

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ РОССИИ И ГЕРМАНИИ В 20-е гг. XX в.: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В 1920-х гг. в СССР и Германии велась работа по созданию общенациональных систем педагогического образования. Поскольку оба государства находились в сходных политических, экономических, социокультурных условиях, то можно сравнивать развитие данных систем и устройство их отдельных элементов. Анализируя образовательную среду педагогических вузов 20-х гг., авторы выделили условия, в которых протекали жизнь и подготовка будущих педагогов, а также охарактеризовали отношения между преподавателями и студентами, взаимоотношения студентов, влияние внешней среды.

Ключевые слова: педагогическое образование; образовательная среда; подготовка педагогов в СССР; подготовка педагогов в Веймарской республике; история педагогического образования.

В Европе актуальность проблемы подготовки кадров для учебных заведений получила государственное признание только во второй половине XIX в. В России этот век являлся периодом формирования системы педагогического образования, но она не сложилась и к началу XX в.: слишком велики были региональные различия в организации педагогической подготовки и слишком мало соответствующих учреждений было на удаленных рубежах страны. В начале XX в. продолжалось становление системы педагогического образования и в Германии, где процесс ее оформления также занял около столетия и не был завершен по причине региональной неравномерности. Только в 20-х гг., когда были созданы формальные условия для централизации управления образованием в обоих государствах, можно говорить о построении общенациональных систем подготовки педагогических кадров. Подобное сходство двух стран создает возможности для сравнения этих систем в указанный период, что усиливается рядом социально-политических условий: Россия и Германия были ослаблены Первой мировой войной, революциями, их политика характеризовалась отказом от монархии, сменой режима, попытками реализации демократических идей (понимаемых по-разному), а экономика – спадом, инфляцией, безработицей. То, что в подобных условиях характеризовало образовательную среду высших педагогических учебных заведений в СССР 20-х гг. и в Веймарской республике, является предметом данной статьи.

Понятие «образовательная среда» в современной педагогике трактуется по-разному. Так, в энциклопедии профессионального образования под ней понимается «совокупность условий, в которых протекает жизнь человека, его окружение, совокупность людей, связанных общностью этих условий» [1]. Н.А. Спичко называет образовательной средой «совокупность психологического, социального и пространственно-предметного факторов, куда входят также материальные факторы и межличностные отношения» [2]. Практически в каждой трактовке, однако, отмечается, что условия, в которых находятся личность или система, оказывают сильнейшее влияние на среду. Важно, что подобные условия складываются под воздействием перманентных реформ как в образовании, так и в общественно-политической жизни. Поскольку образовательная среда является подсистемой соци-

альной системы, то следует сразу кратко охарактеризовать **внешние влияния** или социокультурные условия развития двух молодых государств.

Постреволюционные Россия и Германия были измучены сменой правительства, мечтая о мире, благополучии и стабильности. Странам предстояло справиться с последствиями военных разрушений, спадом производства, голодом, высокой смертностью населения, бедностью, безработицей, завышенным налогом обложением и инфляцией. Особенности педагогического образования выступают комплексным отражением социально-политической, экономической и культурной жизни государства, поэтому образовательным учреждениям двух государств, с одной стороны, были свойственны демократизация, педагогический поиск, умеренный гуманизм и либерализация педагогического процесса, а с другой – растерянность и авторитаризм. Такие, отчасти противоположные, признаки являлись следствием политической нестабильности, отсутствия четких представлений о векторе образовательной политики и невысокой компетентности ее верховных функционеров. В Германии к этим факторам добавлялось также большое региональное разнообразие и формализм (при всей идеалистической демократичности идей новой Конституции власти не смогли прийти к консенсусу о принятии единого закона об образовании, поэтому на практике системы педагогического образования разных земель продолжали отличаться друг от друга).

В результате структура педагогического образования в Веймарской республике была весьма разнообразна. В большинстве земель она включала следующие разновидности вузов: трехгодичные университеты, педагогические институты (как структурное подразделение высших технических школ), двухгодичные «педагогические академии»; в Баварии, Бадене и Вюртемберге сохранялись учительские семинарии. При университетах открывались педагогические кафедры, причем там, где такие кафедры уже существовали; педагогика представляла собой едва ли не отрасль философского знания.

