

УДК 378.6  
ББК 74.489

DOI: 10.31862/1819-463X-2023-1-62-72

## РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ (XVIII–XX ВВ.)<sup>1</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–XX вв.) // Наука и школа. 2023. № 1. С. 62–72. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-1-62-72.

---

<sup>1</sup> Вторая статья по проблеме исследования. Первая была опубликована в № 6 за 2022 г. 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 гг.

© Рыжов А. Н., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

---

**IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY-BASED APPROACH  
IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA  
(XVIII–XX CENTURIES)****A. N. Ryzhov**

**Abstract.** *The activity-based approach to teacher training was the most important semantic component that determined the nature of scientific, professional, and moral training at all stages of the development of higher pedagogical education. The genesis of the realization of the ideas about the teacher as an active, initiative, independent-minded person in the process of their preparation 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 approach. Understanding the history of the implementation of the activity-based approach in higher pedagogical education will help to handle 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–XX centuries). *Nauka i shkola*. 2023, No. 1, pp. 62–72. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-1-62-72.

---

Продолжая рассмотрение путей и форм реализации деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании России, обратимся к периоду 1917 – середина 1930-х гг. После событий 1917 г. в России в связи со сломом прежней системы высшего педагогического образования и формирования новой модели педагогических вузов серьезным образом трансформировалась и реализация деятельностного подхода в организации учебного процесса и научной работы. Важное значение для реорганизации всей работы высшей педагогической школы имела отмена образовательного ценза при приеме в вузы. Любое лицо, достигшее 16 лет, даже без наличия среднего или начального образования могло стать студентом или слушателем вуза, в том числе и педагогического [1]. В этой связи методы и формы работы со студентами претерпели существенные изменения.

К числу важнейших изменений в области структуры высшего педагогического образования следует отнести: реорганизацию учительских институтов в педагогические институты – высшие учебные заведения [2; 3]; организацию педагогических (на основе бывших учительских семинарий) курсов для подготовки учителей средней школы (школ II ступени); создание Академии коммунистического воспитания как педагогического вуза, ориентированного на подготовку преподавателей высшей школы и региональных руководителей образования. Подобные процессы базировались на необходимости подготовки новых «пролетарских» кадров и, как следствие, на активном отстранении от работы в высшей школе многих прежних преподавателей, как правило дворян. Именно поэтому ведущей задачей, поставленной перед преподавателями и студентами педагогических вузов, стала «тесная

связь с широкими массами трудящихся» через привлечение студентов к «агитационно-пропагандистской» и «культурно-массовой» работе среди населения [4, с. 99].

Ведущими методами развития деятельности составляющей в подготовке студентов в высшей педагогической школе предлагались следующие: коллективная разработка цели и содержания практико-ориентированного проекта по одному из актуальных направлений развития народного хозяйства, самостоятельное выполнение проектного задания, представление его результатов и обсуждение проделанной работы. При этом, естественно, собственно педагогических проблем в качестве тем проектов не ставилось. Методы и «техники» подготовки педагогов в высшей школе на протяжении 1920-х гг. постоянно корректировались или менялись.

В середине 1920-х гг. было вновь уточнено содержание подготовки учителя средней школы, которое стало включать в себя подготовку по нескольким отделениям (аналог упраздненных факультетов) и с двумя «уклонами»: индустриальным и сельскохозяйственным с обязательной производственной практикой на заводах и в совхозах. При этом по каждому из направлений («уклонов») практиковалась многопредметность: слушатели каждого направления изучали более 20 дисциплин. На рубеже 1920–1930-х гг. вновь произошла реорганизация педагогических институтов в агропедагогические и индустриально-педагогические, в результате чего педагогическая подготовка была значительно сокращена, а количество лекций стало преобладать над практическими занятиями, доходя до 80% от всего учебного времени, а иногда практические занятия по педагогическим дисциплинам вообще не были предусмотрены. [5, с. 3–32]. В качестве своего рода «универсальной» науки в учебный процесс была включена педология, со своими довольно

специфическими методами и технологиями работы.

