагогической деятельности. Последнее и определяет ведущую роль выпускников университета в инновационных процессах, происходящих в современной системе среднего и высшего образования.

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРИКАЗАХ В XVII ВЕКЕ

(на основе материалов [10; 11; 12; 14])

Обучение при Посольском и Поместном приказах

Первые имеющиеся сведения об учащихся при приказах относятся к Посольскому приказу, что понятно, так как работа в нем требовала особенно высокой квалификации и разнообразных знаний. Если в 1621 г. в приказе находилось двое подьячих (учеников), то в 1669 г. в штате приказа числилось уже четыре человека.

В 1689 г. состоялся специальный приговор Боярской думы, определивший новые штаты Посольского приказа, а также узаконивший существование при приказе особой школы. В начале XVIII в. посольская школа оформилась окончательно. В 1701 г. в ней уже училось шесть «вновь учиненных учеников», получавших особое денежное содержание. При общем небольшом штате приказа, не превышавшем 20–25 человек, ученики составляли в нем около четвертой части.

Назначение посольской школы достаточно ясно. В нее набиралось сравнительно небольшое количество детей, которые должны были пополнить ряды посольских подьячих. Определенная замкнутость и корпоративность наблюдались и в принципах комплектования учащихся, которые поступали в основном из приказных семей и в значительной степени из числа детей посольских подьячих.

Срок обучения в посольской школе составлял примерно два года. Нельзя утверждать, что здесь имело место начальное обучение в полном смысле слова. Скорее, можно говорить, о совершенствовании грамотности, полученной от отцов – подьячих, о приобретении высокой техники письма (скоростного и полууставного), а также об освоении особенностей дипломатической документации. Однако какие-то начальные навыки учащимся преподавались и здесь.

Изучение языков в программу школы при Посольском приказе явно не входило, так как в этом не было необходимости при существовании в штатах приказа особой группы переводчиков и толмачей, в подавляющем числе иностранцев или представителей народов, входивших в состав России. Только в середине XVII в., когда была сделана попытка освободиться в ведении дипломатических связей от посредничества переводчиков–иностранцев, проводится ряд мероприятий по индивидуальной подготовке русских специалистов, владевших каким-либо западным или восточным языком. Однако массового характера подобное обучение не приобрело и происходило всегда не в стенах посольской школы.

Несколько по-иному была организована учеба при самом крупном учреждении XVII в. – Поместном приказе, где она получила значительно больший размах. Однако сведения о школе при приказе имеются только с 70-х гг., но вероятно, что школа существовала и несколько ранее. Благодаря этим кратким свидетельствам можно установить количество и состав поместной школы примерно за пять лет: в 1671 г. – 35 человек, в 1672 г., по-видимому, приблизительно столько же, в 1673 г. – 33, в 1674 г. – 94, в 1675 г. – 54 человека. Всего за период с 1671 по 1675 г. обучение при Поместном приказе прошли 128 учеников. Как удалось установить, 24 из них являлись выходцами из приказных семей. Происхождение остальных неизвестно, но можно предположить, что среди них наряду с детьми подьячих были представители более широких, чем это имело место в составе посольской школы, социальных слоев городского населения.

По имеющимся документам можно составить некоторое представление об организации поместной школы. Учащиеся были разделены между разными столами приказа и прикреплены к стоявшим во главе их старым подьячим. В 1673 г. в Рязанском столе было 17 учеников, во Владимирском – 8, в Псковском и Московском – по 5.

Подавляющее большинство учеников поместной школы находились в ней 2-3 года. Реже обучение продолжалось 4 года или ограничивалось одним годом. Разница в сроках была связана, вероятно, с различной степенью предыдущей подготовки учеников.

Исходя из самого назначения школы при Поместном приказе – подготовка кадров для работы в самом приказе, можно представить, что обучение, кроме выработки навыков в чтении и письме, отражало специфику именно этого приказа. Следует сказать, что сама манера письма поместных подьячих заметно отличалась от существовавшей в Посольском приказе.

Для понимания характера и значения деятельности школы при Поместном приказе важно выяснение дальнейшей судьбы ее учеников. Менее половины поступивших в школу (60 человек) остались работать в приказе в качестве подьячих. Их служебная карьера свидетельствует о том, что обучение не являлось подготовкой работников высшей квалификации. Еще 17 учеников перешли на работу в другие приказы, 2 – в приказные избы. Остальные 49 человек выбыли из круга ведения приказных учреждений.

Обучение при Аптекарском приказе

Первые дающие медицинское образование школы были созданы в XVII в.: в 1654 г. в Москве открылась «лекарская школа», учениками которой были стрельцы, стрелецкие дети и «иные» чины. Сведений о деятельности первой медицинской школы не сохранилось. Распространенным было обучение медицине по системе индивидуального ученичества.

Возраставшая потребность в медиках привела к появлению в 50-х гг. XVII в. в Аптекарском приказе лекарских учеников, которые считались состоявшими на службе и получали жалованье. В 1655 г. их было не менее 28, в 1656–1657 гг. – 34 или 36, в 1658 г. – не менее 38, в 1682 г. – не менее 27.

Как возраст, так и социальный состав лекарских учеников достаточно разнообразны, но чаще ими были стрельцы и стрелецкие дети, а также дети и родственники медиков. Складываются потомственные семейные профессии.

Со временем ученики в Аптекарском приказе стали подразделяться на «старших учеников» и «учеников меньшей статьи», что выражалось, в частности, в размере поденного корма и годового жалованья. «Ученики меньшей статьи» только учились, тогда как «старшие» уже могли применять свои знания на практике.

Продолжительность ученичества не была ограничена.

Основным занятием «старших учеников» и квалифицированных медиков разных специальностей была служба в полках, отказ от которой сурово наказывался.

Со временем требования к уровню общей и специальной подготовки возрастают. Грамотность становится неременным условием ученичества.

Знание иностранных языков, в первую очередь латинского и «цесарского» (немецкого), соответствует более высокой подготовке ученика и является необходимым, прежде всего, для будущих «алхимистов», аптекарей.

Для обучения языкам ученики из Аптекарского приказа направлялись в школу в Новонемецкую слободу, где их учил «школьной науки мастер» Яган Понсюс (Лондиос), получавший за это плату по 1 руб. с человека в месяц. В 1678 г. таких учеников было трое (все из семей медиков).

Поступать в лекарские ученики могли люди, имевшие некоторые представления о медицине и даже некоторый практический опыт.

Учителями будущих медиков могли быть их ближайшие родственники. Обычно же это были посторонние, русские или чаще иноземные лекари и доктора различных специальностей, которые, поступая на службу, давали обещание обучать учеников.

В XVII в. будущие медики могли специализироваться в определенной области медицины: в Аптекарском приказе были ученики аптекарские, алхимистские, чепучинные, костоправные, лекарские, горланного дела, очного дела (окулисты). Самую большую группу составляли будущие лекари, аптекари и алхимисты. Они имели более низкую квалификацию, чем доктора, которые получали образование за границей.

Быть учеником в Аптекарском приказе – практически единственный путь получения медицинского образования для русских в этот период. Отправление для учебы за границу – явление редкое, и чаще этого

удостаивались дети докторов–иностранцев. Время обучения в таком случае было длительным. Организация обучения в Алтекарском приказе во второй половине XVII в. значительно помогла пополнить ряды медиков в России. На протяжении трех десятилетий она совершенствовалась, повышался уровень подготовки лекарских учеников как в профессиональном, так и в общеобразовательном плане, создавая базу для появления в XVIII в. медицинских школ при госпиталях.

Обучение при Пушкарском приказе

Колокольное ремесло – одно из самых сложных ремесел. Колокольного мастера в Древней Руси считали мастером из мастеров, ставя его искусство выше искусства зодчего. Русская национальная литейная традиция достигла наивысшей точки развития в XVII в., когда были созданы редкостные по красоте звучания колокола весом в 8–9 тыс. пудов (128–144 т), а замечательные колокола в 1–2 тыс. пудов насчитывались десятками. Высокий общий уровень ремесла был обеспечен устойчивой и эффективной системой обучения, позволившей русским мастерам в XVII – начале XVIII в. прочно занять первое место в мире в области колокольного литья.

Главной школой, готовившей кадры русских литейщиков – пушечных и колокольных мастеров, а также их учеников, был Московский Пушечный двор, находившийся в ведении Пушкарского приказа. Система обучения ремеслу на Пушечном дворе носила государственный характер: именно государство в лице приказа полностью взяло на себя заботу о формировании кадров мастеровых людей, обеспечив довольно четкую систему ученичества.

Учеников имели практически все ведущие специалисты приказа: пушечные, колокольные, паникадильные, зелейные, селитренные, гранатные, оружейные, татаурные (готовившие ременные крепления для подвески колоколов) и другие мастера (всего во второй половине XVII в. в приказе обучали 26 специальностям).

Пушечный двор – крупнейшее в то время в России производство – по количеству занятых людей, организации их труда и его детальному разделению представлял собой мануфактуру централизованного типа. Находился он в самом центре столицы, а в непосредственной близости лежала Пушкарская слобода, в которой жили мастеровые и московские пушкарники. По описи 1638 г., в ней было 372 двора «московских пушкарей и пушкарскому чину людей».

Тесная связь слободы с производством, в том числе и территориальная, имела принципиальное значение в организации ученичества, начальная стадия которого (точнее предученичество) проходила в Пушкарской слободе, где мальчики постигали азы ремесла и грамоты. Именно обитатели Пушкарской слободы были основным резервом пополнения кадров Пушечного двора. Поскольку ученичество

было единственным способом подготовки специалистов, приказ закреплял за каждым мастером учеников, выплачивая за обучение каждого из них определенную плату и поддерживая таким образом заинтересованность мастера в приобретении возможно большего числа учеников. Решение вопроса о количестве учеников находилось в компетенции приказа.

Система обучения колокольному ремеслу опиралась на традицию, вершиной которой было творчество выдающегося литейщика Андрея Чохова. Работа была основной и, вероятно, единственной формой обучения ремеслу. Производственный процесс и обучение были неразрывны. Отсюда идет и выражение, часто встречающееся в документах того времени, - «работать в учениках».

Основной категорией населения, из которого набирали колокольных учеников, были дети «пушкарского чина людей», состоявших в ведении приказа. Пушкарки и мастеровые представляли сословие «младших государевых служилых людей», получавших за службу, кроме жалованья, наделы земли под дворовое и хоромное строение под условие службы во временное пользование. Люди «пушкарского чина», стараясь сохранить свои дворовые места, неохотно отпускали детей служить в другое ведомство. Эта семейная заинтересованность поддерживалась заинтересованностью правительства в закреплении кадров литейщиков. Для подготовки высококвалифицированного литейщика, хорошо знающего производственный процесс, владеющего основами математики, металлургии, способного самостоятельно решать задачи художественного оформления колоколов, нужны были многие годы. Срок ученичества мог быть чрезвычайно продолжительным. Правительство, чтобы ускорить процесс обучения ремеслу, пыталось, прежде всего, закрепить семейную традицию.

Если во многих других ремеслах семейная традиция поощрялась, то здесь она была узаконена специальным царским указом.

Обращает на себя внимание еще одна особенность обучения на Пушечном дворе. Учеником здесь становится не мальчик, приведенный родителями за руку в дом мастера, а юноша, сознательно выбравший себе профессию: само ремесло предполагало, что новоявленный ученик придет к мастеру с каким-то определенным запасом трудовых навыков и знаний. Обучение практическим навыкам ремесла в семье начиналось с самого раннего детства. Тогда же, вероятно, мальчик постигал и азы грамоты, необходимые для мастерового.

Для Пушечного двора характерно, что мастер и его ученики не представляли собой замкнутую корпорацию, строго оберегавшую «свои» секреты от собратьев по ремеслу. Начинающих мастеров и их учеников приказ часто объединял в единую литейную артель.

Обучение военному делу

Образование централизованного государства, борьба за его независимость привели к перестройке в системе организации и управления вооруженными силами страны: появилась и стала развиваться поместная система комплектования армии, было создано общерусское дворянское войско. Учреждения, ведавшие вопросами комплектования и обучения войск, приказы военного профиля стали выполнять роль своеобразных центров по распространению знаний, необходимых для освоения военных специальностей. Ведущим военным учреждением в XVI – XVII вв. являлся Разрядный приказ, в ведении которого находилось дворянское войско, составлявшее основу вооруженных сил.

Военное образование – это двуединный процесс, предполагающий обучение людей знаниям и навыкам, требующимся для ведения вооруженной борьбы с применением технических средств, и одновременно воспитание в них морально–психологических и волевых качеств, необходимых для боевой деятельности.

Обучение велось главным образом непосредственно в ходе боевых действий. Наиболее подготовленными к боевым действиям были так называемые «городовые войска» - гарнизоны пограничных крепостей, которые находились в постоянной боевой готовности, так как были вынуждены отражать, особенно на юго–восточной границе, набеги врагов. Они также проводили разведку, подготавливали опорные базы для наступления русского войска на вражескую территорию. В 1571 г. для городовых войск был создан специальный Устав сторожевой и станичной службы, упорядочивший оборону юго–восточных границ и одновременно проводивший в определенную систему знания, полученные многолетним опытом военных действий. Соответственно этому уставу строилась и подготовка войск. Введение устава связано с именем выдающегося русского полководца XVI в. М. И. Воротынского.

Серьезную роль в распространении военных знаний играл Пушкарский приказ, ведавший изготовлением артиллерийских орудий, возведением и починкой укреплений. Однако в целом обучение пушкарскому делу велось по ремесленным обычаям. Мастер – опытный пушкарь – передавал свои знания, умения и навыки немногим ученикам, часто родственникам. Их боевая подготовка продолжалась в условиях полковой службы. Кроме навыков в стрельбе, они обучались инженерному и подкопному делу. Во второй половине XVII в. в ведении Пушкарского приказа находились иностранные офицеры – специалисты в области инженерного искусства.

С конца XVI в. в России стала остро ощущаться потребность в расширении военных знаний и освоении опыта, накопленного армиями иностранных государств, наиболее развитых в военном и техническом отношении. Неудачи на заключительном этапе Ливонской войны (1558–1583),

события Смутного времени заставили обратиться к изучению военного искусства Западной Европы.

Сложные военные задачи, вставшие перед Россией после тяжелых лет Смуты (укрепление границ, возвращение потерянных территорий), развитие военного дела в соседних государствах вели к необходимости создания вооруженных сил, постоянно находившихся в боевой готовности. В 30-е гг. XVII в. правительство приступило к формированию полков так называемого нового строя (солдатских, драгунских, рейтарских). Вводились новые принципы комплектования и обучения этой категории войск. В течение нескольких месяцев они должны были освоить приемы владения оружием и строевую службу. Осуществить намеченную цель можно было только при наличии опытных командиров. Отсутствие собственных кадров вынудило правительство прибегнуть к найму иностранных офицеров. Особенно активно прием иностранцев на русскую военную службу начался с середины XVII в. Но в то же время власти начинают заботиться о подготовке собственных офицерских кадров для службы в полках нового строя. В результате к началу 80-х гг. XVII в. иностранцы составляли лишь 10–15% всех «начальных людей» в русских регулярных войсках.

Распространение военных знаний в России во второй половине XVII в. активно шло через Посольский приказ. Среди переводных книг, подготовленных посольскими служащими, встречается немало сочинений военного характера.

Годы, непосредственно предшествовавшие Северной войне, явились периодом подготовки к созданию первых русских военно-учебных заведений. Правительство Петра I пыталось решить проблему военных кадров тремя путями. Два из них были традиционными: приглашение иностранных специалистов и посылка русских людей для обучения за рубеж. Третий путь решения проблемы был качественно новым: он предусматривал создание отечественных учебных заведений. Вербовка иноземцев и обучение за границей были призваны не только восполнить недостаток специалистов, но и сформировать контингент преподавателей для будущих российских военно-учебных заведений.

Первые опыты по организации обучения военному, в частности артиллерийскому, делу были предприняты в 1698–1699 гг., когда в Россию стали прибывать завербованные иноземцы и закончившие курс обучения русские «волонтеры». Два «волонтера» были отправлены в бомбардирскую роту Преображенского полка и приступили к обучению. Таким образом, бомбардирская рота стала играть роль учебного центра, который готовил артиллерийские кадры для русской армии и флота. В эти же годы были предприняты попытки создать стационарные школы Ивана Зерцалова, Адама Вейде и Азовскую мореходную школу. В школе И. Зерцалова дети пушкарей и гранатчиков обучались чтению, письму, арифметике с

элементами алгебры и геометрии. В целом эта школа давала неплохое по тем временам математическое образование. Школа А. Вейде готовила прапорщиков из числа дворянских недорослей, Азовская мореходная школа – матросов Азовского галерного флота.

Однако эти попытки организации военных школ были только экспериментом, опыт которого (как положительный, так и отрицательный) учли при создании крупных школ, появившихся в первые годы XVIII в.

