

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ HISTORY OF EDUCATION

УДК 373(091)

Лариса Николаевна Данилова,
доктор педагогических наук, доцент,
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского
(150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108),
e-mail: yar-da.l@mail.ru

История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX – начало XX века)

Глобализационные процессы, ускорение развития науки и технологий, информатизация общества и рост конкуренции на рынке труда постоянно повышают требования к качеству подготовки специалистов, что всё более актуализирует идеи непрерывного образования, вошедшие в международную повестку дня в 1970-х годах. Это касается и системы педагогического образования, решающей сегодня задачи педагогической подготовки и содействия своевременному профессиональному развитию педагогов в соответствии с условиями общественного развития. Требование непрерывности такой педагогической подготовки и обновления знаний и умений педагогов в рамках парадигмы «образование через всю жизнь» было выдвинуто в Советском Союзе в 1980-х годах, однако становление непрерывного педагогического образования происходило значительно раньше, на рубеже XIX–XX веков. Обоснование этой идеи является объектом изучения данной статьи. Автор приводит классификацию учебных заведений, дававших педагогическую профессию, характеризует ряд вузов и учреждений повышения квалификации для учителей как наиболее значимые для организации педагогического образования в государстве. Путём анализа признаков систем доказан его системный характер, и на основе двух важных дефицитов данной системы констатировано возникновение непрерывного педагогического образования в Российской империи, хотя ещё и на довольно низком уровне организации. Феномен непрерывности педагогического образования оставался неосмысленным и безымянным до 70–80-х годов XX века, когда в СССР появились первые публикации по теме непрерывного образования из области сравнительной педагогики, что во многом определило его понятийный аппарат и методологию.

Ключевые слова: история педагогического образования в России, становление непрерывного педагогического образования, педагогические вузы, повышение квалификации учителей, непрерывное профессиональное образование

Введение. Среди многообразия задач историко-педагогических исследований большую важность имеют изучение путей развития педагогической теории и практики в прошлом, формирование объективной картины образования в предыдущие периоды исторического развития, обобщение на-

копленного положительного опыта, учёт его специфики при организации образования в настоящем. Подобные задачи по-прежнему не до конца решены историей педагогики в отношении концепции непрерывного педагогического образования. Слабо изученными остаются состояние и процессы в педа-

гогическом образовании в XIX веке, между тем известно, что во второй половине этого столетия обучение учителей велось в самых разнообразных учреждениях. В этот период формировалась система педагогического образования, принимая современные очертания, и важным для понимания истоков её нынешней специфики является определить, насколько та система соотносилась с непрерывностью образования как характеристикой и принципом подготовки педагогов, возникшим в мировой педагогике только в конце XX века. Цель нашей статьи заключается в определении периода становления непрерывного педагогического образования в России.

Методология и методы исследования. В основе методологии исследования лежит системный подход к проблеме непрерывности педагогического образования, который позволяет понимать его и как совокупность элементов соответствующей системы, а также как часть единой образовательной системы государства и социальной системы в целом. При проведении исследования использовались общенаучные и историко-педагогические методы: теоретический анализ, классификация, систематизация, обобщение, а также сравнение, оценка исторических фактов, библиографический метод, генетический метод, позволяющий изучать отечественное педагогическое образование в развитии, а также анализ источников по теме непрерывного педагогического образования. В качестве источников служили отчёты о работе конкретных образовательных учреждений прошлого, государственные и школьные программные документы, историко-педагогическая литература, справочная литература, периодическая печать XX века.

Результаты исследования. Переменчивый характер российской внутренней политики в XIX веке определил непостоянство и противоречивость правительства в отношении организации образования, в том числе и педагогического. Так, в 1804 году в каждом из шести учебных округов было открыто по педагогическому институту, и хотя в них обучалось мизерное в национальном сравнении число студентов (24–30 чел.) [2], это стало важной вехой развития педагогического образования. Спустя 55 лет они однако были упразднены. На первое время на смену вузам пришли педагогические курсы

для выпускников историко-филологических и физико-математических факультетов, но и они быстро закрылись, а педагогическая подготовка перешла в ведение отдельных технических вузов. В силу специфики содержания образования последние не могли дать качественной подготовки. В ходе социальных реформ 1860-х годов усовершенствованием образования было разрешено заниматься заинтересованным общественным группам и лицам, и наибольшую актуальность приобрело уже не высшее, а среднее педагогическое образование, в результате чего в провинции стали открываться учительские семинарии. Это увеличило доступность педагогического образования, однако не решило проблемы его качества. Кроме них, профессию учителя начальной школы давали общеобразовательные школы: женские гимназии и епархиальные училища имели педагогические классы. Параллельно в 1872 году в ряде городов правительство открыло учительские институты, однако они были лишены вузовского статуса и не предполагали поступления их выпускников в вуз.