Деятельностная составляющая в работе педагогических институтов проявлялась в ходе реализации таких форм учебных занятий, как «бригадно-лабораторный метод» и «метод проектов», поскольку учителя должны были быть готовы к их реализации в школах, где эти методы пришли на смену классно-урочной системе. В ходе реализации данных форм в высшей педагогической школе сформировалась своеобразная система весьма интересных методов учебной работы: «лекционный; смешанный или комбинированный (лекция, сопровождаемая упражнениями или практическими занятиями), метод групповых занятий; лабораторный или исследовательский... обследователско-практический (экскурсионный); лабораторно-практический, лабораторный на основе Дальтон-плана» [4, с. 133–134]. Все перечисленные, согласно классификации Главного управления профессионального образования (Главпрофобр), методы предполагали лишь коллективную работу, исключая индивидуальное исследование или индивидуальную самостоятельную работу. Показательно, что на протяжении 1920-х гг. аттестация студентов проводилась также коллективно, с выставлением коллективного зачета (балльная система отметок была отменена в 1918) [4, с. 135].

Педагогическая практика в учебных планах институтов, разработанных Главпрофобром, вообще отсутствовала. В этой связи педагогические вузы разрабатывали свои подходы к организации педагогической практики, которые можно свести к трем направлениям: 2–3-летняя педагогическая стажировка в школе; педагогическая практика, предшествующая теоретической подготовке; педагогическая практика на основе теоретической подготовки, включающей изучение общих и специальных дисциплин. Педагогическая стажировка предполагала,

что студенты-педагоги, получив документ об окончании вуза, прикрепляются в школе на 2–3 года к учителю-наставнику, который сопровождает целостное педагогическое вхождение молодого специалиста в профессию. При успешном прохождении стажировки, в которой участвовали и преподаватели педвуза, предполагалась выдача аттестата на звание учителя средней школы. Интересно, что именно этот вариант завершения подготовки педагога-практика избрал руководство страны в период 1936–1954 гг. Второе направление практики отстаивали сторонники условно называемого «ремесленного» подхода к подготовке учителя, когда студенты-первокурсники сначала знакомились с методами и техниками работы учителя, а потом самостоятельно прорабатывали информацию о них на основе предлагаемой литературы. Третье направление с небольшими корректировками было заимствовано из опыта работы педагогических институтов начала XX в. Внимательный анализ реализации данных направлений практики позволяет не только говорить о существовании различных форм реализации деятельностного подхода в осуществлении педагогической практики, но и об отсутствии при этом целостного взгляда на педагогическую профессию.

Особое место среди педагогических вузов в рассматриваемый период занимала Академия коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской, позднее реорганизованная в Высший коммунистический институт просвещения (ВКИП), ведущей задачей которой провозглашалась «подготовка преподавателей педагогических дисциплин для вузов, научно-исследовательская разработка методических проблем преподавания общей теории педагогики в вузе, а также различных предметов в школе и организации коммунистического воспитания» [6, л. 1–3]. Формы проведения учебных занятий во многом повторяли

формы, принятые в педагогических институтах, однако были и свои особенности. Лекции по ряду педагогических дисциплин, например «Организация народного образования» и «Педология», подразделялись на вводные и заключительные, между которыми располагался значительный по времени период самостоятельной работы студента. По педагогике и методике преподавания лекции были «цикловыми», сопровождавшимися «семинариями», направленными на детальную проработку материала лекции. При этом обращают на себя внимание требования обязательной записи лекций на специальных бланках по определенным параметрам, а перед самой лекцией – проработки материала учебника.

В области реализации педагогической практики деятельностный подход проявлялся в довольно оригинальной для подготовки педагогов форме. На первом курсе – в проведении слушателями политбесед и организации комсомольских собраний, публичном чтении газет в «избах-читальнях»; на втором – «отлавливание» беспризорников и поиск их ночлежек; на третьем – летние работы на полях, сбор сельскохозяйственного налога с населения и пр. и на четвертом – широкая политико-просветительская работа [4, с. 101]. О крайне слабой педагогической подготовке и об отсутствии предоставления слушателям самостоятельности и инициативы в составлении учебных материалов свидетельствовали и сами учителя – выпускники Академии [7]. Поэтому особенностью организации учебной и научной работы в Академии было, с одной стороны, стремление в формировании у слушателей активных, деятельных начал, с другой – жесткая регламентация всех видов и форм учебной и научной работы.

