

---

---

# ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

---

---

УДК 37.0

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В РОССИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ (1755-1917 ГГ.)

**И. Ф. Исаев**

*Белгородский  
государственный  
университет*

*e-mail:  
Isaev@bsu.edu.ru*

В статье раскрываются социально- педагогические предпосылки и условия становления и развития профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Обоснована классификация основных периодов развития исследуемого феномена, раскрыта роль выдающихся ученых, педагогов в формировании профессионально-педагогической культуры преподавателя, в развитии педагогики высшей школы. Проведен анализ отбора и аттестации профессорско-преподавательского состава в российских вузах.

Обоснована неравномерность и противоречивость становления профессионально-педагогической культуры, что являлось следствием проводимых реформ и контрреформ высшей школы.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура преподавателя, периодизация развития профессионально-педагогической культуры, уставы вузов, содержание высшего профессионального образования, единство учебной и научной деятельности преподавателя.

---

Исследование педагогических явлений и процессов предполагает их рассмотрение с точки зрения возникновения, становления и развития. Полнота исторического обоснования любого исследуемого феномена достигается за счет объединения таких аспектов исторического анализа, как генетический, сравнительно-исторический, культурно-исторический и биографический.

*Генетический аспект* исследования позволяет выделить основные периоды и этапы в становлении профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы, выявить ее сущностные характеристики и зависимости. Выявление тенденций в изменении исследуемого явления позволяет понять особенности внутренней структуры профессионально-педагогической культуры.

*Сравнительно-исторический аспект* исследования обеспечивает выделение общих и особенных характеристик профессионально-педагогической культуры на



разных этапах ее развития. Применение сравнительно-исторического подхода объясняет различия в содержании, формах и методах формирования профессионально-педагогической культуры в прошлом, настоящем и будущем, показывает возникновение и реализацию отдельных концепций педагогической культуры, раскрывает изменения в деятельности носителей педагогической культуры. Сравнительно-исторический анализ направлен на выявление причин ограниченности и односторонности педагогических теорий и концепций прошлого, он дает возможность определения путей их преодоления.

*Культурно-исторический аспект* исследуемой нами проблемы имеет принципиальное значение, так как он предполагает объективно-исторический, социокультурный анализ становления и развития профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза, при котором мы обращаемся к конкретному опыту вузов, результатам научных исследований, ретроспективному анализу собственной педагогической деятельности в контексте реально функционирующей общей и профессиональной культуры. Культурно-исторический подход в исследовании педагогической культуры является междисциплинарным и ориентирован прежде всего на использование данных истории философии, истории педагогики, истории психологии, истории науки в целом. Важнейшими признаками культурно-исторического анализа выступают такие его проявления, как обращение к исследованию педагогических ценностей, технологий; результатов педагогического творчества; анализу профессионально-педагогической культуры как специфической формы проявления общей культуры личности; изучение форм педагогического творчества, персонифицирующихся в личности и раскрывающих объективность социокультурного мира.

*Биографический аспект* направлен на изучение анализа деятельности конкретного ученого, педагога и мира педагогической действительности. Такой подход позволяет исследовать особенности профессионально-педагогической культуры личности в динамике, в ее индивидуальных характеристиках. В этой связи справедливо утверждение Б.Г. Ананьева о том, что «изучение личности неизбежно становится историческим исследованием не только процесса ее воспитания и становления в определенных социальных условиях, но и эпохи, страны, общественного строя, современников, соратников, сотрудников или, напротив, противников – в общем, соучастников дел, времени и событий, в которые была вовлечена личность».[1, 125] Актуальность и целесообразность биографического анализа подчеркивает и М.Г. Ярошевский, отмечая, что «историчны не только знания и способы их построения, какими они представлены в объективной логике науки. Сама личность ученого – историческая фигура. И не только в смысле обусловленности своей эпохой или в смысле зависимости от наличных средств познания, которые оказываются в ее распоряжении при входе в мастерскую науки. Исторична внутренняя структура личности, неотделимые свойства ее ума и характера» [6, 139].

Поэтому педагогическая культура не может быть понята вне социально-исторического контекста деятельности личности. Вот почему генетический, сравнительно-исторический и культурно-исторический аспекты анализа должны быть дополнены биографическим анализом, направленным на выявление содержательных, личностных характеристик профессионально-педагогической культуры.