Итак, в рассмотренный нами период обучение военному делу и воспитание воинов в России проходило без специально созданных для этого учебных заведений. На протяжении длительного времени военное образование носило в основном чисто практический характер и осуществлялось, главным образом, при непосредственном участии в военных учениях и боевых действиях. Другим источником приобретения военных знаний, умений и навыков для определенных категорий служилых людей было домашнее обучение и воспитание, предполагавшее наследственное занятие военным делом всех членов семьи – мужчин. Знания же по общеобразовательным предметам широкого распространения в среде военных не имели. Однако развитие военного дела, появление и совершенствование различных видов вооружения, в первую очередь огнестрельного, внедрение новых принципов комплектования войск и управления ими требовали постоянного расширения и углубления специальных военных знаний, знакомства с наиболее значительными достижениями в области военного искусства. В России появляется и получает распространение переводная западноевропейская военная литература, использовавшаяся в учебных целях. Своеобразными центрами военных знаний становятся центральные органы управления – приказы военного и дипломатического профиля. Лишь в начале XVIII в. наступает качественно новый этап развития военного образования в России, отмеченный созданием системы военного обучения на основе специальных военно-учебных заведений.

УЧИТЕЛЬСКАЯ СЕМИНАРИЯ ВОЕННОГО ВЕДОМСТВА (на основе материалов [5; 12])

Учительская семинария военного ведомства, начавшая свою деятельность в 1863 г. при Московском начальном военном училище, была организована военным министерством. Ее первоначальным назначением было «приготовление учителей прогимназий и других, равных им, и низших учебных заведений, подведомственных военному министерству». Впоследствии задачи семинарии были расширены: «семинария готовила специалистов по какому-нибудь предмету, а воспитателей, могущих преподавать и репетировать по всем предметам курса прогимназий». Очень быстро семинария из узковедомственного учебного заведения превратилась в своеобразный «педагогический центр».

За 23 года деятельности учительской семинарии было 20 выпусков, подготовлено 482 педагога (из них 115 учителей, прошедших одногодичный курс переподготовки после окончания начальных военных училищ). Выпускники семинарии назначались на службу учителями и воспитателями в военные гимназии и прогимназии, фельдшерские школы. К 1881 г. в военных гимназиях 12% учителей и более 30% воспитателей были выпускниками учительской семинарии военного ведомства.

Структура учительской семинарии как специального учебного заведения приобрела четкий характер к 1866 г. Семинария представляла собой трехгодичное закрытое учебное заведение благотворительного типа, в которое поступали «по собственному желанию воспитанники, лучшие по способностям, нравственности и характеру, из окончивших успешно курс учения в военных гимназиях и прогимназиях и достигших 16-летнего возраста». При семинарии была создана образцовая школа для приходящих учеников из всех сословий с курсом прогимназии.

В учебный план семинарии по Положению об учительской семинарии военного ведомства вошли следующие предметы: закон божий, история, география, математика, главные положения о воспитании, общая дидактика, методика каждого учебного предмета, естествознание, русский и церковно-славянский языки, чистописание, черчение, рисование, пение и игра на скрипке, гимнастика. Ремеслами (столярное, токарное, слесарное, переплетное дело, огородничество) воспитанники занимались во внеклассное время. Педагогическая практика семинаристов проводилась в образцовой школе, которая по праву называлась педагогической лабораторией. Выпускники учительской семинарии военного ведомства отличались высокой общеобразовательной и педагогической подготовкой, резко выделявшей их среди учителей, подготовленных в семинариях Министерства народного просвещения.

ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

(на основе материалов [4; 17; 21])

В XVIII – первой половине XIX в. деятельность женщин на педагогическом поприще ограничивалась лишь службой в качестве домашних учительниц и воспитательниц. Только в 60-е гг. XIX в. сравнительно широкое распространение получила передовая идея о привлечении женщин к педагогическому труду в народных школах. В Петербурге и Москве возникли общества воспитательниц и учительниц, одной из задач которых являлось подыскание женщинам учительской работы и организация их педагогического образования.

Со второй половины прошлого века в России, как указывалось выше, получило развитие женское образование. Еще в 1858 г. было открыто несколько общедоступных женских школ – гимназий, которые по курсу обучения соответствовали мужской средней школе.

По Положению о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения от 10 мая 1860 г. возникают женские училища двух разрядов: с шестилетним сроком обучения – первого разряда и с трехлетним сроком обучения – второго разряда. К 1870 г. было создано 37 училищ первого разряда и 94 училища второго разряда.

С 1862 г. по инициативе видного педагога Н. А. Вышнеградского в России организуются женские семиклассные маринские гимназии, а потом гимназии системы Министерства народного просвещения с семи-восьмилетним сроком обучения. В 1870 г. принято Положение о женских гимназиях. С XVIII в. сохранились также дворянские институты благородных девиц. На основе Положения о начальных народных училищах (1864) девочки получили право обучаться вместе с мальчиками. Постепенно открываются воскресные женские школы.

Однако рост женского образования шел медленно. В 1877 г. в России было 148 женских учебных заведений, в которых обучалось несколько тысяч учащихся. В 1880 г. во всех сельских народных училищах обучалось всего 236 тыс. девочек. Вплоть до Великой Октябрьской социалистической революции во многих административных районах России наблюдалась сплошная безграмотность женщин.

Разрешение учиться девочкам привело к созданию небольшой сети женских учебных заведений по подготовке учительниц. Их стали готовить женские педагогические институты, женские гимназии и семинарии, женские курсы и педагогические классы, женские училища и школы, институты благородных девиц и другие учебные заведения.

принадлежавшие Министерству народного просвещения, ведомству учреждений императрицы Марии, синоду, частным лицам и обществам.

Частные женские гимназии второй половины XIX века по курсу обучения соответствовали мужской средней школе. Существенно отличался от плана женских гимназий учебный план женских закрытых институтов трех разрядов: высший — для детей потомственных дворян; средний — для дочерей мелких дворян, офицеров и купцов; низший — для дочерей лиц неподатных сословий.

Уже в середине прошлого века институты благородных девиц стали считать «анахронизмом». По инициативе профессора Московского университета В. И. Герье были созданы высшие женские курсы со сроком обучения три года. Имелось три отделения: словесно-историческое, физико-математическое, специально-математическое. Окончившие женские врачебные курсы при Николаевском военно-сухопутном госпитале имели право носить нагрудный знак, подобно студентам Медико-хирургической академии, с буквами ЖВ (женщина врач). С разрешения синода открывались женские духовные средние учебные заведения. В полузакрытых епархиальных женских училищах обучались интернатные воспитанницы и приходящие. По окончании они получали право преподавания в начальных народных и церковно-приходских школах. Цель епархиальных училищ — образование и воспитание дочерей духовенства.

Первый университетский поход женщин отмечается в начале 60-х годов: посещение ими лекций в Санкт-Петербургском, Харьковском и Киевском университетах. Созданная Министерством народного просвещения комиссия в 1861 году поставила вопрос о допуске женщин к слушанию лекций в университете, а при успешной защите дипломов давалось право на педагогическую и медицинскую практику. Решение комиссии не было осуществлено, хотя в Петербурге в 1862 году был создан Вольный университет, в котором читались общеобразовательные лекции по различным отраслям для всех желающих, независимо от пола и сословной принадлежности. Публичные лекции и «летучие университеты» организовывались для женщин в 1863–1864 годах в Петербурге, Москве. Многие женщины создавали свои образовательные учреждения или преподавали в женских учебных заведениях.

В 1906 г. женщины-педагоги добились права преподавать в младших классах мужских учебных заведений; в 1911 г. они были формально уравниены с педагогами-мужчинами при получении высшего образования. Педагогические двухгодичные курсы впервые были основаны в 1859 г. при первом Мариинском женском училище. В 1870 г. курсы были разделены на два отделения: словесное и естественно-математическое. При них существовала базовая школа. Курсы готовили учительниц и воспитательниц. С 1879 г. они стали трехгодичными. На первых двух

курсах изучались общеобразовательные дисциплины, на третьем – педагогические. На курсы принимались выпускницы гимназий.

В 1864 г. открываются педагогические классы при столичных и провинциальных женских гимназиях ведомства учреждений императрицы Марии, а в 1870 г. создаются педагогические классы при женских гимназиях Министерства народного просвещения. Эти гимназии состояли из подготовительного, семи основных и одного педагогического классов. Положение о женских гимназиях и прогимназиях народного просвещения (1870) предусматривало выдачу девушкам, окончившим семь классов, аттестата на звание учительницы начальной школы, а окончившим восемь классов – на звание домашней учительницы; получившие медали имели право быть домашними наставницами. В 1874 г. издано специальное Положение о педагогических классах.

Годичные (двухгодичные) педагогические курсы и классы создавались также при некоторых мариинских училищах (гимназиях) и женских институтах в губернских центрах России. Обучение на женских курсах было платным.

По данным переписи сельских училищ европейской части России, проведенной в марте 1880 г., среди учительниц народных школ выпускницы гимназий и прогимназий составляли свыше 34%, а епархиальных женских училищ – 28%.

В 1911 г. на педагогических курсах (классах) при женских гимназиях и училищах обучалось 16 тыс. человек.

В 1870 г. в Петербурге по частной инициативе и на частные средства открылись Аларчинские высшие женские курсы. На курсах преподавались почти все общеобразовательные предметы и педагогика. Эти курсы можно рассматривать как один из первых шагов на пути к созданию стабильного высшего женского учебного заведения.

Владимирские женские курсы, созданные при Владимирском уездном училище Петербурга и находившиеся там в течение двух лет, не имели твердого учебного плана, а также постоянного состава слушательниц.

Все эти курсы не могли удовлетворить растущей среди женщин потребности в образовании. Часть девушек, окончивших средние школы, для получения высшего образования выезжала за границу. В Швейцарии, в Цюрихе, например, в 1872 г. более 100 русских женщин обучалось и работало в лабораториях местного университета и политехникума.

В 1878 г. в Петербурге открываются высшие женские Бестужевские курсы, учрежденные кружком передовых интеллигентов во главе с профессором А. Н. Бекетовым, получившие название «бестужевских» по имени первого председателя педагогического совета курсов профессора истории К. Н. Бестужева – Рюмина.

В 1886 г. Бестужевские курсы и другие высшие женские учебные заведения были закрыты и вновь восстановлены только в 1890 г.

В год учреждения на Бестужевских курсах обучалось 254 слушательницы, в 1885 г. их стало 785, в 1909 г. — свыше 5 тыс. человек. За 34 года своей работы (1878-1912) Бестужевские курсы окончили почти 4 тыс. человек; 2/3 из них стали педагогами.

Выпускницы высших женских курсов в 1904 г. получили право преподавать в старших классах женских средних учебных заведений предметы словесно-исторического и физико-математического циклов.

В 1906 г. Министерство народного просвещения предоставило «бестужевкам» право преподавать в отдельных классах мужских учебных заведений. В 1910 г. Государственный совет официально признал Бестужевские курсы высшим учебным заведением, равным университету.

Петербургские Бестужевские высшие женские курсы просуществовали до Великой Октябрьской социалистической революции.

Среди других высших женских курсов в дореволюционный период в Петербурге действовали: курсы М. А. Лохвицкой — Скалон (с 1895 г. курсы готовили преподавателей новых языков, а с 1903 г. — и учителей географии); курсы воспитательниц и руководительниц физического воспитания П. Ф. Лесгафта (с 1896 г.); естественнонаучные курсы для подготовки учительниц географии и естествознания (с 1903 г.); курсы Н. П. Раева в составе двух отделений — юридического и историко-литературного (с 1906 г.); курсы И. В. Дмитриева с тремя факультетами: историко-филологическим, физико-математическим и юридическим; юридические курсы Песковской и другие.

В 1903 г. в Петербурге на базе женских педагогических курсов при женской гимназии был организован женский педагогический институт, в который принимались девушки, окончившие гимназии и институты благородных девиц. Институт принадлежал ведомству императрицы Марии.

Петербургский женский педагогический институт имел два факультета: словесно-исторический и физико-математический. Срок обучения в институте — 4 года. Выпускницы института направлялись на работу в женские учебные заведения — женские гимназии, женские институты, становились домашними наставницами.

В 1913 г. в женском институте обучалось 1030 человек. Институт просуществовал до Великой Октябрьской социалистической революции 1917 г.

Женские педагогические курсы П. И. Чепелевской, открытые по личной инициативе последней в Москве и материально поддержанные московским земством, начали работать в 1870 г. Женские педагогические курсы Чепелевской являлись открытым учебным заведением для бедных девушек, желающих стать учительницами начальных школ.

В 1869 г. в Москве возникла городская женская учительская семинария, просуществовавшая, однако, всего два года.

В 1870 г. было основано Московское общество воспитательниц и учительниц, которое через два года после своего создания, в 1872 г., в доме частного пансиона на Кисловке открыло педагогические курсы, проработавшие до 1917 г. Первоначально курсы по содержанию обучения мало чем отличались от общих женских учительских классов; с 1893 г. они стали постоянным учебным заведением с двухгодичным сроком обучения, а с 1906 г. начали готовить учительниц школ повышенного типа.

Одним из активных организаторов и деятелей этих курсов был крупный педагог России Д. И. Тихомиров, поэтому им было присвоено его имя. Курсы были платными. Для проведения практических занятий они имели свою начальную школу, потом и детский сад.

В 1912 г. Московские женские курсы имели следующие отделения: по подготовке учительниц учебных предметов в младших классах средних школ (2 года обучения), по подготовке руководительниц детских садов (1 год обучения), по подготовке руководителей физвоспитания (до 1 года обучения).

Курсы занимались не только подготовкой, но и повышением квалификации городских и сельских учительниц. В 1907 г. систематически проводились 4-, 5-недельные летние курсы для работающих учителей. Значительная часть курсисток приезжала в Москву из различных административных районов России, в том числе из Туркестана, Восточной Сибири и Дальнего Востока.

В 1911–1912 гг. при Тихомировских курсах работал институт детской психологии и неврологии, учрежденный под руководством и на личные средства Г. И. Россолимо.

Характерная черта курсов – пристальное внимание к изучению теоретических и особенно практических вопросов педагогической школы.

Историческую миссию первого в России высшего женского учебного заведения выполнили Московские высшие женские курсы, созданные в 1872 г. Ведущую роль в их организации сыграла прогрессивная интеллигенция Москвы, и прежде всего передовая часть профессуры Московского университета. С первых лет существования Московские высшие женские курсы представляли собой учебное заведение университетского типа. Курсы сначала были с двухлетним, а потом с трехлетним и четырехлетним сроком обучения. Учебный план и программы курсов были построены по университетскому образцу. В 1916 г. на курсах была введена система обучения, почти полностью совпадающая с университетской.

Психолого-педагогическое образование на Московских высших женских курсах, как и в университетах, всегда составляло слабое место. В последние годы на курсах преподавались частные методики. Стала вводиться педагогическая практика. На курсах разрабатывались учебные пособия для школ, было образовано справочное педагогическое бюро,

организовывались экскурсии в музеи (в том числе в городской музей наглядных пособий) и школы. При участии работников курсов в 1912 г. был проведен Всероссийский съезд по женскому образованию.

В 1913 г. на курсах возникло педагогическое общество, которым руководил профессор Н. Д. Виноградов. На курсах работали летние учительские курсы и семинары для учителей Москвы и Московской губернии.

В 1886 г. был запрещен прием на курсы. Поэтому был период, когда курсы работали всего лишь как коллективные уроки Общества воспитательниц и учительниц. Официально курсы вновь возобновили свою деятельность по «высочайше» утвержденному решению Государственного совета в 1900 г.

Несмотря на это, Московские высшие женские курсы подготовили большое количество учительской интеллигенции: через курсы за все годы их существования прошло свыше 20 тыс. человек.

После Великой Октябрьской революции на базе Московских высших женских курсов был создан 2-й Московский государственный университет, потом преобразованный в Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина.

В Москве существовали и другие женские курсы: одногодичные вечерние Лубянские (1869—1889), названные так по месту занятий — в здании 3-й гимназии на Б. Лубянке; историко-филологические и юридические высшие женские курсы Полторацкого; вечерние коллективные уроки по истории и литературе; различные частные женские курсы.

Высшие женские курсы были также в Одессе, Казани, Киеве, Тифлисе, Дерпте (Тарту), Томске, Харькове, Новочеркасске.

О специализации высших женских курсов говорят следующие данные: в конце XIX в. 57,5% слушательниц курсов обучались на историко-филологических отделениях, 13,5% — на естественнонаучных и 29% — на педагогических отделениях.

Начало подготовке педагогов-воспитателей детей дошкольного возраста положили Фребелевские курсы, выпускавшие воспитательниц для состоятельных семей и детских садов (так называемых детских садовниц). Впервые Фребелевские курсы с годичным сроком обучения открылись в Петербурге в 1872 г. Затем они стали двухгодичными, трехгодичными. Курсы готовили также учителей начальных школ.

Частные Фребелевские курсы действовали в ряде городов: Петербурге, Тифлисе, Харькове.

В Киеве в 1908 г. был создан Фребелевский женский институт с трехгодичным сроком обучения. При этом институте функционировали детский сад, приют и начальная школа.

Курсы по дошкольному воспитанию работали также при Московском городском народном университете им. А. Л. Шанявского.