Анализ методов и технологий подготовки учителя в педагогических вузах в период 1917 – середины 1930-х гг.

позволяет говорить о целом ряде характерных черт: подготовка именно учителя II ступени, а не педагога-практика или педагога-исследователя; множество «активностей», применявшихся в ходе подготовки учителя, были ориентированы на решение, прежде всего, социально-политических, а не педагогических задач; педагогика и психология как научные дисциплины в ряде случаев не велись, а были заменены целым набором своего рода «техник»: овладением технологией социально-психологического тестирования, «дальтон-планом», социальным проектированием и пр. Предоставленная слушателям самостоятельность и инициатива в образовательном процессе были серьезно стеснены жесткой регламентацией учебной деятельности и серьезным идеологическим и политическим контролем.

Изменения в работе педагогических вузов на протяжении следующего периода, середина 1930-х – середина 1950-х гг., определялись целым рядом партийных постановлений, что было вполне в духе времени. На первое место была поставлена систематизация содержания и форм научно-педагогической подготовки, но в то же время отмечалась необходимость развития творческих начал, инициативы и самостоятельности у будущих учителей. Развивать эти качества предлагалось при реализации всех форм учебной и научной работы: лекций, семинаров и просеминаров, в самостоятельной работе студентов, педагогической практике, подготовке индивидуального научно-практического исследования [8, с. 3–23]. К началу 1930-х гг. проявились две неоднократно отмечавшиеся Народным комиссариатом просвещения проблемы высшего педагогического образования: низкий уровень академической и научной подготовки выпускников; отсутствие развития и преемственности научно-педагогических школ в вузах. Эти проблемы, вероятно, и подтолкнули правительство к решению

вернуть в высшую школу дореволюционные кадры, в том числе и профессорский состав в вузы.

С восстановлением в науке и высшей школе присвоением ученых степеней и званий (1934), возвращением преподавателей дореволюционного профессорско-преподавательского состава (1936) в вузы, в университеты и педагогические институты вернулись и две другие составляющие подготовки педагога: подготовка преподавателей высшей педагогической школы и педагогов-исследователей. Многие методы и формы работы были с небольшими корректировками заимствованы из дореволюционной практики педагогических вузов. Вполне естественно, что, несмотря на серьезное идеологическое давление, которому подвергалась и высшая педагогическая школа, реализация деятельностных начал в подготовке педагогов присутствовала в работе вузов. Это нашло отражение в формах работы студентов в рамках интегрированного цикла психолого-педагогических наук и педагогической практики. При изучении, например, раздела «Управление советской школой» студенты на практике непосредственно знакомились с работой директора и завуча или при изучении курса «Возрастная психология» осуществляли организованное наблюдение за возрастными и индивидуальными особенностями детей в базовой школе. Подобное знакомство становилось предметом обсуждения на семинарских занятиях. То есть складывалась модель, более близкая к практике работы дореволюционных вузов, нежели современных, когда на семинарах разбираются теоретические вопросы, поднятые на предшествовавшей лекции, а педагогическая практика реализуется после изучения всего блока психолого-педагогических дисциплин.

В этом же направлении осуществлялось проведение отдельных психолого-педагогических курсов. Например, курс «Психология учения» частично

реализовывался в форме присутствия студентов на учебных занятиях в школе с последующим обсуждением результатов своих наблюдений за учащимися. Студенты непосредственно на уроках знакомились с практической стороной психолого-педагогических проблем сразу после их теоретического освоения на лекциях: «Учение и развитие», «Восприятие и наблюдение в учении», «Запоминание и воспроизведение в учении», «Работоспособность и утомление учащихся» и пр. [9, с. 66–67]. Одновременно активно изучался и такой метод научного исследования, как наблюдение, крайне необходимый при изучении перечисленных выше проблем. Подобные формы организации учебной деятельности вызывали живой отклик студентов: «В семинаре руководитель ставил каждого из нас в положение и наблюдателя, и экспериментатора», «такие семинары [в школе. – А. Р.] помогают преподавать... обозначился твой путь в перспективе», «я семь лет была учительницей, но лишь семинарские занятия научили меня тому, как правильно вести процесс обучения» [9, с. 69]. Очевидно, что подобная организация учебных занятий отражала стремление максимально полно реализовать деятельностный подход в подготовке именно педагога-практика и педагога-исследователя, а не просто преподавателя.

