

ЦЕННОЕ НАСЛЕДИЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ

Князев Е.А.

Российский институт театрального искусства (ГИТИС)
evknyazev@gmail.com

Под влиянием социально-экономических преобразований эпохи Великих реформ в России заметными темпами развивались новые демократические женские университеты – Московские: высшие женские курсы В.И. Герье и Высшие курсы воспитательниц и учительниц Д.И. Тихомирова, Петербургские: Высшие Бестужевские и Высшие курсы Фребеля, а также Институт Фребеля в Киеве [2, с. 214]. Значительно возрос выпуск учащихся, так, за период с 1882-1900 гг. Бестужевские курсы окончили – 1782 чел., а за 1901-1916 гг. – 5149 чел.: многие выпускницы избирали педагогическое поприще. Профессиональное педагогическое образование в женских университетах осуществлялось на кафедральном уровне [4, с. 254-255]. Всего к 1917 г. работали до 30 общественных и частных высших женских учебных заведений, а в государственном секторе – только 3 высших учебных заведения были рассчитаны на обучение женщин, стремящихся работать педагогами. Однако значительная часть выпускниц высших женских курсов нуждалась в дополнительном педагогическом образовании – в последиplomных высших учебных заведениях [4, с. 253-255].

В период интенсивного развития высшей неправительственной школы в начале XX в. оказалась реализована концепция «учителя русских учителей» К.Д. Ушинского об антропологическом образовании как способе подготовки педагогов. Научное российское сообщество разработало амбициозные модели высшего образования, позволявшие разными способами решать проблему сочетания общенаучного и специального циклов профессиональной подготовки. Первая модель базировалась на четырехлетнем образовании бакалавров: избравшие педагогическую профессию по окончании университета получали профессиональную подготовку в течение двух лет.

Вторая модель предполагала создание педагогических институтов, в которых сочеталась общенаучная и профессиональная подготовка будущих учителей. П.Ф. Каптерев, С.Ф. Платонов, П.Ф. Лесгафт разработали новаторскую модель профессиональной педагогической подготовки – прообраз персоналистско-аксиологического подхода в высшем образовании. По П.Ф. Каптереву основу антропологического образования составляет всестороннее изучение развивающейся человеческой личности, необходимо «ставить центром изучения человека во всех отношениях, и историю его развития в частности, в связи с родственными дисциплинами» [1, с. 630]. Главной проблемой при подготовке педагогов выдающийся русский ученый считал достижение гармонического сочетания общенаучного и специального циклов высшего образования.

Известный ученый профессор Л.И. Петражицкий разработал теоретические основы модели двухэтапного высшего образования, предполагавшую на основе фундаментального университетского образования организовать профессиональную подготовку учителей. Ученый призывал внедрять в университетах аутодидактику – научно-организованную самостоятельную учебную деятельность студентов, чтобы способствовать развитию творческой личности учителя в процессе обучения в высшей школе [5, с. 165-171]. Основанная на принципе свободы преподавания и учения, данная концепция способствовала реализации новой системообразующей парадигмы высшего образования: в процессе обучения студент самостоятельно выбирает циклы специальных учебных дисциплин; при этом сущностью образования становится постижение методологии, способов и средств изучения профессии.

В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаев, Ю.И. Фаусек разработали психолого-педагогическую концепцию высшего образования, включив в нее профессиональную подготовку педагогов. Данную концепцию отличает полидисциплинарный антропологический подход к исследованию личности учащихся, изучаемой как в норме, так и в патологии. Уникальным и новаторским стало включение в содержание подготовки педагогов цикла учебных дисциплин: патопсихология, психиатрия, педология и патологическая педагогика, составлявших фундаментальные теоретические основы высшего антропологического образования, – что также следует признать прообразом персоналистско-аксиологического подхода в высшей школе [3, с. 234].

