

Научная статья / Research Article  
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-19>  
УДК/UDC 371(075)

## Подготовка учителей в классических университетах России: исторический контекст и современное состояние

А.М. Калимуллин<sup>1, 2</sup>, Р.А. Валеева<sup>1, 3</sup> ✉, Т.А. Баклашова<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

<sup>2</sup> Самаркандский государственный университет имени Шарофа Рашидова, Самарканд, Республика Узбекистан

<sup>3</sup> Федеральное научное учреждение «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», Казанский филиал, Казань, Российская Федерация

✉ [valeykin@yandex.ru](mailto:valeykin@yandex.ru)

### Резюме

**Актуальность** настоящего исследования объясняется тем, что российская система высшего педагогического образования переживает очередной исторический перелом. Апробация пилотных проектов реформирования системы подготовки будущих педагогов в университетах разного типа (Московском педагогическом государственном и Балтийском федеральном университетах) актуализирует проблему поиска оптимального пути развития этой системы. В данном контексте исследование особенностей исторического развития педагогического образования необычайно важно для понимания современного состояния национальной системы педагогического образования.

**Целью** данной статьи является историческое обоснование дуальности национальной системы педагогического образования, влияющей на ее современное состояние и дальнейшие перспективы развития.

**Выборка.** Основными источниками данных стали обзоры, нормативные и программные документы по организации российского педагогического образования в дореволюционный, советский и современный периоды, а также научные работы по истории подготовки будущих педагогов.

**Результаты.** Методологический дуализм был изначально заложен в методологию педагогического образования в России начиная с XVIII в. Он

заклучается в многолетнем сосуществовании компетентностного и фундаментального подходов в подготовке учителя. В результате мы имеем многочисленные примеры не только доминирования одного из них в образовательной практике, но и разумного консенсуса между ними в разные исторические периоды.

**Выводы.** В истории российского педагогического образования прослеживаются два ведущих направления при создании и реформировании образовательных учреждений, готовящих учителей: подготовка учителей в классических университетах и развитие профильных педагогических образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** учитель, история образования, классический университет, педагогический университет, педагогическое образование

**Для цитирования:** Калимуллин, А.М., Валеева, Р.А., Баклашова, Т.А. (2024). Подготовка учителей в классических университетах России: исторический контекст и современное состояние. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(3), 9–28. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-19>

## Teacher Training at Classical Universities in Russia: Historical Context and Current Trends

Aydar M. Kalimullin<sup>1, 2</sup>, Roza A. Valeeva<sup>1, 3</sup> ✉,  
Tatiana A. Baklashova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation

<sup>2</sup> Samarkand State University named after Sharof Rashidov, Samarkand, Uzbekistan

<sup>3</sup> Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan Branch, Kazan, Russian Federation

✉ valeykin@yandex.ru

### Abstract

**Background.** The relevance of this study is explained by the fact that Russian system of higher teacher education is experiencing a historical turning point. Pilot projects conducted in order to reform the system of teachers raining at universities of different types (Moscow State Pedagogical University and Baltic Federal University) actualize the issue of the optimal path for the development of this system. In this context, the study of the historical development of teacher

education is extremely important for understanding the current state of the national teacher training system.

**Objective** of this article is to provide a historical justification for the duality of the national pedagogical system, which influences its current state and the prospects for future development.

**Data Sources.** Reviews, regulatory and programme documents on the organization of Russian pedagogical education in the pre-revolutionary, Soviet and modern periods, as well as scientific works on the history of the teacher training were considered.

**Results.** Methodological dualism was initially embedded in the methodology of pedagogical education in Russia, starting from the 18th century. It defined the long-term confrontation between the competence-based and fundamental approaches in teacher training. The history of teacher training demonstrates examples not only of the dominance of one of the approaches in educational practice, but also of a reasonable consensus between them in different historical periods.

**Conclusions.** In the history of teacher education in Russia, two leading trends can be traced in the creation and reform of teacher training institutions: the training of teachers in classical universities and the development of specialized pedagogical educational institutions.

**Keywords:** teacher, history of education, classical university, pedagogical university, teacher training

**For citation:** Kalimullin, A.M., Valeeva, R.A., Baklashova, T.A. (2024). Teacher Training at Classical Universities in Russia: Historical Context and Current Trends. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(3), 9–28. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-19>

## Введение

Приоритетное место среди многочисленных областей высшего образования в России занимает подготовка учителей. Это объясняется тем, что, во-первых, от уровня профессиональных компетенций учителей зависит качество знаний выпускников школ и будущее развитие общества (Бермус, 2015). Во-вторых, укрупненная группа специальностей, направлений подготовки (УГСН) 10.00.00 (44.00.00) «Образование и педагогические науки» является одной из крупнейших в системе высшего образования и охватывает более 9 % российского студенчества. Возможно, поэтому апробация программ педагогического образования проходит в настоящее время в двух из шести университетов,

определенных для реализации пилотных проектов. В условиях чрезвычайной диверсифицированности современной российской системы подготовки учителей обоснованным оказался и выбор для этой миссии Московского педагогического государственного и Балтийского федерального университетов. Апробация пилотных проектов в университетах разного типа в некоторой степени является стремлением найти оптимальный путь развития национальной системы подготовки учителей, которая кардинально изменилась за последние два-три десятилетия (Загвязинский и др., 2013; Блинов, Сергеев, 2019).