Профессионально-педагогическая культура как социально-педагогическое явление возникает вместе с осознанием общественной природы воспитания, как понимание необходимости поиска эффективных способов передачи опыта от одного поколения к другому. Вместе с признанием социальной ценности труда преподавателя педагогическая культура функционирует как качественная, профессиональная характеристика его деятельности. С развитием высшего образования, с началом становления профессорско-преподавательского корпуса профессионально-педагогическая культура начинает выступать объективным показателем умелости, профессионализма, предрасположенности преподавателя к педагогической деятельности.



Истоки формирования культуры преподавателей высшей школы необходимо рассматривать с учетом реально складывающегося опыта деятельности вузов; анализа документов, регламентирующих учебно-воспитательный процесс и раскрывающих права и обязанности профессорско-преподавательского состава; уровня развития психолого-педагогической науки; конкретного вклада ее лучших представителей в развитие теории и практики высшего образования. Данная последовательность действий и определяет логику анализа процесса формирования профессионально-педагогической культуры.

В историко-педагогических исследованиях нет принятой периодизации развития российской высшей школы, что, безусловно, затрудняет анализ, выявление общего, особенного и единичного в ее становлении и функционировании. В работах историков и педагогов, исследующих проблемы высшей школы, С.М. Василейского, А.Е. Иванова, Е.А. Князева, Г.И. Щетининой и др. предприняты попытки анализа деятельности высших учебных заведений в периоды, обозначенные принятием университетских уставов. Мы разделяем эту точку зрения и в своем исследовании исходим из предположения о том, что именно факт принятия университетских уставов может быть положен в основу периодизации формирования основ профессионально-педагогической культуры преподавателей. Основания для такого утверждения следующие:

разработка и принятие каждого нового устава были связаны с серьезными событиями в жизни страны, в развитии ее экономики, политики, культуры и просвещения;

каждый новый устав университета вносил серьезные изменения в организацию учебно-воспитательного процесса, в права и обязанности преподавателей и студентов;

принятые первые уставы университетов послужили основой для разработки уставов других учебных заведений;

время принятия уставов университетов относительно равномерно распределено в период с момента возникновения первого университета в России до Октябрьской революции.

С учетом этих обстоятельств мы выделяем пять периодов:

1 период – 1755 – 1804 годы; 2 период – 1804 – 1835 годы; 3 период – 1835 – 1863 годы; 4 период – 1863 – 1884 годы; 5 период – 1884 – 1917 годы. При этом необходимо подчеркнуть, что эволюцию профессионально-педагогической культуры невозможно рассматривать в отрыве от периодов развития собственно высшей школы. Этим объясняется наше стремление к параллельному анализу двух педагогических проблем.

Возникновение первых учебных заведений в России было вызвано характером происходящих социально-экономических изменений в стране. Развитие новых экономических отношений, внедрение современных технологий производства объективно требовали притока образованных, квалифицированных работников. Появлению российских университетов, как научных и культурных центров, способствовали, в частности, открытия в отечественной науке, которая активно начинала входить в мировое научное пространство.

Высшее образование в России в своем становлении и развитии прошло те же этапы, что и в странах Западной Европы: возникновение специализированных профессиональных школ высшего порядка привело к формированию университетской системы, и на этой основе и параллельно с ней создавались и развивались различные типы высших учебных заведений.

*Первый период* развития высшей школы, становления основ профессионально-педагогической культуры преподавателей вузов России связан с созданием Московского университета в 1755 году, принятием и функционированием первого университетского устава. Официальные требования к профессионально-педагогической культуре преподавателей университетов, к их лекторскому, методическому мастерству излагались в Уставе университета, который представлял собой свод правил, положений, рекомендаций, регламентирующих организацию занятий, взаимоотношения преподавателей и студентов, их рабочее и свободное время.



Наиболее яркими чертами профессоров первых университетов были универсализм и энциклопедизм, как в области специальной, так и в педагогической деятельности. Этим отличалась педагогическая деятельность М.В. Ломоносова, его учеников, впоследствии – профессоров университета Н.Н. Поповского, А.А. Барсова и др. С точки зрения современных представлений о науке универсализм объясняется состоянием научных знаний в России того времени, их синкретичностью. Многие отрасли научных знаний еще не оформились в самостоятельные научные дисциплины, не существовало четких границ, отделяющих одну науку от другой, они переплетались не только с родственными науками, но и со стоящими далеко друг от друга.