Сказанное позволяет сделать несколько выводов: 1) к 90-м годам XIX века в Российской империи существовала сеть образовательных учреждений, занимавшихся подготовкой учителей для разных типов школ; 2) политика правительства в вопросах управления этой сетью была непоследовательной и противоречивой; 3) сеть заведений, дававших педагогическое образование, была разнородна и включала учреждения неполного среднего образования, средние профессиональные и высшие образовательные учреждения. Последний вывод особенно значим для определения периода становления непрерывного педагогического образования в России. В этой связи важно рассмотреть развитие практики подготовки учителей с конца XIX века до 1917 года, когда сменились подходы к её организации.

Как было показано выше, в конце столетия профессию учителя в основном давали учреждения среднего педагогического образования, что отражалось, прежде всего, на уровне квалификации учителей. На рубеже веков была открыта группа высших педагогических учебных заведений, и этот факт важен, характеризуя степень динамику развития и тенденцию расширения

педагогического образования в изучаемый период. Вузы были как частными, так и государственными, и – ещё одно свидетельство прогресса – предлагали образование не только мужчинам (Петербургский женский педагогический институт, Петербургская педагогическая академия, академическое отделение Московского городского народного университета им. А. Л. Шанявского, Московского педагогического института им. П. Г. Шелгунова, Вольная высшая школа П. Ф. Лесгафта и др.). Определить их место в образовательной системе поможет краткий обзор нескольких вузов.

Один из них – это **Бестужевские высшие женские курсы** (1878), названные в честь их основателя, профессора К. Н. Бестужева-Рюмина. Это частное и платное учебное заведение стало первым женским университетом в России, поскольку до него к высшему образованию женщины открытого доступа не имели. Если в первые годы большинство курсисток составляли дочери дворян и чиновников, то на рубеже веков их состав значительно разбавился барышнями из разночинных кругов. За время своего существования курсы совершенствовали содержание образования, методы, условия подготовки, привлекали лучших профессоров и укрепляли свой авторитет: изначально их выпускниц с трудом брали преподавать в начальных классах женских гимназий, в 1901 году – было разрешено принимать их для работы в старших классах, в 1903 году – в женских институтах, ещё спустя 3 года – в четырёх классах мужских гимназий, а с 1915 года они могли занимать должность преподавателя в университетах¹. Ключевыми условиями приёма были возраст (после 21 года) и плата за обучение (50 р. в год) [9]. Девушки могли обучаться на физико-химическом, юридическом, филологическом, историческом и ряде других отделениях. Примечательно, что за 30 лет своей деятельности в этом учреждении было подготовлено свыше 7000 выпускниц, две трети из которых стали учительницами.

Другое учреждение высшего образования для женщин – **Петербургский женский педагогический институт** (1903). В отличие от Бестужевских курсов, это был государственный педагогический вуз. По-

ступить в него могли девушки любого сословия, имевшие законченное среднее образование и прошедшие по конкурсу аттестатов. На словесно-историческом и физико-математическом отделениях за 4,5 года они могли получить профессию учительниц женских гимназий и первых классов мужских гимназий, классных и домашних наставниц. Организация подготовки студенток строилась на инновационном для того времени сочетании научной, образовательной и практической профессиональной деятельности, причём педагогические курсы читались только с 3-го курса, т. е. после общеобразовательных. Инновационным было и широкое применение активных методов обучения (практические и лабораторные занятия, тематические экскурсии, педагогическая практика в начальной школе, детском саду, приюте и гимназии) [1]. Его выпускницы получали те же профессиональные права, что и выпускники университетов. Стоит заметить, что после ряда переименований при советской власти сегодня он широко известен как РГПУ им. А. И. Герцена.