На фоне достаточно стабильной и однотипной структуры высшего педагогического образования в советское время, когда почти полную монополию в этой сфере имели специализированные институты, не утихающие споры сегодня вызывает появление в стране нескольких сотен высших учебных заведений, реализующих программы подготовки учителей. В результате реформ, развернувшихся с 1990-х гг., возможность их широкой реализации дополнительно получили классические, технические, экономические и другие университеты, в том числе и негосударственные. Безусловными лидерами этой группы являются несколько федеральных и классических университетов, численность обучающихся будущих учителей в которых сопоставима со специализированными вузами (Болотов, 2012). Это обстоятельство усиливает необходимость формирования единой стратегии развития педагогического образования, независимо от ведомственной принадлежности.

Вместе с тем необходимо учитывать особенности реализации программ в высших учебных заведениях различного типа. Они обусловлены историей, потенциалом, приоритетами, расположением и рядом других факторов. Невозможно отрицать, что далеко не все вузы имеют достаточные кадровые, научные и материальные ресурсы для обеспечения высокого качества образовательного процесса, обучения будущих учителей по всем или даже большинству предметных областей современной школы. Многие из них предлагают ограниченное число программ, среди которых преобладает магистратура или заочная форма обучения. Такие сравнительно небольшие вузы по доле обучающихся будущих учителей нуждаются в различной поддержке со стороны ведущих университетов и ФУМО по УГСН 10.00.00 Образование и педагогические науки (новый классификатор вступает в действие с 1 сентября 2024 г.).

Поэтому экспериментальная работа Московского педагогического государственного и Балтийского федерального университетов и

участие в этом процессе профильного Федерального учебно-методического объединения (ФУМО) сегодня привлекает внимание представителей нескольких сотен российских вузов, где проходит подготовка учителей. Главным результатом должно стать объединение их в одно профессиональное сообщество, разработка максимально близкого содержания подготовки учителей. Это позволит обеспечить качество педагогического образования на территории всей страны, независимо от типа высшего учебного заведения и его ведомственной принадлежности.

В этой связи актуализируется дискуссия о закономерности дуализма российской системы педагогического образования, которая за редкими исключениями была свойственна для всей почти 250-летней истории (Слепенкова, Аксенов, 2021).

Исходя из этого, цель данной работы заключается в попытке исторически обосновать дуальность национальной системы подготовки учителей, которая оказывает значительное влияние на ее современное состояние и дальнейшие перспективы развития.

### **Методы исследования**

В рамках исследования использовался комплекс разнообразных исследовательских и аналитических методов, дополняющих друг друга. В том числе анализ и обобщение нормативных, законодательных, инструктивных и методических документов и материалов по педагогическому образованию, а также научные работы по истории подготовки будущих педагогов.

### **Выборка**

Анализ релевантной литературы показывает, что существует целый ряд ранних и современных текстов, посвященных историческому развитию педагогического образования в России (Васильев, 1966; Паначин, 1975; Абдуллина, 1984; Катасонова, 2009; Болотов, 2012; Дроботенко, 2014; Илалтдинова, Аксенов, 2016; Слепенкова, Аксенов, 2021; Лубский, 2022). Необходимо выделить ряд работ, представивших российскую систему педагогического образования в англоязычных источниках. Эволюция педагогического образования в России впервые была рассмотрена Р.А. Валеевой и И.Р. Гафуровым (Valeeva, Gafurov, 2017). И. Менгер, Р.А. Валеева и А.М. Калимуллин проанализировали реформирование педагогического образования в России через сравнение с развитием политики педагогического

образования в Англии за последние сорок лет (Menter et al., 2017). Современное состояние, тенденции развития, вызовы и реформы российского педагогического образования нашли отражение в Оксфордской исследовательской энциклопедии образования (Valeeva, Kalimullin, 2019b). Те же авторы сделали обзор теоретических и эмпирических исследований педагогического образования (Valeeva, Kalimullin, 2019a).

Российские реформы педагогического образования 2014–2017 гг. вызвали интерес международных исследователей. Так, Ревякина и Галвин анализируют ценности и политику в области педагогического образования в контексте реформы 2000–2017 гг. в Российской Федерации (Revyakina, Galvin, 2018). Е. Айдарова посвятила свою книгу реформе педагогического образования в России как политическому театру (Aydarova, 2019).

