

## РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ (XVIII–XIX ВВ.)<sup>1,2</sup>

А. Н. Рыжов

**Аннотация.** Деятельностный подход в подготовке педагога является важнейшей смысловой составляющей, определявшей характер научной, профессиональной, нравственной подготовки на всех этапах развития высшего педагогического образования. Рассмотрение генезиса реализации представлений о педагоге как о деятельной, инициативной, самостоятельно мыслящей личности в процессе его подготовки составило основную задачу данной статьи. На основе анализа изменения этих представлений предложена периодизация подготовки педагога в высшей школе на протяжении конца XVIII – конца XX вв., отражены сущностные черты этой подготовки в свете деятельностного подхода. Осмысление истории реализации деятельностного подхода в высшей педагогической школе поможет более взвешенно подходить к задачам подготовки педагога на современном этапе.

**Ключевые слова:** история образования, деятельностный подход, высшее педагогическое образование, подготовка педагога.

**Для цитирования:** Рыжов А. Н. Реализация деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в России (XVIII–XIX вв.) // Наука и школа. 2022. № 6. С. 152–164. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-152-164.

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках Государственного задания № 075-01476-22-00 «Разработка теоретических и методических основ реализации деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в условиях цифровой трансформации общества» на 2022–2024 годы.

<sup>2</sup> Первая из двух статей по представленной теме.



---

IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY-BASED APPROACH  
IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA  
(XVIII–XIX CENTURIES)

A. N. Ryzhov

**Abstract.** *The activity-based approach to teacher training was the most important component that determined the nature of academic, professional, and moral training at all stages of the development of higher pedagogical education. Describing the genesis of the realization of the ideas about the teacher as an active, initiative, independent-minded person in the process of their training was the main task of this article. Based on the change of these ideas, the periodization of teacher training in higher education during the late XVIII – late XX centuries is considered, the essential features of this training are reflected in the light of the activity-based approach. Understanding the history of the implementation of the activity-based approach in the higher pedagogical school will help to approach the tasks of teacher training more carefully at the present stage.*

**Keywords:** *history of education, activity-based approach, higher pedagogical education, teacher training.*

**Cite as:** Ryzhov A. N. Implementation of the activity-based approach in higher pedagogical education in Russia (XVIII–XIX centuries). *Nauka i shkola*. 2022, No. 6, pp. 152–164. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-6-152-164.

---

Рассмотрение вопросов реализации деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании невозможно без ясного понимания сути, казалось бы, очевидного понятия «педагогическое образование». Приходится констатировать, что в настоящее время отсутствует единство в трактовке этого понятия и в среде учителей, и в научно-педагогическом сообществе. Проявляется это в ошибочном отождествлении подготовки педагога с подготовкой любого специалиста, занимающегося обучением, и подготовки педагога-исследователя с подготовкой преподавателя вуза. Подобное отождествление ведет, во-первых, к размыванию границ между методиками преподавания любой дисциплины и собственно педагогикой высшей школы, во-вторых, к весьма ошибочному переносу положений дидактики средней школы в образовательный процесс высших педагогических учебных заведений.

Эти процессы, в свою очередь, приводят к переносу методов и технологий работы из средней школы в школу высшую, а также к доминированию представления о том, что подготовка, например, инженера и педагога ничем, по сути, не отличается, а деятельностный подход якобы одинаково реализуем на всех направлениях подготовки. Примером подобных представлений может послужить Международная научная конференция «Деятельностный подход и педагогическое образование (ДППО-2014)», прошедшая в Воронеже с весьма авторитетным программным комитетом, в который вошли ведущие ученые страны [1]. Анализ содержания докладов конференции позволил сделать ряд весьма показательных выводов: во-первых, несмотря на свое название, в сборнике нет ни одного (!) доклада, посвященного подготовке педагога. Во-вторых, все доклады можно четко распределить на три группы:

деятельностный подход в опыте работы учителей начальной школы и воспитателей ДОО; деятельностный подход на уроках по различным учебным предметам; деятельностный подход в реализации различных средств и форм работы учителя на уроке. В-третьих, из сорока докладов ни один не связан с высшим педагогическим образованием и лишь три связаны с высшим образованием, в которых речь идет о подготовке студентов-заочников по направлению «Технология машин и оборудования» и о подготовке студентов вуза вообще, без какой-либо привязки к педагогической подготовке.

В связи со сказанным подчеркнем, что в рамках предлагаемого аналитического исторического обзора речь будет идти о высшем педагогическом образовании, направленном на подготовку педагога-практика и педагога-исследователя.

Организаторы первых педагогических учебных заведений высшего уровня в качестве одного из приоритетов в подготовке педагогов заявляли о необходимости предоставления студентам значительной самостоятельности и инициативы, постоянного повышения их ответственности за результаты своей дальнейшей профессиональной деятельности. В центр подготовки была поставлена деятельная личность, готовая проектировать новое, испытывающая стремление к творчеству, способная ставить и решать учебные и исследовательские задачи. Ключевыми словами, заложенными в понятие деятельностного подхода, стали: «инициатива», «самостоятельность», «ответственность», а сущностными характеристиками – умение ставить вопросы и искать на них ответы; осуществлять поиск разных способов действий; наличие собственного мнения; видение возможного решения педагогических проблем; владение проектированием как технологией и методом обучения и ряд других. Подобный взгляд на организацию образовательного процесса получил со временем наименование «деятельностный подход».