Становление и развитие женского педагогического образования оказало плодотворное влияние на систему просвещения и формирование передовой части интеллигенции России.

Таким образом, на начало XX века женщины России могли получать образование в гимназиях и прогимназиях ведомства народного образования, в институтах:

- Санкт-Петербургские высшие женские курсы;
- Санкт-Петербургский Николаевский сиротский институт;
- Павловский институт;
- Училище Ордена Святой Екатерины;
- Санкт-Петербургский Елизаветинский институт;
- Московский Николаевский сиротский институт;
- Александро-Марининский институт;
- Александровский институт;
- Московское Елисаветинское училище;
- Марининское училище ведомства императрицы Марии;
- Педагогические курсы при женской гимназии в Санкт-Петербурге;
- Женская классическая гимназия С. Н. Фишер;
- Училище лекариц помощниц и фельдшерниц Санкт-Петербургского Дамского Лазаретного Комитета Российского общества Красного Креста;
- Женское коммерческое училище и Рукодельно профессиональная школа при доме Анатолия Демидова в Санкт-Петербурге;
- Фельдшерское училище при Старо-Екатерининской больнице в Москве;
- Суворовское училище при городской Калининской больнице;
- Санкт-Петербургский Императорский Клинический повивальный институт;
- Московское мещанское училище;
- Епархиальные женские училища;
- Санкт-Петербургская консерватория Императорского Музыкального Общества;
- Центральное училище технического рисования барона Штиглица;
- Строгановское Центральное училище технического рисования в Москве;
- Императорское московское театральное училище;
- Женская учительская семинария в Москве.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В 1990-2000 гг.
(в цифрах)
(на основе материалов <http://www.informika.ru/> проект.htm)

Таблица 1. Численность преподавателей государственных образовательных учреждений

| | 1991/92 | 1994/95 | 1997/98 | 1999/00 |
|--|---------|---------|---------|---------|
| Дошкольные учреждения (педагогические работники на конец года) | 993,9 | 797,5 | 671,6 | - |
| Дневные общеобразовательные учреждения | 1497 | 1664 | 1748 | 1748 |
| Учреждения начального профессионального образования | 159,1 | 154,8 | 156,4 | 157,1 |
| Учреждения среднего профессионального образования | 120,8 | 112,4 | 115,0 | 123,1 |
| Учреждения высшего профессионального образования | 233,5 | 233,5 | 247,5 | 249,6 |

Таблица 2. Количество детей, воспитывающихся в дошкольных образовательных учреждениях (тыс. чел.)

| Годы | Количество учащихся | | |
|------|---------------------|---------------------|------------------------------|
| | всего | в возрасте до 3 лет | в возрасте от 3 лет и старше |
| 1900 | 9009,5 | 1967,9 | 7041,6 |
| 1995 | 5583,6 | 850,1 | 4733,5 |
| 2000 | 4263,0 | 790,1 | 3472,9 |

Таблица 3. Общеобразовательные учреждения (тыс.)

| Годы | 1990 | 1995 | 1998 | 2000 |
|---|------|------|------|------|
| Всего учреждений, в том числе: | 69,7 | 70,2 | 66,7 | 65,9 |
| Город | 21,1 | 22,4 | 20,8 | 20,9 |
| Село | 48,6 | 47,8 | 45,9 | 45,0 |
| Начальные общеобразовательные учреждения | 17,4 | 17,1 | 16,2 | 14,8 |
| Основные общеобразовательные учреждения | 15,5 | 13,7 | 13,1 | 12,6 |
| Средние (полные) общеобразовательные школы | 32,8 | 35,2 | 35,9 | 36,4 |
| Школы-интернаты для детей с недостатками умственного и физического развития | 1,8 | 1,9 | 1,4 | 2,1 |

Таблица 4. Образовательные интернатные учреждения

| | 1992 | 1995 | 1998 | 2000 |
|--------------------------------------|--------|-------|-------|-------|
| Количество учреждений | 1450 | 1711 | 2104 | 2299 |
| Количество воспитанников | 211962 | 242,5 | 265,7 | 275,8 |
| Количество педагогических работников | 15685 | 32128 | 47524 | 51546 |

Таблица 5. Специальные учебно-воспитательные учреждения для детей и подростков с девиантным поведением

| | 1992 | 1995 | 1998 | 2000 |
|--------------------------|------|------|------|------|
| Количество учреждений | 45 | 48 | 59 | 52 |
| Количество воспитанников | 5456 | 5106 | 5631 | 3928 |

Таблица 6. Численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (выявлены по годам)

| 1992 | 1995 | 1998 | 2000 |
|-------|--------|--------|--------|
| 67286 | 113296 | 110930 | 123204 |

Таблица 7. Контингент учащихся общеобразовательных школ (тыс. чел.)

| Годы | 1990 | 1995 | 1998 | 2000 |
|---|-------|-------|---------|---------|
| Всего учащихся, в том числе: | 20328 | 21521 | 21171,1 | 19820,7 |
| Город | 14531 | 15146 | 15238 | 13824,1 |
| Село | 5797 | 6375 | 6445 | 5996,6 |
| Начальные общеобразовательные учреждения | 353 | 541 | 490 | 417,4 |
| Основные общеобразовательные учреждения | 1610 | 1378 | 1219,4 | 1064,0 |
| Средние (полные) общеобразовательные школы | 17996 | 19156 | 19011,7 | 17829,4 |
| Школы-интернаты для детей с недостатками умственного и физического развития | 369 | 446 | 450 | 509,9 |

Таблица 8. Вечерние (сменные) общеобразовательные учреждения

| Годы | 1992 | 1995 | 2000 |
|---|--------|--------|--------|
| Общее число вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений | 1909 | 1790 | 1726 |
| Всего обучающихся (чел.) | 476440 | 465366 | 476309 |

Таблица 9. Учреждения дополнительного образования детей

| Годы | 1992 | 1995 | 1998 | 2000 |
|--|------|------|------|------|
| Количество учреждений (в тыс.) | 8,0 | 8,4 | 8,7 | 8,6 |
| Количество обучающихся (суммарно за год в млн. чел.) | 7,4 | 6,0 | 7,6 | 7,6 |

Таблица 10. Учреждения начального профессионального образования

| Показатели | 1992 | 1995 | 1998 | 2000 |
|--|--------|--------|--------|--------|
| Сеть учреждений НПО (единиц) | 4269 | 4166 | 3954 | 3893 |
| Численность обучающихся (тыс. человек) | 1773,2 | 1689,5 | 1675,8 | 1679,3 |
| Численность обучающихся на 10 тыс. населения (человек) | 119 | 114 | 114 | 116 |
| Прием обучающихся (тыс. человек) | 1095,5 | 928,1 | 892,6 | 886,3 |

Таблица 11. Прием и численность студентов государственных и муниципальных средних специальных учебных заведений (тыс. чел.)

| Годы | 1992 | 1995 | 1998 | 2000 |
|--|------|------|------|------|
| Численность студентов | 2090 | 1923 | 2052 | 2311 |
| Численность студентов на 10 тыс. чел. населения (чел.) | 141 | 130 | 139 | 158 |
| Присм | 652 | 665 | 707 | 844 |
| в том числе на платной основе | | 121 | 210 | 327 |

Таблица 12. Подготовка специалистов в государственных вузах Российской Федерации (тыс. чел.)

| | 1995 | 1998 | 2000 |
|-------------------------------|--------|--------|--------|
| Количество вузов | 566 | 580 | 607 |
| Численность студентов – всего | 2642,0 | 3347,2 | 4270,8 |
| Выпуск специалистов - всего | 394,6 | 470,6 | 578,8 |

Таблица 13. Подготовка специалистов в негосударственных вузах

| | 1995 | 1998 | 2000 |
|---------------------------|-------|-------|-------|
| Прием (тыс. чел.) | 52,4 | 81,1 | 152,2 |
| Контингент (тыс. чел.) | 135,5 | 250,7 | 470,6 |
| Выпуск (тыс. чел.) | 7,7 | 30,2 | 56,2 |
| Общее количество вузов | 194 | 334 | 410 |
| Всего аккредитовано вузов | | 96 | 205 |

Таблица 14. Динамика выпуска из учреждений высшего профессионального образования (по отраслям) (тыс. чел.)

| Отрасли | 1992 | 1995 | 1998 | 1999 | 2000 |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Промышленность и строительство | 154,6 | 132,8 | 150,9 | 167,8 | 190,0 |
| Сельское хозяйство | 36,8 | 30,5 | 38,2 | 41,6 | 46,3 |
| Транспорт и связь | 22,4 | 17,0 | 21,3 | 24,6 | 29,5 |
| Экономика и право | 34,9 | 36,4 | 51,8 | 59,0 | 71,0 |
| Здравоохранение, физическая культура и спорт | 33,7 | 31,4 | 31,1 | 28,1 | 27,1 |
| Просвещение | 141,2 | 142,9 | 171,8 | 188,3 | 208,8 |
| Искусство и кинематография | 3,6 | 4,6 | 5,4 | 5,5 | 6,1 |

Таблица 15. Характеристика системы дополнительного профессионального образования

| Основные показатели | 1988 | 1993 | 1995 | 1998 | 2000 |
|--|------|------|------|------|------|
| Общее число образовательных учреждений и структурных подразделений ДПО | 2094 | 1366 | 744 | 938 | 1350 |
| Общее число прошедших обучение специалистов (млн. чел.) | 3,2 | 2,2 | 1,3 | 1,01 | 1,12 |
| Число штатных преподавателей (тыс. чел.) | 5,8 | 4,1 | 2,8 | 12,0 | 20,1 |

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТАХ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

1. Структура учебного плана педагогического института по специальности «Математика»

Квалификация специалиста – учитель математики, физики
в средней школе

Срок обучения – 4 года

Утверждено Министерством высшего образования СССР и
Министерством просвещения РСФСР 22 июля 1947 года

I. Общенаучная подготовка – 710 ч. (17%)

Основы марксизма-ленинизма (250 ч.). Политическая экономия (140 ч.).
Физическое воспитание (180 ч.). Иностранный язык (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1552 ч. (36%)

Аналитическая геометрия (176 ч.). Математический анализ (420 ч.). Выс-
шая алгебра (142 ч.). Дифференциальная геометрия (68 ч.). Проективная и
начертательная геометрия (105 ч.). Основания геометрии (56 ч.) Теория
чисел (32 ч.). Специальный курс элементарной математики (387 ч.).
Черчение (34 ч.). Теория функции действительного переменного (72 ч.).
Специальный математический семинар (60 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 826 ч. (19%)

Общая физика (525 ч.). Теоретическая механика (149 ч.). Астрономия
(с методикой преподавания) (152 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 610 ч. (14%)

1. Психология – 85 ч.
2. Педагогика – 104 ч.
3. История педагогики – 98 ч.
4. Школьная гигиена – 34 ч.
5. Методика преподавания математики – 129 ч.
6. Методика преподавания физики и практика решения задач – 124 ч.
7. Специальный семинар по педагогике – 36 ч.
8. Курсовые работы.
9. Педагогическая практика с отрывом от учебных занятий – 12 недель.

V. Факультативные дисциплины – 560 ч. (13%)

История математики (60 ч.). Приближенные вычисления (40 ч.). Мате-
матическая статистика (40 ч.). Векторный и тензорный анализ (40 ч.).
Теория вероятности (60 ч.). Теория поверхностей (60 ч.). Исчисление
конечных разностей (60 ч.). Теория функции комплексного переменного
(80 ч.). Иностранный язык (20 ч.).

2. Структура учебного плана педагогического института по специальности «Физика»

Квалификация специалиста – учитель физики, математики
в средней школе

Срок обучения – 4 года

Утверждено Министерством высшего образования СССР и
Министерством просвещения РСФСР 22 июля 1947 года

I. Общенаучная подготовка – 710 ч. (17%)

Основы марксизма-ленинизма (250 ч.). Политическая экономия (140 ч.).
Физическое воспитание (180 ч.). Иностранный язык (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1017 ч. (24%)

Аналитическая геометрия (176 ч.). Математический анализ (420 ч.).
Высшая алгебра (142 ч.). Дифференциальная геометрия (68 ч.). Курс
элементарной математики (177 ч.). Черчение (34 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 1363 ч. (32%)

Общая физика (525 ч.). Теоретическая механика (149 ч.). Астрономия
(с методикой преподавания) (152 ч.). Теоретическая физика (337 ч.). Спе-
циальный физический практикум (56 ч.). Электро- и радиотехника (112 ч.).
Специальный курс по физике (32 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 622 ч. (15%)

1. Психология – 85 ч.
2. Педагогика – 104 ч.
3. История педагогики – 98 ч.
4. Школьная гигиена – 34 ч.
5. Методика преподавания математики – 72 ч.
6. Методика преподавания физики и практика решения задач – 193 ч.
7. Специальный семинар по педагогике – 36 ч.
8. Курсовые работы.
9. Педагогическая практика с отрывом от учебных занятий – 12 недель.

V. Факультативные дисциплины – 540 ч. (13%)

История физики (60 ч.). Физика атомного ядра (40 ч.). Физика электронных
явлений (40 ч.). Физика металлов (40 ч.). Космические лучи (40 ч.). Физика
атмосферы (40 ч.). Специальный курс оптики (40 ч.). Гидро- и
аэродинамика (40 ч.). Метеорология (40 ч.). Геофизика (40 ч.).
Иностранный язык (120 ч.).

3. Структура учебного плана педагогического института по специальности «Математика»

Квалификация специалиста – учитель математики, физики в средней школе

Срок обучения – 4 года

Утверждено Министерством высшего образования СССР и Министерством просвещения РСФСР 1950 г.

I. Общенаучная подготовка – 710 ч. (17%)

Основы марксизма-ленинизма (250 ч.). Политическая экономия (140 ч.). Физическое воспитание (180 ч.). Иностранный язык (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1695 ч. (36%)

Аналитическая геометрия (176 ч.). Математический анализ (420 ч.). Высшая алгебра (191 ч.). Дифференциальная геометрия (68 ч.). Проективная и начертательная геометрия (105 ч.). Основания геометрии (56 ч.). Теория чисел (40 ч.). Специальный курс элементарной математики (409 ч.). Черчение (34 ч.). Теория функций (114 ч.). Специальный математический семинар (82 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 826 ч. (19%)

Общая физика (525 ч.). Теоретическая механика (149 ч.). Астрономия (с методикой преподавания) (152 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 582 ч. (14%)

1. Психология – 85 ч.
2. Педагогика – 104 ч.
3. История педагогики – 98 ч.
4. Школьная гигиена – 36 ч.
5. Методика преподавания математики – 129 ч.
6. Методика преподавания физики и практика решения задач – 94 ч.
7. Специальный семинар по педагогике – 36 ч.
8. Курсовые работы.
9. Педагогическая практика с отрывом от учебных занятий – 12 недель.

V. Факультативные дисциплины – 490 ч. (11%)

История математики (60 ч.). Приближенные вычисления (40 ч.). Математическая статистика (40 ч.). Векторный и тензорный анализ (40 ч.). Теория вероятности (60 ч.). Теория поверхностей (60 ч.). Исчисление конечных разностей (40 ч.). Теория функции комплексного переменного (30 ч.). Иностранный язык (120 ч.).

4. Структура учебного плана педагогического института по специальности «Математика»

Квалификация специалиста – учитель математики, физики в средней школе

Срок обучения – 4 года

Утверждено Министерством высшего образования СССР и Министерством просвещения РСФСР 15 июня 1951 г. (№ 51/ пв)

I. Общенаучная подготовка – 850 ч. (19%)

Основы марксизма-ленинизма (250 ч.). Политическая экономия (140 ч.). Физическое воспитание (180 ч.). Иностранный язык (140 ч.). Диалектический и исторический материализм и история философии (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1648 ч. (37%)

Аналитическая геометрия (172 ч.). Математический анализ (408 ч.). Высшая алгебра (156 ч.). Дифференциальная геометрия (68 ч.). Проективная и начертательная геометрия (102 ч.). Основания геометрии (56 ч.). Теория чисел (40 ч.). Специальный курс элементарной математики (402 ч.). Черчение (18 ч.). Теория функции действительного и комплексного переменных (112 ч.). Специальный математический семинар (80 ч.). Специальная подготовка (34 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 792 ч. (18%)

Общая физика (510 ч.). Теоретическая механика (140 ч.). Астрономия (с методикой преподавания) (142 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 725 ч. (16%)

1. Психология – 85 ч.
2. Педагогика – 122 ч.
3. История педагогики – 98 ч.
4. Школьная гигиена – 36 ч.
5. Методика преподавания математики – 160 ч.
6. Методика преподавания физики и практика решения задач – 124 ч.
7. Специальный семинар по педагогике, психологии и методике (по выбору студента) – 32 ч.
8. Курсовые работы.
9. Педагогическая практика с отрывом от учебных занятий – 12 недель.
10. Педагогическая практика без отрыва от учебных занятий – 68 ч.