Прошлое, настоящее и будущее педагогического образования в России раскрывается в книге под редакцией И. Ментера (Menter, 2021). Исследователь в области педагогического образования из Великобритании и редактор этой книги Ментер отмечает, что российский случай — это глубоко значимый пример «вернакулярной глобализации» и открывает много важных моментов, касающихся основных тем педагогического образования. Редактор и соавторы этой книги также участвовали в другом проекте, посвященном педагогическому образованию в двадцати одной стране Центральной и Восточной Европы (Kowalczyk-Walędziak et al., 2023), в котором Р.А. Валеева и А.М. Калимуллин (Valeeva, Kalimullin, 2023) представили главу о состоянии и перспективах развития педагогического образования в России. Еще одним аспектом исследований последнего десятилетия стали тенденции трансформации педагогического образования в постсоветских государствах (Калимуллин и др., 2020; Kalimullin, Valeeva, 2022). Это исследование породило идею подготовки книги под редакцией И. Ментера, авторами которой стали ученые из 15 независимых государств (Menter, 2024). Система непрерывного педагогического образования в совокупности допрофессиональной подготовки в педагогических классах, среднего профессионального педагогического образования, высшего педагогического образования, послевузовской подготовки и повышения квалификации нашла отражение в коллективной монографии, подготовленной учеными Казанского федерального университета (Valeeva, Kalimullin, 2024). Во всех этих исследованиях находит отражение проблема университетской подготовки учителей.

## **Результаты исследования**

### **1. Роль университетов в становлении педагогического образования в России**

Будущее подготовки учителей в любой стране мира определяется его прошлым. Не является исключением и Россия, история педагогического образования которой тесно связана с развитием страны в целом (Паначин, 1975; Катасонова, 2009; Марголис, Сафронова, 2018; Menter 2021; Valeeva, Kalimullin 2019a; Лубский, 2022).

Зарождение капитализма на рубеже XVIII–XIX вв., рост городов, первые шаги в индустриализации предъявляли новые требования к массовому образованию. Это повлекло за собой серьезные изменения в подготовке учителей. Первые специализированные образовательные учреждения, готовившие учителей, появляются в России в конце XVIII в. (Чирскова, 2014). Это были Киевская и Московская академии, Троицкая, Новгородская и Александро-Невская духовные семинарии, которые готовили учителей и для светских школ (Плохова, Гончаров, 2013). Безусловно, в рамках советской атеистической традиции их роль оставалась недооцененной, в то время как участие религиозных институтов в педагогическом образовании является типичным и важным практически для многих стран мира.

Реформы Петра Великого дали серьезный импульс для кардинальных изменений в образовательной политике страны (Баггер, 1985). С 1779 г. подготовку учителей для гимназий стал осуществлять Московский университет, где была открыта учительская семинария с трехлетним сроком обучения. Организаторами учебного заведения стали видные российские просветители Н.И. Новиков и И.Г. Шварц. Это событие положило начало российскому педагогическому образованию как самостоятельной профессиональной отрасли (Калимуллин и др., 2020).

Показательно, что созданию учительской семинарии предшествовала научная дискуссия об основных приоритетах в подготовке учителей. Первая идея была предложена великим русским ученым М.В. Ломоносовым, который считал необходимым готовить учителей по дисциплинам предметного цикла. И.Г. Шварц признавал первоначально важным обучение педагогике — науке обучать. Масштабное реформирование начального и среднего образования в России на рубеже XVIII–XIX вв. одним из следствий имело утверждение Университетского устава 1804 г., согласно которому педагогические

институты открывались при каждом университете. Они готовили учителей для гимназий и училищ, а также преподавателей для высших учебных заведений (Паначин, 1975). Тем самым университеты превратились в центры педагогического образования в шести учебных округах.

Обычно первые два года осуществлялась фундаментальная подготовка студентов в той или иной предметной области. На последнем курсе на семинарах студенты совершенствовали свои знания по специальным предметам, изучая параллельно методiku их преподавания. Постепенно значимость педагогики начинает признаваться внутри университетского сообщества, в том числе представителями естественных наук. Например, выдающиеся русские ученые XIX в., ставшие впоследствии ректорами Казанского университета — Н.И. Лобачевский и И.М. Симонов, не только всячески содействовали работе Педагогического института, но и сами являлись его выпускниками (Калимуллин, 2012). В большинстве педагогических институтов уделяли особое внимание знаниям по методике, психологии и педагогике как основе профессионального развития.

Устранение университетов от управления учебными округами после введения Устава 1835 г. негативно сказалось на деятельности педагогических институтов. Нарушилась связь образовательного процесса с учебными заведениями, некоторые институты практически прекратили заниматься подготовкой учителей. Тем не менее продолжалось совершенствование программ подготовки учителей. Так, в 1835 г. в Московском педагогическом институте был введен 4-летний срок обучения. На 1–2-м курсах все студенты занимались на факультетах университета по своей специальности, на 3-м и 4-м году обучения углубляли знания о специальности, изучали педагогику, давали «пробные уроки» на своем курсе и раз в месяц читали лекции для первокурсников, посещали уроки в гимназиях, вели репетиторскую работу.

Педагогические институты при университетах оставили заметный след в истории педагогического образования в России. За время своего существования они подготовили сотни учителей для гимназий и уездных училищ. Особенностью этой подготовки явился принцип единства специально-предметного (фундаментального) и методико-педагогического (компетентностного) подходов в подготовке учителей.