По мере развития высшей педагогической школы отношение к этому вопросу было тем фактором, который определял качество подготовки педагогов в тот или иной период. В этой связи использование понятия «деятельностный подход» при рассмотрении генезиса высшего педагогического образования в России представляется вполне уместным. На указанную выше широкую трактовку этого понятия и будем ориентироваться в данном исследовании.

Проведенный анализ архивных материалов и опубликованных источников позволил выделить ряд периодов в реализации деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании России.

Первый период в развитии высшего педагогического образования (1786 – конец 1850-х) связан с деятельностью Главной учительской семинарии (Санкт-Петербург, 1786), Главного педагогического института (Санкт-Петербург, 1804) и Педагогических институтов при университетах (Москва, Дерпт, Вильна, Харьков, Казань, Киев).

Педагогика как наука находилась в состоянии своего становления, поэтому в Семинарии из педагогических дисциплин осуществлялось преподавание только «Способа учения» как прообраза курса дидактики и курса «О должностях человека и гражданина» как основы для введения семинаристов в теорию и практику воспитания. При наборе слушателей Главной учительской семинарии предпочтение отдавали студентам и выпускникам высших учебных заведений. Четырехлетний курс обучения предполагал два этапа: «слушание курсов» важнейших наук у профессоров Академии наук с последующим самостоятельным выбором группы наук определенного отделения, которые семинарист планировал вести в Главных народных училищах или младших курсах семинарии [2, с. 33]. Кроме того, слушатели имели возможность готовить и публиковать свои научные труды, в том числе по педагогике и

методике, в журнале «Растущий виноград», который издавала Главная учительская семинария, а также участвовать в педагогической практике. Практика предполагала две формы: проведение уроков в Главных и Малых народных училищах и проведение семинаристами старших курсов учебных занятий на младших курсах с последующим совместным обсуждением успехов и неудач каждого проведенного занятия [3, с. 73]. Подобные обсуждения были направлены на развитие умения анализировать и самостоятельно планировать свои занятия; выяснение личной и профессиональной предрасположенности семинариста к учительской или научной деятельности.

Поскольку педагогическое образование в России в конце XVIII в. находилось в стадии становления, основные требования и правила подготовки учителей формировались по ходу самой подготовки, постоянно корректировались и уточнялись. А общее содержание учебного курса и педагогической практики, которое начало складываться в Главной учительской семинарии, со временем возьмут за основу педагогические институты. В целом значение Главной учительской семинарии в развитии деятельностного подхода заключалось в формировании и обосновании общих принципов специального педагогического образования на основе взгляда на учителя как на деятельную личность, готовую к самостоятельному педагогическому труду.

Главный педагогический институт и Педагогические институты при университетах создавались по Университетскому уставу 1804 г. Образовательный процесс в них выстраивался «сообразно индивидуальным особенностям каждого кандидата» [4, с. 622] в два этапа: на первом происходило изучение будущими учителями и педагогами-учеными дисциплин на избранных факультетах университета и велась подготовка научного исследования по конкретно-научной или педагогической проблематике, на втором — студентам

предоставлялся выбор специализации и переход на конкретное отделение («семинарий») педагогического института, где изучалась педагогика, дидактика, общая методика, и осуществлялась педагогическая практика на младших курсах университета или в гимназиях. Также предполагалось участие студентов в проведении переводных и выпускных экзаменов в гимназиях своего округа. Фактически, после первых двух лет обучения студентами педагогических институтов избиралась дальнейшая профессиональная траектория: старший или младший учитель средних учебных заведений (с последующим акцентом на изучении «профильных» научных дисциплин и дисциплин педагогического цикла); педагог-исследователь, планирующий получить ученое звание кандидата, а затем магистра по педагогическим наукам; преподаватель непедагогических дисциплин в вузе.

Для научной разработки методов, форм и содержания педагогической подготовки с 1840 г. при педагогических институтах создаются кафедры педагогики. Стоит заметить, что кафедры в то время выполняли роль научного и организационного центра педагогической подготовки и административных функций не несли. Эти функции находились в ведении администрации институтов.

В Главном педагогическом институте педагогическая подготовка включала в себя два взаимосвязанных учебных курса: «Педагогика или искусство преподавания» (позднее будет разделен на «Педагогику» и «Дидактику») и «Методология» [5, л. 46 об., 48 об.]. Курс Методологии предполагал включение студентов института в работу научных семинаров, которые являлись составной частью научной и учебной подготовки педагогов. В рамках данных семинаров студенты готовили сообщения с последующим их публичным представлением и разбором. Ведущей задачей организации такой работы провозглашалось развитие умения самостоятельно выбирать интересную

практико-ориентированную проблему для научных докладов, выразительно и доходчиво доносить анализ исследуемой проблемы до аудитории. Примерами подобных сообщений могут служить: «Задачи педагогики и способы их решения», «Мысли Платона о воспитании», «Историко-педагогическое обозрение образа воспитания в Древних Афинах», «Обозрение общих уставов учебных заведений в России, начиная с первого, 1786» [6, с. 69, 73] и др.