В первые годы XX века в столичных городах России наблюдалось мощное образовательное движение за развитие педагогики и высшее педагогическое образование. Одним из его результатов было создание **Петербургской педагогической академии** (1907), предназначенной для действующих школьных учителей с высшим, но не педагогическим образованием. Целью образования была подготовка специалистов по педагогическим проблемам, и фактически речь идёт об одном из первых учреждений переподготовки кадров. На волне либерально-демократических взглядов академия по усмотрению своего Совета разрешала посещение лекций также лицам с аттестатом о среднем образовании, хотя к экзаменам они не допускались.

Учреждение представляло собой учебные курсы, и значимым новшеством было то, что обучались на них лица обоего пола, однако академия была более популярна у женщин, чем у мужчин, что можно объяснить интенсивным расширением образовательных возможностей российских женщин в то время. Первый набор составил 148 слушателей (из них 34 – вольнослушатели), а обучение было рассчитано на 2 года. Их обучение предполагало широкую теоретическую подготовку по психолого-пе-

¹ Вахромеева О. Б. Бестужевские курсы // Большая российская энциклопедия. – М.: БРЭ, 2005. – Т. 3. – С. 428.

дагогическим (методика, педагогическая психология, история педагогики, школьная гигиена, школоведение и др.) общеобразовательным и смежным с педагогикой дисциплинам (анатомия, физиология, философия, история искусств, история литературы и др.), а также научно-педагогическую и практическую деятельность в образовательных учреждениях¹. Академия финансировалась за счёт учащихся и пожертвований, поэтому преподаватели, выдающиеся университетские профессора, даже не получали жалования, работая из энтузиазма. Во многом по причине нестабильности денежных поступлений она смогла проработать только до 1916 года и вошла в состав Общества экспериментальной педагогики.

Центром педагогической подготовки кадров в этот период был Петербург, однако вузы открывались и в других городах. В Москве учреждением для выпускников университетов, желавших обучиться профессии учителя, стал **Педагогический институт им. П. Г. Шеллапутина** (1911), получивший своё имя в честь промышленника, пожертвовавшего землю и деньги для его строительства, однако являвшийся государственным вузом. В организации образования важную роль играл не только уровень образования студентов, но и пол, поэтому в Институт зачислялись только молодые люди. Здесь обучение также велось в течение 2 лет при сочетании психолого-педагогической теории и практической работы в школе. Общие предметы студенты слушали вместе, специальные дисциплины изучали в соответствии со своей специализацией (отделения русского языка и словесности; древних языков; русской и всеобщей истории; математики, физики и космографии; естествознания; химии и географии), а т. к. весь поток курса составлял не более 30 чел., то преподаватели использовали в образовательном процессе идеи индивидуализации. Институт имел хорошую материальную базу.

На семинарских занятиях студенты обсуждали рефераты друг друга и уроки наставников, анализировали школьные учебники, готовили средства наглядности, составляли конспекты примерных уроков и учебные планы. Практическая работа с детьми считалась более важной, чем тео-

рия, а потому студенты также регулярно проводили занятия в гимназиях и реальных училищах, вели воспитательную работу с учащимися, посещали уроки своих преподавателей. Уникальность этого учреждения создавали чёткая практическая ориентация обучения и постоянная обратная связь со школой, внешняя консультационная работа с учителями по вопросам воспитания и обучения, разработка программ по методике преподавания школьных предметов, акцент на воспитательную деятельность студентов, активное использование принципа самостоятельности обучения студентов, наличие авторской программы подготовки и т. д. [3].

Воздерживаясь от представления оставшихся педвузов, подчеркнём, что при всей своей специфике они решали одну общую социальную задачу: подготовка молодёжи к педагогической профессии. Решение этой же задачи преследовали также педагогические курсы, классы и специальные учебные заведения профессионального образования. Помимо педагогических учреждений средней и высшей ступени сеть включала в себя учреждения и организации, предлагавшие формы постдипломного образования.