После закрытия в 1859 г. педагогических институтов при всех университетах в Петербургском, Московском, Казанском, Киевском



и Харьковском университетах были открыты двухгодичные педагогические курсы, на которых выпускники историко-филологических и физико-математических университетов могли пройти обучение для подготовки к профессии учителя гимназии. Они получали два вида подготовки: первую — научную по специальности и вторую — теоретическую и практическую подготовку по педагогике. Тем самым обеспечивался высокий уровень подготовки выпускников. Однако подготовка учителей на этих курсах не отвечала росту потребности в учителях высокой квалификации для всех гимназий страны. Таким образом, первые успехи в деле подготовки учительских кадров не соответствовали реальным общественным потребностям, как в количественном, так и в содержательном отношении (Калимуллин, 2012).

В 1860–1870-е гг. в России было реализовано несколько взаимосвязанных буржуазных реформ, названных историками «великими», которые кардинально изменили экономическую, политическую и социальную структуры страны. Этот процесс развивался достаточно последовательно и эволюционно (Чирскова, 2014). В частности, дореволюционные реформы, вытекавшие, как правило, из социально-экономических требований развития страны, постепенно дополняли друг друга и расширяли национальную систему подготовки учителей. Вместе с тем они открыли период масштабного открытия и расширения сети специализированных учебных заведений.

В результате система педагогического образования в России в начале XX в. включала в себя учительские семинарии, церковные и второклассные учительские школы, различного рода педагогические курсы и классы в женских заведениях для подготовки учителей начальных школ, учительские институты для подготовки учителей высших начальных училищ, отдельные педагогические институты, высшие педагогические курсы для подготовки учителей средних учебных заведений и др. Однако большинство из них было ориентировано на подготовку учителей для начальной школы. Они не соответствовали уровню мужских гимназий и реальных училищ. Только Московский педагогический институт имени П.Г. Шелапутина и педагогические курсы при учебных округах готовили учителей для средних учебных заведений. В результате дефицит учителей на протяжении второй половины XIX — начала XX в. неуклонно нарастал. Это вновь актуализировало проблему широкого привлечения университетов к педагогическому образованию.

Внешние факторы развития педагогического образования в дореволюционной России органично переплетались с дискуссией об

университетской и специализированной подготовке учителей, в основе которой лежало противостояние предметной и педагогической подготовки учителей. Это привело к формированию нескольких диаметрально противоположенных взглядов по этому вопросу. Однако постепенно у большинства сформировалась компромиссная точка зрения, предполагавшая необходимость наличия различных типов учебных заведений и программ, исходя из конкретных целевых задач для подготовки учителей. Это нашло отражение в национальных педагогических подходах, определявших образовательную практику. Позитивным следствием научных дискуссий стало формирование национальных педагогических теорий, оригинальных учебных программ и дисциплин, методик, форм проведения занятий, практической подготовки и др. В то же время достаточно высокая международная мобильность интеллигенции способствовала привнесению наиболее интересных зарубежных нововведений в российскую практику.

### ***Развитие российского педагогического образования в советский период***

Советский период в истории страны стал временем масштабных экспериментов в образовательной сфере, в том числе и педагогическом образовании. Они ознаменовались стремлением к массовости, политизации подготовки учителей, что повлекло за собой изменения в оценках качества, организации и других составляющих этого процесса (Васильев, 1966; Паначин, 1975; Дроботенко, 2014; Бордовский, 2018). Изменения начались практически с первых месяцев советской власти, несмотря на то, что до начала 1920-х гг. страна находилась в состоянии гражданской войны и иностранной интервенции, разрухи и хаоса. Уже в первые годы существования молодого советского государства были приняты важные правительственные документы, ориентированные на коренную трансформацию образовательной системы страны. В условиях безграмотности значительной части населения страны они были направлены, прежде всего, на формирование массовой системы начального и среднего образования, потребовавших огромного количества учителей (Глущенко, 2015).

Несмотря на то, что советское время можно назвать периодом полного доминирования специализированных педагогических учебных заведений, в первые годы университеты сохранили свое значимое участие в этой сфере профессиональной деятельности. Однако затем их роль начинает неуклонно снижаться, хотя приток в учительскую

профессию выпускников университетов в любом случае сохранялся даже на минимальном уровне.

Влияние университетов на педагогическое образования опосредованно проявилось только в 1970-е гг. через усиление предметной составляющей учебных планов. При подготовке учителей по ряду предметных областей за основу были взяты учебные планы классических университетов, предусматривавшие значительный объем часов при изучении того или иного предмета. Параллельно с этим расширялся психолого-педагогический компонент. В качестве основных форм закрепились лекционные, семинарские и лабораторно-практические занятия, педагогическая практика. Кроме того, студенты могли выбирать спецсеминары, спецкурсы и факультативы исходя из своих учебных и научных интересов.

Подготовка учителей непосредственно в классических университетах была в большей степени формальной. По ряду специальностей в базовые 5-летние учебные планы были включены лишь небольшие курсы по педагогике, психологии и методике преподавания. Однако это позволяло выпускникам университетов получить дополнительную квалификацию «преподаватель» и начать карьеру в качестве школьного учителя. Как правило, такие учителя имели более фундаментальную предметную подготовку и были ориентированы на работу в школах с углубленным изучением предметов.