Деятельностной составляющей в подготовке педагогов уже с первых лет работы педагогических институтов уделялось особое внимание: студенты участвовали в «рассуждениях о предметах педагогических» – своеобразной форме публичных учебных занятий, предполагавшей представление студентами промежуточных результатов своих индивидуальных научных исследований по одной из актуальных педагогических проблем с последующим обсуждением этих результатов в сообществе преподавателей и студентов [7]. Следует заметить, что исследовательская траектория в процессе подготовки будущего педагога выполняла системообразующую роль и предполагала три этапа, рубежами которых была публичная защита работ на звание действительного студента, кандидата, магистра. При написании работы студенты использовали анализ и результаты своей педагогической деятельности в гимназиях при институтах. Все работы выполнялись по самостоятельно разработанным и согласованным с руководителем исследования индивидуальным планам [8].

Деятельностный подход использовался и в области организации самостоятельной работы студентов. Им предлагалось знакомиться с отечественными и зарубежными учебными пособиями, в том числе и по педагогике, для их последующего анализа с научной и дидактической сторон. Наиболее активно подобную форму работы в Главном педагогическом институте практиковали

профессор русской филологии И. И. Срезневский и профессор педагогики С. П. Шевырев. В целях развития самостоятельности, научной инициативы и ответственности практиковались переводы студентами зарубежных учебников на русский язык. Например, в 1810-х гг. были переведены с немецкого языка учебные книги А. Г. Нимейера «Воспитание и обучение» (1796), «Руководство по педагогике и дидактике» (1802).

В Педагогических институтах на семинарских и просеминарских учебных занятиях происходило обсуждение как готовых, так и самостоятельно составленных студентами конспектов пробных лекций и уроков; анализ уже проведенных занятий; корректировка конспектов, исходя из проанализированных ошибок и достижений. Например, в Педагогическом институте Императорского Московского университета все семинарские занятия носили практико-ориентированный характер и «разделялись на примерные уроки [в гимназиях и уездных училищах. – А. Р.] и занятия в классической беседе» со студентами [9, с. 9–10]. Анализ тематики и конспектов проведенных студентами уроков, подбора иллюстративного материала к ним, подтверждает творческий и самостоятельный характер подготовки студентов: «Жизнь М. В. Ломоносова», «Речная область Волги», «О явлениях в атмосфере», «О паровых машинах» и пр. [9, с. 9–10]. Важно, что обсуждению на семинарах подвергались не только сами уроки, но и предшествовавшая им подготовительная работа.

Интересным форматом знакомства с жизнью учебных заведений были командировки соискателей магистерской степени «для обозрения учебных заведений» конкретного учебного округа. Подобные «обозрения» предполагали, с одной стороны, знакомство молодых педагогов-ученых со всей внутренней обстановкой учебных заведений и принципами управления ими, с другой – давали возможность познакомить учителей с новейшими идеями в педагогической науке.

Организация педагогической практики также предполагала проявление высокой степени самостоятельности и инициативы от студентов. Как было сказано выше, студенты, избравшие в качестве специализации учительский труд, проводили уроки в гимназии при институте, а избравшие для себя научно-педагогическую деятельность готовили публичные лекции для студентов младших курсов. Например, студентом Главного педагогического института Д. И. Менделеевым была подготовлена и прочитана лекция «О телесном воспитании детей от рождения до семилетнего возраста» [10, с. 21]. Интересно, что подобная традиция XIX в. сохранилась в ряде современных германских университетов под наименованием «Студенты читают для студентов» [11, с. 27].

Довольно емко общее практическое направление педагогической подготовки студентов определил директор Главного Педагогического института Ф. И. Миддендорф в «Представлении...» министру С. С. Уварову: студентам института «нужно знать полную систему воспитания и образования, чтобы уметь приносить метод к возрасту, понятиям, способностям, характеру учащихся, научить действовать на детей нравственно и иметь понятие о физическом воспитании» [12, л. 18]. Очевидно, что учитель, который овладел подобными качествами, будет способен их формировать и развивать в своих обучающихся.

В области научно-педагогической подготовки важным аспектом развития самостоятельности и научной инициативы у студентов было их привлечение к составлению и редактированию учебных пособий [13, с. 7–10]. Определенным итогом подобной совместной научной деятельности преподавателей и студентов Педагогического института стала подготовка и издание первых в России учебных пособий по дидактике и педагогике. Организатором всей работы и составителем этих учебных пособий выступил профессор

А. Г. Ободовский, в прошлом – выпускник Главного педагогического института.

Экзаменационные процедуры, как переводные, так и итоговые, были практико-ориентированными и в зависимости от избранной студентами траектории подготовки включали в себя: проведение уроков в гимназии, чтение лекций по избранным наукам, включая педагогику [14, стб. 953] и публичную защиту научного исследования на получение ученого звания «кандидата».