V. Факультативные дисциплины – 480 ч. (11%)

История математики (40 ч.). Приближенные вычисления (40 ч.). Математическая статистика (40 ч.). Векторный и тензорный анализ (40 ч.). Теория вероятности (40 ч.). Теория поверхностей (40 ч.). Исчисление конечных разностей (40 ч.). Основы современной алгебры (40 ч.). Уравнения математической физики (40 ч.). Иностранный язык (120 ч.).

5. Структура учебного плана педагогического института по специальности «Математика»

Квалификация специалиста – учитель математики, физики
в средней школе

Срок обучения – 4 года

Утверждено Министерством высшего образования СССР и
Министерством просвещения РСФСР 8 июня 1954 г. (№ 2 - МУ)

I. Общенаучная подготовка – 764 ч. (16%)

Основы марксизма-ленинизма (224 ч.). Политическая экономия (140 ч.).
Физическое воспитание (130 ч.). Иностранный язык (130 ч.). Дialeк-
тический и исторический материализм и история философии (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1780 ч. (36%)

Аналитическая геометрия (178 ч.). Математический анализ (436 ч.).
Высшая алгебра (216 ч.). Проективная и начертательная геометрия (109 ч.).
Основания геометрии (56 ч.). Теория чисел и теоретическая
арифметика (76 ч.). Элементарная математика (406 ч.). Черчение (68 ч.).
Теория функции действительного и комплексного переменных (114 ч.).
Специальный математический семинар (73 ч.). Специальная подготов-
ка (48 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 731 ч. (15%)

Общая физика (549 ч.). Теоретическая механика (109 ч.).
Астрономия (73 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 620 ч. (13%)

1. Психология – 68 ч.
2. Педагогика – 119 ч.
3. История педагогики – 72 ч.
4. Школьная гигиена – 18 ч.
5. Методика преподавания математики – 180 ч.
6. Методика преподавания физики – 131 ч.
7. Практика в учебных мастерских – 32 ч.
8. Курсовые работы.
9. Педагогическая практика с отрывом от учебных занятий – 14 недель.
10. Педагогическая практика в пионерском лагере – 3 недели.

V. Факультативные дисциплины – 1010 ч. (21%)

История математики (40 ч.). Вычислительные и графические методы
математики (40 ч.). Дифференциальная геометрия (60 ч.). Векторный и
тензорный анализ (40 ч.). Практикум по автотракторному делу (60 ч.).
Практикум по изучению с/х машин (40 ч.). Методика учебного
кино (30 ч.). Основы современной алгебры (40 ч.). Уравнения
математической физики (40 ч.). Иностранный язык (140 ч.). Спортивное
совершенствование (420 ч.). Практикум по изготовлению наглядных
пособий по физике и математике (60 ч.).

6. Структура учебного плана педагогического института по специальности «Математика»

Квалификация специалиста – учитель математики средней школы

Срок обучения – 4 года

Утверждено Министерством высшего образования СССР и Министерством просвещения РСФСР 8 июня 1954 г. (№ 6 - МУ)

I. Общенаучная подготовка – 764 ч. (16%)

Основы марксизма-ленинизма (224 ч.). Политическая экономия (140 ч.). Физическое воспитание (130 ч.). Иностранный язык (130 ч.). Диалектический и исторический материализм и история философии (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1918 ч. (40%)

Аналитическая геометрия (178 ч.). Математический анализ (437 ч.). Высшая алгебра (216 ч.). Проективная и начертательная геометрия (106 ч.). Основания геометрии (56 ч.). Теория чисел и теоретическая арифметика (87 ч.). Элементарная математика (412 ч.). Черчение (64 ч.). Теория функции действительного и комплексного переменных (116 ч.). Специальный математический семинар (100 ч.). Специальная подготовка (48 ч.). Математический практикум (измерение, вычисление, моделирование) (98 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 564 ч. (12%)

Общая физика (378 ч.). Теоретическая механика (106 ч.). Астрономия (80 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 505 ч. (11%)

1. Психология – 68 ч.
2. Педагогика – 119 ч.
3. История педагогики – 72 ч.
4. Школьная гигиена – 18 ч.
5. Методика преподавания математики – 188 ч.
6. История математики – 40 ч.
7. Курсовые работы.
8. Педагогическая практика с отрывом от учебных занятий – 14 недель.
9. Педагогическая практика в пионерском лагере – 3 недели.

V. Факультативные дисциплины – 1010 ч. (21%)

Номография (40 ч.). Вычислительные и графические методы математики (40 ч.). Вариационное исчисление (40 ч.). Векторный и тензорный анализ (40 ч.). Практика в учебных мастерских (40 ч.). Теория вероятности (40 ч.). Теория поверхностей (40 ч.). Исчисление конечных разностей (40 ч.). Уравнения математической физики (40 ч.). Дополнительные главы теории функций (40 ч.). Дополнительные главы теории чисел (40 ч.). Функциональный анализ (40 ч.). Топология (40 ч.). Методика учебного кино (30 ч.). Иностранный язык (140 ч.). Спортивное совершенствование (420 ч.).

7. Структура учебного плана педагогического института по специальности «Физика»

Квалификация специалиста – учитель физики, математики средней школы
Срок обучения – 4 года

Утверждено Министерством высшего образования СССР и
Министерством просвещения РСФСР 1950 г.

I. Общенаучная подготовка – 710 ч. (17%)

Основы марксизма-ленинизма (250 ч.). Политическая экономия (140 ч.).
Физическое воспитание (180 ч.). Иностранный язык (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1017 ч. (24%)

Аналитическая геометрия (176 ч.). Математический анализ (420 ч.).
Высшая алгебра (142 ч.). Дифференциальная геометрия (68 ч.). Курс
элементарной математики (177 ч.). Черчение (34 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 1366 ч. (32%)

Общая физика (525 ч.). Теоретическая механика (149 ч.). Астрономия
(с методикой преподавания) (152 ч.). Теоретическая физика (340 ч.).
Специальный физический практикум (56 ч.). Электро- и радиотехника
(112 ч.). Спецкурс по физике (32 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 624 ч. (15%)

1. Психология – 85 ч.
2. Педагогика – 104 ч.
3. История педагогики – 98 ч.
4. Школьная гигиена – 36 ч.
5. Методика преподавания математики – 72 ч.
6. Методика преподавания физики и практика решения задач – 193 ч.
7. Специальный семинар по педагогике – 36 ч.
8. Курсовые работы.
9. Педагогическая практика с отрывом от учебных занятий – 12 недель.

V. Факультативные дисциплины – 540 ч. (13%)

История физики (60 ч.). Физика атомного ядра (40 ч.). Физика электронных
явлений (40 ч.). Физика металлов (40 ч.). Космические лучи (40 ч.). Физика
атмосферы (40 ч.). Спецкурс оптики (40 ч.). Гидро- и аэродинамика (40 ч.).
Метеорология (40 ч.). Геофизика (40 ч.). Иностранный язык (120 ч.).

8. Структура учебного плана педагогического института по специальности «Физика»

Квалификация специалиста – учитель физики, математики
в средней школе

Срок обучения – 4 года

Утверждено Министерством высшего образования СССР и
Министерством просвещения РСФСР 15 июля 1951 г. (№ 48/ пв)

I. Общенаучная подготовка – 850 ч. (19%)

Основы марксизма-ленинизма (250 ч.). Политическая экономия (140 ч.).
Физическое воспитание (180 ч.). Иностранный язык (140 ч.). Диалек-
тический и исторический материализм и история философии (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1006 ч. (24%)

Аналитическая геометрия (172 ч.). Математический анализ (408 ч.).
Высшая алгебра (156 ч.). Дифференциальная геометрия (64 ч.). Курс
элементарной математики (174 ч.). Черчение (32 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 1372 ч. (22%)

Общая физика (510 ч.). Теоретическая механика (132 ч.). Астрономия
(с методикой преподавания) (148 ч.). Теоретическая физика (328 ч.).
Специальный физический практикум (68 ч.). Электро- и радиотехни-
ка (120 ч.). Спецкурс по физике (32 ч.). Специальная подготовка (34 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 783 ч. (17%)

1. Психология – 85 ч.
2. Педагогика – 122 ч.
3. История педагогики – 98 ч.
4. Школьная гигиена – 34 ч.
5. Методика преподавания математики – 90 ч.
6. Методика преподавания физики и практикум в учебных мастерских –
254 ч.
7. Специальный семинар по педагогике, психологии и методике (по
выбору студентов) – 32 ч.
8. Курсовые работы.
9. Педагогическая практика с отрывом от учебных занятий – 12 недель.
10. Педагогическая практика без отрыва от учебных занятий – 68 ч.

V. Факультативные дисциплины – 540 ч. (12%)

История физики (60 ч.). Физика атомного ядра (40 ч.). Физика электронных
явлений (40 ч.). Физика металлов (40 ч.). Космические лучи (40 ч.). Физика
атмосферы (40 ч.). Специальный курс оптики (40 ч.). Гидро- и
аэродинамика (40 ч.). Метеорология (40 ч.). Геофизика (40 ч.).
Иностранный язык (120 ч.).

9. Структура учебного плана педагогического института по специальности «Физика»

Квалификация специалиста – учитель физики, астрономии средней школы
Срок обучения – 4 года

Утверждено Министерством высшего образования СССР и
Министерством просвещения РСФСР 8 июня 1954 г. (№ 7 - МУ)

I. Общенаучная подготовка – 764 ч. (16%)

Основы марксизма-ленинизма (224 ч.). Политическая экономия (140 ч.).
Физическое воспитание (130 ч.). Иностранный язык (130 ч.). Диалек-
тический и исторический материализм и история философии (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 640 ч. (13%)

Аналитическая геометрия (159 ч.). Математический анализ (413 ч.).
Черчение (68 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 1886 ч. (39%)

Общая физика (624 ч.). Теоретическая механика (135 ч.). Астрономия
(с методикой преподавания) (154 ч.). Теоретическая физика (314 ч.).
Специальный физический практикум (80 ч.). Радиотехника (84 ч.).
Практика в учебных мастерских (102 ч.). Специальная подготовка (78 ч.).
Теплотехника (63 ч.). Электротехника (71 ч.). История физики (40 ч.).
Методы математической физики (78 ч.). Основы машиноведения (63 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 514 ч. (11%)

1. Психология – 68 ч.
2. Педагогика – 119 ч.
3. История педагогики – 72 ч.
4. Школьная гигиена – 18 ч.
5. Методика преподавания физики – 218 ч.
6. Методика учебного кино – 19 ч.
7. Педагогическая практика с отрывом от учебных занятий – 14 недель.
8. Педагогическая практика в пионерских лагерях – 3 недели.

V. Факультативные дисциплины – 1060 ч. (22%)

Практика по автотракторному делу (60 ч.). Практика по изучению с/х
машин (40 ч.). Физика атомного ядра (40 ч.). Физика электронных явле-
ний (40 ч.). Спецкурс оптики (40 ч.). Гидроаэродинамика (40 ч.). Методы
приближенных вычислений (40 ч.). Теория колебаний (40 ч.). Специальные
вопросы теории физики (40 ч.). Механика сплошных сред (40 ч.).
Фотография (40 ч.). Геофизика (40 ч.). Спортивное совершенствова-
ние (420 ч.). Иностранный язык (140 ч.).

10. Структура учебного плана учительского института
по специальности «Физика и математика»

Квалификация специалиста – учитель V и VII классов
физики и математики семилетней и средней школы

Срок обучения – 2 года

Утверждено Министерством высшего образования СССР и
Министерством просвещения РСФСР 1950 г.

I. Общенаучная подготовка – 350 ч. (13%)

Основы марксизма-ленинизма (250 ч.). Физическое воспитание (100 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 853 ч. (32%)

Элементарная математика (496 ч.). Основы высшей математики (285 ч.).
Черчение (72 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 470 ч. (18%)

Общая физика (470 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 405 ч. (15%)

1. Психология – 85 ч.

2. Педагогика – 136 ч.

3. Школьная гигиена – 17 ч.

4. Методика преподавания математики – 50 ч.

5. Методика преподавания физики и техника школьного эксперимента –
117 ч.

6. Педагогическая практика с отрывом от учебных занятий – 5 недель.

V. Факультативные дисциплины – 560 ч. (21%)

История математики (60 ч.). История физики (60 ч.). Иностранный
язык (140 ч.). Практикум по изготовлению физических приборов и
учебных пособий по математике (120 ч.). Музыка и пение (60 ч.).
Физическое воспитание (120 ч.).

**11. Структура учебного плана учительского института
по специальности «Физика и математика»**

Квалификация специалиста – учитель V и VII классов
физики и математики семилетней и средней школы

Срок обучения – 2 года

Утверждено Министерством высшего образования СССР и
Министерством просвещения РСФСР 15 июня 1951 г. (№ 44/пв)

I. Общенаучная подготовка – 366 ч. (14%)

Основы марксизма-ленинизма (266 ч.). Физическое воспитание (100 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 838 ч. (31%)

Элементарная математика (487 ч.). Основы высшей математики (279 ч.).
Черчение (72 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 461 ч. (17%)

Общая физика (461 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 438 ч. (16%)

1. Психология – 85 ч.
2. Педагогика – 136 ч.
3. Школьная гигиена – 17 ч.
4. Методика преподавания математики – 84 ч.
5. Методика преподавания физики и техника школьного эксперимента – 116 ч.
6. Педагогическая практика с отрывом от учебных занятий – 5 недель.

V. Факультативные дисциплины – 560 ч. (21%)

История математики (60 ч.). История физики (60 ч.). Иностранный язык (140 ч.). Практикум по изготовлению физических приборов и учебных пособий по математике (120 ч.). Музыка и пение (60 ч.). Физическое воспитание (120 ч.).

12. Структура учебного плана педагогического института по специальности «Математика и черчение»

Квалификация специалиста – учитель математики, черчения средней школы

Срок обучения – 5 лет

Утверждено Зам. министра высшего образования СССР В. Столетов
30 апреля 1957 года (№ 144/М)

I. Общенаучная подготовка – 784 ч. (13%)

История КПСС (224 ч.). Политическая экономия (140 ч.). Физическое воспитание (140 ч.). Иностраный язык (140 ч.). Диалектический и исторический материализм (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 2296 ч. (38%)

Аналитическая геометрия (172 ч.). Математический анализ (424 ч.). Высшая алгебра (208 ч.). Проективная и начертательная геометрия (110 ч.). Основания геометрии (64 ч.). Теория чисел (60 ч.). Основания арифметики (38 ч.). Элементарная математика (402 ч.). Проекционное и техническое черчение с методикой преподавания (216 ч.). Теория функций действительного переменного (50 ч.). Теория функций комплексного переменного (72 ч.). Спецсеминар по математике (118 ч.). Спецподготовка (48 ч.). Спецпрактикумы (измерение, вычисление, моделирование) (116 ч.). Алгоритмы и математические машины (50 ч.). Спецкурсы (по выбору) (84 ч.). Дифференциальная геометрия (64 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 620 ч. (10%)

Общая физика (356 ч.). Теоретическая механика (112 ч.). Астрономия (72 ч.). Основы машиноведения (80 ч.). Производственная практика (2 недели).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 590 ч. (10%)

1. Психология – 84 ч.
2. Педагогика – 120 ч.
3. История педагогики – 72 ч.
4. Школьная гигиена – 36 ч.
5. Методика преподавания математики – 194 ч.
6. История математики – 48 ч.
7. Учебное кино – 36 ч.
8. Педагогическая практика в школе – 16 недель.
9. Педагогическая практика в пионерских лагерях – 3 недели.

V. Факультативные дисциплины – 1720 ч. (27%)

Практикумы по внеклассной и внешкольной работе (100 ч.). Основы современной алгебры (40 ч.). Топология (40 ч.). Функциональный анализ (40 ч.). Вариационное исчисление (40 ч.). Векторный и тензорный анализ (40 ч.). Методы математической физики (40 ч.). Методы приближенных вычислений (40 ч.). Номография (40 ч.). Теория поверхностей (40 ч.). Теория вероятности (40 ч.) и др.

13. Структура учебного плана педагогического института по специальности «Математика и физика»

Квалификация специалиста – учитель математики, физики средней школы

Срок обучения – 5 лет

Утверждено Зам. министра высшего образования СССР В. Столетов

30 апреля 1957 года (№ 148/М)

I. Общенаучная подготовка – 784 ч. (11%)

История КПСС (224 ч.). Политическая экономия (140 ч.). Физическое воспитание (140 ч.). Иностранный язык (140 ч.). Диалектический и исторический материализм (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1898 ч. (28%)

Аналитическая геометрия (172 ч.). Математический анализ (408 ч.). Высшая алгебра (192 ч.). Проективная и начертательная геометрия (110 ч.). Основания геометрии (64 ч.). Теория чисел (48 ч.). Основания арифметики (36 ч.). Элементарная математика (400 ч.). Теория функций действительного переменного (50 ч.). Теория функций комплексного переменного (54 ч.). Спецсеминар по математике или спецпрактикум по физике (84 ч.). Спецподготовка (48 ч.). Спецпрактикумы (измерение, вычисление, моделирование) (92 ч.). Черчение (86 ч.). Спецкурс (по выбору) (54 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 1322 ч. (19%)

Общая физика (620 ч.). Теоретическая механика (112 ч.). Астрономия (72 ч.). Машиноведение с автотракторным практикумом (190 ч.). Производственная практика (2 недели). Практикум в учебных мастерских с элементами технологии материалов (188 ч.). Электротехника и радиотехника (140 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 752 ч. (11%)

1. Психология – 84 ч.
2. Педагогика – 120 ч.
3. История педагогики – 72 ч.
4. Школьная гигиена – 36 ч.
5. Методика преподавания математики – 194 ч.
6. Методика преподавания физики – 210 ч.
7. Учебное кино – 36 ч.
8. Педагогическая практика в школе – 16 недель.