### ***Современная система педагогического образования в России***

Реформы последнего тридцатилетия, связанные с очередным переломным этапом в истории страны, были ознаменованы попытками перехода от социализма к капитализму. В итоге, отказавшись от первого, Россия не смогла прийти ко второму общественно-экономическому строю. Сохранилась ведущая роль государственных институтов для всех сфер жизни страны. Сочетание консервативного прошлого и либеральных нововведений, реализуемых с начала 1990-х гг., оказало непосредственное влияние на организацию и содержание подготовки учителей (Джуринский, 2022).

Организационно современная российская система педагогического образования включает около 500 различных высших учебных заведений. Среди них есть крупные университеты, где учатся несколько тысяч учителей по всем уровням образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура). Однако основная часть — это образовательные учреждения, обучающие менее 200 будущих учителей. Появление такого большого числа высших учебных

заведений стало важнейшим изменением в сравнении с советским временем, когда сравнительно немногочисленные специализированные педагогические университеты и институты являлись монополистами в подготовке учителей.

С 1990-х гг. под влиянием реформ численность специализированных педагогических университетов и институтов в регионах неуклонно сокращалась из-за их присоединения к ведущим региональным классическим университетам. Как следствие, в настоящее время только 40–45 % будущих учителей обучаются в 37 специализированных педагогических вузах. Несколько лет назад они были подчинены Министерству просвещения, в ведении которого находятся общее, среднее профессиональное и дополнительное образование. Вместе с тем необходимо признать, что и сами специализированные педагогические университеты и институты были вовлечены в процесс универсализации и реализуют широкий спектр образовательных программ. Например, в самых крупных из них — Московском и Российском государственных педагогических университетах до 30 % студентов обучаются по непрофильным программам. Это еще раз подчеркивает сложность и разнообразие современной российской системы подготовки учителей.

В ведении Министерства науки и высшего образования находится около 900 высших учебных заведений, в частности федеральных, классических, инженерных, аграрных, экономических и других университетов, академий и институтов. Значительная часть из них реализует программы педагогического образования. В результате сегодня они обучают уже до 60 % будущих учителей. Внутри этой чрезвычайно дифференцированной группы высших учебных заведений выделяются крупные классические университеты, которые присоединили к себе педагогические специализированные высшие учебные заведения. Например, это Казанский федеральный университет, Южный федеральный университет, Вятский государственный университет и другие. В каждом из них обучается несколько тысяч будущих учителей. По сути, они представляют своеобразный феномен в современной российской системе подготовки учителей, так как в результате реформирования смогли объединить лучшие черты университетов различного типа. Например, от классических университетов они взяли квалифицированных профессоров из различных наук, современную лабораторную базу для студентов. Особенно это важно для подготовки учителей физики, химии, биологии, IT. В то же время от специализированных педагогических университетов были

привлечены сильные школы по педагогике, психологии, методике преподавания предметов и традиции воспитательной работы.

В группе классических университетов выделяется Казанский федеральный университет (КФУ), который в результате присоединения двух педагогических университетов превратился в один из крупнейших в стране центров подготовки учителей. КФУ стал одним из первых в современной России, сумевшим доказать перспективность подготовки учителей в многопрофильных университетах в условиях вызовов, которые стоят перед образовательной системой страны.

### **Обсуждение результатов**

Общей целью данного исследования стала критическая оценка исторического развития педагогического образования в России на основе анализа происходящих современных изменений. За последние годы педагогическое образование в России подверглось значительным реформам. Сегодня оно представляет собой сложную систему непрерывной подготовки, которая дает студентам возможность войти в профессию разными путями, а также поддерживать свои профессиональные навыки на протяжении всей карьеры. Сценарий развития системы педагогического образования в России вновь последовательно движется в сторону дуальной структуры, включающей государственные педагогические университеты, находящиеся в ведении Министерства просвещения, и высшие учебные заведения, находящиеся в подчинении Министерства науки и высшего образования. Этот путь ведет к окончательному разрушению монополии традиционных педагогических вузов и формированию разнородной системы подготовки учителей в вузах разного типа. По существу, результатом станет окончательное оформление групп высших учебных заведений, представляющих разные модели подготовки учителей. Принципом включения в такие группы являются условия реализации программ педагогического образования, их цели и приоритеты. Возможно, в будущем это повлечет за собой подготовку новых Федеральных государственных стандартов высшего образования по подготовке учителей с учетом специфики таких групп, что ознаменует собой попытку более глубокого отхода от традиционной унификации, сохранившейся с советских времен. Но в любом случае это не подразумевает изменений ключевых принципов и содержания подготовки учителей в стране. В этих условиях неизбежно возрастет роль профильного образования ФУМО, МПГУ и ряда ведущих российских университетов, благодаря которым вузы с

сравнительно небольшой долей подготовки учителей получают возможность выбора содержания образовательных программ, которые необходимы для конкретного региона страны. Учет региональных особенностей позволит сохранить единое качество реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов в процессе подготовки учителей во всех высших учебных заведениях страны, независимо от их ведомственной принадлежности, потенциала и приоритетов. Принимая во внимание роль классических университетов как центров науки и образования во многих регионах Российской Федерации, их значение для региональных систем подготовки учителей будет неуклонно возрастать.