Благодаря педагогическим поискам и экспериментированию, характеризовавшим немецкую школу с конца XIX в., менялся стиль педагогического общения, и заканчивался период гербартианского подхода к обучению и воспитанию, а это актуализировало проблему академизации подготовки учителей. В итоге

высшее образование для подготовки учителей всех типов школ было введено в большинстве регионов. Еще в начале XX в. университетское образование учителей критиковалось за излишнюю научность, а подготовка в учительских институтах – за несовременность. Преодолеть указанные проблемы было призвано создание педагогических академий, которые после Второй мировой войны были переименованы в педагогические институты (уже как самостоятельные образовательные заведения).

Однако Пруссия, превосходившая по территории все вместе взятые земли, не закрепляла статуса высшего образования за двухгодичными педагогическими академиями, ограничивая их деятельность сугубо практической направленностью при отказе от научной подготовки студентов [3].

В Советской России 20-х гг. система высшего педагогического образования была более однородной. В нее входили педагогические техникумы, педагогические институты и педагогические факультеты университетов. Важное отличие от Германии здесь составляют гораздо более раннее появление педагогических факультетов, а также наличие педагогических техникумов как наиболее распространенной формы подготовки учительства в 20-е гг. (в то время как в Веймарской республике большинство будущих учителей получали именно высшее образование).

Авторы поставили целью сравнить отдельные аспекты структуры образовательной среды в педагогических вузах двух государств. К ним относятся коммуникационно-организационный («человеческий фактор», особенности субъектов педпроцесса), пространственный (организация жизненного и образовательного пространства) и содержательно-методический компоненты среды (программы, формы и методы организации обучения и др.).

Особенности субъектов среды. Главными субъектами педагогического образования, разумеется, являлись студенты и преподаватели. В СССР обращает на себя внимание резкая смена парадигмы в отношении социального статуса большей части студентов, основу которого составляло их происхождение. В высшем образовании уместными и желанными стали люди из пролетарско-крестьянской среды, которые, пользуясь своими новыми правами, стремились получить высшее образование. В ходе изучения образовательной среды первых советских вузов авторами обнаружены многочисленные свидетельства, что в 20–30-е гг. выходцам из данной среды отдавалось явное предпочтение, при том что часть из них с трудом умели читать и писать. Это требовало от вузов корректировки учебной деятельности в соответствии со спецификой контингента. Так, в Иваново-Вознесенском педагогическом институте был открыт «нулевой курс», целью которого стала общеобразовательная подготовка студентов. Несмотря на явные проблемы в образовании, администрация вузов больше интересовалась происхождением студентов, регулярные чистки обучающихся на этой основе устраивала даже на выпускных курсах. Более того, активное столичное студенчество даже информировало администрацию об отсутствии пролетарского происхождения у от-

дельных товарищей, требуя не выдавать им диплом. Между тем установлено, что провинциальные вузы отличались более толерантными отношениями между студентами.

В Германии революция также изменила лицо студенчества. Поскольку поступление в педагогические академии (кроме Пруссии) и в семинарии отныне требовало аттестата вузовской зрелости, то абитуриенты должны были отличаться академической подготовкой, а потому большинство из них являлись выпускниками гимназий [4].

В отличие от Советской России, численный состав студентов отдельных педагогических вузов был более чем скромным. Например, педагогические академии Бонна, Килия и Эльбинга насчитывали примерно по 50 человек каждая. Этот факт, как и незначительное число самих академий по стране, вслед за немецкими исследователями [5 и др.], авторы склонны объяснять переизбытком учителей в середине 20-х гг. В СССР, напротив, этот период характеризовался дефицитом учителей, а численность студентов педвузов быстро увеличивалась.

Другое отличие контингента учащихся можно обнаружить в доле девушек в учреждениях педагогического образования. В Веймарской республике она была гораздо меньшей, и чем выше образовательная ступень, тем меньше на ней обучалось девушек. Наше сравнение показывает, что, несмотря на демократизацию общественной жизни и развитие эмансипационного движения, реализация заявленного Конституцией равноправия оказалась более сложной, чем в СССР. Главная причина расхождения опять же кроется в германской безработице 20-х гг., с одной стороны, и идеях социализма и актуальности ликвидации безграмотности в СССР – с другой. Большинство будущих немецких учительниц посещали учительские семинарии. В России доступ женщинам к университетскому образованию был предоставлен раньше; в Германии самой прогрессивной из земель оказалась Саксония, где женщины получили свое право полноценно обучаться в университетах только в 1906 г.