Организация педагогической практики происходила на новых, по сравнению с 1920-ми гг., началах. Практика проводилась на всех четырех курсах и распределялась следующим образом: I курс – знакомство с жизнью школы; II курс – наблюдение за детьми в реальном учебно-воспитательном процессе; III курс – выступление в роли помощника учителя, участие в проведении внеурочной деятельности; IV курс – самостоятельное проведение учебных занятий. [10, л. 129]. Нетрудно заметить, что содержание практики в педагогических институтах во многом повторяло организацию

практики дореволюционного периода. Это же касалось и всех форм работы со студентами, отражающих реализацию деятельностного подхода в учебном процессе. Практика на IV курсе сопровождалась спецсеминаром по психолого-педагогическим дисциплинам, направленность и проблематика которого определялась научными интересами и выбором студентов.

В целом тенденция возврата к традициям педагогического образования начала XX в. проявлялась не только в организационных формах, но, что более важно, в стремлении дать широкую и целостную педагогическую подготовку, построенную на формировании деятельного, инициативного, творчески мыслящего педагога.

Период 1960–1980-х гг. характеризовался, с одной стороны, поиском путей улучшения качества подготовки учителя, стремлением повысить самостоятельность студентов в учебном процессе и научной деятельности, постоянной критикой или жесткой регламентированностью учебного процесса в педагогических вузах, с другой стороны, – снижением учебных и академических свобод и усилением регламентации всех сторон подготовки педагогов. Об этом красноречиво говорят выступления учителей и педагогов-ученых на научных конференциях по озвученной проблематике [11]. Слабое участие студентов педагогических вузов в проектировании своей учебной и научной деятельности, пассивность в самообразовании и стремлении решать практические вопросы будущей педагогической деятельности во многом объяснялась привязкой содержания и форм подготовки к пятилетним планам развития экономики, сопровождавшейся новыми учебными планами, новыми программами и новыми рекомендациями по организации образовательного процесса в высшей школе. Также серьезное влияние на стагнацию в развитии форм и методов работы в пе-

дагогическим вузе оказал уход в 1950-е гг. ввиду травли или кончины поколения профессорско-педагогов, получивших образование и научную подготовку до революции и хорошо знакомых с иными моделями подготовки педагога. Подобное знакомство чрезвычайно важно для развития деятельностной составляющей, поскольку расширяет научный кругозор, учит критичности и самостоятельности мышления, позволяет сравнивать различные точки зрения и педагогические подходы. С начала 1960-х гг. наступила своего рода «точка невозврата» в использовании накопленных богатых образовательных традиций в подготовке педагога, когда насаждалась лишь одна модель подготовки, предлагавшаяся партийным руководством, курирующим культуру и образование. Именно поэтому, например, курс истории педагогики перестал быть самостоятельной дисциплиной и превратился в выхолощенное описание деятельности отдельных педагогов разных эпох, а не проблемное изложение важнейших изменений в истории педагогической мысли и образования.

Изменения в содержании, формах и методах педагогической подготовки, начавшиеся в конце 1950-х гг., сопровождались довольно резкой критикой существовавшего на тот период положения дел в подготовке студентов-педагогов в масштабах всей страны. Вот далеко не полный перечень критических суждений об уровне подготовки: «у студентов не вырабатывается профессионально-педагогическая направленность», «не воспитывается интерес и любовь к педагогической профессии», «слабая педагогическая подготовка», «недостаточная вооруженность практическими умениями и навыками», «неподготовленность к воспитательной работе» [12, с. 15]. Тогда же на этой волне активно внедряется тезис об «отставании» педагогической науки от нужд школы.