V. Факультативные дисциплины – 2080 ч. (30%)

Практикумы по внеклассной и внешкольной работе (100 ч.). Дифференциальная геометрия (40 ч.). Алгебра и математические машины (40 ч.). Современная алгебра (40 ч.). Структура атомного ядра (40 ч.). Физика полупроводников и диэлектриков (40 ч.). Статистическая динамика (40 ч.). История физики (40 ч.). История математики (40 ч.). Избранные вопросы элементарной математики (40 ч.). Избранные вопросы методики физики (40 ч.) и др.

**14. Структура учебного плана педагогического института
по специальности «Физика и основы производства»**

Квалификация специалиста – учитель физики основ производства
средней школы

Срок обучения – 5 лет

Утверждено Зам. министра высшего образования СССР В. Столетов
30 апреля 1957 года (№ 145/М)

I. Общенаучная подготовка – 784 ч. (12%)

История КПСС (224 ч.). Политическая экономия (140 ч.). Физическое воспитание (140 ч.). Иностранный язык (140 ч.). Диалектический и исторический материализм (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1088 ч. (17%)

Аналитическая геометрия (158 ч.). Математический анализ (410 ч.). Высшая алгебра (192 ч.). Теория чисел (48 ч.). Спецподготовка (48 ч.). Спецпрактикумы (измерение, вычисление, моделирование) (92 ч.). Черчение (86 ч.). Спецкурс (по выбору) (54 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 2268 ч. (35%)

Общая физика (636 ч.). Теоретическая механика (128 ч.). Теоретическая физика (334 ч.). Астрономия с методикой преподавания (160 ч.). Машиноведение с автотракторным практикумом (190 ч.). Производственная практика в ремонтных мастерских и МТС, на заводах и электростанциях (7 недель). Технология металлов и материалов с практикумом в учебных мастерских (310 ч.). Электротехника (114 ч.). Радиотехника (120 ч.). Техническая механика (86 ч.). Спецкурс по физике (по выбору) (54 ч.). Спецпрактикумы по физике (136 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 640 ч. (10%)

1. Психология – 84 ч.
2. Педагогика – 120 ч.
3. История педагогики – 72 ч.
4. Школьная гигиена – 36 ч.
5. Методика преподавания физики – 210 ч.
6. Учебное кино – 48 ч.
7. Методика преподавания основ производства – 70 ч.
8. Педагогическая практика в школе – 16 недель.

V. Факультативные дисциплины – 1640 ч. (26%)

Практикумы по внеклассной и внешкольной работе (100 ч.). Совершенствование в вождении автомобиля или трактора (80 ч.). Физика атомного ядра (40 ч.). Физика полупроводников и диэлектриков (40 ч.). Гидроаэродинамика (40 ч.). История физики (40 ч.). Физика электронных явлений (40 ч.). Спецкурс оптики (40 ч.). Геофизика (40 ч.). Специальные вопросы методики физики (40 ч.). Избранные главы общей химии (80 ч.). Иностранный язык (140 ч.) и др.

**15. Структура учебного плана педагогического института
по специальности 2104 «Математика»**

Квалификация специалиста – учитель математики

Срок обучения – 4 года

Утверждено Министерством высшего и среднего специального
образования СССР

Н. Егоров

2 марта 1970 г. (№ 3 тп/д)

I. Общенаучная подготовка – 834 ч. (22%)

История КПСС (120 ч.). Марксистско-ленинская философия (140 ч.).
Политическая экономия (100 ч.). Научный коммунизм (70 ч.). Основы
научного атеизма (24 ч.). Иностранный язык (240 ч.). Физическое
воспитание (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1930 ч. (52%)

Практикум по решению задач (170 ч.). Математический анализ (520 ч.).
Теория аналитических функций (70 ч.). Алгебра и теория чисел (380 ч.).
Геометрия (420 ч.). Теория вероятности (80 ч.). Вычислительная
математика и программирование (120 ч.). Курсы и семинары по выбо-
ру (170 ч.). Учебная практика по измерениям и вычислениям (2 недели).

III. Предметная подготовка по физике – 360 ч. (10%)

Общая физика (280 ч.). Астрономия (80 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 600 ч. (16%)

1. Возрастная физиология и школьная гигиена – 50 ч.
2. Психология – 100 ч.
3. Педагогика с историей педагогики – 150 ч.
4. Методика преподавания математики – 160 ч.
5. Научные основы школьного курса математики – 140 ч.
6. Педагогическая практика в пионерских лагерях – 4 недели.
7. Педагогическая практика в школе – 13 недель.

V. Факультативные дисциплины

Марксистско-ленинская этика. Марксистско-ленинская эстетика. Логика.
Иностранный язык. Факультативный курс по математике на иностранном
языке. История математики. Методика воспитательной работы. Семинар
по педагогике и психологии. Технические средства обучения. Физическое
воспитание и др.

16. Структура учебного плана педагогического института
по специальности 2105 «Физика»

Квалификация специалиста – учитель физики

Срок обучения – 4 года

Утверждено Министерством высшего и среднего специального
образования СССР Н. Егоров

2 марта 1970 г. (№ 4 тп/д)

I. Общенаучная подготовка – 834 ч. (21%)

История КПСС (120 ч.). Марксистско-ленинская философия (140 ч.).
Политическая экономия (100 ч.). Научный коммунизм (70 ч.). Основы
научного атеизма (24 ч.). Иностранный язык (240 ч.). Физическое
воспитание (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 600 ч. (15%)

Высшая математика (600 ч): а) математический анализ (400 ч.);
б) аналитическая геометрия (150 ч.); в) методы математической физи-
ки (50 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 1830 ч. (46%)

Общая физика (700 ч.). Астрономия (120 ч.). Теоретическая физи-
ка (350 ч.). Теоретическая механика (110 ч.). Техника материалов, практика
в учебных мастерских и техника безопасности (110 ч.). Электротехни-
ка (120 ч.). Радиотехника (140 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 500 ч. (13%)

1. Возрастная физиология и школьная гигиена – 50 ч.
2. Психология – 100 ч.
3. Педагогика с историей педагогики – 150 ч.
4. Методика преподавания физики – 150 ч.
5. Педагогическая практика в пионерских лагерях – 4 недели.
6. Педагогическая практика в школе – 13 недель.
7. Технические средства обучения – 50 ч.

V. Факультативные дисциплины – 180 ч. (5%)

Спецкурсы и программы по выбору (180 ч.). Марксистско-ленинская
этика. Марксистско-ленинская эстетика. Логика. Иностранный язык.
Физическое воспитание. Практикум по внеклассной работе. Практикум по
техническому моделированию. Профессиональная ориентация и др.

17. Структура учебного плана педагогического института по специальности 2104 «Математика и физика»

Квалификация специалиста – учитель математики и физики

Срок обучения – 5 лет

Утверждено Министерством высшего и среднего специального образования СССР

Н. Егоров

6 июля 1971 г. (№ 26 тп/д)

I. Общенаучная подготовка – 924 ч. (19%)

История КПСС (170 ч.). Марксистско-ленинская философия (140 ч.). Политическая экономия (140 ч.). Научный коммунизм (70 ч.). Основы научного атеизма (24 ч.). Иностранный язык (240 ч.). Физическое воспитание (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1660 ч. (35%)

Практикум по решению математических задач (150 ч.). Математический анализ и теория функций (570 ч.). Алгебра и теория чисел (360 ч.). Геометрия (400 ч.). Теория вероятности (70 ч.). Вычислительная математика и программирование (110 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 1210 ч. (25%)

Общая физика (570 ч.). Астрономия (90 ч.). Теоретическая физика (290 ч.). Теоретическая механика (70 ч.). Техника материалов, практика в учебных мастерских и техника безопасности (50 ч.). Электротехника и радиотехника (140 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 785 ч. (16%)

1. Возрастная физиология и школьная гигиена – 50 ч.
2. Психология – 100 ч.
3. Педагогика с историей педагогики – 150 ч.
4. Методика преподавания физики – 140 ч.
5. Методика преподавания математики – 150 ч.
6. Педагогическая практика в пионерских лагерях – 4 недели.
7. Педагогическая практика в школе – 14 недель.
8. Технические средства обучения – 30 ч.
9. Научные основы школьного курса математики – 165 ч.

V. Факультативные дисциплины – 170 ч. (4%)

Курсы, семинары и программы по выбору (170 ч.). Марксистско-ленинская этика. Марксистско-ленинская эстетика. Логика. Иностранный язык. Физическое воспитание. Практикум по внеклассной работе. Практикум по техническому моделированию. История математики. Профессиональная ориентация и др.

18. Структура учебного плана педагогического института по специальности 2105 «Физика с дополнительной специальностью математика»

Квалификация специалиста – учитель физики и математики

Срок обучения – 5 лет

Утверждено Зам. министра высшего и среднего специального образования СССР

4 апреля 1983 г.

I. Общенаучная подготовка – 974 ч. (20%)

История КПСС (170 ч.). Марксистско-ленинская философия (140 ч.). Политическая экономия (140 ч.). Научный коммунизм (80 ч.). Основы научного атеизма (24 ч.). Иностранный язык (230 ч.). Физическое воспитание (140 ч.). Советское право (30 ч.). Охрана труда (20 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1154 ч. (23%)

Математический анализ (468 ч.). Алгебра, теория чисел, числовые системы (240 ч.). Геометрия (252 ч.). Теория вероятностей (54 ч.). Математическая логика (36 ч.). Вычислительная математика, программирование и практикум на ЭВМ (104 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 1792 ч. (36%)

Общая физика (720 ч.). Астрономия (132 ч.). Теоретическая физика (500 ч.). Технология материалов, практикум в учебных мастерских (72 ч.). Электротехника (126 ч.). Радиотехника (146 ч.). Методы математической физики (54 ч.). История физики и математики (42 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 920 ч. (19%)

1. Возрастная физиология и школьная гигиена – 54 ч.
2. Введение в специальность – 36 ч.
3. Психология – 100 ч.
4. Педагогика – 160 ч.
5. Методика преподавания физики – 166 ч.
6. Методика преподавания математики – 132 ч.
7. Практикум по решению физических задач – 118 ч.
8. Практикум по решению математических задач – 60 ч.
9. Учебно-воспитательная работа в ПТУ – 20 ч.
10. Профессиональная ориентация школьников – 20 ч.
11. Педагогическая практика в пионерских лагерях – 4 недели.
12. Педагогическая практика в школе – 13 недель.
13. Технические средства обучения – 54 ч.

V. Факультативные дисциплины – 120 ч. (2%)

Дисциплины по выбору (120 ч.). Марксистско-ленинская этика. Марксистско-ленинская эстетика. Логика. Иностранный язык. Физическое воспитание. Практикум по техническому моделированию. Лекторское мастерство. Организация и методика внеклассной работы по предмету.

**19. Структура учебного плана педагогического института
по специальности 01.04 «Физика»**

Квалификация специалиста – учитель физики

Срок обучения – 5 лет

Утверждено Министерством высшего и среднего специального образования СССР

1990 г.

I. Общенаучная подготовка – 986 ч. (14%)

История XX века (108 ч.). Философия (172 ч.). Политэкономика (102 ч.). Теория социализма (82 ч.). Советское право и трудовое законодательство (40 ч.). Иностранный язык (174 ч.). Проблемы экологии и экологическое образование (60 ч.). История культуры, науки и техники (122 ч.). Основы медицинских знаний и охраны здоровья детей (126 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 704 ч. (10%)

Математика (510 ч.). Информатика (194 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 1784 ч. (26%)

Общая физика (846 ч.). Астрономия (140 ч.). Теоретическая физика (398 ч.). Технические дисциплины (400 ч.). Учебная практика по элементарной математике и физике (1 неделя). Вычислительная учебная практика (2 недели). Технологическая учебная практика (3 недели). Наблюдения по астрономии (1 неделя). Учебная практика по специализации (4 недели).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 992 ч. (15%)

Психология (156 ч.). Педагогика (264 ч.). Современные техн. средства обучения в учебном процессе (82 ч.). Методика преподавания физики с практикумом по решению физических задач (340 ч.). Педагогическая практика в пионерских лагерях (6 недель). Педагогическая практика (14 недель). Технические средства обучения (50 ч.). Практика по оборудованию школьного кабинета (1 неделя).

A) С правом преподавания в физ.-мат. классах – 372 ч. (5%)

Дополнительные разделы физики (258 ч.). История физики (66 ч.). Психолого-пед. особенности работы в физ.-мат. классах (48 ч.). Специальный физический практикум (4 недели).

B) С правом преподавания информатики – 734 ч. (11%)

Информатика (194 ч.). Технические дисциплины (ЭВТ и автоматика) (170 ч.). Основы школьного курса информатики (176 ч.). Организация учебного процесса на базе КВТ (114 ч.). Методика преподавания информатики (80 ч.).

B) С правом преподавания математики в 5–9 классах – 889 ч. (13%)

Математика (510 ч.). Основы школьного курса мат-ки (5–9 кл.) (256 ч.). Методика преподавания математики (5–9 класс) (114 ч.). Учебная практика по решению математических задач (4 недели).

V. Факультативные дисциплины – 370 ч. (5%)

Дисциплины дополнительной специальности (370 ч.).

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

1. Структура учебного плана государственного университета по специальности 2016 «Физика» Квалификация специалиста – физик.

Срок обучения – 5 лет

Утверждено Министерством высшего и среднего специального образования СССР 8 августа 1964 г. (№ 456 УД/тип.)

I. Общенаучная подготовка – 1060 ч. (22%)

История КПСС (170 ч.). Марксистско-ленинская философия (130 ч.). Политическая экономия (110 ч.). Основы научного коммунизма (70 ч.). Иностранный язык (300 ч.). Химия (по особой программе) (70 ч.). Основы технического черчения (70 ч.). Физическое воспитание (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 850 ч. (18%)

Высшая математика (850 ч.): математический анализ (510 ч.); аналитическая геометрия и высшая алгебра (120 ч.); методы мат. физики (140 ч.); вычислительные машины и программирование (80 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 2650 ч. (56%)

Общая физика (1090 ч.): механика, мол. физика, электричество и оптика (380 ч.); атомная физика (110 ч.); ядерная физика (70 ч.); физич. практикум (530 ч.). Теоретическая физика (480 ч.): теоретическая механика (120 ч.); электродинамика (120 ч.); квантовая механика (120 ч.); термодинамика и статистическая физика (120 ч.). Дисциплины специализаций (530 ч.). Лаборатории специализаций (550 ч.). Практика в учебных мастерских (3 недели). Производственная и педагогическая практика (26 недель).

IV. Психолого-педагогическая подготовка - 210 ч. (4%)

Примечание. 3. Студенты, подготавливаемые для педагогической деятельности, изучают за счет часов, отводимых на специализацию, на 6 и 7 семестрах курс педагогики в объеме 70 часов (экзамен); на 7 и 8 семестрах астрономию с астрофизикой - 70 часов (зачет); на 8 и 9 семестрах - методику преподавания физики в объеме 70 часов (зачет) и проходят педагогическую практику на 9 семестре. Указанные студенты получают дополнительную квалификацию «Преподаватель физики».

V. Факультативные дисциплины

Основы марксистско-ленинской этики. Основы марксистско-ленинской эстетики. Иностранный язык. История физики. Философские вопросы современного естествознания. Физическое воспитание.

2. Структура учебного плана государственного университета по специальности 2016 «Физика»

Квалификация специалиста – физик, преподаватель.

Срок обучения – 5 лет

Утверждено Министерством высшего и среднего специального
образования СССР

Н. С. Егоров

10 июля 1975 г.

№ 57 УД/тип.

I. Общенаучная подготовка – 1044 ч. (22%)

История КПСС (170 ч.). Марксистско-ленинская философия (140 ч.).
Политическая экономия (140 ч.). Научный коммунизм (80 ч.). Основы
научного атеизма (24 ч.). Иностранный язык (300 ч.). Охрана труда (20 ч.).
Советское право (30 ч.). Физическое воспитание (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 754 ч. (16%)

Высшая математика (754 ч.): математический анализ (388 ч.);
дифференциальные уравнения (68 ч.); основы векторного и тензорного
анализа (36 ч.); аналитическая геометрия и высшая алгебра (122 ч.); теория
вероятностей и математическая статистика (54 ч.); вычислительные
машинны и программирование (86 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 2644 ч. (56%)

Общая физика (506 ч.): механика (72 ч.); молекулярная физика (102 ч.);
электричество (126 ч.); оптика (102 ч.); атомная физика (54 ч.); ядерная
физика (50 ч.). Физический практикум (402 ч.). Астрономия (68 ч.).
Теоретическая физика (630 ч.): теоретическая механика (104 ч.); методы
математической физики (140 ч.); электродинамика (122 ч.); квантовая
механика (142 ч.); термодинамика и статистическая физика (122 ч.).
Решение прикладных задач на ЭВМ (34 ч.). Основы радиоэлектр. (104 ч.).
Лаборатории специализаций (420 ч.). Дисциплины специализаций (480 ч.).
Ознакомительная учебная практика (3 недели). Производственная
практика по специализации (7 недель).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 246 ч. (5%)

1. Введение в специальность – 36 ч.
2. Психология – 60 ч.
3. Педагогика – 80 ч.
4. Методика преподавания физики – 70 ч.
5. Пионерская практика – 4 недели.
6. Педагогическая практика – 8 недель.