Преподавательский состав педагогических вузов молодого Советского государства тоже был особенным. Первый корпус преподавателей педагогических институтов составляли профессора и учителя дореволюционной школы. Из-за недостатка квалифицированных специалистов провинциальные вузы часто приглашали преподавателей из Москвы и Петербурга, и в 20-х гг. столичная профессура с охотой принимала подобные приглашения. При этом вузы, будучи заинтересованными в квалифицированных кадрах, создавали для приезжавших преподавателей благоприятные условия: предоставляли квартиры, обеспечивали повышенными продовольственными пайками, дровами, почти регулярной заработной платой.

Несмотря на все эти меры, большое количество кафедр в провинциальных вузах имело вакантные места, что даже приводило к закрытию целых отделений (факультетов). Трудоустройство в вуз также было непростым. Например, в Ярославском институте народного образования существовала следующая практика. Рекомендованная кандидатура подвергалась

обсуждению с целью установления научной квалификации и преподавательского опыта. Затем кандидату предлагалось прочитать две лекции, тему одной из которых выбирал педагогический совет, а другая выбиралась кандидатом самостоятельно. После лекции научными работниками и студентами задавались тематические вопросы кандидату. В дальнейшем обсуждение содержания, методов происходило на педагогическом совете, после чего на политическую благонадежность его проверял губернский отдел народного образования.

Сравнив ситуацию с немецкой, авторы заключили, что в педагогических вузах Германии (кроме вновь образованных) преподавательский состав, напротив, был довольно стабильным, и вновь по причине экономического кризиса: профессора боялись потерять работу, а потому штаты оставались укомплектованными. Более того, скромное финансовое положение преподавателей часто вынуждало даже профессоров искать дополнительные источники заработка, и нередко они давали частные уроки горожанам и своим же студентам.

Среди преподавателей Веймарской республики были люди самых разных политических взглядов и ориентаций, и в июле 1930 г. правительство было вынуждено принять постановление о запрещении деятельности в образовательных учреждениях «враждебных государству» организаций. На основании этого документа в вузах проводились небольшие чистки, однако они оставались оплотом свободомыслия (прежде всего, университеты). Чтобы лучше понимать взгляды, типичные для преподавателей и студентов педагогических вузов, можно выделить настроения, в которых протекали педагогические процессы в системе высшего образования Германии 20-х гг.: острая критика образовательной, социальной и государственной политики со стороны левых и правых, распространение идей национализма и недоверия к республиканской форме правления, дезориентация и всеобщая неуверенность [6].

В СССР «чистки» среди профессорско-преподавательского состава начались с 1930 г., но предпосылки для них создавались раньше. При этом очевидно, что в 20-х гг. политические убеждения преподавателей также были весьма разнообразны, что придает сходство картине педагогических кадров в обеих странах.

Взаимодействие преподавателей и студентов тоже имело свои особенности. В этот период благодаря социально-политическому обновлению в двух странах сложилась особая студенческая атмосфера, которая стала отражением революционных веяний в обществе, когда каждый имел право голоса.

Наркомпрос в ноябре 1918 г. принял постановление о заведовании студенческими делами и участии студентов в управлении высшими учебными заведениями. Все дела передавались в ведение совета старост, который обеспечивал представительство студентов во всех органах управления высшей школой и защиту их интересов. В этот период активное студенчество с удовольствием критиковало как работу вуза, так и деятельность преподавателей, вынося публичные суждения о недостатках и достоинствах послед-

них. Случалось, что такая критика бывала конструктивной. В архивах Ярославского педагогического института нами обнаружены примеры, подтверждающие, что в начале 20-х гг. студенты указывали руководству института на преподавателей, не имевших достаточных знаний по своему предмету и не достаточно владевших методикой преподавания (например, один из преподавателей за 35 минут прочитал лекцию по истории педагогики, посвященную деятельности Гербарта, Руссо и Песталоцци, причем именно в такой последовательности [7]). Постепенно недовольство студентов даже перерастало в открытую критику учебных занятий отдельных педагогов перед администрацией и отделами образования с достаточно категоричной оценкой, они полагали, что «истинными и единственными ценителями научного достоинства лекций являются только студенты и только они» [8]. Среди недостатков указывались краткость лекций, отсутствие научности и «глубины» курсов, трудность нахождения материала. Примечательно, что открытого противостояния студентов и профессуры, как в столичных вузах – с отменой занятий, бойкотированием работы конкретных педагогов, в провинции не было. В этом авторы вновь видят спокойную лояльность именно провинциальных студентов молодой Советской России, с одной стороны, и некоторое отличие от немецких студентов – с другой.