Первыми такими формами были **педагогические съезды** (со второй половины XIX в.) и деятельность **Педагогического музея военно-учебных заведений** (1864). Это был не просто музей, а центр, куда приходили люди, связанные с педагогической профессией, чтобы обсуждать вопросы образования, обмениваться идеями, искать совета, делиться опытом, т. е. его работу можно охарактеризовать как попытку педагогического супервизорства. Также в музее проводились регулярные народные чтения (как метод образования взрослых) и выпускался «Педагогический сборник», содействовавший самообразованию учителей. На базе Музея проводились собрания педагогов-предметников, где обсуждались доклады и сообщения, что послужило идей для издания их трудов отдельными тематическими сборниками. С 1903 года он неоднократно организовывал Всероссийские педагогические съезды, поскольку с этого времени его главную задачу администрация видела в отслеживании развития педагогической науки и образовательной практики, в систематизации подобного знания для

¹ Санкт-Петербург. Петроград. Ленинград: энцикл. справ. / Л. Н. Белова [и др.]. – М.: БРЭ, 1992. – 687 с.

ознакомления с ними школьных учителей в целях их профессионального роста [8], что несомненно можно квалифицировать как повышение квалификации педагогов. Педагогический музей стал местом, где берут своё начало отечественная методическая служба и система повышения квалификации педагогов.

Большую работу, связанную с повышением квалификации учителей, также в Петербурге вёл **Всероссийский союз учителей и деятелей по народному образованию** (1905). Помимо продвижения идеи оказания материальной и юридической поддержки учительству он организовывал самообразование учителей, чтение лекций психолого-педагогической тематики, составлял каталоги учебно-педагогической литературы.

Упомянутая Петербургская педагогическая академия была открыта по инициативе **Лиги образования** (1906) – общественной организации, также преследовавшей цель содействия постановке образования в России на началах, соответствующих вполне развитому демократическому строю общества [5]. Лига разносторонне занималась вопросами повышения квалификации педагогов, свидетельством чего может служить, например, то, что для учителей в регионах были открыты летние курсы, приглашаемые известные университетские преподаватели читали открытые лекции, издавался журнал «Просвещение».

Исходя из сказанного, можно заключить, что в конце XIX – начале XX века в России сложилась разветвлённая **сеть педагогического образования**, основными элементами которой, согласно анализу В. И. Смирнова, были: 1) специальные педагогические учебные заведения (второклассные учительские школы, церковно-учительские школы, земские женские учительские школы, женские епархиальные училища, учительские семинарии, учительские институты, женские институты и училища); 2) педагогические классы (в женских общеобразовательных училищах и гимназиях); 3) педагогические курсы; 4) разнообразные формы подготовки учителей средней школы [10]; 5) отдельные учреждения и организации, занимавшиеся переподготовкой кадров и повышением квалификации учителей. Следовательно, до революции в

России уже сложилась совокупность учреждений педагогического образования, и для понимания её качества важно определить, можно ли считать её системой.

С одной стороны, она действительно имела:

- различные *составные элементы* (от учреждений, программ, методов до социального заказа);

- своеобразную *внешнюю структуру* (управление, ступени и учреждения образования, требования, программы подготовки);

- *связи между элементами* (прежде всего, целевые, управленческие, содержательные и методические);

- *функциональные характеристики*, т. е. черты, выраженные функциями её главных элементов (когнитивная, функция социализации и профессионализации, профессионального развития, общекультурная);

- *управление* (все учреждения были подконтрольны Министерству просвещения);

- общую цель (обучение педагогической профессии и повышение уровня профессиональной подготовки).

Однако, с другой стороны, данная совокупность не отличалась *целостностью функционирования* (при относительно единой целостности целей и содержания деятельности вся организация педагогического образования целостной в силу отсутствия автономности, внутренних устойчивых связей и принципов быть не могла). Кроме того, ей ещё не был присущ важный признак систем – организация (в отсутствие полноценного взаимодействия элементов отдельные свойства целого лишь сводились к свойствам суммы всех элементов). Подобное противоречие в сочетании показателей систем снимается, если, по примеру А. А. Малиновского, рассматривать системы как выделенные по общему принципу наборы элементов высокого и низкого уровня организации [7]. При помощи этого подхода можно считать совокупность элементов педагогического образования системой низкой организованности, т. е. находящейся в одной из начальных фаз своего развития, на этапе становления. Однако даже если рассматривать её лишь как множество слабо связанных друг с другом элементов педагогического образования, деятельность которых была ориентирована на подготовку

педагогов (системообразная совокупность), то и в этом случае нельзя не признать, что разноуровневая структура данной подготовки наделяла такую совокупность качеством непрерывности (пусть и не массово): молодые люди и девушки могли получить специальность учителя в учреждениях среднего и высшего образования, а действующие учителя имели возможность повышения квалификации. Следовательно, уже в предреволюционной России, на этапе своего становления, систему педагогического образования можно считать непрерывной. При этом низкая степень организованности системы на данном этапе объясняет то обстоятельство, что непрерывность ещё не означала преемственность (современный признак системы образования), поскольку преемственным образование может быть только в высоко развитых системах.