V. Факультативные дисциплины

Марксистско-ленинская этика. Марксистско-ленинская эстетика. Логика (70 ч.). Иностранный язык (420 ч.). Физическое воспитание. История физики. Философские вопросы современного естествознания. Основы экономики и организации производства. Вопросы современной химии и биологии и др.

3. Структура учебного плана государственного университета по специальности 2016 «Физика»

Квалификация специалиста – физик, преподаватель.

Срок обучения – 5 лет

Утверждено Министерством высшего и среднего специального
образования СССР Н. С. Егоров 15 марта 1983 г.

№ 23 УД/ тип.

I. Общенаучная подготовка – 1044 ч. (23%)

История КПСС (170 ч.). Марксистско-ленинская философия (140 ч.).
Политическая экономия (140 ч.). Научный коммунизм (80 ч.). Основы
научного атеизма (24 ч.). Иностранный язык (300 ч.). Охрана труда (20 ч.).
Советское право (30 ч.). Физическое воспитание (140 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 772 ч. (17%)

Высшая математика (772 ч.): математический анализ (388 ч.);
дифференциальные и интегральные уравнения (90 ч.); основы векторного
и тензорного анализа (34 ч.); аналит. геометрия и высшая алгебра (104 ч.);
теория вероятностей и математическая статистика (50 ч.); вычислительные
машины и программирование (106 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 2448 ч. (54%)

Общая физика (524 ч.): механика (90 ч.); молекулярная физика (102 ч.);
электричество (108 ч.); оптика (102 ч.); физика атома и атом. явл. (72 ч.);
физика ядра и элементарных частиц (50 ч.). Физ. практикум (384 ч.).
Астрономия (68 ч.). Теоретическая физика (526 ч.): теоретическая
механика (102 ч.); электродинамика (144 ч.); квантовая механика (136 ч.);
термодинамика и статистическая физика (144 ч.). Решение прикладных
задач на ЭВМ (34 ч.). Основы радиоэлектроники (108 ч.). Лаборатории
специализаций (384 ч.). Дисциплины специализаций (420 ч.).
Преддипломная производственная практика (7 недель).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 246 ч. (5%)

1. Введение в специальность – 36 ч.
2. Психология – 60 ч.
3. Педагогика – 80 ч.
4. Методика преподавания физики – 70 ч.
5. Пионерская практика – 4 недели.
6. Педагогическая практика – 8 недель.

V. Факультативные дисциплины

Марксистско-ленинская этика. Марксистско-ленинская эстетика. Логика.
Иностранный язык. Физическое воспитание. История и методология
физики. Философские вопросы современного естествознания. Основы
экономики и организации производства. Охрана окружающей среды.
Вопросы современной химии и биологии и др.

Примечание.

1. Совет факультета имеет право: освободить студентов, подготавливаемых для научно-производственной деятельности, от изучения курса «Методика преподавания физики» и заменять пионерскую и педагогическую практику практикой по специализации. Указанным студентам присваивается квалификация «Физик» с указанием специализации.
6. Студенты, подготавливаемые для педагогической деятельности, наряду с дисциплинами специализаций изучают дисциплины психолого-педагогического цикла. На изучение этих дисциплин отводится до **150 часов** за счет времени, предусмотренного в учебном плане на дисциплины специализации.

Примерный перечень дисциплин психолого-педагогического цикла

- возрастная физиология и гигиена;
методика воспитательной работы;
- содержание программ и учебников по физике средних учебных заведений;
- психологические основы обучения физике;
технические средства обучения и методика их применения;
- организация внеклассной работы;
методика интенсификации обучения;
- профессиональная ориентация школьников и др.

4. Структура учебного плана государственного университета по специальности 2016 «Физика»

Квалификация специалиста – физик, преподаватель.

Срок обучения – 5 лет

Утверждено Министерством высшего и среднего специального образования СССР

Н. С. Егоров

6 июня 1985 г.

№ 59 УД/тип.

I. Общенаучная подготовка – 1090 ч. (24%)

История КПСС (170 ч.). Марксистско-ленинская философия (140 ч.). Политическая экономия (140 ч.). Научный коммунизм (80 ч.). Основы научного атеизма (24 ч.). Иностранный язык (300 ч.). Охрана труда (20 ч.). Советское право и методика правового воспитания. (40 ч.). Физическое воспитание (140 ч.). Осн. марксистско-ленинской этики и эстетики (36 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 806 ч. (18%)

Высшая математика (806 ч.): математический анализ (388 ч.); дифференциальные и интегральные уравнения (108 ч.); основы векторного и тензорного анализа (34 ч.); аналит. геометрия и высшая алгебра (104 ч.); теория вероятностей и математическая статистика (50 ч.); вычислительные машины, программирование и информатика (122 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 2364 ч. (52%)

Общая физика (524 ч.): механика (90 ч.); молекулярная физика (102 ч.); электричество (108 ч.); оптика (102 ч.); физика атома и атом. явл. (72 ч.); физика ядра и элементарных частиц (50 ч.). Физ. практикум (384 ч.).
Астрономия (68 ч.). Теоретическая физика (518 ч.): теоретическая механика (102 ч.); электродинамика (140 ч.); квантовая механика (140 ч.); термодинамика и статистическая физика (136 ч.). Решение прикладных задач на ЭВМ (32 ч.). Основы радиоэлектроники (108 ч.). Лаборатории специализаций (340 ч.). Дисциплины специализаций (370 ч.). Проблемы современной физики (20 ч.). Преддипл. производ. практика (7 недель).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 306 ч. (7%)

1. Введение в специальность и профессию – 36 ч.
2. Психология – 70 ч.
3. Педагогика – 80 ч.
4. Методика преподавания физики, информатики и вычислительной техники – 90 ч.
5. Методика воспитательной работы – 30 ч.
6. Педагогическая (в пионерских лагерях) практика – 4 недели.
7. Педагогическая практика – 10 недель.
8. Педагогическая практика (в период обучения) – 4 недели.

V. Факультативные дисциплины

Экскурсии. Логика. Иностранный язык. Физическое воспитание. История и методология физики. Философские вопросы современного естествознания. Основы производства. Охрана окружающей среды. Вопросы современной химии и биологии и др.

Примечание.

1. Студенты, подготавливаемые для педагогической деятельности, наряду с дисциплинами специализаций изучают цикл психолого-педагогических дисциплин, на изучение которого отводится до **150 часов** за счет времени, предусмотренного в учебном плане на дисциплины специализаций.

Студенты, подготавливаемые для научно-производственной деятельности, освобождаются от изучения дисциплин «Методика преподавания физики, информатики и вычислительной техники», цикла психолого-педагогических дисциплин и вместо пионерской и педагогической практик проходят практику по специализации. Указанным студентам присваивается квалификация «Физик» с указанием специализации.

Примерный перечень дисциплин психолого-педагогического цикла
возрастная физиология и гигиена;

- психология и этика семейной жизни;
- содержание программ и учебников по физике средних учебных заведений;
- психологические основы обучения физике;
- технические средства обучения и методика их применения; организация внеклассной работы; методы интенсификации обучения; профессиональная ориентация школьников; основы культуры и техники речи;
- экономическое воспитание учащихся и др.

5. Структура учебного плана государственного университета по специальности 01.04 «Физика»

Квалификация специалиста – физик, преподаватель.

Срок обучения – 5 лет

Утверждаю заместитель председателя Государственного комитета СССР
по народному образованию Ф. И. Перегудов 10 мая 1988 г.
№ 17 ЕН

I. Общенаучная подготовка – 2150 ч. (27%)

История КПСС (240 ч.). Марксистско-ленинская философия (280 ч.).
Политическая экономия (280 ч.). Научный коммунизм (160 ч.).
Гражданская оборона (62 ч.). Иностранный язык (380 ч.). Охрана труда и
окружающей среды (36 ч.). Советское право и методика правового
воспитания (60 ч.). Физическое воспитание (592 ч.). Основы марксистско-
ленинской этики и эстетики (60 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 906 ч. (11%)

Высшая математика (906 ч.): математический анализ (515 ч.);
дифференциальные и интегральные уравнения (142 ч.); основы векторного
и тензорного анализа (45 ч.); аналит. геометрия и высшая алгебра (138 ч.);
теория вероятностей и математическая статистика (66 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 3733 ч. (47%)

Общая физика (654 ч.): механика (120 ч.); молекулярная физика (136 ч.);
электричество и магнетизм (142 ч.); оптика (136 ч.); основы атомной и
ядерной физики (120 ч.). Методы математической физики (204 ч.).
Физический практикум (384 ч.). Астрономия (70 ч.). Теор. физика (680 ч.):
теоретическая механика и основы механики сплошных сред (170 ч.);
электродинамика (170 ч.); квантовая механика (170 ч.); термодинамика и
статистическая физика (170 ч.). Программирование и математическое
моделирование; автоматизация эксперимента (210 ч.). Аттестация (54 ч.).
Основы радиоэлектроники (120 ч.). Лаборатории специализаций (460 ч.).
Дисциплины специализаций (530 ч.). Проблемы соврем. физики (20 ч.).
Курсовая работа (60 ч.). Производ. практика по специализации (287 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 981 ч. (12%)

1. Курсовая работа – 66 ч.
2. Психология – 105 ч.
3. Педагогика и методика воспитательной работы – 116 ч.
4. Методика преподавания физики, информатики и вычислительной
техники – 120 ч.
5. Педагогическая практика – 574 ч.

V. Факультативные дисциплины – 148 ч. (2%)

Примечание.

2. Студенты, подготавливаемые для педагогической деятельности, наряду с дисциплинами специализаций изучают цикл психолого-педагогических дисциплин, на изучение которого отводится до 150 часов за счет времени, предусмотренного в учебном плане на дисциплины специализаций.

Студенты, подготавливаемые для научно-производственной деятельности, освобождаются от изучения дисциплин «Психология», «Педагогика и методика воспитательной работы», «Методика преподавания физики, информатики и вычислительной техники», «Астрономия», «Основы марксистско-ленинской этики и эстетики» и вместо педагогической практики проходят практику по специализации. Указанным студентам вместо квалификации «Физик. Преподаватель» присваивается квалификация «Физик».

Цикл психолого-педагогических дисциплин

формирование коммунистического мировоззрения учащихся;

критика современных буржуазных педагогических теорий;

возрастная физиология и гигиена;

этика и психология семейной жизни;

- профориентационная работа в школе;

содержание программ и учебников по физике;

теоретические средства обучения и методика их эффективного использования;

- методика экономического воспитания учащихся;

антиалкогольное и наркологическое воспитание;

- основы культуры и техники речи;

психология самовоспитания;

изучение личности и коллектива учащихся;

интенсификация учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях;

научная организация педагогического труда;

организация внеклассной работы и др.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ВУЗАХ НА ОСНОВЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА 1995г.

1. Структура учебного плана Самарского государственного педагогического университета по специальности 01.04.00 «Физика»

Квалификация специалиста – учитель физики с доп. специальностью

Срок обучения – 5 лет

I. Общенаучная подготовка – 1512 ч. (17%)

История мировых цивилизаций (108 ч.). Философия (108 ч.). Концепции современного естествознания (48 ч.). Социология (64 ч.). Культурология и этнология (72 ч.). Мировая художественная культура (72 ч.). Экономика (108 ч.). Право (48 ч.). Политология (72 ч.). Иностранный язык (352 ч.). Экология (54 ч.). Физическая культура (406 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1320 ч. (15%)

Информатика (72 ч.). Математический анализ (532 ч.). Алгебра (120 ч.). Геометрия (216 ч.). Теория вероятностей и математическая статистика (120 ч.). Исследование операций (32 ч.). Элементы дискретной математики (108 ч.). Численные методы (120 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 3884 ч. (43%)

Механика (180 ч.). Молекулярная физика (180 ч.). Электричество (180 ч.). Оптика (160 ч.). Атомная и ядерная физика (180 ч.). Классическая механика (96 ч.); квантовая механика (72 ч.); физика элементарных частиц (108 ч.); статистическая физика и термодинамика (72 ч.); электронная теория строения вещества (72 ч.). Астрофизика (120 ч.). Экспериментальная физика (216 ч.). Физическая электроника (396 ч.); электротехника (216 ч.); радиотехника (180 ч.). Автоматика и ЭВМ (48 ч.). Дисциплины специализаций (1404 ч.). Курсы по выбору (272 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 1948 ч. (22%)

1. Введение в педпрофессию (36 ч.).
2. Психология человека (108 ч.).
3. Возрастная психология (72 ч.).
4. Социальная психология (72 ч.).
5. Педагогическая психология (96 ч.).
6. Педагогические теории, системы и технологии (208 ч.).
7. Специальная психология и коррекционная педагогика (48 ч.).
8. Философия и история образования (144 ч.).
9. Основы управления педагогическими системами (48 ч.).
10. Методика преподавания физики (300 ч.).
11. Культура речи (72 ч.).
12. Курсы по выбору (168 ч.).
13. Педагогические практики (20 нед.).

A) Медико-биологический курс (по выбору) – 324 ч. (4%)

2. Структура учебного плана Самарского государственного университета по специальности 010400 «Физика»

Квалификация специалиста – физик, учитель физики.

Срок обучения – 5 лет

Одобен на заседании Ученого совета физического факультета 28.04.96 г.

I. Общенаучная подготовка – 1758 ч. (21%)

Философия (170 ч.). Иностранный язык (340 ч.). Культурология (112 ч.). Отечественная история (112 ч.). Физическая культура (408 ч.). Правоведение (40 ч.). Социология (28 ч.). Политология (44 ч.). Экономика (112 ч.). Экология (70 ч.). Курсы по выбору студентов, устанавливаемые вузом (факультетом) (322 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1430 ч. (17%)

Математика (1150 ч.): математический анализ (680 ч.); дифференциальные и интегральные уравнения (170 ч.); основы векторного и тензорного анализа (50 ч.); аналитическая геометрия и линейная алгебра (170 ч.); теория вероятностей и математическая статистика (80 ч.). Информатика (280 ч.); программирование и математическое моделирование (150 ч.); практикум на ЭВМ (130 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 4480 ч. (53%)

Общая физика (1000 ч.): механика (190 ч.); молекулярная физика (190 ч.); электричество и магнетизм (190 ч.); оптика (190 ч.); физика атома и атомных явлений (120 ч.); физика ядра и элементарных частиц (120 ч.). Методы математической физики (240 ч.). Физический практикум (650 ч.). Теоретическая физика (870 ч.): теоретическая механика и механика сплошных сред (220 ч.); электродинамика и электродинамика сплошных сред (220 ч.); квантовая теория (220 ч.); термодинамика и статистическая физика (210 ч.). Основы радиоэлектроники (150 ч.). Астрономия (30 ч.). Дисциплины специализаций (включая лаборатории), устанавливаемые вузом (факультетом) (1030 ч.). Курсы по выбору студентов, устанавливаемые вузом (факультетом) (540 ч.). Производственная практика (10 недель). Научно-исследовательская практика (9 недель).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 884 ч. (9%)

1. Психология и педагогика – 196 ч.
2. Методика преподавания физики – 126 ч.
3. История и методология физики – 60 ч.
4. Научные основы школьного курса физики – 60 ч.
5. Новые информационные технологии в учебном процессе – 80 ч.
7. Педагогическая практика – 160 ч.

V. Факультативные дисциплины – 500 ч.

Медицинская подготовка (256 ч.). Физические дисциплины (244 ч.). Курсы по выбору: Экономика (20 ч.). Правоведение (20 ч.). Квантовая электродинамика (90 ч.).

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ВУЗАХ НА ОСНОВЕ
ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
СТАНДАРТА 2000 ГОДА**
(на основе материалов [7; 8])

1. Структура учебного плана по специальности 032200 «Физика»

Квалификация специалиста – учитель физики

Срок обучения – 5 лет

I. Общенаучная подготовка – 1194 ч. (19%)

Иностранный язык (340 ч.). Физическая культура (408 ч.). Отечественная история (100 ч.). Культурология. Политология. Правоведение. Русский язык и культура речи (100 ч.). Социология. Философия (102 ч.). Экономика. Химия (72 ч.). Биология с основами экологии (72 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 961 ч. (15%)

Математика (800 ч.). Информатика (161 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 2834 ч. (45%)

Общая и экспериментальная физика (1566 ч.). Методы математической физики (72 ч.). Электротехника (72 ч.). Радиотехника (200 ч.). Астрономия (280 ч.). История физики (72 ч.). Физическая картина мира (72 ч.). Дисциплины специализаций (500 ч.).