В ходе сравнения установлено, что в Германии студенты тоже имели право обсуждать профессионализм преподавателей, однако он не представлял собой проблемы, и здесь взаимоотношения двух стороны проявлялись не как критика, а как взаимодействие, содействие и уважение. Важную роль в построении этих отношений сыграло такое социокультурное условие, как популярность концепций реформаторской педагогики, наблюдавшаяся уже на рубеже веков. Хотя педагогика реформ представляла собой совокупность взглядов о радикальном преобразовании школы, она несколько демократизировала также содержание образования и культуру педагогических учебных заведений. Идеалом всех концепций реформаторской педагогики являлись партнерские взаимоотношения учителя и школьника, признание личности и прав ребенка, переход академической педагогики от гербартианства к педагогике жизни. Будучи отраженными в новой дидактике, данные идеи отчасти распространялись и на взаимоотношения студентов и профессоров [9]. Идеи педагогики реформ, демократические тенденции в обществе, усиление внимания государства к проблемам молодежи в условиях политических изменений естественным способом создали в Германии новую воспитательную реальность, открывшую огромное поле деятельности для всех заинтересованных в вопросах школьной политики лиц.

К началу XX в. в педагогических институтах при технических высших школах и университетах закрепились многие традиции, давно существовавшие в вузах. Например, когда преподаватель заканчивал лекцию, у студентов было принято отмечать это дружным стуком каблучков или костяшками пальцев. Этот прием символизировал не столько окончание занятия, сколько всеобщее единение студентов и их

равноправие с профессорами. Данная традиция и сегодня широко распространена в системе профессионального образования ФРГ. Заметим, что в педагогических вузах СССР традиции в 20-х гг. еще только складывались.

Пример с традициями может охарактеризовать ключевое отличие систем высшего педагогического образования в Советской и Веймарской республиках, которое авторы определили следующим тезисом: в 20-х гг. в России педагогическое образование пребывало в состоянии реструктуризации и полной реорганизации, в то время как в Германии оно оставалось под влиянием вековых традиций, что соответствующим образом в целом сказывалось и на образовательной среде.

В частности, важный компонент структуры образовательной среды педагогических вузов – **условия жизни студентов**. Нами определено, что в обеих странах они в основном определялись трудным материальным положением немецких и советских граждан в 20-х гг.

Именно непростая материально-финансовая ситуация привела к тому, что в СССР указанное десятилетие стало периодом становления советской системы социальной поддержки учащихся. В нее входили следующие меры: стипендиальное обеспечение, обеспечение местами в общежитии, организация льготного проезда, предоставление санаторно-курортного лечения, организация питания студенчества [10]. Администрации вузов СССР пытались уделять большое внимание не только организации образовательного процесса или контролю за социальным составом студентов, но и улучшению условий их жизни. Сами обучающиеся занимали очень активную позицию, объединялись и пытались решать материальные проблемы сообща. Так, в начале 20-х гг. в учебных заведениях существовали студенческие объединения – землячества, кассы взаимопомощи. Если в столичных вузах они стояли в явной оппозиции к руководству высшей школы, то в небольших провинциальных вузах их основной целью был поиск источников заработка и мер взаимопомощи студентам.

В СССР и в Веймарской республике тяжелее приходилось тем студентам, кто не имел собственных доходов, отчего они были вынуждены искать возможности заработать. В Германии студенты-педагоги могли заниматься репетиторством, подрабатывать в торговле, промышленности, страховании, на транспорте или где-то еще [11]. Важно, что немецкие студенты не работали постоянно, продолжительность рабочего времени за год составляла примерно 9 недель, что было оговорено нормативами. Логично, что и платили наниматели таким студентам значительно ниже, чем квалифицированным сотрудникам. Университеты непрерывно критиковались за это явление, поскольку от них ожидалась научная подготовка студентов, а не конформизм в вопросах преждевременного трудоустройства, однако со временем, с выравниванием экономической ситуации, потребность в совмещении учебы с работой заметно снизилась.

В рамках решения проблемы с жильем в Германии стали создаваться студенческие дома, предназначение

которых было шире, чем просто обеспечить учащихся местом проживания: такие подсобия общежитий должны были создавать образовательно-культурную среду, усиливать единение студенчества и служить местом общения. Эту задачу выполняли общая столовая, комната отдыха, читальный зал и клубная комната. Самоорганизованными кризисными мерами были создание студенческих касс взаимопомощи и студенческих ЖЭКов, занимавшихся поиском жилья, открытие студенческих столовых, ларьков, социальных пунктов питания и прачечных [12]. Эти меры были необходимы для облегчения жизни студентов, поскольку, по данным Т. Эльвейна, в 1922 г. около 80% всех студентов Германии жили за чертой бедности [16. С. 274]. Как и в СССР, немецкие студенты, не имевшие доходов, рассчитывали на стипендии и даже на ссуды. Размер ссуды зависел от степени потребности, и решение о ее выдаче принималось коллегиально (при участии представителей администрации и студенческих групп). В середине 20-х гг. стипендии стали средством поощрения лучших.