Таким образом, первый период в развитии высшего педагогического образования характеризуется активной реализацией деятельностного подхода при организации как учебной, так и научной деятельности. Общим в работе Главной педагогической семинарии, Главного педагогического института и педагогических институтов при Императорских университетах было: самостоятельная разработка студентами-педагогами плана и содержания лекций, которые они читали для студентов 1–2-го курса различных отделений университетов; участие студентов в составлении учебных пособий; целостное знакомство со всей жизнью средних учебных заведений; участие в проектировании содержания и формата педагогической практики в высших (у магистрантов) и в средних учебных заведениях.

Во второй период (1860–1890-е) после закрытия педагогических институтов (1858) ставка в подготовке педагогов была сделана на двухлетние педагогические курсы при университетах для лиц с высшим образованием и подчинением руководству курсов конкретных гимназий для проведения практики. То есть, по сути, формировалась дополнительная «надстройка» к университетскому курсу, которая включала в себя знакомство слушателей с рядом педагогических дисциплин. Ведущей целью курсов провозглашалась подготовка учителей для средних учебных заведений [15, с. 54], и, таким образом, речь

о полноценной подготовке педагогов для высшей школы и педагогов-исследователей уже не шла.

Слушатели курсов готовились к преподаванию в гимназиях, а позднее и в реальных училищах избранного ими цикла учебных предметов. В учебных планах курсов педагогика и дидактика значились как составные части курса философии, однако на практике нередко не читались вообще или сводились к общей методике преподавания. При этом большинство профессоров отрицательно относились к педагогике как самостоятельной науке и учебному предмету [16, с. 105]. Данную проблему очень точно подметил выпускник Главного педагогического института Д. И. Менделеев: «Да, я в Педагогическом институте учился, и у нас о методике химии или ботаники никогда не говорилось; была педагогика. А теперь все говорят о методике, о том, как арифметике учить! Я не то, что совсем отвергаю ее [методику. – А. Р.], а говорю, что одна-то она очень недостаточна» [17, с. 152]. В письме к премьер-министру С. Ю. Витте Д. И. Менделеев подчеркивал необходимость обязательного знания педагогики как науки [17, с. 134]. И рассматривая вопрос о главной цели педагогического образования, он отмечал необходимость подготовки не «учителей-предметников», а педагогов, владеющих знанием педагогики и психологии, умеющих самостоятельно проводить научные исследования, творчески мыслящих и инициативных. С этой целью он разработал и предложил к обсуждению «Проект училища наставников», направленный Министру народного просвещения.

Педагогическая практика на курсах заключалась лишь в проведении «образцовых» уроков под руководством преподавателей-наставников. Небольшим нововведением в целях развития творческой инициативы слушателей курсов было разрешение заниматься с учащимися в неурочное и каникулярное время, готовить и проводить экскурсии.

Подобная инициатива стала настолько популярна, что закрепилась в практике школы на долгие десятилетия. К концу рассматриваемого периода преподавателям педагогики, работавшим на курсах, Министерство разрешило составлять программы, сообразуясь с уровнем подготовки и интересами слушателей, а итоговые испытания проводить в форме защиты сочинения на избранную тему и проведения нескольких пробных уроков.

Организация высшего педагогического образования в формате курсов уже через несколько лет после своего становления вызвала оживленную дискуссию, как в стенах Ученого комитета Министерства, так и в педагогическом сообществе в целом. Основным выводом, который был сформулирован председателем Ученого комитета Министерства А. С. Вороновым, сводился к возложению дела подготовки учителей для гимназий на университеты, к необходимости «слушания лекций профессора педагогики» и прикрепления на один год к гимназиям на испытательный срок [18, с. 425–426]. По результатам дискуссии Министерство приняло решение о закрытии педагогических курсов при университетах (1867) и заявило о поиске новых форм высшего педагогического образования. Одной из таких форм стали женские губернские педагогические курсы, заменившие собой государственные педагогические курсы при университетах. Они готовили учительниц, в том числе и для женских гимназий, хотя по своему положению не относились к строго высшим учебным заведениям.

Интересным явлением в 1860–1870-е гг. была деятельность «Педагогических собраний» в университетских городах. В работе собраний участвовали студенты-педагоги, преподаватели, «лица, занимавшиеся воспитанием и обучением юношества, или интересующиеся педагогией» [19, с. 20–21]. Основными задачами Педагогических собраний провозглашалось исследование вопросов

педагогической теории и практики, содействие их распространению в обществе и укрепление единства в понимании между учеными и педагогами-практиками ведущих проблем воспитания и обучения.

Другая форма подготовки учителей средних учебных заведений реализовывалась в деятельности высших женских курсов, историко-филологических институтов и родственных им вузов. Однако, по оценке самого Министерства народного просвещения, к 1890-м гг. в этих учебных заведениях «педагогическое образование настолько было отодвинуто на задний план, что и сама педагогика уже десятки лет не преподается», а «педагогическая подготовка не имеет надлежащего значения в глазах не только молодых людей, но, по-видимому, и самих наставников и начальников» [20, с. 38–40]. В этой связи не приходится говорить о серьезной педагогической подготовке в этих учебных заведениях.