IV. Психолого-педагогическая подготовка – 1280 ч. (20%)

1. Психология – 300 ч.
2. Педагогика – 300 ч.
3. Основы специальной педагогики и психологии – 72 ч.
4. Теория и методика обучения физике – 320 ч.
5. Возрастная анатомия, физиология и гигиена – 72 ч.
6. Основы медицинских знаний – 72 ч.
7. Безопасность жизнедеятельности – 72 ч.
8. Технические и аудиовизуальные средства обучения – 72 ч.
9. Педагогические практики – 20 недель.

2. Структура учебного плана педагогического университета по специальности 032200.00 «Физика»

Квалификация специалиста – учитель физики с доп. специальностью

Срок обучения – 5 лет

Утверждаю Ректор И. В. Вершинин 2000 г.

I. Общенаучная подготовка – 1644 ч. (19%)

Иностранный язык (340 ч.). Физическая культура (408 ч.). Отечественная история (100 ч.). Культурология / Этнология (75 ч.). Политология (80 ч.). Правоведение (49 ч.). Русский язык и культура речи (100 ч.). Социология / Этика (75 ч.). Философия (102 ч.). Экономика (96 ч.). МХК / История религии (75 ч.). Химия (72 ч.). Биология с основами экологии (72 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1156 ч. (13%)

Математика (800 ч.): математический анализ (512 ч.); алгебра (146 ч.); геометрия (142 ч.). Информатика (161 ч.). Аналитическая геометрия в пространстве (91 ч.). Теория вероятностей (104 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 2364 ч. (27%)

Общая и экспериментальная физика (1122 ч.). Основы теоретической физики (600 ч.). Методы математической физики (72 ч.). Электрорадиотехника (200 ч.). Информационные технологии в физике. Астрономия (200 ч.). История теоретической физики и астрофизики. Планирование и оптимизация физического эксперимента. Дисциплины и курсы по выбору студента, устанавливаемые вузом (170 ч.).

IV. Дисциплины дополнительной специальности – 1500 ч. (17%)

V. Психолого-педагогическая подготовка – 1512 ч. (18%)

1. Психология – 300 ч.
2. Педагогика – 300 ч.
3. Основы специальной педагогики и психологии – 72 ч.
4. Теория и методика обучения физике и предмету дополнительной специальности – 320 ч.
5. Возрастная анатомия, физиология и гигиена – 72 ч.
6. Основы медицинских знаний – 72 ч.
7. Безопасность жизнедеятельности – 72 ч.
8. Технические и аудиовизуальные средства обучения – 72 ч.
9. Педагогические технологии – 72 ч.
10. Дисциплины и курсы по выбору студента, устанавливаемые вузом – 160 ч.
11. Ознакомительная учебная практика – 2 недели.
12. Методическая практика – 8 недель.
13. Методическая (основная специальность) практика – 6 недель.
14. Методическая (дополнительная специальность) практика – 4 недели.

VI. Факультативы – 450 ч. (5%)

**3. Структура учебного плана государственного университета
по специальности 010400 «Физика»
Квалификация специалиста – физик.**

Срок обучения – 5 лет

I. Общенаучная подготовка

Философия. Иностранный язык (340 ч.). Культурология. Отечественная история. Физическая культура (408 ч.). Правоведение. Социология. Политология. Экономика. Русский язык и культура речи. Химия (70 ч.). Экология (70 ч.).

II. Предметная подготовка по математике – 1350 ч.

Математика (1150 ч.): математический анализ (480 ч.); дифференциальные уравнения (130 ч.); векторный и тензорный анализ (70 ч.); аналитическая геометрия, линейная алгебра (160 ч.); теория вероятностей и математическая статистика (100 ч.); теория функции комплексного переменного (140 ч.); интегр. уравнения и вариационное исчисление (70 ч.). Информатика (200 ч.): программирование (50 ч.); вычислительная физика (практика) (100 ч.); численные методы и матем. моделирование (50 ч.).

III. Предметная подготовка по физике – 4480 ч.

Общая физика (1000 ч.): механика (180 ч.); молекулярная физика (180 ч.); электричество и магнетизм (180 ч.); оптика (180 ч.); физика атомов и атомных явлений (140 ч.); физика атомного ядра и частиц (140 ч.). Методы математической физики (240 ч.): линейные и нелинейные уравнения физики. Общий физический практикум (650 ч.). Теор. физика (870 ч.): теоретическая механика, основы механики сплошных сред (200 ч.); электродинамика, электродинамика сплошных сред (200 ч.); квантовая теория (230 ч.); физика конденсированного состояния, термодинамика, статистическая физика, физическая кинетика (240 ч.). Дисциплины специализаций (1532 ч.): геофизика; радиофизика и электроника; биофизика; физика конденсированного состояния вещества; астрофизика; физика фундаментальных взаимодействий; спецпрактикум; курсовая работа.

IV. Психолого-педагогическая подготовка

1. Психология и педагогика – 170 ч. (в СамГУ)

**ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К МИНИМУМУ
СОДЕРЖАНИЯ И УРОВНЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ»**

(Приложение № 2 к Приказу Минобрнауки России
от 3.08.2000 № 2400) (на основе материалов [16])

**1. Общая характеристика образовательно-профессиональной программы
подготовки преподавателя на базе специальности**

(наименование специальности)

1.1. Нормативная трудоемкость образовательно-профессиональной программы подготовки преподавателя при очной форме 1400 часов. Дополнительная квалификация - "Преподаватель".

1.2. Характеристика сферы и объектов профессиональной деятельности преподавателя.

Деятельность преподавателя направлена на:

- реализацию образовательных программ и учебных планов на уровне, отвечающем принятым государственным стандартам образования;

- проектирование, разработку и проведение типовых мероприятий, связанных с преподаванием (уроков, лекций, семинарских и практических занятий, консультаций, аттестационных мероприятий);

- проведение исследований проблем, связанных с преподаванием, разработку рекомендаций по их разрешению;

- анализ частных и общих проблем преподавания, управления образовательными учреждениями;

- использование современных технологий образования для выбора оптимальной стратегии преподавания в зависимости от уровня подготовки обучаемых и целей обучения;

воспитание и интеллектуальное развитие личности. Сферами профессиональной деятельности преподавателя являются:

- учреждения системы образования различных форм собственности (школы, лицеи, гимназии, колледжи);

- учреждения, организации, предприятия, деятельность которых связана с различными аспектами преподавания.

2. Требования к уровню подготовки лиц, успешно завершивших обучение по программе подготовки специалиста с дополнительной квалификацией "Преподаватель".

2.1. Требования к профессиональной компетентности преподавателя.

Преподаватель должен:

- понимать роль учебных заведений в обществе, основные проблемы дисциплин, определяющих конкретную область его деятельности;

знать основные законодательные документы, касающиеся системы народного образования, права и обязанности субъектов учебного процесса (преподавателей, руководителей, учащихся и их родителей);

понимать концептуальные основы (предмета), его место в общей системе знаний и ценностей и в школьном учебном плане;

учитывать в педагогической деятельности индивидуальные различия учащихся, включая возрастные, социальные, психологические и культурные;

обладать знаниями (предмета), достаточными для аналитической оценки, выбора и реализации образовательной программы, соответствующей уровню подготовленности учащихся, их потребностям, а также требованиям общества.

Преподаватель должен знать:

- сущность процессов обучения и воспитания, их психологические основы;

- воспитательные и образовательные системы прошлого и настоящего; общие вопросы организации педагогических исследований, методы исследований и их возможности, способы обобщения и оформления результатов исследовательского поиска;

- пути совершенствования мастерства учителя и способы самосовершенствования;

- дидактику (предмета);

- содержание и структуру школьных учебных планов, программ и учебников;

- требования к минимуму содержания и уровню подготовки учащихся по (предмету), устанавливаемые государственным образовательным стандартом;

- вопросы частных методик школьных курсов по (предмету);

- различные подходы к изучению основных тем школьного курса, новые технологии обучения;

- методы формирования навыков самостоятельной работы и развития творческих способностей и логического мышления учащихся;

- научные основы отдельного курса (предмета), историю и методологию соответствующей науки;

- структуру и архитектуру ПЭВМ, основные операционные системы, компьютерные инструментальные средства, методы компьютерной обработки информации.

Преподаватель должен уметь:

- проектировать, конструировать, организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность;

- планировать учебные занятия в соответствии с учебным планом и на основе его стратегии;

- обеспечивать последовательность изложения материала и междисциплинарные связи (предмета) с другими дисциплинами;

разрабатывать и проводить различные по форме обучения занятия, наиболее эффективные при изучении соответствующих тем и разделов программы, адаптируя их к разным уровням подготовки учащихся;

ясно, логично излагать содержание нового материала, опираясь на знания и опыт учащихся;

- отбирать и использовать соответствующие учебные средства для построения технологии обучения;

анализировать учебную и учебно-методическую литературу и использовать ее для построения собственного изложения программного материала;

- организовывать учебную деятельность учащихся, управлять ею и оценивать ее результаты;

применять основные методы объективной диагностики знаний учащихся по предмету, вносить коррективы в процесс обучения с учетом данных диагностики;

- использовать сервисные программы, пакеты прикладных программ и инструментальные средства ЛЭВМ для подготовки учебно-методических материалов, владеть методикой проведения занятий с применением компьютера;

создавать и поддерживать благоприятную учебную среду, способствующую достижению целей обучения;

развивать интерес учащихся и мотивацию обучения, формировать и поддерживать обратную связь.

Преподаватель должен иметь представление о:

- связях школьных разделов (предмета) с соответствующими вузовскими дисциплинами;

методических аспектах (предмета) в целом, отдельных тем и понятий;

- методах и приемах составления задач, упражнений, тестов по различным темам;

возможностях применения компьютерной техники в учебном процессе;

принципах построения обучающих и контролирующих программ разного уровня сложности.

2.2. Требования к знаниям и умениям по общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам, по общим математическим и естественнонаучным, а также специальным дисциплинам устанавливаются государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования по соответствующей специальности из числа перечисленных в приложении № 1 к настоящему приказу.

Конкретные требования с учетом выполнения перечисленных выше устанавливаются высшим учебным заведением.

3. Обязательный минимум содержания программы профессиональной подготовки преподавателя.

| Индекс | Наименование дисциплин и их основные разделы | Всего часов |
|--------|--|-------------|
| ОД. 00 | ОБЩИЕ ДИСЦИПЛИНЫ | 360 |
| ОД. 01 | Психология и педагогика (см. Обязательный минимум содержания цикла "Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины", определяемый государственным стандартом высшего профессионального образования) | 100 |
| ОД. 02 | Дополнительный цикл психолого-педагогических дисциплин (конкретный перечень определяется вузом): возникновение и развитие педагогической профессии; своеобразие педагогической деятельности; роль учителя в обществе; педагогическое призвание, творчество и новаторство; мотивы выбора педагогической профессии; требования к личности учителя; профионограммы учителя; системы профессиональной педагогической подготовки; самосовершенствование учителя; основные принципы возрастной периодизации психического развития; типы ведущей деятельности и психологические особенности возрастных периодов; кризисы возрастного развития; условия, механизмы и закономерности развития и формирования психики в процессе онтогенеза; психология обучения и воспитания; обучение и развитие; психологическая сущность развивающего обучения; психология инновационного обучения; структура учебной деятельности и проблема ее формирования; этапы формирования умственных действий; характеристика теоретического и эмпирического мышления; психология оценки и самооценки; история отечественных и зарубежных педагогических учений; методологические и психологические основы процесса воспитания; проблема взаимоотношений личности и коллектива; планирование и осуществление воспитательного процесса; | |

| | | |
|--------|---|-----|
| | <p>проблема педагогического мастерства; педагогическая культура; современное педагогическое мышление; пути формирования педагогического мастерства; техника речи, экспрессивные средства учителя; педагогика сотрудничества как технология обучения и воспитания; современные концепции образования и их отражение в нормативных документах; научная организация педагогического труда; текущее и перспективное планирование; методы психодиагностики, диагностика мотивационной познавательной, эмоционально-волевой сфер личности учащихся; диагностика знаний, умений, навыков и способностей школьников; диагностика межличностных отношений и психологического климата; методика воспитательной работы; методы педагогических исследований; системный подход к исследованию педагогических явлений и процессов; технологические проблемы современной дидактики</p> | 180 |
| ОД. 03 | <p>Новые информационные технологии в учебном процессе; структура аудио- и видеосредств и методика их применения; структура и архитектура ПЭВМ, практические навыки работы с компьютером; принципы построения автоматизированных обучающих и контролирующих систем; применение пакетов прикладных программ в учебном процессе по (предмету); текстовые и графические редакторы, электронные таблицы; базы данных; информационные и телекоммуникационные сети</p> | 80 |
| СД. 00 | СПЕЦИАЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ | 340 |
| СД. 01 | <p>История и методология [соответствующей отрасли науки]; история возникновения и развития [науки]; основные понятия и категории. Методологические аспекты науки и ее приложений; место [науки] в системе научного знания; междисциплинарные связи; роль наиболее выдающихся ученых в развитии [науки]; возникновение новых научных направлений (особенно в двадцатом столетии); современные проблемы и перспективы развития [науки]</p> | 60 |

| | | |
|---------------------------------------|--|---------------------|
| СД. 02 | Методика преподавания [предмета]: основы дидактики [предмета]; содержание и структура школьных программ и учебников; вопросы частных методик, относящихся к основным темам школьного курса; различные подходы к изучению основных тем школьного курса [предметов]; межпредметные связи; методы организации самостоятельной работы и развития творческих способностей учащихся; таксономия учебных задач; новые технологии обучения; методы диагностики знаний учащихся; анализ учебников и методической литературы по предмету; организация учебной деятельности учащихся, разработка планов и ковоспектов занятий | 120 |
| СД. 03 | Научные основы школьных курсов [предмета]: анализ школьного курса [предметов] с точки зрения современной науки; логическая структура [предмета]: приложение общих концепций и выводов науки к конкретным задачам преподавания | 80 |
| СД. 04 | Практикум. Развитие и закрепление практических навыков по предметам | 80 |
| СД. 05 | Дисциплины по выбору студентов | 100 |
| Итого часов теоретической подготовки: | | 800 |
| ПП. 00 | Педагогическая практика | 10 нед. (540 ч.) |
| И. 00 | Итоговая государственная аттестация | 60 |
| И. 01 | Государственные квалификационные экзамены по методике преподавания и защита выпускной квалификационной работы | 60 |
| Всего часов трудоемкости программы: | | 1400 |

4. Условия реализации программы

При реализации программы высшее учебное заведение имеет право:

1. Изменять объем часов, отводимых на освоение учебного материала при сохранении минимального содержания, определяемого данным документом.

2. Вводить в дополнительный цикл психолого-педагогических дисциплин (ОД.02) элективные курсы.

3. Осуществлять преподавание цикла профессионально-педагогических дисциплин в форме авторских лекционных курсов и разнообразных видов коллективных и индивидуальных практических занятий, заданий и семинаров по программам, обеспечивающим реализацию минимума содержания дисциплин, определяемого данным документом.

Государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки для получения дополнительной квалификации "Преподаватель" согласованы с Учебно-методическим объединением университетов.

**ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ВЫПУСКНИКОВ УНИВЕРСИТЕТОВ В ФИЗИКО-
МАТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАССАХ**
(на основе архивных материалов)

Анализ штатного расписания профильных школ г. Самары (2001 г.) выявил, что преподавателями физики и математики в физико-математических классах в основном являются выпускники физических и математических факультетов университетов (таблица 1).

Таблица 1. Распределение выпускников, имеющих университетское образование (на 1. 09. 2001 г.)

| Название учебного заведения | Число учителей (в %) | |
|--|----------------------|------------|
| | физика | математика |
| 1. Самарская областная физико-математическая школа (СОФМШ) | 75 | 75 |
| 2. Университет Наевой | 78 | 60 |
| 3. Лицей авиационного профиля | 14 | 47 |
| 4. Медико-технический лицей | 67 | - |
| 5. Лицей философии планетарного гуманизма | 100 | 50 |
| 6. Экономический лицей | 50 | 33 |
| 7. Технический лицей | 25 | - |
| 8. Самарский международный аэрокосмический лицей | 25 | 80 |
| 9. Самарский спортивный лицей | - | 17 |
| 10. Самарский лицей информационных технологий | 50 | 13 |

Изучение учебного процесса в физико-математических классах профильных школ, представленных в таблице 1, показало, что он основывается на лично ориентированном подходе к учащимся. Это реализуется благодаря тому, что выпускники университетов обладают такими профессиональными знаниями, умениями, навыками и личностными качествами, которые позволяют им эффективно решать педагогические задачи при работе в физико-математических школах.