Материальное положение студенток в Веймарской республике было еще тяжелее. Историки выделили несколько причин такого гендерного расхождения. В частности, девушкам, проживавшим не дома, было сложнее, чем молодым людям, снять жилье, поскольку одинокие женщины вызвали недоверие у хозяев [13]. По этой причине стали появляться женские студенческие общежития. Студенткам, которые не могли рассчитывать на помощь семьи, было сложнее, чем юношам, найти работу: сказывалась безработица и ограниченное число предложений трудоустройства, пригодных для девушек и не вызывавших общественного осуждения. Самыми распространенными женскими занятиями в таких случаях были делопроизводство и прочая несложная офисная работа, а также репетиторство, но некоторые поступали даже на тяжелую заводскую работу, поскольку здесь наниматели платили больше. Однако на фабриках и заводах предпочтение отдавалось мужчинам, а значит, и студентам мужского пола.

Что касается стипендий, выплачиваемых за высокую академическую успеваемость, то и здесь в Германии наблюдалась дискриминация: почти весь стипендиальный фонд распределялся среди юношей. Показательно, что на стипендии не могли претендовать девушки, проживавшие в семье родителей (даже демонстрировавшие высокие достижения и нуждавшиеся в материальной поддержке). Образовательные ссуды студентки тоже просили крайне редко (сказывалось нежелание обременять долгами себя и, еще больше, потенциального мужа, когда женщина уже не могла бы заниматься профессией и погашать долги самостоятельно [14]). В России вопросы дискриминации не имели столь острого проявления, поскольку революция провозглашала всеобщее равенство.

Примечательно, что тяжелое материальное положение вузов, преподавателей и студентов поразительным образом поддерживало отношение студентов к учебе. Из воспоминаний очевидцев авторы установили, что в обеих странах трудности воспринимались сотрудниками и обучающимися стоически. В 1922 г.

один из преподавателей Вологодского учительского института отмечал: «Работоспособность как научных работников, так и студентов, прекрасная. При всей необеспеченности тех и других, выражающейся у первых – в неполучении жалования целыми месяцами, а вторых – вынуждающей искать заработка службой вне стен института, интерес к работе неослабевающий и близкий к героизму» [15].

Вне стен вузов студенты Германии и России вели обычную жизнь. Так, красноречивые описания быта советских студентов можно обнаружить в журнале «Красное студенчество», например: «Общежитская жизнь знаменательна тремя явлениями: пьянка, дебоши и мат» [16]. Использовался любой повод: день рождения, сдача экзамена, посылка из дома, большие и маленькие праздники. У немецкого студенчества и вовсе существовали давние традиции застолий и пивных пирушек. Они на непродолжительное время прерывались с началом Первой мировой войны, но в середине десятилетия, когда экономическое положение несколько стабилизировалось, отчасти были возрождены, хотя студенческие гулянья уже не были такими массовыми и буйными, как в XIX в.

Учебно-воспитательная работа. Основными формами обучения в советских педагогических вузах 20-х гг. были лекции по основам наук, семинарские, лабораторные и практические занятия. К семинарам студенты часто готовили доклады, сообщения и рефераты. Профессора проводили консультации, руководили подготовкой студенческих работ, организовывали их участие в научно-практических конференциях, принимали экзамены и зачеты, т.е. по форме образовательный процесс тех вузов ненамного отличался от современного.

Большую долю учебного времени в 20-е гг. в педагогических вузах занимала практическая работа, которая давала возможность хоть как-то реализовать учебные планы. Педагогическая практика восполняла пробелы в общеобразовательных и методических дисциплинах. В то же время изучение педагогики, педологии, методик получало особый смысл, каждое положение как бы переводилось на язык жизни и проверялось опытом. Первые два курса практика носила пассивный характер. Стержнем практики на последних курсах являлось применение приобретенных ранее методических знаний в самостоятельной учительской работе. Студенты должны были проявить себя в составлении плана занятий, его открытом проведении в подшефной школе и критическом анализе собственной деятельности. При этом практика предполагала выполнение законченного тематического задания, актуального для образовательного учреждения. Открытые уроки давались в присутствии других студентов, методистов и преподавателей отделения.