Важной особенностью периода 1960–1980-х гг. являлось ошибочное отожд-

ествление понятий «подготовка педагога» и «подготовка преподавателя», «педагогика высшей школы» и «методика преподавания». Иллюстрацией подобного смешения понятий (а следовательно, и всей логики подготовки педагога в вузе) могут служить материалы многочисленных сборников конференций. Например, в сборнике докладов преподавателей Омского педагогического института нет ни одного доклада по психологическим или педагогическим дисциплинам в Педагогическом институте, а организация занятий, как следует из материалов сборника, выстраивается по тем же правилам, что и в средней школе [13]. Многократно повторявшийся тезис о необходимости качественного улучшения подготовки выпускников педагогических вузов, как правило, сводился к требованиям усиления воспитательной работы в вузе, укрепления связи вузов со школами, более глубокой разработки дидактики учебных предметов. О подобной направленности поисков путей совершенствования подготовки свидетельствуют материалы Всесоюзной межвузовской научной конференции по проблемам педагогики высшей школы (1969) [14]. При этом заметно усиливалась, по сравнению с предшествовавшим периодом, фактически буквальная опора на текущие партийные постановления и решения. Естественно, что такой подход мешал реализации деятельностных начал в подготовке педагогов-практиков и педагогов-исследователей.

С 1969 г. в учебных планах вузов СССР появилась дисциплина «Педагогика высшей школы», а с середины 1970-х гг. – дисциплины «Дидактика высшей школы» как теория обучения в высшей школе и «Профессиональная педагогика». В основе «Дидактики высшей школы» лежало инвариантное, общее для всех направлений подготовки содержание психолого-педагогического знания. Однако при продолжении обучения

в аспирантуре эта идея далеко не всегда работала, поскольку приоритет отдавался уже работающим учителям-предметникам. При этом с начала 1980-х гг. происходило «поглощение» «Дидактики высшей школы» дисциплиной «Профессиональная педагогика». Эта тенденция хорошо прослеживается на основе анализа содержания учебных пособий по педагогике высшей школы, опубликованных в 1969–1991 гг. Их авторами были не только педагоги [15], но и юристы, экономисты, историки, специалисты по машиностроению и пр. [16–19], повторявшие при этом в структуре и методологии классические работы по дидактике средней школы.

В целях повышения ответственности, самостоятельности и инициативы у студентов в образовательном процессе педвузов внедрялось снижение «академичности» в содержании учебного материала, сокращение времени на лекции и увеличение на самостоятельную работу, приближение его к нуждам и потребностям школы. При организации семинарских занятий предлагалось исходить из задач средней школы, осуществлять наблюдение за ее жизнью, приглашать учителей-практиков к проведению учебных занятий и чтению практико-ориентированных курсов. В то же время именно в этот период происходило «реформативное» содержание семинаров и их соотношения с лекциями. Содержание семинарских занятий предполагало более детальное обсуждение вопросов, рассмотренных на лекции.

Педагогическая практика проводилась на II–IV курсах, в ходе которой студенты направлялись на все ступени школы: от начальной до средней, независимо от направления подготовки. В ходе практики предполагалось, что «овладение “техникой” педагогического процесса поможет студенту избежать на своих уроках ошибок и позволит чувствовать себя в классе гораздо увереннее» [20, с. 14–30]. Однако, несмотря на

эти изменения, проблема реализации деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании в начале 1970-х гг. вновь стала предметом активного научного обсуждения. В выступлениях на Всесоюзной научно-практической конференции «Проблемы высшего педагогического образования» (Ленинград, 1971) неоднократно отмечалось, что центральной проблемой высшей педагогической школы является «развитие и совершенствование творческих способностей студентов», «развитие творческого и конструктивного воображения», «развитие умений и навыков самостоятельной работы» и пр. [21, с. 42–43]. В отношении еще одной важной проблемы – переноса структуры дидактики средней школы в высшую – подчеркивалось, что «главное различие между педагогикой средней и высшей школы лежит в диалектическом переходе от обучения к самообучению» [21, с. 43]. То есть речь шла о максимально возможном участии студентов-педагогов в проектировании учебного процесса и научной подготовки – важном основании деятельностного подхода в образовании. Этой проблеме были посвящены доклады: «О направленности самообразования в педагогическом институте», «О формировании научного мышления у студентов», «Некоторые пути активизации мышления студентов на семинарских занятиях по педагогическим наукам» [21, с. 34–35, 51–52, 83–84] и др.