### **Выводы**

В статье представлен комплексный обзор истории реформ и современного состояния педагогического образования в России. Традиционно все преобразования в образовании переплетались с реформами в сфере государственного устройства, политики, экономики, культуры. В дореволюционный период их инициаторами выступала государственная власть в лице русских императоров и администраторов, в советское время лидеры государства и коммунистической партии. Разную степень инициативы и участия на том или ином историческом этапе проявляли представители общества — исторические личности, ученые, педагоги. Практически все образовательные реформы неизбежно отражались на системе подготовки учителей, от которых зависели перспективы не только образования, но и страны в целом.

Политическая история страны, затрагивая все сферы ее жизни, неоднократно меняла приоритеты и содержание российского педагогического образования в дореволюционный, советский и постсоветский (современный) периоды. Для каждого из них была свойственна поэтапная трансформация содержания образовательной политики, нормативно-правовой базы, эволюция учебных планов и др. В результате мы имеем сегодня достаточно диверсифицированную в организационном и вариативную в содержательном контекстах систему, созданную под влиянием многочисленных политических факторов.

В статье дано историческое обоснование дуальности национальной системы подготовки учителей, которая оказывает значительное влияние на ее современное состояние и дальнейшие перспективы. Представленный обзор реформ педагогического образования в России показал, что в ряду нескольких ключевых линий в эволюции

российского педагогического образования немаловажное место занимает проблема создания и реформирования типов учебных заведений, в которых осуществляется подготовка учителей. На сегодняшний день сформировалось два основных подхода к организации педагогического образования. Первый связан с педагогическим образованием в классических университетах, где эта сфера изначально не была профилирующей. Второй подход ориентирует на развитие специализированных образовательных учреждений подготовки учителей. Эти взаимообусловленные процессы свойственны всей истории российского педагогического образования.

### **Практическое применение**

Представленные в работе политика и практика российского педагогического образования рассматриваются в контексте реформ этой профессиональной сферы. Это демонстрирует более широкое значение российского кейса в реформе педагогического образования в контексте глобализации образования. Международные сопоставительные исследования демонстрируют ряд очевидных преимуществ современной российской модели, которые могут быть реализованы в странах бывшего СССР и БРИКС.

### **Список литературы**

Абдулина, О.А. (1984). *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* Москва: Изд-во «Просвещение».

Баггер, Х. (1985). *Реформы Петра Великого.* Москва: Изд-во «Прогресс».

Бермус, А.Г. (2015). Концептуальные проблемы современного этапа модернизации педагогического образования в России. *Непрерывное образование: XXI век*, 2(10), 1–12.

Блинов, В.И., Сергеев, И.С. (2019). Модернизация педагогического образования: диалектика результатов. *Педагогика*, (11), 5–24.

Болотов, В.А. (2012). Размышления о реформе педагогического образования. *Образовательная политика*, (5), 8–14.

Бордовский, Г.А. (2018). Что же было лучшим в советской системе образования? *Высшее образование сегодня*, (1), 2–6. <https://doi.org/10.25586/RNU.NET.18.01.P.02>

Васильев, К.И. (1966). *Очерки истории высшего педагогического образования в РСФСР (1918-1932).* Воронеж: Центральное черноземное книжное издательство.

Глущенко, И.В. (2015). Советский просветительский проект: ликвидация неграмотности среди взрослых в 1920–1930-е годы. *Вопросы образования*, (3), 246–282.

Джуринский, А.Н. (2022). Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы. Санкт-Петербург: Изд-во «Прометей».

Дроботенко, Ю.Б. (2014). Вузовская профессиональная подготовка учителей: 1917–1941 гг. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 2(3), 62–67.

Загвязинский, В.И., Плотников, Л.Д., Волосникова, Л.М. (2013). Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития. *Образование и наука*, 1(4), 3–18.

Илалтдинова, Е.Ю., Аксенов, С.И. (2016). Исторический контекст модернизации педагогического образования. *Вестник Мининского университета*, 2(15), 15.

Калимуллин, А.М. (2012). Казанский императорский — Казанский федеральный: 200-летний опыт подготовки учителей в университете. *Образование и саморазвитие*, 5(33), 4–9.

Калимуллин, А.М., Жигалова, М.П., Ибрашева, А.Х., Кобылянская, Л.И., Лодатко, Е.А., Нурланов, Е.А. (2020). Постсоветская идентичность в педагогическом образовании: прошлое, настоящее, будущее. *Образование и саморазвитие*, 15(3), 145–163. <https://doi.org/10.26907/esd15.3.13>

Катасонова, Т.Б. (2009). Подготовка научно-педагогических кадров в высших учебных заведениях России: историко-педагогический анализ. *Мир образования — образование в мире*, 33(1), 259–264.

Лубский, А.А. (2022). Историко-педагогический контекст инновационной реализации концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 5(83), 11–19.

Марголис, А.А., Сафронова, М.А. (2018). Проект модернизации педагогического образования в Российской Федерации: итоги 2014–2017 гг. *Психологическая наука и образование*, 23(1), 5–24.