Доминирующей идеей в этот период было отношение к педагогической деятельности как к ремеслу, которым можно овладеть в процессе преподавания конкретных учебных дисциплин, а в качестве научной основы подготовки учителей будет достаточно университетских лекций. Несмотря на наличие в учебных планах таких дисциплин, как педагогика, дидактика, психология (в составе курса философии) и практики в «своих» гимназиях, а также наличия в некоторых вузах и кафедрах педагогики, все это выполняло лишь вспомогательную роль при подготовке математиков, филологов, и пр. То есть, по сути, педагогическая подготовка в высшей школе сводилась в этот период к освоению методик преподавания конкретных дисциплин.

Третий период (1900–1917) связан с трансформацией самой идеи высшего педагогического образования и пересмотром задач, форм и содержания подготовки педагогов. Активный рост числа средних учебных заведений, начавшийся

в конце XIX в., развитие интереса к фундаментальным научным исследованиям в области педагогики и педагогической психологии показали, с одной стороны, необходимость восстановления специальных педагогических вузов, с другой – дали возможность поставить научную подготовку в них на высокий уровень.

Министерство народного просвещения в 1898 г. официально обозначило проблему форм организации высшего педагогического образования и в качестве центрального аспекта этой проблемы указало на необходимость серьезной психолого-педагогической подготовки учителей. Директорам высших и средних учебных заведений был разослан запрос об их предложениях по содержанию и формам педагогической подготовки [21, с. 57; 22, с. 12]. Комиссия по преобразованию высшей школы, проанализировав полученные ответы, приняла решение о предоставлении ведомств и общественным организациям самостоятельно решать вопрос по особенностям организации педагогических вузов, ввиду отсутствия единой позиции у административного корпуса и членов Комиссии.

Отличительной особенностью развития высшего педагогического образования в этот период стала его вариативность, проявившаяся в различных формах организации, в появлении женских и с совместным обучением педагогических вузов, в различной ведомственной принадлежности учебных заведений. К педагогическим вузам в указанный период относились: Женские педагогические институты (Санкт-Петербург, Москва, Самара, Киев), Педагогическая академия (Санкт-Петербург), Педагогический институт имени П. Г. Шеллапутина (Москва), Высшие педагогические женские и с совместным обучением курсы (Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Киев), организованные как государством, так и общественной инициативой. Эти учебные заведения объединяло стремление готовить, прежде всего, именно



педагога, а не преподавателя определенных учебных предметов.

Взгляд на педагога как деятельную личность, готовую к самостоятельной творческой работе в системе образования, весьма красноречиво был отражен в «Положении о Высшем педагогическом институте имени П. Г. Шелапутина» (Москва). При раскрытии общих задач института отмечалось: «Подготавливаясь к живой педагогической деятельности, слушатели Института должны находить для себя неиссякаемый источник вдохновения в педагогической и научной по специальности литературе. В общении с наукой они смогут найти не только призыв к творческой деятельности, но и постоянно действующий импульс к расширению своего кругозора, углублению своих знаний и критической проверке своих педагогических воззрений и учебно-воспитательных методов и приемов. Без живого и деятельного общения с наукой Института, несомненно, будет угрожать опасность остаться в ряду таких учебных учреждений, которые нередко дают своим питомцам блестящую методическую подготовку, но довольно часто обрекают их на рутину, механические навыки и застой» [23, с. 21]. Также в «Положении...» подчеркивалось: «В деле подготовки преподавателей научное знание предмета, теоретическое изучение школьной жизни, основ воспитания и дидактики, методики избранного предмета необходимо сопровождать живым наблюдением школьной жизни и дополнять опытами в исполнении обязанностей воспитателя и преподавателя: в противном случае знания, как бы велики они ни были, останутся мертвым капиталом, приведут к созданию педагога-теоретика, иной раз склонного во имя усвоенных теорий забывать о требованиях живой действительности и условиях реального школьного бытия. Теория должна быть оплодотворена правильно поставленным опытом» [23, с. 22–23]. Анализ «Положения...» показывает, что содержание, методы и формы подготовки педагогов в Институте имени

П. Г. Шелапутина в значительной степени перекликаются с опытом работы педагогических институтов первой половины XIX в.

Содержание учебного курса предполагало два этапа: изучение общих, а затем специальных дисциплин. Общие дисциплины предназначались для подготовки педагога вообще, а специальные были направлены на дифференциацию студентов на основе личных и профессиональных интересов и предпочтений. Круг общих дисциплин и курсов определялся необходимостью формировать общепрофессиональные умения и навыки: уметь логично и связно преподнести учебный материал, уважать личную свободу и интересы своих учеников, уметь эмоционально и образно рассказать о сложных явлениях и процессах обучающимся разных возрастов и пр. Специальные дисциплины включали в себя группы родственных наук (например, физика и химия), избравшихся студентами, и методики их преподавания, а также индивидуальное научное исследование [23, с. 35–38].

Особого внимания заслуживает вопрос об организации и проведении научных исследований студентами института. Во-первых, впервые в России проводились научные исследования в области теории и истории педагогики на соискание ученой степени по педагогике, во-вторых, по их результатам также впервые принималось решение о присуждении ученой степени кандидата и магистра по педагогике [23, с. 52–53]. Однако из-за революционных событий 1917 г. и отмены присвоения ученых степеней и званий в России успели провести лишь несколько защит на присвоение ученой степени кандидата педагогики.