Основными формами организации учебного процесса признавались лекции и диспуты. Однако в выборе содержания лекционного материала профессора серьезно ограничивались. Преподаватель не мог по своей воле избрать содержание лекционного курса или книгу отдельного автора для изучения со студентами, а лишь то, что ему было предписано Профессорским собранием (§ 8 Устава). Такая регламентация деятельности преподавателя естественно ограничивала возможности его педагогического творчества. При проведении лекций и диспутов от преподавателей требовалось, прежде всего, высокая культура речи, мастерство организации дискуссий, умение контролировать подготовленность студентов.

К этому времени появляются первые педагогические сочинения по вопросам семейного, школьного, юношеского воспитания, раскрывающие элементы педагогической культуры на обыденном уровне и воплощающие в себе – традиции, обычаи, мудрость народной педагогики. Педагогическая, научная деятельность таких ученых-просветителей, организаторов системы образования, как Епифаний Славенецкий, Симеон Полоцкий, В.Н. Татищев, Феофан Прокопович и др., послужила надежным основанием для развертывания системы высшего образования в России, реализации накопленного педагогического опыта в последующей работе высшей школы.

Наиболее ярким представителем отечественной науки, педагогической мысли XVIII века является М.В. Ломоносов, с именем которого связана целая эпоха в развитии высшей школы. И это лишь одна из областей научного знания, испытывавшая на себе мощное, благотворное влияние великого ученого. Этот «первый русский университет», говоря словами А.С. Пушкина, являл собой высочайший образец профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М.В. Ломоносов высоко оценивал роль педагогического труда, считал его своей профессиональной обязанностью. Он видел успех педагогической деятельности в ее постоянном соединении и обновлении научной деятельностью и к тому же призывал своих коллег.

*Второй период* в истории становления высшей школы и профессионально-педагогической культуры преподавателей начинается с 1804 года, со времени принятия нового университетского Устава. Возникновение высших учебных заведений, активизация социально-экономических и политических преобразований в России – война 1812 года, восстание декабристов, побудили правительство к новым реформам высшего образования. В уставе рассматривались организационные, управленческие основы деятельности преподавателей и студентов, определялось содержание учебного процесса, впервые предлагалась система аттестации профессорско-преподавательского состава и повышения квалификации.

В данном уставе на Совет университета возлагались некоторые вопросы методической работы преподавателей, в частности, «изыскание способов к усовершенствованию преподавания наук в Университете и в училищах его Округа» (§ 58). Это одно из свидетельств того, что к этому времени отчетливо осознавалась потребность преподавателей в своем педагогическом росте. В уставе предлагалось проведение ежемесячных собраний профессоров и почетных членов под председательством ректора, на которых обсуждались новые сочинения, открытия, опыты и исследования.





Складывающаяся система аттестации профессорско-преподавательских кадров, зафиксированная в университетском уставе, предъявляла к преподавателям не только требования теоретического, но и педагогического характера, позволяющее судить о лекторском, ораторском мастерстве преподавателя, о практическом владении педагогическим искусством.

Лучшим традициям отечественной педагогики следовали многие преподаватели высшей школы. Высокая педагогическая культура отличала деятельность профессоров А.Ф. Мерзлякова, А.И. Надеждина, В.В. Петрова, М.Г. Павлова и др. Воспоминания студентов, специальные исследования раскрывают тонкости педагогической деятельности А.Ф. Мерзлякова – блистательного лектора, В.В. Петрова – мастера соединения лекционного преподавания с демонстрациями опытов, широким использованием наглядных средств обучения. [3]

Время второго периода, демократического в своей основе, оказало положительное влияние на судьбу высшей школы России. Однако уже в его недрах зрело недовольство распространением «вольного духа» в среде студенчества и передовой части профессуры. К университетскому уставу 1804 года появляется масса инструкций, дополнений, ограничивающих свободу деятельности университетов и послуживших сворачиванию атмосферы творчества, педагогического оптимизма, характерного для начала второго периода. Многие профессора, как это потом не раз получалось, вынуждены были уходить из вузов, в них все больше проникал дух консерватизма, карьеризма и угодничества.