Паначин, Ф.Г. (1975). Педагогическое образование в СССР: Важнейшие этапы истории и современное состояние. Москва: Изд-во «Педагогика».

Плохова, М.Г., Гончаров, М.А. (2013). Правовые основы учительской профессии в российском государстве в XI–XVIII вв. *Наука и школа*, (2), 173–177.

Слепенкова, Е.А., Аксенов, С.И. (2021). Становление и развитие педагогического образования в России: XVIII–XX вв. *Вестник Мининского университета*, 9(1), 7. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-7>

Чирскова, И.М. (2014). Два века имперской России: смена образовательных парадигм. *Родина*, (3), 41–43.

Aydarova, E. (2019). *Teacher education reform as political theater: Russian policy dramas*. New York: SUNY Press.

Kalimullin, A.M., Valeeva, R.A. (2022). Teacher Education in Post-Soviet States: Transformation Trends. In: I. Menter, (ed.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. (pp. 1293–1312). Cham: Palgrave Macmillan Publ.



Kowalczuk-Wałędziak, M., Valeeva, R.A., Sablić, M., Menter, I., (eds.). (2023). *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*. London: Palgrave Macmillan Publ.

Menter, I., (ed.). (2021). *Teacher education in Russia. Past, present and future*. London: Routledge Publ. <https://doi.org/10.4324/9780429325281>

Menter, I., (ed.). (2024). *The Reform of Teacher Education in the Post-Soviet Space: A Comparative Analysis of Fifteen Independent Countries*. London: Routledge Publ.

Menter, I., Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2017). A tale of two countries — forty years on: politics and teacher education in Russia and England. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 616–629. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385060>

Revyakina, E., Galvin, C. (2018). Values, imaginaries and policy-making for teacher education: Insights from researching the Russian federation context of reform, 2000-17. *Education and Self Development*, 13(3), 25–39. <https://doi.org/10.26907/ESD13.3.04>

Valeeva, R.A., Gafurov, I.R. (2017). Initial teacher education in Russia: connecting theory, practice and research. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 342–360. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1326480>

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2019a). Learning to teach in Russia: a review of policy and empirical research. In: M.T. Tatto, I. Menter, (eds.). *Knowledge, policy and practice in teacher education: a cross-national study*. (pp. 193–212). London: Bloomsbury Publ. <https://doi.org/10.5040/9781350068711.0020>

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2019b). Teacher education in Russia. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.446>

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2023). *Continuous teacher education in Russia: history, current practices and future directions*. Bradford: Emerald Publ.

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2024). Teacher education in Russia: the current state and development prospects. In: M. Kowalczuk-Wałędziak, R.A. Valeeva, M. Sablić, I. Menter, (eds.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*. (pp. 455–480). London: Palgrave Macmillan Publ.

## References

Abdullina, O.A. (1984). *General pedagogical teacher training in the system of higher teacher education*. Moscow: Enlightenment Publ. (In Russ.)

Aydarova, E. (2019). *Teacher education reform as political theater: Russian policy dramas*. SUNY Press.

Bagger, Kh. (1985). *Peter the Great's Reforms*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Bermous, A.G. (2015). Conceptual problems at the modern phase of teacher education modernization in Russia. *Nepriyvnoye Obrazovaniye: XXI Vek = Continuing Education: XXI Century*, 2(10), 1–12. (In Russ.)

Blinov, V.I., Sergeev, I.S. (2019). Modernization of teacher education: dialectics of results. *Pedagogika = Pedagogics*, (11), 5–24. (In Russ.)

Bolotov, V.A. (2013). Reflections on the reform of teacher education. *Obrazovatel'naya politika = Educational politics*, (5), 8–14. (In Russ.)

Bordovsky, G.A. (2018). What was the best thing about the Soviet education system? *Vysshee Obrazovanie Segodnya = Higher Education Today*, (1), 2–6. (In Russ.). <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.01.P02>

Chirskova, I.M. (2014). Two Centuries of Imperial Russia: Changing Educational Paradigms. *Rodina = Motherland*, (3), 41–43. (In Russ.)

Drobotenko, Yu.B. (2014). Vocational teachers' training at university: 1917–1941. *Vestnik Omskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta. Gumanitarnye Issledovaniya = Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*, 2(3), 62–67. (In Russ.)

Dzhurinsky, A.N. (2022). Higher education in the modern world: trends and problems. St. Petersburg: Prometey publ. (In Russ.)

Gluschenko, I.V. (2015). Soviet Enlightenment Project: Eradication of illiteracy among adults in the 1920s–1930s. *Pedagogicheskiye Issledovaniya = Educational Studies*, (3), 246–282. (In Russ.)

Ialtdinova, E.Yu., Aksenov, S.I. (2016). Historical context of modernization of teacher education. *Vestnik Mininskogo Universiteta = Bulletin of Minin University*, 2(15), 15. (In Russ.)

Kalimullin, A.M. (2012). Kazan Imperial — Kazan Federal: 200 years of experience in teacher training at the university. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and self-development*, 5(33), 4–9. (In Russ.)