Значительный интерес с точки зрения подготовки педагогов и особенностей реализации деятельностного подхода в ходе этой подготовки представляет опыт работы Педагогической академии. Уже при анализе учебного плана Академии заметно стремление делать ставку в

учебном процессе на самостоятельность и инициативность слушателей. На первом месте по объему учебной и научной работы стоят отнюдь не лекции, а «Занятия в психологической лаборатории по изучению методов исследования психической жизни учащихся», «Практические занятия по индивидуальной психологии (20 ч)», «Практические занятия по педагогической психологии» (50 ч)», «Разбор учебной литературы (20 ч)», «Рефераты по важнейшим вопросам психологии (14 ч)» [24, с. 6–7] и ряд других форм работы.

Дифференциация слушателей Академии на учебные группы осуществлялась по индивидуальным профессиональным и научным интересам. Такие группы слушателей и преподавателей совместно выстраивали общий и индивидуальные планы учебных занятий, «новые желательные учебные курсы и их преподаватели, разбирались и оценивались возможные приемы преподавания» [25, с. 5–6]. Например, группа слушателей «Народное образование»... «знакомится практически с различными просветительскими учреждениями ... и народной школой», «слушатели посещают уроки в начальных училищах, дают таковые сами и участвуют в разборе их», изучают образовательное значение музеев и проектируют «образовательные экскурсии (8 часов) и практические занятия в каком-либо музее», проектируют учебные и просветительские занятия в библиотеке, посещают школы и курсы для взрослых, учреждения для отсталых детей, народные дома, изучают административное и архитектурное устройство школы [24, с. 32–33] и пр. Еще раз подчеркнем, что содержание программ и учебных занятий проектировалось преподавателями совместно со слушателями академии. Подобная творческая педагогическая деятельность слушателей академии проявилась и при проектировании структуры и содержания библиотеки, учебных классов, программ обучения

экспериментального коммерческого училища, открытого при академии. [25, с. 11]. Интересно, что в Академии отказались от теоретизированных экзаменационных процедур. Слушательницы считались освоившими учебный курс в случае успешной подготовки и публичной защиты практико-ориентированного научного исследования, опиравшегося на результаты самостоятельной практической работы.

Довольно показательно, что в этот период многие педагогические учебные заведения шли по пути изменения направленности переводных и итоговых испытаний. Даже в таких консервативных учебных заведениях, какими были государственные Женские педагогические институты, «слушательницы Института переводятся с курса на курс на основании достоинства самостоятельных теоретических работ и успешных практических занятий» [26, с. 9], а не успешной сдачи экзаменов, как это будет позднее.

Важное значение для подготовки из слушательниц институтов деятельных педагогов имело и то обстоятельство, что «для поощрения слушательниц института к научным занятиям ежегодно предлагаются Конференцией темы с присуждением [после их защиты. – А. Р.] медали золотой и серебряной или же почетного отзыва» [26, с. 10]. Студенткам, проявившим склонность к научной деятельности, от государства назначались именные стипендии на 2–3 года для подготовки научного исследования, а сами студентки определялись ассистентами к профессорам института для стажировки в преподавательской деятельности в вузе с предоставлением довольно значительной самостоятельности и свободы в процессе подготовки.

Особое внимание в Женских педагогических институтах уделялось подготовке учительницы средних учебных заведений, поэтому руководителем практики являлся преподаватель методики того предмета, на котором специализировался студент. Практика предполагала два

этапа: посещение уроков в гимназиях и самостоятельное проведение уроков. Предполагалась подготовка письменного отчета об увиденном на уроках и его устное обсуждение. К самостоятельному проведению уроков студентки допускались только после сдачи зачета по методике профильных предметов. Уроки могли проводиться как в младших, так и в старших классах гимназии по выбору студентки, а за две недели до этого учителю предоставлялось планирование и конспекты пробных уроков. Учитель при необходимости делал замечания и передавал эти материалы руководителю практики. После проведения уроков проводилось совместное преподавателя и слушательниц курса обсуждение всех проведенных уроков [27, с. 8–11].