На основе учебных планов 20-х гг. авторами установлено, что обучение педагогов в Германии также предполагало лекции и практические занятия по педагогике, философии, психологии и методике предметов, преподаваемых в народных школах (включая религию, рисование, физкультуру и домоводство). Разумеется, педагогика занимала центральное место в этом ряду, а ее содержание активно переосмыслива-

лось с позиций идей реформаторской педагогики. Академические занятия сопровождались педагогической практикой, в рамках которой студенты посещали и сами вели уроки в школах. По окончании трехлетнего курса они сдавали экзамен, включавший письменную домашнюю работу, проведение открытого урока и устную часть. Его принимала комиссия в составе чиновника из муниципалитета, районного инспектора образования и опытного квалифицированного учителя, а потому экзамен отличался сложностью и большей объективностью, чем если бы в комиссию входили только преподаватели вуза. Письменная часть предполагала аналитическую работу научного характера по определенной теме и выполнялась на основе анализа продуктов детского творчества и школьной документации. Устная часть проверяла знания педагогики и психологии [17].

Важным элементом образовательной среды вуза 20-х гг. была **связь с окружающей средой**. Кроме педагогической деятельности советских студентов педвузов в 20-е гг. готовили к общественной и культурно-просветительской деятельности в детских домах в качестве руководителей воспитательной работы кружков, в музеях (в качестве экскурсоводов), библиотеках (подготовка выставок, оформление тематических каталогов), рабочих клубах (создание стенгазет, агиток, подготовка тематических докладов), кампаниях по ликвидации неграмотности.

Большую роль в формировании будущего педагога играла организация научно-исследовательской деятельности. Как подчеркивал первый ректор Ярославского педагогического института П.Н. Груздев, «учитель-исследователь – не только человек, способный ставить и решать проблемы исследовательского характера, но и педагог, воспитывающий исследовательские привычки у своих учеников [18]. В провинциальных советских вузах научно-исследовательская деятельность имела явно краеведческий уклон. Связано это было с еще дореволюционными традициями изучения местного края; кроме того, эта работа требовала минимальных материальных затрат.

Подготовка педагогов в Германии, осуществлявшаяся при университетах, имела более элитарный характер, чем в других типах учреждений (и в силу более высокого уровня общего образования и социального статуса студентов, и благодаря расширенным учебным планам и программам). Здесь студенты тоже проводили научное исследование по самостоятельно выбранной или порученной теме, которое подвергалось регулярному и критичному обсуждению на специальных встречах с профессорами и другими студентами.

Авторами установлено, что, несмотря на схожие экономические и политические трудности в 20-х гг., и в молодой Советской России, и в Веймарской Германии образовательная среда педагогических вузов активно способствовала формированию нового поколения педагогов. Учитель стал рассматриваться не только как человек, передающий знания ученикам, но и как организатор, воспитатель детской и взрослой среды. У профессии учитель появилась так называемая исследовательская функция, которая предполагала,

что каждый из них должен стать «местным научным работником» и использовать результаты, полученные в ходе краеведческого, психологического, педагогического, социального исследования в своей практической деятельности. Причем, если в Советском Союзе большее значение уделяли идеологической и культурно-воспитательной работе будущих педагогов, то педагогические вузы Веймарской республики акцентировали научную подготовку.

Как видим, в результате сравнительного анализа образовательной среды педагогических вузов в России и Германии в 20-х гг. можно заключить, что в нее входили общие субъекты, во многом схожие отношения между преподавателями и студентами, взаимоотношения студентов, условия жизни и обучения учащихся, влияния внешней среды; наименьшие сходства при этом обнаруживаются в возможностях получения