Kalimullin, A.M., Valeeva, R.A. (2022). Teacher Education in Post-Soviet States: Transformation Trends. In: I. Menter, (ed.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. (pp. 1293–1312). Cham: Palgrave Macmillan Publ.

Kalimullin, A.M., Zhigalova, M.P., Ibrasheva, A.Kh., Kobylanskaya, L.I., Lodatko, E.A., Nurlanov, Ye.B. (2020). Post-Soviet identity in teacher education: Past, present, future. *Obrazovanie i Samorazvitie = Education and Self Development*, 15(3), 145–163. (In Russ.). <https://doi.org/10.26907/esd15.3.13>

Katasonova, T.B. (2009). Training of scientific and pedagogical personnel in higher educational institutions of Russia: historical and pedagogical analysis. *Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire = World of Education — Education in the World*, 33(1), 259–264. (In Russ.)

Kowalczyk-Wałędzia, M., Valeeva, R.A., Sablić, M., and Menter, I., (eds.). (2023). *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*. London: Palgrave Macmillan Publ.

Lubsky, A.A. (2022). Historico-pedagogical context of innovative implementation of the concept of teacher training for the education system for the period until 2030. *Innovacionnyye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*, 5(83), 11–19. (In Russ.)

Margolis, A.A., Safronova, M.A. (2018). The Project of Modernization of Teacher Education in the Russian Federation: Outcomes 2014–2017. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 23(1), 5–24. (In Russ.)

Menter, I., (ed.). (2021). *Teacher education in Russia. Past, present and future.* London: Routledge Publ. <https://doi.org/10.4324/9780429325281>

Menter, I. (ed.). (2024). *The Reform of Teacher Education in the Post-Soviet Space: A Comparative Analysis of Fifteen Independent Countries.* London: Routledge Publ.

Menter, I., Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2017). A tale of two countries — forty years on: politics and teacher education in Russia and England. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 616–629. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385060>

Panachin, F.G. (1975). *Teacher education in the USSR: The most important stages of history and the current state.* Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Plokhova, M.G., Goncharov, M.A. (2013). The legal foundations of the teaching profession in the Russian state in the XI–XVIII centuries. *Nauka i Shkola = Science and School*, (2), 173–177. (In Russ.)

Revyakina, E., Galvin, C. (2018). Values, imaginaries and policy-making for teacher education: Insights from researching the Russian federation context of reform, 2000–17. *Education and Self Development*, 13(3), 25–39. <https://doi.org/10.26907/ESD13.3.04>

Slepenkova, E.A., Aksenov, S.I. (2021). Formation and development of pedagogical education in Russia: XVIII — XX centuries. *Vestnik Mininskogo Universiteta = Bulletin of Minin University*, 9(1), 7. (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-7>

Valeeva, R.A., Gafurov, I.R. (2017). Initial teacher education in Russia: connecting theory, practice and research. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 342–360. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1326480>

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2019a). Learning to teach in Russia: a review of policy and empirical research. In: M.T. Tatto, I. Menter, (eds.). *Knowledge, policy and practice in teacher education: a cross-national study.* (pp. 193–212). London: Bloomsbury Publ. <https://doi.org/10.5040/9781350068711.0020>

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2019b). *Teacher education in Russia.* In: Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.446>

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2024). *Continuous teacher education in Russia: history, current practices and future directions.* Bradford: Emerald Publ.

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2023). *Teacher education in Russia: the current state and development prospects.* In: M. Kowalczyk-Wałędziak, R.A. Valeeva, M. Sablić, I. Menter, (eds.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe.* (pp. 455–480). London: Palgrave Macmillan Publ.

Vasilyev, K.I. (1966). *Essays on the History of Higher Teacher Education in the RSFSR (1918–1932).* Voronezh: Central Black Earth Book Publishing House. (In Russ.)

Zagvyazinsky, V.I., Plotnikov, L.D., Volosnikova, L.M. (2014). *Teacher education in Russia and its potential development strategy.* *Obrazovaniye i Nauka = Education and Science*, 1(4), 3–18. (In Russ.)

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Айдар Минимансурович Калимуллин**, доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Российская Федерация; приглашенный профессор Самаркандского государственного университета имени Шарофа Рашидова, Самарканд, Узбекистан, kalimullin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>

**Роза Алексеевна Валеева**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Российская Федерация; старший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Казанский филиал, Российская Федерация, valeykin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

**Татьяна Александровна Баклашова**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Российская Федерация, ptatyana2011@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

## ABOUT THE AUTHORS

**Aydar M. Kalimullin**, Dr. Sci. (History), Professor, Head of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation; Invited Professor at Samarkand State University named after Sharof Rashidov, Samarkand, Uzbekistan, kalimullin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>

**Roza A. Valeeva**, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of Pedagogy Department of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation; Senior Researcher at the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan Branch, Kazan, Russian Federation, valeykin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

**Tatiana A. Baklashova**, Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Professor at the Department of Higher School Education, of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, ptatyana2011@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

Поступила: 16.08.2024; получена после доработки: 26.08.2024; принята в печать: 24.09.2024.  
Received: 16.08.2024; revised: 26.08.2024; accepted: 24.09.2024.