Примечательно, что в рассматриваемый период в ряде высших женских учебных заведений, прежде всего на высших женских курсах, появился курс «Педагогика высшей школы», который являлся аналогом немецкого курса «Akademische Pädagogik» («Академическая педагогика») [28]. В соответствии с немецкой научной традицией, ключевым разделом «Педагогика высшей школы» был раздел «экспериментальная дидактика». При этом в вузах стал появляться специальный курс (по выбору студента) «Профессиональная педагогика». Важно отметить, что первый из них ориентировал студентов на научную деятельность и преподавание в вузе, а второй – на работу преподавателями учебных предметов в средних учебных заведениях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деятельностный подход и педагогическое образование (ДППО–2014), Воронеж, 12–16 сентября 2014 года / под ред. А. В. Боровских. Воронеж: Научная книга, 2014. 100 с.
2. *Зябловский Е. Ф.* Историческая повесть об Учительской семинарии и Педагогическом институте. СПб.: Тип. Мед. деп. МВД, 1833. 53 с.
3. Описание дел Архива Министерства народного просвещения / под ред. С. Ф. Платонова, А. С. Николаева. Т. 1. Петроград: Б. и., 1917. 498 с.
4. *Загоскин Н. П.* История Императорского Казанского университета за первые 100 лет существования (1804–1904). Т. 2. Казань, 1902. 742 с.
5. РГИА. Ф. 737. Оп. 1. Д. 147. Журнал Комитета устройства учебных заведений Российской империи, 1827. Л. 46 об., 48 об.
6. Акт двадцатипятилетнего юбилея Главного педагогического института, 30 сентября 1853. СПб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1853. 176 с.
7. Отчет Московского университета за 1825 год. М.: Изд. Моск. унив., 1826. 78 с.
8. *Аксаков К. С.* Студенты для студентов. Воспоминания студентства 1832–1835 гг. // *День*. 06.09.1862. № 40.
9. Отчет о состоянии и действиях Императорского Московского университета за 1852–1853 академический и 1853 гражданский годы. Раздел 4. Педагогический институт. М., 1854. 209 с.
10. *Менделеев Д. И.* Заметки о народном просвещении России. СПб.: Тип. В. Демакова, 1901. 67 с.
11. *Ратнер Ф. Л.* Научная деятельность студентов Германии. Казань: Изд. Каз. ун-та, 1992. 131 с.
12. РГИА. Ф. 733. Оп. 93. Д. 86. Дело об открытии второго разряда института, а также особого класса практического преподавания. 1838. Л. 18.
13. *Арсеньев К. И.* Воспоминания // Сборник Отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук. Т. IX. СПб., 1872. 507 с.
14. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Царствование императора Николая I. 1825–1855 г. Изд. 2. Т. 1. СПб., 1875. 1648 стб.
15. Проект Положения о педагогических курсах при Императорском Харьковском университете, одобренных Попечительским советом Харьковского учебного округ. // Материалы по вопросу

- о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий. СПб.: Тип. А. А. Краевского, 1865. С. 50–65.
16. Журнал Министерства народного просвещения. 1877. Июнь. С. 105.
  17. Менделеев Д. И. О подготовке профессоров и преподавателей для высших учебных заведений // Сочинения. Т. 23. М.: АН СССР, 1953. С. 149–153.
  18. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. СПб., 1902. 785 с.
  19. Кушков Н. Г. Очерки по истории и теории высшего педагогического образования. Ч. 1. / отв. ред. Н. А. Константинов. Л.: Изд. ЛГПИ, 1955. 216 с.
  20. РГИА. Ф. 734. Ученый комитет МНП. Оп. 6. Д. 89. Л. 38–40.
  21. Правительственные распоряжения // Журнал Министерства народного просвещения. 1898. Декабрь. С. 57.
  22. Правительственные распоряжения // Журнал Министерства народного просвещения. 1899. Октябрь. С. 12.
  23. Известия Педагогического института имени П. Г. Шелапутина в г. Москве. Кн. VII. Вып. II. / под ред. директора Института А. Н. Ясинского. М., 1916. 83 с.
  24. Педагогическая академия в Санкт-Петербурге. Отчет за 1910–11 и 1911–12 учебные года. СПб.: Тип. П. П. Сойкина, 1913. 4 с.
  25. Первые шаги Педагогической академии. СПб.: Тип. М. А. Александрова, 1909. 12 с.
  26. Положение об Императорском женском педагогическом институте Ведомства учреждений императрицы Марии. СПб.: [б. и.], 1912. 17 с.
  27. Обзорение преподавания на физико-математическом отделении Женского педагогического института на 1909/1910 учебный год. СПб.: Тип. М. А. Александрова, 1909. 29 с.
  28. Педагогика высшей школы / сост. Н. Ромашкан; под ред. и с предисл. прив.-доц. С. А. Ананьиной. Киев: Тип. М. Т. Мейнандера, 1914. 43 с.
  29. Руководство к педагогике, или науке воспитания / сост. А. Г. Ободовский. СПб.: Тип. Вингебера, 1835. 354 с.
  30. Руководство к дидактике, или науке преподавания / сост. А. Г. Ободовский. СПб.: Тип. К. Вингебера, 1837. 166 с.