Поэтому неудивительно, что в 1835 году появился новый общеуниверситетский устав, который может быть оценен как реакционный, открывающий начало *третьего периода* в развитии высшей школы. Данный устав практически упразднил автономию университетов, была ограничена выборность руководящего состава, усилен административный надзор за деятельностью преподавателей и студентов. Очень точно и образно передает ситуацию кризиса в образовании на общем фоне социально-политической нестабильности этого времени профессор Московского университета С.М. Соловьев: «Просвещение перестало быть заслугой, стало преступлением в глазах правительства: университеты подверглись опале; Россия предана была в жертву преторианцам; военный человек, как палка, как привыкший не рассуждать, но исполнять и способный приучить других к исполнению без рассуждений, считался лучшим, самым способным начальником везде; имел ли он какие-нибудь способности, знания, опытность в делах – на это не обращалось никакого внимания... все остановилось, заглохло, загнило» [4, 120]. Данная ситуация не могла не сказаться на атмосфере внутривузовской жизни, на отношении профессоров и преподавателей к своему профессиональному долгу, к повышению качества педагогической деятельности – утрачивались многие ценные достижения в сфере организации и руководства учебно-воспитательным процессом.

Развитие педагогической науки в рассматриваемый период оказывало влияние на становление педагогики высшей школы и определялось деятельностью выдающихся педагогов, просветителей, общественных деятелей, таких как К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Н.И. Лобачевский и др. Весьма примечателен тот факт, что гениальный русский педагог К.Д. Ушинский свою первую педагогическую статью «О пользе педагогической литературы» всецело посвятил проблемам становления педагогической культуры. На проблемы педагогической культуры К.Д. Ушинский смотрел как философ, педагог и психолог. В овладении культурой педагогического труда, по мнению К.Д. Ушинского, нельзя останавливаться только на личном, эмпирическом, может быть и ценном опыте, необходимо тесное единство теории и практики. «Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такою же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действи-



тельности, факт не может отказаться от мысли», – писал К.Д. Ушинский [5, 21]. Педагогическая культура в понимании К.Д. Ушинского – это овладение педагогическим опытом, основанным на данных философии, психологии, анатомии и др., процесс формирования педагогической культуры не может сводиться только к усвоению педагогических рецептов, он должен быть построен на глубоком, многостороннем знании теории.

Для деятельности преподавателя высшей школы актуальными были взгляды К.Д. Ушинского на сущность и природу процесса обучения, о механизмах восхождения от незнания к знанию, о сознательности и развитии путей активности обучаемых и т.д. К.Д. Ушинский считал, что «профессора, доценты, равно и те кандидаты, которые оставлены при университете, – могли бы руководить самостоятельными работами студентов, указывая им на источники, объясняя непонятное, просматривая сделанное. Тогда бы не выходили из университетов такие кандидаты, которые, просидев в университете четыре года, не прочли ни одной книги по предметам своего факультета и вынесли из университета только знание профессорских записок» [5, 73]. Самостоятельная работа студентов, по его мнению, должна занять значительно большее место в системе профессиональной подготовки. В процессе самостоятельной работы должны изучаться не только учебники, но и научные труды, первоисточники.

В научно-педагогической деятельности Н.И. Пирогова наиболее ярко проявились лучшие черты носителя высокой педагогической культуры. Сочетая в себе качества крупнейшего ученого-медика, педагога высшей школы, организатора народного образования, он увидел в вопросах воспитания и образования, по словам К.Д. Ушинского «глубочайший вопрос человеческого духа – вопрос жизни» разбудил «спавшую у нас до сих пор педагогическую мысль». В многочисленных педагогических статьях, посвященных общим вопросам образования и проблемам высшей школы, он изложил свое понимание целей, содержания деятельности высшей школы, определил круг требований, предъявляемых к деятельности вузовского педагога. Его интерес к высшей школе объясняется признанием высокого общественного предназначения профессоров и преподавателей, их вкладом в научный и общественный прогресс. По тому, какова атмосфера в университете, каков его духовный облик, можно судить о духе общества и духе времени. Н.И. Пирогов утверждал, что «общество видно в университете, как в зеркале и перспективе».

*Четвертый период* развития высшей школы и становления профессиональной культуры преподавателей ознаменован принятием нового университетского устава в 1863 году. Реформа высшей школы 1863 года являлась лишь одной из многочисленных правительственных реформ, проводившихся после отмены крепостного права, когда с особой силой обострились социально-экономические и политические противоречия в стране. По сравнению с предшествующим, новый устав был более прогрессивным. Профессорской корпорации представлялась некоторая автономия в решении вопросов учебно-воспитательного процесса и в управлении вузом. Было восстановлено право выбора ректора, право иметь университетский суд, который ограничивал вмешательство инспектора в жизнь студентов. Устав вместе с тем оставлял широкие права за попечителями учебных округов и министерством народного просвещения в решении университетских проблем.