Рассмотрение ведущих тенденций в организации образовательной деятельности студентов педагогического вуза в рассмотренный период позволяет указать на ряд важных аспектов: несмотря на явную практико-ориентированность педагогической подготовки, происходило ее сужение до подготовки учителя определенных учебных предметов. Также этот процесс происходил при умалчивании или отсутствии включения студентов в полноценные научно-педагогические исследования. То есть критика



«академизма» и призывы к приближению педагогической науки к нуждам школы вели к усилению методической составляющей как в структуре учебной работы, так и в проблематике дипломных работ студентов педагогических вузов. Тогда же активно укрепляется тезис об «отставании педагогической науки от нужд школы».

Таким образом, проведенный анализ развития деятельностных начал в подготовке педагога на протяжении конца XVIII – конца XX вв. показывает стремление формировать деятельную, творческую, инициативную личность педагога, готового к постоянному самообразованию. При этом стоит указать на неправомерность рассмотрения деятельностного подхода как чего-то нового, возникшего на основе «устаревания» «традиционных» форм и методов подготовки педагога. Во-первых, представленные результаты проведенного исторического анализа отражают стремление организаторов педагогического обра-

зования видеть в будущем педагоге именно деятельную личность; во-вторых, новые методы и формы подготовки рано или поздно становятся привычными, традиционными, поэтому уже через несколько лет они могут стать педагогической традицией. Именно это и происходило с ведущими педагогическими идеями, лежащими в основе деятельностного подхода: процесс подготовки педагога сопровождался постоянным поиском путей развития самостоятельности, ответственности, инициативы у студентов педагогических вузов, о чем заявлялось на каждом из этапов, в то же время основные формы и направления подготовки оставались неизменными на протяжении двух столетий. При этом усиление требований перехода к деятельностной модели обучения вело к большему отходу от нее, что и показал проведенный анализ реализации деятельностного подхода в истории российского высшего педагогического образования.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. О правилах приема в высшие учебные заведения. Декрет СНК РСФСР, 2 августа 1918 г. // Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. С. 403.
2. ГАТО Ф. Р–72. Оп. 1. Д. 36. Л. 67–68.
3. Доклад о реформе учительских институтов на I Всероссийском учительском съезде 18 августа 1918 г. // Известия ВЦИК и Моссовета. 1918. № 178 (442) от 20/VIII.
4. *Васильев К. И.* Очерки по истории высшего педагогического образования в РСФСР. (1918–1932 гг.) / М-во просвещения РСФСР. Воронежский гос. пед. ин-т. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 1966. 294 с.
5. Учебные планы педагогических учебных заведений. М.: Главпрофобр, 1927. 202 с.
6. Архив РАО Ф. 12. Высший коммунистический институт просвещения, 1920–1938 гг. Оп. 1. Д. 5. 37 л.
7. Бюллетень Бюро связи АКВ им. Н. К. Крупской. М.: Изд-во АКВ им. Н. К. Крупской, 1928. № 4–5.
8. Сборник научно-методических работ Пермского государственного педагогического института. Пермь: Пермский пед. ин-т, 1934. 141 с.
9. *Кушков Н. Г.* Очерки по истории и теории высшего педагогического образования. Ч. 1 / отв. ред. Н. А. Константинов. Л.: Изд-во ЛГПИ, 1955. 216 с.
10. ЦГА СПб. Ф. Р–7444. Отдел народного образования исполнительного комитета ленинградского областного совета народных депутатов (леноблоно). Оп. 1. Д. 578. Л. 138 л.
11. Вопросы высшего педагогического образования: материалы межвузовской научной конференции, ТГПИ им. Ленинского комсомола, 1969 г. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1971. 278 с.

12. О перестройке высшего педагогического образования / под ред. П. Н. Шимбирева. М.: Изд. МОПИ, 1959. 135 с.
13. Доклады конференции по методике высшего педагогического образования. Вып. 2. / отв. ред. В. Я. Ионова. Омск, 1962. 128 с.
14. Вопросы высшего педагогического образования / отв. ред. Б. Г. Иоганзен. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1971. 277 с.
15. Педагогика высшей школы / под ред. Н. Д. Никандрова. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1974. 116 с.
16. Педагогика высшей школы / под ред. П. М. Гапонова. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1969. 176 с.
17. Фарбер И. Е. Очерки вузовской педагогики. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1984. 253 с.
18. Педагогика Высшей школы / Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, З. У. Жантекеева. Алма-Ата: Мектеп, 1989. 175 с.
19. Михайловский В. А. Педагогика высшей школы: учеб. пособие. Харьков: ХГУ, 1991. 186 с.
20. Шимбирев П. Н. О повышении качества педагогической подготовки студентов педвузов. // О перестройке высшего педагогического образования. М.: Изд-во МОПИ, 1959. С. 14–30.
21. Проблемы высшего педагогического образования: материалы конференции / отв. ред. Н. Д. Никандров. Л.: [б. и.], 1971. 194 с.