## REFERENCES

1. Deyatelnostny podkhod i pedagogicheskoe obrazovanie (DPPO–2014), Voronezh, 12–16 Sept. 2014. Ed. A. V. Borovskikh. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2014. 100 p.
2. Zyablovskiy E. F. *Istoricheskaya povest ob Uchitelskoy seminarii i Pedagogicheskom institute*. St. Petersburg: Tip. Med. dep. MVD, 1833. 53 p.
3. Opisanie del Arkhiva Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. Eds. S. F. Platonova, A. S. Nikolaeva. Vol. 1. Petrograd: B. i., 1917. 498 p.
4. Zagoskin N. P. *Istoriya Imperatorskogo Kazanskogo universiteta za pervye 100 let sushchestvovaniya (1804–1904)*. Vol. 2. Kazan, 1902. 742 p.
5. РГИА. Ф. 737. Оп. 1. Д. 147. Zhurnal Komiteta ustroystva uchebnykh zavedeniy Rossiyskoy imperii, 1827. L. 46 ob., 48 ob.
6. Akt dvadtsatipyatiletnego yubileyа Glavnogo pedagogicheskogo instituta, 30 Sept. 1853. St. Petersburg: Tip. Imp. Akad. nauk, 1853. 176 p.
7. Otchet Moskovskogo universiteta za 1825 god. Moscow: Izd. Mosk. univ., 1826. 78 p.
8. Aksakov K. S. Studenty dlya studentov. Vospominaniya studentstva 1832–1835 gg. *Den*. 06.09.1862. No. 40.
9. Otchet o sostoyanii i deystviyakh Imperatorskogo Moskovskogo universiteta za 1852–1853 akademicheskii i 1853 grazhdanskiy gody. Razdel 4. Pedagogicheskii institut. Moscow, 1854. 209 p.
10. Mendeleev D. I. *Zametki o narodnom prosveshchenii Rossii*. St. Petersburg: Tip. V. Demakova, 1901. 67 p.

11. Ratner F. L. *Nauchnaya deyatelnost studentov Germanii*. Kazan: Izd. Kaz. un-ta, 1992. 131 p.
12. RGIA. F. 733. Op. 93. D. 86. Delo ob otkrytii vtorogo razryada instituta, a takzhe osobogo klassa prakticheskogo prepodavaniya. 1838. L. 18.
13. Arsenyev K. I. Vospominaniya. In: *Sbornik Otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk*. Vol. IX. St. Petersburg, 1872. 507 p.
14. *Sbornik postanovleniy po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya*. Tsarstvovanie imperatora Nikolaya I. 1825–1855 g. Izd. 2. Vol. 1. St. Petersburg, 1875. 1648 stb.
15. Proekt Polozheniya o pedagogicheskikh kursakh pri Imperatorskom Kharkovskom universitete, odobrennykh Papechitelskim sovetom Kharkovskogo uchebnogo okruga. In: *Materialy po voprosu o prigotovlenii uchiteley dlya gimnaziy i progimnaziy*. St. Petersburg: Tip. A. A. Kraevskogo, 1865. Pp. 50–65.
16. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. 1877. Iyun. P. 105.
17. Mendeleev D. I. O podgotovke professorov i prepodavateley dlya vysshikh uchebnykh zavedeniy. In: *Sochineniya*. Vol. 23. Moscow: AN SSSR, 1953. Pp. 149–153.
18. Rozhdestvenskiy S. V. *Istoricheskiy obzor deyatelnosti Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. St. Petersburg, 1902. 785 p.
19. Kushkov N. G. *Ocherki po istorii i teorii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Part 1. Ed. N. A. Konstantinov. Leningrad: Izd. LGPI, 1955. 216 P.
20. RGIA. F. 734. Uchenyy komitet MNP. Op. 6. D. 89. L. 38–40.
21. *Pravitelstvennye rasporyazheniya*. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. 1898. Dec. P. 57.
22. *Pravitelstvennye rasporyazheniya*. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. 1899. Oktyabr. P. 12.
23. *Izvestiya Pedagogicheskogo instituta imeni P. G. Shelaputina v g. Moskve*. Kn. VII. Vyp. II. Ed. A. N. Yasinskiy. Moscow, 1916. 83 p.
24. *Pedagogicheskaya akademiya v Sankt-Peterburge*. *Otchet za 1910–11 i 1911–12 uchebnye goda*. St. Petersburg: Tip. P. P. Soykina, 1913. 4 p.
25. *Pervye shagi Pedagogicheskoy akademii*. St. Petersburg: Tip. M. A. Aleksandrova, 1909. 12 p.
26. *Polozhenie ob Imperatorskom zhenskomo pedagogicheskom institute Vedomstva uchrezhdeniy imperatritsy Marii*. St. Petersburg: [b. i.], 1912. 17 p.
27. *Obozrenie prepodavaniya na fiziko-matematicheskom otdelenii Zhenskogo pedagogicheskogo instituta na 1909/1910 uchebnyy god*. St. Petersburg: Tip. M. A. Aleksandrova, 1909. 29 p.
28. *Pedagogika vysshey shkoly*. Comp. N. Romashkan; ed. S. A. Ananyin. Kiev: Tip. M. T. Meynandera, 1914. 43 p.
29. *Rukovodstvo k pedagogike, ili nauke vospitaniya*. Comp. A. G. Obodovskiy. St. Petersburg: Tip. Vingebera, 1835. 354 p.
30. *Rukovodstvo k didaktike, ili nauke prepodavaniya*. Comp. A. G. Obodovskiy. St. Petersburg: Tip. K. Vingebera, 1837. 166 p.

---

**Рыжов Алексей Николаевич**, доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет

**e-mail: ranik2006@yandex.ru**

**Ryzhov Alexey N.**, ScD in Education, Associate Professor, Professor, Pedagogy Department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University

**e-mail: ranik2006@yandex.ru**

*Статья поступила в редакцию 26.08.2022*

*The article was received on 26.08.2022*