Новый университетский устав обращал особое внимание на методическую готовность преподавателей к проведению практических занятий. Сама жизнь вносила коррективы в организационные формы обучения в высшей школе. Если на первых этапах развития высшей школы практические, лабораторные занятия были чаще исключением, чем правилом, то теперь такие формы организации учебного процесса получили постоянную прописку. Это обстоятельство ставило перед преподавателями необходимость разработки и освоения практических курсов, разработки технологии и методики их проведения.





В рассматриваемый период высшая школа была объектом внимательного изучения и анализа выдающимися педагогами Л.Н. Толстым, Д.И. Писаревым, П.Д. Юркевичем и др.

*Пятый период* развития высшей школы и становления основ педагогической культуры начинается с момента принятия общеуниверситетского устава 1884 года. Несмотря на то, что многие высшие учебные заведения имели собственные уставы, общеуниверситетский устав 1884 года был принят ими за основу при пересмотре имеющихся собственных уставов. Он отражал наиболее общие, характерные черты развития системы высшего образования. По сравнению с предшествующим уставом новый устав оказался более консервативным по своей сути, он был полным отражением развернувшейся идеологической реакции правительства.

Сложившаяся обстановка в вузах, неблагоприятный морально-психологический климат в педагогических коллективах, где процветали угодничество, подхалимство, запрет на педагогическое и научное творчество, подтолкнули многих известных и перспективных ученых, вузовских работников, студентов к выезду за границу, где им предоставлялась возможность дальнейшей работы или учебы. Надо иметь в виду, что покидала Россию наиболее талантливая часть ученых и студентов. И хотя число профессоров и преподавателей к концу XIX века значительно возросло, отток вузовских работников был весьма ощутим.

Ход преобразований, намечавшихся в высшей школе на рубеже XIX – XX вв., в значительной мере зависел от ее профессорско-преподавательского состава. Вместе с обновлением учебно-воспитательного процесса были предприняты меры по совершенствованию специальной и педагогической подготовки преподавательского корпуса. Была проанализирована деятельность института «профессорских стипендиатов» (аспирантов). Основная часть «профессорских стипендиатов» проходила подготовку в российских университетах, часть готовилась к научной и педагогической деятельности за рубежом. В начале XX века проблема «профессорских стипендиатов» привлекла особое внимание специалистов, ученых, общественных деятелей в связи с хронической нехваткой ученых и преподавателей высшей школы. А.Е. Иванов, исследуя данную проблему, приводит интересное утверждение профессора Демидовского юридического лицея В.Г. Щеглова о непопулярности и сложности научно-педагогической деятельности, очень актуальное и для сегодняшнего дня. «Научный труд, – пишет В.Г. Щеглов, – для многих талантливых молодых ученых ныне превратился в научный аскетизм. Посему и университетские кафедры и лаборатории значительно опустели, а научная работа в них увяла. Многие способные ученые работники ныне покидают университет, находя себе на других практических поприщах лучшее обеспечение и жизнь» [2, 213-214]. Весьма несовершенным был механизм отбора в «профессорские стипендиаты», профессора вузов были практически отстранены от участия в отборе наиболее достойных претендентов. В то время как они обладали необходимой компетентностью, опытом, знанием конкретных людей, способных к продолжению учебы в качестве «профессорских стипендиатов». Функции формирования состава будущих ученых и преподавателей безраздельно принадлежали министерствам и ведомствам, руководившим высшим образованием.

Получает дальнейшее развитие система научно-педагогической аттестации, которая стимулировала повышение профессионально-педагогической культуры. В это время основными показателями аттестации были: подготовка научных трудов, магистерских и докторских диссертаций, овладение мастерством в чтении лекций, проведении семинарских и лабораторных занятий. Об уровне мастерства судили прежде всего по содержанию и методике проведения лекций. Поэтому аттестация преподавательских кадров предусматривала чтение лекций с последующим анализом, оценкой и принятием соответствующего решения. Присвоение более высокого научного знания требовало и более высокого уровня педагогической квалификации и



мастерства. Однако отсутствие единых требований к научно-педагогической аттестации в вузах России вносило разноречивость в оценке трудов соискателей ученых степеней и званий, препятствовало более интенсивному росту профессиональной квалификации преподавателей высшей школы.