#### REFERENCES

1. O pravilakh priema v vysshie uchebnye zavedeniya. Dekret SNK RSFSR, 2 Aug. 1918. In: Narodnoe obrazovanie v SSSR. Sbornik dokumentov 1917–1973 gg. Moscow: Pedagogika, 1974. P. 403.
2. GATO F. R–72. Op. 1. D. 36. L. 67–68.
3. Doklad o reforme uchitelskikh institutov na I Vserossiyskom uchitel'skom syezde 18 avgusta 1918 g. *Izvestiya VTsIK i Mossoveta*. 1918, No. 178 (442) ot 20/VIII.
4. Vasilyev K. I. *Ocherki po istorii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v RSFSR. (1918–1932 gg.)*. Voronezh: Tsentr.-Chernozem. kn. izd-vo, 1966. 294 p.
5. Uchebnye plany pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy. Moscow: Glavprofobr, 1927. 202 p.
6. Arkhiv RAO F. 12. Vysshiy kommunisticheskiy institut prosveshcheniya, 1920–1938 gg. Op. 1. D. 5. 37 l.
7. Byulleten Byuro svyazi AKV im. N. K. Krupskoy. Moscow: Izd-vo AKV im. N. K. Krupskoy, 1928, No. 4–5.
8. Sbornik nauchno-metodicheskikh rabot Permskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. Perm: Permskiy ped. in-t, 1934. 141 p.
9. Kushkov N. G. *Ocherki po istorii i teorii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Vol. 1.* Ed. N. A. Konstantinov. Leningrad: Izd-vo LGPI, 1955. 216 p.
10. TsGA SPb. F. R–7444. Otdel narodnogo obrazovaniya ispolnitelnogo komiteta leningradskogo oblastnogo soveta narodnykh deputatov (lenoblono). Op. 1. D. 578. L. 138 l.
11. Voprosy vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: materialy mezhvuzovskoy nauchnoy konferentsii, TGPI im. Leninskogo komsomola, 1969 g. Tomsk: Izd-vo Tomskogo un-ta, 1971. 278 p.
12. O perestroyke vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Ed. P. N. Shimbirev. Moscow: Izd. MOPI, 1959. 135 p.
13. Doklady konferentsii po metodike vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Iss. 2. Ed. V. Ya. Ionova. Omsk, 1962. 128 p.
14. Voprosy vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Ed. B. G. Ioganzhen. Tomsk: Izd-vo Tomskogo un-ta, 1971. 277 p.
15. Pedagogika vysshey shkoly. Ed. N. D. Nikandrov. Leningrad: LGPI im. A. I. Gertsena, 1974. 116 p.
16. Pedagogika vysshey shkoly. Ed. P. M. Gaponov. Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo un-ta, 1969. 176 p.
17. Farber I. E. *Ocherki vuzovskoy pedagogiki*. Saratov: Izd-vo Saratovskogo un-ta, 1984. 253 p.

18. Babanskiy Yu. K., Ilyina T. A., Zhantekeeva Z. U. *Pedagogika Vyshey shkoly*. Alma-Ata: Mektep, 1989. 175 p.
19. Mikhaylovskiy V. A. *Pedagogika vysshey shkoly: ucheb. posobie*. Kharkov: KhGU, 1991. 186 p.
20. Shimbirev P. N. O povyshenii kachestva pedagogicheskoy podgotovki studentov pedvuzov. In: O perestroyke vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Moscow: Izd-vo MOPI, 1959. Pp. 14–30.
21. Problemy vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: materialy konferentsii. Ed. N. D. Nikandrov. Leningrad: [b. i.], 1971. 194 p.

---

**Рыжов Алексей Николаевич**, доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО г. Москвы «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 23.10.2022*

*The article was received on 23.10.2022*