Итак, непрерывное педагогическое образование существовало в нашей стране уже на рубеже XIX–XX веков. В таком случае возникает вопрос, почему до 70-х годов XX века оно не являлось объектом научных исследований и не фигурировало до 80-х годов в государственных документах об образовании? Хорошо известно, что концепция непрерывного образования получила широкое международное звучание с 60-х годов, однако это не означает, что данное образовательное явление отсутствовало во всех странах до обращения к его изучению экспертов ЮНЕСКО. Более того, концепция изначально была построена на анализе успешной практики в данном вопросе и обобщении опыта обеспечения принципа непрерывности образования. В случае России ситуация именно такова: система непрерывного педагогического образования возникла ещё до революции, при советской власти приобрела черты непрерывности, организованности, упорядоченности и целостности, но непрерывное образование не воспринималось как ведущий принцип развития личности педагога, а потому и не изучалось в СССР в этом ключе. Иначе говоря, феномен непрерывности педагогического образования (как совокупность средств и форм получения и углубления педагогического образования в течение жизни) в его начальной форме развития существовал ещё в начале XX века, хотя был пока мало осознанным и безымянным.

Действительно, даже само понятие «непрерывное образование» появилось в нашей науке благодаря изучению теории вопроса за рубежом. В попытке определить, когда именно оно вошло в отечественный научный оборот, поработав с библиотечными каталогами, можно прийти к заключению, что первые публикации, где встречается данный термин, относятся к началу 70-х годов, причём принадлежали они учёным из европейских стран социалистического лагеря. Первой публикацией по теме стала тонкая брошюра с переводом рабочих материалов знаменитой конференции ЮНЕСКО 1972 года, где был сделан доклад Э. Фора¹, почти незамеченная в СССР. Затем в 1973 году в журнале «Современная высшая школа» была напечатана статья с одноимённым названием «Непрерывное учение и задачи высшей школы» видного польского исследователя Богдана Суходольского [12]. В ближайшие годы в том же издании её дополнили статьи других польских и чешских авторов [4; 6; 13]. Примечательно, что, освещая проблемы, тенденции и инновации европейского образования, все работы соответствовали объекту сравнительно-педагогического исследования. Следовательно, сравнительная педагогика стала проводником новых идей в народном образовании СССР и стимулировала дальнейшее изучение темы непрерывного образования.

С 1974 года в стране началось осмысление концепции непрерывного образования, что отразилось в тематике публикаций и научных конференций: в Москве в тот год состоялся Международный симпозиум ЮНЕСКО о роли высшего образования в непрерывном образовании (о чём в тот же год написала «Современная высшая школа» [11]), в следующем году проблеме была посвящена Генеральная конференция Международной ассоциации университетов, в 1978 году – Всесоюзная конференция по проблемам непрерывного образования. Уже с 1975 года о непрерывном образовании вышла первая статья советского автора А. В. Даринского², спустя 2 года – статья другого автора³, и только в 1978 году появилась первая

¹ Образование в контексте непрерывного образования: материалы 3-й Междунар. конф. по образованию взрослых (Токио, 25 июля – 7 авг. 1972 г.). – Париж: ЮНЕСКО, 1972.

² Даринский А. В. Непрерывное образование // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 16–29.

³ Райский Б. Ф. Готовность учащихся к непрерывному образованию - актуальная задача школы // Советская педагогика. – 1977. – № 4. – С. 19–21.

книга по теме¹. Характеристика зарубежной ситуации с постановкой непрерывного образования была дана в 1979 году в статье советского компаративиста В. С. Митиной². Указанные работы заложили теоретическую основу изучения непрерывности образования в СССР, и с начала 80-х годов интерес к концепции значительно усилился, а в 90-х годах непрерывному образованию было посвящено уже наибольшее число диссертаций по педагогическим наукам.