В рассматриваемый период идеи педагогики высшей школы формировались под влиянием научно-педагогической деятельности известных педагогов – теоретиков, преподавателей высшей школы П.Ф. Каптерева, Д.И. Менделеева, П.Ф. Лесгафта, Л.И. Петражицкого и др.

Подводя итоги развития высшей школы и формирования основ педагогической культуры преподавателя, необходимо отметить следующее. Развитие системы высшего образования в дореволюционной России шло неравномерно и противоречиво. В процессе разрешения социально-педагогических противоречий и формировалась профессионально-педагогическая культура преподавателя. Об этом свидетельствуют синусоидальные колебания реформ и контрреформ высшей школы, когда периоды наиболее свободного, автономного развития высшей школы сменялись периодами жесткой регламентации, административного подчинения. Противоречивость этого процесса состояла в том, что высшая школа, с одной стороны, развивалась в соответствии с объективными процессами социально-экономического и культурного развития общества, с другой стороны, испытывала на себе постоянное стремление правительства подчинить высшую школу своему влиянию, решению узко правительственных задач. В периоды реформ приоритеты получали научное и педагогическое творчество преподавателей, элементы сотрудничества в их деятельности, стремление к овладению новыми педагогическими ценностями и технологиями. Периоды контрреформ характеризовались насаждением педагогических регулятивов и догм, введением однообразия в содержание и организацию учебного процесса. Со сменой политических парадигм резко менялось дидактическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. Высшая школа, ее профессорско-преподавательский состав становились объектом манипуляций, приспособления к новому политическому курсу и государственному устройству.

Проведенный нами историко-педагогический анализ эволюции высшей школы подтверждает вывод Е.А. Князева о парадоксальном свойстве феноменов культуры, науки и просвещения, проявляющемся в том, что «степень их прогресса находится в обратной зависимости от силы правительственного давления». Наш анализ приводит к утверждению о том, что усиление реакции в отношении профессорско-преподавательского состава, организации педагогического процесса приводило к наиболее активному овладению и реализации профессионально-педагогической культуры, развитию творчества и инициативы преподавателей и студентов. Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы приводило в конечном итоге к тому, что внутри официальной системы высшего образования складывалась система профессиональной подготовки, ориентированная на развитие творческой личности будущего специалиста, самореализацию индивидуальных возможностей преподавателей.

Представления о содержании и формах трансляции профессионально-педагогической культуры преподавателя изменились от элементарного представления исследуемого феномена как некоторой совокупности нравственных качеств преподавателя вуза до его понимания как творческой самореализации личности.

#### Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 ч. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 125
2. Иванов А.Е. Высшая школа России конца XIX – начала XX вв. – М., 1991. – С. 213-214.





3. Люди русской науки: Очерки о выдающихся деятелях естествознания и техники. – М., 1948. – Т. 1.
4. Соловьев С.М. Мои записки для детей моих, и если можно для других. – СПб., 1915. – С. 120.
5. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Соч. в 11 т. 1948-1952. – Т. 2. – С. 21.
6. Ярошевский М.Г. О трех способах интерпретации научного творчества // Научное творчество. М., 1969. – С. 139.

## **THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF THE HIGH SCHOOL TEACHER IN RUSSIA: HISTORICAL-PEDAGOGICAL CONTEST (1755-1917)**

**I. F. Isaev**

*Belgorod  
State  
University*

*e-mail:  
Isaev@bsu.edu.ru*

The article deals with the social-pedagogical preconditions and terms of formation and development of the professional-pedagogical culture of the high school teacher. The classification of the main periods of development of this phenomenon is grounded; the role of outstanding scientists, pedagogues in the forming of the teacher's professional-pedagogical culture, in the development of high school pedagogy is shown in the article. The analysis of selection and attestation of the teachers of the Russian institutes of higher education is conducted.

The irregularity and discrepancy of the formation of the professional-pedagogical culture, that is the consequence of the reforms and counter-reforms of the high school, is grounded.

Key words: professional-pedagogical culture of the high school teacher, periods of development of the professional-pedagogical culture, regulations of the institutes of higher education, the matter of the high professional education, unity of educational and scientific work of the teacher.