Учащиеся физико-математических классов имеют достаточно высокий уровень знаний, умений работы со специальной физико-математической литературой, навыки решения задач разного уровня и, самое главное, умеют творчески мыслить при решении задач олимпиадного уровня, при

участия в научно-исследовательской работе. Это обстоятельство наглядно иллюстрируется результатами их участия в областных олимпиадах и научно-практических конференциях по физике и математике. Как правило, эти учащиеся занимают призовые места в конкурсных мероприятиях с участием школьников общеобразовательных школ. Это иллюстрируется анализом результатов областных олимпиад и научно-практических конференций по физике и математике, представленных в таблицах 2 и 3.

Таблица 2. Итоги участия учащихся школ г. Самары в областных научно-практических конференциях по физике и математике

| | 1999 | | 2000 | | 2001 | |
|-------|----------|-------------|---------|-------------|--------|-------------|
| | Учр-ия | Кол-во мест | Учр-ия | Кол-во мест | Учр-ия | Кол-во мест |
| I | СОМЛ | 1 | СОФМШ | 2 | СОФМШ | 3 |
| | СМАЛ | 1 | Гимн.2 | 1 | Гимн.2 | 1 |
| | СОФМШ | 1 | | | | |
| | Гимн.1 | 1 | | | | |
| II | Гимн. 11 | 1 | СМАЛ | 2 | МОУ67 | 1 |
| | СОФМШ | 2 | МТЛ | 1 | СОФМШ | 2 |
| | СМАЛ | 1 | СОФМШ | 2 | ЛАП | 2 |
| | МОУ135 | 2 | Гимн.1 | 1 | Гимн.2 | 1 |
| | | | Гимн.2 | 1 | Гимн.1 | 1 |
| III | Гимн.1 | 3 | ЛАП | 2 | Гимн.1 | 5 |
| | СОМЛ | 1 | МОУ36 | 2 | СОФМШ | 3 |
| | СОФМШ | 1 | СОФМШ | 1 | МОУ36 | 1 |
| | МОУ24 | 1 | Гимн.2 | 2 | | |
| | МТЛ | 1 | Гимн.1 | 2 | | |
| П/г | МОУ3 | 1 | Гимн.11 | 2 | СОФМШ | 2 |
| | СОФМШ | 1 | ЛАП | 2 | ЛАП | 2 |
| | Гимн.1 | 2 | СОФМШ | 3 | Гимн.2 | 2 |
| | СОМЛ | 1 | МТЛ | 1 | МОУ29 | 1 |
| | Гимн.11 | 1 | Гимн.1 | 2 | МОУ36 | 1 |
| | УН | 1 | СОМЛ | 1 | Гимн.1 | 5 |
| | | | Гимн.2 | 3 | МТЛ | 2 |
| | | | СМАЛ | 2 | | |
| МОУ36 | | | 1 | | | |

Таблица 3. Итоги участия учащихся школ г. Самары в областных олимпиадах по физике и математике

| | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
|-------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| | Учр-ия/ Кол-во мест | Учр-ия/ Кол-во мест | Учр-ия/ Кол-во мест | Учр-ия/ Кол-во мест | Учр-ия/ Кол-во мест |
| I | СОФМШ/2 | УН/1 | СМАЛ/2 | СМАЛ/1 | СОФМШ/2 |
| | СамЛИТ/1 | СМАЛ/2 | УН/2 | СОФМШ/1 | УН/1 |
| | УН/1 | СОФМШ/1 | | | СМАЛ/1 |
| | | | | | Гимн.2/1 |
| II | МТЛ/2 | МОУ54/1 | СОФМШ/2 | Гимн.2/1 | СОФМШ/2 |
| | СОФМШ/3 | СОФМШ/2 | СМАЛ/2 | СОФМШ/3 | СамЛИТ/1 |
| | УН/1 | МОУ85/1 | УН/1 | МОУ132/1 | СМАЛ/1 |
| | СМАЛ/1 | УН/1 | МТЛ/1 | | |
| | СамЛИТ/1 | Гимн.1/1 | | | |
| III | МОУ84/1 | Гимн.1/4 | Гимн.2/2 | УН/4 | УН/5 |
| | МТЛ/3 | УН/1 | СМАЛ/2 | Гимн.1/3 | СМАЛ/2 |
| | Гимн.1/1 | МОУ41/1 | УН/3 | МОУ36/2 | Гимн.1/1 |
| | МОУ135/2 | МОУ79/1 | МТЛ/1 | СМАЛ/1 | |
| | СОФМШ/2 | СОФМШ/2 | СОМЛ/1 | СамЛИТ/1 | |
| | СТЛ/2 | СМАЛ/1 | СОФМШ/1 | | |
| | СамЛИТ/1 | Гимн.1/1 | | | |
| П/г | МОУ112/1 | МОУ36/2 | МТЛ/3 | СОФМШ/4 | СОФМШ/4 |
| | УН/4 | МОУ85/1 | МОУ120/1 | МОУ36/2 | МОУ10/1 |
| | МОУ124/1 | МОУ112/1 | МОУ36/2 | МОУ100/1 | МОУ36/2 |
| | СамЛИТ/2 | СОФМШ/2 | СМАЛ/3 | Гимн.2/2 | ЛАП/1 |
| | СМАЛ/1 | УН/3 | УН/4 | Гимн.1/3 | СМАЛ/2 |
| | МТЛ/2 | МОУ135/1 | ЛАП/2 | СМАЛ/2 | МТЛ/1 |
| | МОУ135/3 | МТЛ/3 | Гимн.2/1 | УН/2 | Гимн.1/1 |
| | СОФМШ/2 | МОУ27/1 | СамЛИТ/1 | | |
| | МОУ44/1 | СМАЛ/2 | МОУ70/1 | | |
| | МОУ34/1 | СТЛ/1 | СОФМШ/1 | | |
| | МОУ72/1 | | | | |
| | Гимн.1/1 | | | | |
| | Гимн.2/1 | | | | |
| СТЛ/1 | | | | | |

Примечание к таблицам 2 и 3 (расшифровка названий учебных заведений):

СОФМШ - Самарская областная физико-математическая школа;

СамЛИТ - Самарский лицей информационных технологий;

УН - университет Наяновой;

МТЛ - медико-технический лицей;

СМАЛ - Самарский международный аэрокосмический лицей;

МОУ - муниципальное образовательное учреждение;

СТЛ - Самарский технический лицей.

Высокий уровень творческой подготовки учащихся физико-математических классов профильных школ подтверждается также результатами их участия в зональных олимпиадах по физике и математике, в российских и международных научно-практических конференциях. Школьники ежегодно занимают призовые места. Данный факт иллюстрируется анализом участия школьников областной физико-математической школы-интерната в олимпиадах (таблица 4) и научно-практических конференциях (таблица 5).

Таблица 4. Итоги участия учащихся СОФМШ в олимпиадах

| Годы | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
|---|------|------|------|-------------|------|-------|------|
| Количество мест на областной олимпиаде, в т.ч. первых | 7 | 9 | 11 | 8 | 4 | 10 | 8 |
| Зональная олимпиада | - | П/о | П/о | - | | П/о | |
| Российская олимпиада | - | | | 1 (IV м) | - | III м | |

Таблица 5. Итоги участия учащихся СОФМШ в научно-практических конференциях

| Годы | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Количество мест, в т.ч. первых | 4 | 7 | 10 | 8 | 11 | 12 | 10 |
| Участие в международных конференциях | 2 | | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| Участие в российских конференциях | | 3 | 1 | | 2 | 3 | |

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ САМАРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

(на основе архивных материалов)

В 1917 году по ходатайству Самарской губернской управы Министерство народного просвещения дало согласие открыть в городе Самара высшее учебное заведение – педагогический институт. Педагогический институт был учрежден 1 сентября 1917 года временно в составе одного историко-филологического факультета. Педагогический институт, учрежденный Самарским губернским земством в сентябре 1917 года, приказом № 216 Комитета членов Всероссийского Учредительного собрания от 10 июля 1918 года был преобразован в Самарский университет со всеми правами и преимуществами. Основанием реорганизации пединститута в университет явился декрет рабочего и крестьянского правительства от 30 января 1918 года, в котором указывалось: в ознаменование Октябрьской революции 1917 года, раскрепостившей трудящиеся массы от помещичьего гнета со стороны имущих классов и открывшей им широкие пути к источникам знания и культуры, учредить государственные университеты в городах Кострома, Смоленск, Астрахань, Тамбов и преобразовать в государственные университеты бывшие Демидовский юридический лицей в Ярославле и педагогический институт в городе Самаре. Сроком открытия названных университетов считать день первой годовщины Октябрьской революции – 7 ноября 1918 года.

В период реорганизации пединститута в университет были открыты при пединституте физико-математический факультет, педагогическая показательная школа, школа физического воспитания. Самарский университет в конце 1918 года начал ходатайствовать об открытии педагогического факультета.

С декабря 1918 года Народный комиссариат просвещения постановил учительские институты преобразовать в высшие педагогические учебные заведения (постановление № 1303, декабрь 1918 г.). Таким образом в г. Самаре на базе учительского института вновь организуется Самарский педагогический институт.

В январе 1919 года телеграммой Самарскому университету Наркомпрос отвечает, что считает недопустимым существование в одном городе двух высших педагогических учебных заведений, предлагает войти в контакт с пединститутом, открыв при нем дошкольный отдел. Это решение Наркомпроса вызвало следующие изменения.

Самарский губернский отдел народного образования 13 июня 1919 года в помещении губернского отдела созвал совещание из представителей Самарского университета и педагогических учебных заведений для

решения вопроса о преобразовании педагогических учебных заведений в институт народного образования. С сентября 1919 года институт народного образования был организован и впоследствии слился с Самарским университетом, который в свою очередь закончил деятельность, сделав последний выпуск в 1924 году.

По документальным материалам Самарского университета выявляется то, что с каждым годом ему отпускалось меньше средств в силу складывающейся внутренней и внешней обстановки и постепенно он был закрыт.

Организация Куйбышевского государственного педагогического института, возникшего вновь в 1929 году, тесно связана с исторической обстановкой, сложившейся в стране к 1928–1929 гг. Широко развернулась работа по ликвидации неграмотности среди населения.

Еще в 1928 году Самара стала центром большой Средневолжской области, в состав которой вошли 4 губернии: Самарская, Ульяновская, Оренбургская и Пензенская. Школы области остро чувствовали недостаток преподавательских кадров, особенно с высшим образованием.

Согласно Постановлению Совета народных комиссаров № 516 от 18 июня 1929 года «Об изменении в сети и структуре высших учебных заведений РСФСР на 1929–1930 годы» в г. Самаре был открыт вновь педагогический институт.

А позднее, 10 июля 1929 года газета «Средневолжская коммуна» № 155 поместила статью «Новые вузы в г. Самаре», в которой сообщалось об открытии в г. Самаре педагогического института.

8 декабря 1929 года организационный комитет Средне – Волжского педагогического института совместно с партийными, профсоюзными и советскими организациями провел в здании педагогического института (ул. М. Горького) торжественное заседание, посвященное открытию института. Начало занятий было со 2 сентября 1929 г. Первоначально пединститут назывался Средне – Волжским государственным педагогическим институтом и подчинялся Народному комиссариату просвещения РСФСР.

За время действия Куйбышевского пединститута (1929 г.) название и подчиненность его изменились несколько раз.

8 декабря 1929 г.
май 1931 г.

Средне – Волжский
государственный педагогический
институт (подчинялся Народному
комиссариату просвещения РСФСР)

4 мая 1931 г. -
октябрь 1934 г.

Самарский государственный
педагогический институт
Народного комиссариата просвещения РСФСР

| | |
|--------------------------------------|---|
| 11 октября 1943 г. январь 1935 г. | Самарский государственный педагогический и учительский институт Народного комиссариата просвещения РСФСР |
| Февраль 1935 г. - май 1946 г. | Куйбышевский государственный институт имени В. В. Куйбышева Народного комиссариата просвещения РСФСР |
| Май 1946 г. 20 августа 1952 г. | Куйбышевский государственный педагогический и учительский институт имени В. В. Куйбышева Министерства просвещения РСФСР |
| 21 августа 1952 г. - 1995 г. | Куйбышевский государственный педагогический институт имени В. В. Куйбышева Министерства просвещения РСФСР |
| 1995 г. - по настоящее время | Самарский государственный педагогический университет Министерства образования Российской Федерации |

Период с 1929 по 1930 год был организационным в истории развития этого учебного заведения. На начало работы в нем было два факультета: общественно-исторический и литературный. А в период с 1930 по 1931 год в нем было уже четыре отделения: историко-экономическое, литературное, биологическое и химическое. С 1 октября 1931 года факультеты вуза таковы: историко-экономический, литературный, кооперативный, педагогический, физико-технический, химико-технологический, биологический, агро-педагогический, индустриально-педагогический (Приказ № 244 по Самарскому пединституту от 11.11.31 г.). С этого года функционирует рабфак.

Приказом № 219 по Самарскому педагогическому институту от 17 октября 1931 г., согласно постановлению Президиума горсовета, в систему Самарского пединститута был включен педтехникум им. М. Горького и индустриально-педагогический техникум, которые были объединены в один техникум. На базе Самарского пединститута образуется педагогический учебный комбинат. А Приказом министра просвещения РСФСР № 202 от 16 июня 1956 года «О реорганизации и закрытии некоторых высших и средних педагогических учебных заведений» Куйбышевский учительский институт был реорганизован в Куйбышевское педучилище с 1 сентября 1956 года.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абасов З. Инновационность в образовании и подготовка учителей // Вестник высшей школы. - 2001. - №4. - С. 7-9.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М.: Просвещение, 1984. - 208 с.
3. Анисимов В. В., Грохольская О. Г. Подготовка будущих учителей по предметам педагогического цикла // Педагогика. - 2000. - №9. - С. 54-60.
4. Антология педагогической мысли России XVIII века. - М.: Педагогика, 1985. - 479 с.
5. Антология педагогической мысли России второй половины XIX начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. - 608 с.
6. Бутягин А. С., Салтанов Ю. А. Из истории университетского образования в СССР // Вестник высшей школы. - 1947. - №5. - С. 44-48.
7. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 010400 «Физика». Квалификация - «Физик». Утвержден 2. 03. 2000 г.
8. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 032200.00 - «Физика с дополнительной специальностью». Квалификация - «Учитель физики и (в соответствии с дополнительной специальностью)». Утвержден 2. 03. 2000 г.
9. Дубинина И. С., Слепенков И. М. Университет учитель школа // Вестник высшей школы. - 1965. - №3. - С. 15-18.
10. История развития просвещения и школы народов СССР с X в. по октябрь 1917 г.: Учеб пособие для студентов / Л. П. Буслаева. - Горький, 1974. - 111 с.
11. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Изд-во «ВЛАДОС – ПРЕСС», 2003. - 224 с.
12. Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: Учебное пособие. М.: Изд-во «УРАО», 2002. - 268 с.
13. Крысанова О. А. Роль университетов в подготовке преподавателей естественнонаучных дисциплин (история и современность) / Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Российское образование на рубеже веков», Самара, 25 – 26 апреля 2002 года. С. 107.

14. Латышина Д. И. История педагогики: История образования и педагогической мысли: Учеб. пособие. - М.: Гардарики, 2002. - 603 с.
15. Моргунова А. Г. Институционализация образовательного пространства: Феномен университета. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. - 180 с.
16. О присвоении дополнительных квалификаций педагогического профиля выпускникам вузов по специальностям высшего профессионального образования. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 3.08.2000 г. №2400.
17. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в.-первая половина XIX в. / Отв. ред. М. Ф. Шабаева. -М.: Педагогика, 1973. - 608 с.
18. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А. И. Пискунов. - М.: Педагогика, 1976. - 600 с.
19. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941 гг.) / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. - М.: Педагогика, 1980. - 456 с.
20. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986 гг.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. - М.: Педагогика, 1987. - 416 с.
21. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России: Историко-педагогические очерки. - М.: Педагогика, 1979. - 216 с.
22. Пискунов А. И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура // Педагогика. - 2001. - №3. - С. 41-48.
23. Проворов А., Проворова О., Фрумив И., Хасан Б. Стандарт для классического университета // Высшее образование в России. 1998. №4. - С. 42-43.
24. Прокофьев М. А. Важнейшие задачи университетов, экономических и юридических вузов // Вестник высшей школы. - 1955. - №4. - С. 6-15.
25. Руднева Т. И. Российское образование. Педагогические очерки. М. - Самара: Изд-во МГПУ, 1999. - 308 с.: илл.
26. Слостенин В. А. Высшее педагогическое образование России: традиции, проблемы, перспективы // Наука и школа. - 1998. - №2. - С. 101-103.
27. Торокин А. Высшее образование: системный подход // Высшее образование в России. - 1999. - №4. - С. 42-48.
28. Уроев М. Г. Новое в учебных планах университетов // Вестник высшей школы. - 1955. - №11. - С. 28-36.
29. Шебанов А. Ф. Знаменательный год для университетов Российской Федерации // Вестник высшей школы. 1960. - №2. - С. 12-17.
30. Шимбирев П. Н. 30 лет советского высшего педагогического образования // Вестник высшей школы. - 1947. №7. - С. 36-41.