высшего педагогического образования, в контингенте студентов и педагогов, в структуре образования. Авторы делают вывод, что хотя 20-е гг. были крайне непростым периодом в истории Советского Союза и Веймарской республики, именно в это десятилетие их системы педагогического образования (одна из которых пребывала в состоянии тотальной реорганизации) характеризовались тенденциями демократизации и академизации. Сходные политико-экономические условия определили сходные трудности функционирования этих систем, которые, с одной стороны, влияли на образовательную среду, а с другой – создали возможности для того, чтобы педагогическое образование постепенно переходило в университеты и профильные вузы и становилось более доступным для выпускников школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. М. : АПО, 1999.
2. Спичко Н.А. Образовательная среда в обучении иностранному языку // Иностранный язык в школе. 2004. № 5. С. 44–48.
3. Исаева М.Н. Развитие высшего педагогического образования Германии в XX в. // Вестник ТГПУ. 2011. № 4 (26). С. 334–339.
4. Лундгрэн П. Структура подготовки учителей в Германии // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 2. С. 36–38.
5. Christoffel E. Die Geschichte der Volksschule im Raum des heutigen Regierungsbezirks Trier von den Anfängen bis zur Gegenwart. Trier : NCO, 1975.
6. Ellwein T. Die Deutsche Universität: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Wiesbaden, 1997.
7. ГАЯО. Ф. Р-2257. Оп. 1. Д. 3. Л. 6.
8. ГАЯО. Ф. Р- 2215. Оп. 1. Д. 8. Л. 23.
9. König J., Herzmann P. Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt, 2016.
10. Хайруллина А.И. Социально-экономическая и общественно-политическая характеристика студенчества Восточно-педагогического института г. Казани в 1920-е годы : дис. ... канд. ист. наук. Казань, 2011.
11. Graven H. Gliederung der heutigen Studentenschaft nach statistischen Ergebnissen // Das akademischen Deutschland / Hrsg. von Doeberl [u. a.]. Berlin, 1930. Bd. 3.
12. Jarausch K.H. Deutsche Studenten 1800–1970. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 1984.
13. Frank I. “Ja das Studium der Weiber ist schwer”: Studentinnen und Dozentinnen an der Kölner Universität bis 1933 // Katalog zur Ausstellung in der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln. Köln : M&T Verlag, 1995.
14. Huerkamp C. Bildungsbürgerinnen: Frauen im Studien und in akademischen Berufen, 1900–1945. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1996.
15. Официальный сайт естественно-географического факультета Вологодского государственного университета. URL: <http://egf.vologda-univ.ru/o-fakultete/history> (дата обращения: 20.05.2017).
16. Красное студенчество. 1927. № 5. С. 39.
17. Шайденко Н.А. Модернизация российского педагогического образования: глобальный и национальный контексты. Тула : Изд-во ТГПУ, 2013.
18. Груздев П.Н. На путях к новому педагогу // Труды Ярославского педагогического института. 1926. Т. 1, вып. 1. С. 1–15.

Статья представлена научной редакцией «История» 13 октября 2017 г.

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL HIGHER SCHOOLS IN RUSSIA AND GERMANY IN THE 1920S: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2018, 426, 94–100.

DOI: 10.17223/15617793/426/11

Larisa N. Danilova, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russian Federation). E-mail: yar-da.l@mail.ru

Anna B. Tishko, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russian Federation). E-mail: a.tishko@mail.ru

Keywords: pedagogical training; educational environment; training of teachers in the USSR; training of teachers in the Weimar Republic; pedagogical training history.

The subject of research in the article is the educational environment of pedagogical higher schools in Soviet Russia of the 1920s and in the Weimar Republic. The rationale for the comparison is the idea about creating of national teachers training systems in both countries in the 1920s, as well as a number of similar socio-political conditions in the both states caused by the revolutions like unemployment, inflation, social reforms and the change of power. Those conditions determined features of the educational environment in higher education institutions and were supplemented by internal conditions of pedagogical training in the two countries by the period considered (like democratization of the educational process, pedagogical search in educational institutions, moderate humanism and liberalization of the pedagogical process, at the same time instability of the environment and authoritarianism of education management, as well as centralization of management and unification of the education structure in Russia). The aim of the article is to compare some aspects of the educational environment structure in pedagogical higher schools of the Weimar Republic and the young Soviet Russia, namely, the extensional, communicative-organizational and curricular-methodological components. The comparison of the extensional environment of the educational process confirms that due to the difficult financial situation in the 1920s living conditions were not easy for students and teachers in the both countries. The system of social support for students was more

successful in Soviet Russia than in Germany. In the two countries students themselves played an active role in improving the financial conditions of life, helping the most needy in student communities. Most of the Soviet and German students had to earn extra money. It turned out that German girls faced bigger difficulties in obtaining education than Russian ones. Studying the communicative-organizational component the authors have found some specifics of the student contingent in pedagogical higher schools. They notice that the revolution simplified access to higher education only in Russia, but in Germany teachers training at universities was more elitist due to the higher level of general education and social status of students. Because of unemployment, the number of students in German pedagogical higher schools was significantly lower than in Russia, like the number of girls in higher educational institutions. But the teaching staff in Germany is considered as more skilled. In comparing the curricular-methodological component of the environment, the authors conclude that the main forms of education in pedagogical higher schools of the USSR and Germany were lectures, seminars, laboratory works and practical trainings; students were engaged in scientific work and internships. The final exam as a form of final control had a more complex structure and content in Germany. The authors make a conclusion that, although the 1920s were a difficult period for the young Soviet Russia and the Weimar Republic, academization, democratization and expansion of teacher education systems took place in these years.