Обсуждение результатов исследования. Даже краткий библиографический обзор подтверждает, что тема непрерывного образования возникла в Советском Союзе не самостоятельно, а, скорее, в рамках научного обмена благодаря публикации ряда работ зарубежных авторов в центральной педагогической прессе. Что касается проблемы непрерывного педагогического образования, то она получила толчок позднее, с 1986 года, когда в связи с обновлением требований производства и ростом научно-технического прогресса партией была поставлена задача создания единой системы непрерывного образования³. В результате ещё до утверждения государственной концепции непрерывного образования появились первые научные труды по вопросам непрерывной подготовки учителя⁴. Первая диссертация в рамках данного объекта была защищена уже в

1989 году⁵. Они и публикации начала 90-х годов положили начало теоретическому обоснованию и модернизации практики непрерывного педагогического образования, становление которого в России произошло ещё в предреволюционный период.

Выводы. Сказанное позволяет утверждать, что системный характер подготовка педагогов в Российской империи приобрела в начале XX века, хотя это и можно назвать только системой низкого уровня организации. Она включала в себя множество моделей подготовки и повышения квалификации, соответствующих учреждений и методов, направленных на достижение общей социально значимой цели. Поскольку профессию учителя давали учебные заведения разных ступеней (начиная с общеобразовательной), существовали возможности переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, и поскольку осознавалась и пропагандировалась сама необходимость продолженного образования и самообразования учителей, можно говорить о становлении непрерывного педагогического образования в данный период. При этом теоретическое обоснование непрерывности педагогического образования произошло в России, как и в большинстве стран, только в результате разработки непрерывного образования международными организациями, в конце 80-х годов.

Список литературы

1. Груздева Е. Н. Санкт-Петербургский женский педагогический институт. 1903–1918: основа, структура, личный состав, деятельность: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. СПб., 2005. 197 с.
2. Калининкова Н. Г. Педагогическое образование в России: уроки истории // Вопросы образования. 2005. № 4. С. 304–318.
3. Князев Е. А. Развитие высшего педагогического образования в России, вторая половина XVIII – начало XX века: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2003. 334 с.
4. Куписевич Ч. Реформы систем образования в различных странах мира: тенденции и противоречия // Современная высшая школа. 1978. № 1. С. 157–170.
5. Лига образования // Ежегодник внешкольного образования. М.; СПб., 1907–1910. Вып. 1–2.
6. Людкевич Э., Пултужицки Ю. Непрерывное образование и пути модернизации содержания и методов обучения в вузе // Современная высшая школа. 1974. № 4. С. 71–81.

¹ Владиславлев А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 175 с.

² Митина В. С. Скандинавские педагоги о непрерывном образовании // Советская педагогика. – 1979. – № 3. – С. 140–141.

³ XXVII съезд Коммунистической партии Советского Союза (25 февр. – 6 марта 1986 г.): в 3 т. Т. 1. – М.: Политиздат, 1986.

⁴ Молодой учитель в системе непрерывного образования: сб. науч. тр. / отв ред. С. Г. Вершловский. – М.: АПН СССР, 1987. – С. 5–14; Подготовка учителя в условиях непрерывного образования: сб. ст. / БПИ. – Уфа, 1989; Тарасов В. В. Региональная система непрерывного педагогического образования как объект педагогического управления. – Хабаровск, 1988. – 96 с.

⁵ Азимова Д. Ж. Подготовка учителя к воспитательной работе в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1989. – 16 с.

7. Малиновский А. А. Тектология. Теория систем. Теоретическая биология. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 446 с.
8. Педагогическое образование в России: становление и развитие / под общ. ред. Л. Л. Редько. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. 279 с.
9. Санкт-Петербургские высшие женские (Бестужевские) курсы. 1878–1918: сб. ст. / под ред. С. Н. Валка. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973. 302 с.
10. Смирнов В. И. Зарождение и развитие системы педагогического образования в России (кон. XVIII – нач. XX вв.) // Историко-педагогический журнал. 2013. № 1. С. 59–74.
11. Современная высшая школа и непрерывное образование: симпозиум ЮНЕСКО в Москве // Современная высшая школа. 1974. № 3. С. 222–226.
12. Суходольский Б. Непрерывное учение и задачи высшей школы // Современная высшая школа. 1973. № 3. С. 97–111.
13. Тымовски Я. НТР и непрерывное образование // Современная высшая школа. 1976. № 3. С. 15–26.

Статья поступила в редакцию 22.08.2017; принята к публикации 13.09.2017

Библиографическое описание статьи

Данилова Л. Н. История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX – начало XX века) // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2017. Т. 12, № 5. С. 134–142.