REFERENCES

1. Batyshev, S.Ya. (ed.) (1999) *Entsiklopediya professional'nogo obrazovaniya: v 3 t.* [Encyclopedia of professional education: in 3 vols]. Moscow: APO.
2. Spichko, N.A. (2004) *Obrazovatel'naya sreda v obuchenii inostrannomu yazyku* [The educational environment in teaching a foreign language]. *Inostranny yazyk v shkole*. 5. pp. 44–48.
3. Isaeva, M.N. (2011) Development of higher pedagogical education in Germany in XX century. *Vestnik TGPU – TSPU Bulletin*. 4 (26). pp. 334–339. (In Russian).
4. Lundgren, P. (2002) *Struktura podgotovki uchiteley v Germanii* [The structure of training teachers in Germany]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2. pp. 36–38.
5. Christoffel, E. (1975) *Die Geschichte der Volksschule im Raum des heutigen Regierungsbezirks Trier von den Anfängen bis zur Gegenwart* [The history of the elementary school in the area of today's Regierungsbezirk Trier from the beginning to the present]. Trier: NCO.
6. Ellwein, T. (1997) *Die Deutsche Universität: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart* [The German University: From the Middle Ages to the Present]. Wiesbaden: Fourier Verlag.
7. State Archive of Yaroslavl Oblast (GAYaO). Fund R-2257. List 1. File 3. Page 6. (In Russian).
8. State Archive of Yaroslavl Oblast (GAYaO). Fund R- 2215. List 1. File 8. Page 23. (In Russian).
9. König, J. & Herzmann, P. (2016) *Lehrerberuf und Lehrerbildung* [Teaching profession and teacher education]. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
10. Khayrullina, A.I. (2011) *Sotsial'no-ekonomicheskaya i obshchestvenno-politicheskaya kharakteristika studenchestva Vostochno-pedagogicheskogo instituta g. Kazani v 1920-e gody* [Socio-economic and socio-political characteristics of the students of the Eastern Pedagogical Institute of Kazan in the 1920s]. History Cand. Diss. Kazan.
11. Graven, H. (1930) Gliederung der heutigen Studentenschaft nach statistischen Ergebnissen [Structure of today's student body according to statistical results]. In: von Doeberl, M. et al. (eds) *Das akademischen Deutschland* [The academic Germany]. Vol. 3. Berlin: Weller.
12. Jarausch, K.H. (1984) *Deutsche Studenten 1800–1970* [German students of 1800–1970]. Frankfurt: Suhrkamp.
13. Frank, I. (1995) “Ja das Studium der Weiber ist schwer”: Studentinnen und Dozentinnen an der Kölner Universität bis 1933 [“Yes, the education of women is difficult”: students and lecturers at the University of Cologne until 1933]. In: *Katalog zur Ausstellung in der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln* [The catalog to the exhibition in the University and the City Library of Cologne]. Cologne: M&T Verlag.
14. Huerkamp, C. (1996) *Bildungsbürgerinnen: Frauen im Studien und in akademischen Berufen, 1900–1945* [Education of Citizens: Women in Education and Academic Occupations, 1900–1945]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
15. The official site of the Natural-Geographical Faculty of Vologda State University. [Online] Available from: <http://egf.vologda-uni.ru/o-fakultete/history>. (Accessed: 20.05.2017). (In Russian).
16. *Krasnoe studenchestvo*. (1927). 5. pp. 39.
17. Shaydenko, N.A. (2013) *Modernizatsiya rossiyskogo pedagogicheskogo obrazovaniya: global'nyy i natsional'nyy konteksty* [Modernization of Russian pedagogical education: global and national contexts]. Tula: Tula State Pedagogical University.
18. Gruzdev, P.N. (1926) Na putyakh k novomu pedagogu [On the way to a new pedagogue]. *Trudy Yaroslavskogo pedagogicheskogo instituta*. 1:1. pp. 1–15.

Received: 13 October 2017