Larisa N. Danilova,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University
(108 Respublikanskaya st., Yaroslavl, 150000, Russia),
e-mail: yar-da.l@mail.ru

**History of Continuing Pedagogical Education in Russia
(the Late 19th – Early 20th Century)**

Globalization, faster development of science and technology, informatization of society and growing competition in the labor market constantly raise the requirements for the quality of professional training, which increasingly actualizes the ideas of continuing education included in the international agenda in the 1970s. This also applies to the system of pedagogical education, which tasks include teachers' training and promotion of teachers' professional development in accordance with the conditions of social development. The requirement of lifelong training and updating of teachers' knowledge and skills within the paradigm of "lifelong education" took place in the Soviet Union in the 1980s, but the formation of continuous teachers' education appeared much earlier, at the turn of the 19th – 20th centuries. Scientific justification of that idea is the object of this article. The author classifies institutions of pedagogical education, characterizes several pedagogical higher schools and institutions of teachers' professional development as they are the most significant for the organization of teachers' education in the state. By analyzing the system features, its systemic character has been proven and, on the basis of two important deficiencies of this system, the origin of continuous pedagogical education in the Russian Empire has been found. The phenomenon of continuity of pedagogical education remained unappreciated and unnamed in Russia until the 1970s–1980s, when the first publications on the topic of continuing education appeared in comparative education in the USSR, which has mainly determined its terms and methodology.

Keywords: history of pedagogical education in Russia, formation of continuing pedagogical education, pedagogical institutions of higher education, professional development of teachers, continuous professional education

References

1. Gruzdeva E. N. Sankt-Peterburgskii zhenskii pedagogicheskii institut. 1903–1918: osnovanie, struktura, lichnyi sostav, deyatel'nost': dis. ... kand. ist. nauk: 07.00.02. SPb., 2005. 197 s.
2. Kalinnikova N. G. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii: uroki istorii // Voprosy obrazovaniya. 2005. № 4. S. 304–318.
3. Knyazev E. A. Razvitie vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii, vtoraya polovina XVIII – nachalo XX veka: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. M., 2003. 334 s.

4. Kupisevich Ch. Reformy sistem obrazovaniya v razlichnykh stranakh mira: tendentsii i protivorechiya // *Sovremennaya vysshaya shkola*. 1978. № 1. S. 157–170.
5. Liga obrazovaniya // *Ezhegodnik vneshkol'nogo obrazovaniya*. M.; SPb., 1907–1910. Vyp. 1–2.
6. Lyudkevich Z., Pultuzhitski Yu. Nepreryvnoe obrazovanie i puti modernizatsii soderzhaniya i metodov obucheniya v vuze // *Sovremennaya vysshaya shkola*. 1974. № 4. S. 71–81.
7. Malinovskii A. A. Tektologiya. Teoriya sistem. Teoreticheskaya biologiya. M.: Editorial URSS, 2000. 446 s.
8. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii: stanovlenie i razvitie / pod obshch. red. L. L. Red'ko. Stavropol': Izd-vo SGPI, 2008. 279 s.
9. Sankt-Peterburgskie vysshie zhenskie (Bestuzhevskie) kursy. 1878–1918: sb. st. / pod red. S. N. Valka. L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1973. 302 s.
10. Smirnov V. I. Zarozhdenie i razvitie sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii (kon. XVIII – nach. XX vv.) // *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal*. 2013. № 1. S. 59–74.
11. *Sovremennaya vysshaya shkola i nepreryvnoe obrazovanie: simpozium YuNESKO v Moskve // Sovremennaya vysshaya shkola*. 1974. № 3. S. 222–226.
12. Sukhodol'skii B. Nepreryvnoe uchenie i zadachi vysshei shkoly // *Sovremennaya vysshaya shkola*. 1973. № 3. S. 97–111.
13. Tymovski Ya. NTR i nepreryvnoe obrazovanie // *Sovremennaya vysshaya shkola*. 1976. № 3. S. 15–26.

Received: August 22, 2017; accepted for publication September 13, 2017

Reference to the article

Danilova L. N. History of Continuing Pedagogical Education in Russia (the Late 19th – Early 20th Century) // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences*. 2017. Vol. 12, No. 5. PP. 134–142.