Преимущества постуниверситетской модели высшего профессионального образования становятся очевидны на примере деятельности Педагогической академии Лиги образования в Петербурге. Создание Академии было обусловлено большим дефицитом профессиональных педагогических познаний у практикующих педагогов, отсутствием практического педагогического опыта у выпускниц Высших женских курсов. В Педагогической академии в учебный процесс внедрили непрерывную

педагогическую практику - наиболее ценный вклад в развитие профессиональной подготовки [4, с. 125-127]. Педагогическую академию отличали демократические принципы республиканского устройства: выборность президента, коллегиальность руководства, отмена дискриминационных требований при приеме, реализация принципа свободы преподавания и учения, участие слушателей в управлении учебным процессом и многие другие составляющие академического строя этого неправительственного высшего педагогического заведения. Весь академический стиль оказывал позитивное влияние на формирование самостоятельных творческих личностей многочисленных учителей, педагогов. Первым президентом Академии избран выдающийся русский педагог и деятель военно-педагогического образования А.Н. Макаров, инициатор создания подобного послеуниверситетского заведения педагогического профиля.

А.П. Нечаев в Академии реализовал антропологическую концепцию всесторонней поступи-верситетской подготовки педагогов, – прообраз персоналистско-аксиологического подхода в высшей школе. Педагогическая академия Лиги образования органично сочетала теоретическое и практическое образование с совместной научно-исследовательской работой преподавателей и студентов, работавших над актуальными проектами. Новаторский подход к организации учебного процесса в условиях предметной системы позволял слушателям Академии организовать свободное обучение, самостоятельно составлять учебные планы и выбирать соответствующие их способностям группы специализации. Самостоятельная работа слушателей, – аутодидактика, – значительно повышала качество их подготовки под руководством выдающихся ученых: И.А. Бодуэна де Куртенэ, М.М. Ковалевского, А.П. Нечаева, И.П. Павлова, М.А. Рейснера, Н.В. Сперанского. Несмотря на явно выраженное стремление слушателей получить практические навыки преподавания, Министерство народного просвещения противилось открытию гимназии при Академии, в связи с чем базовое коммерческое училище было создано в ведомстве Министерства торговли и промышленности.

Обладавшие педагогическим опытом и владевшие методикой школьной гигиены, сами слушатели осуществляли строительство и планировку классов училища. В отличие от казенной высшей школы, в Академии между преподавателями и слушателями возник особый стиль взаимоотношений и научно-педагогического и творческого сотрудничества. Группы слушателей самостоятельно занимались учебным планированием: определяли необходимые учебные дисциплины и разрабатывали способы и методы их изучения. Согласно проводившимся опросам, большинство слушателей обладали стойкой мотивацией к профессиональной педагогической деятельности, что позволяло им осуществлять целевую подготовку к работе во вновь создаваемых в России образовательных организациях. Важнейшим показателем эффективной оптимизации учебно-воспитательного процесса стала трансформация Академии в научно-исследовательский центр повышения квалификации педагогов, здесь ежегодно проводились конференции преподавателей и выпускников, решавшие задачи разработки оптимального учебного процесса и успешного развития теоретических и практических педагогических и антропологических исследований [3, с. 245].

Выдающийся деятель образования К.П. Яновский разработал проект, реализованный в образовательном комплексе - Педагогическом институте, гимназии и училище, построенном на средства московского мецената П.Г. Шелапутина. Институт осуществлял практическую подготовку педагогов, располагая гимназией и училищем в едином архитектурном комплексе зданий. В институт принимались выпускники высших учебных заведений. После изучения цикла профессиональных дисциплин, со второго курса в учебный процесс включалась непрерывная педагогическая практика в базовых средних учебных заведениях, теоретические и практические занятия в институте проводили преподаватели московских гимназий. Наиболее ценным опытом в работе института им. П.Г. Шелапутина явились ежегодные конференции для выпускников, превращавшие его в постоянно действующий научно-педагогический центр переподготовки и повышения квалификации педагогов. Такая форма обратной связи с выпускниками свидетельствовала об исполнении педагогическим институтом функций методико-педагогического консультационного центра учительского мастерства. Краткий срок существования не позволил Шелапутинскому комплексу достичь должных масштабов образовательной деятельности, однако, колоссальный по научной значимости педагогический опыт подготовки высококвалифицированных профессионалов остался в истории образования России [3, с. 251].

Петербургский женский педагогический институт был призван продемонстрировать официальный образец неправительственным высшим женским курсам. Институт готовил учительниц словесно-исторического и физико-математического циклов предметов для женских гимназий и четырех младших классов мужских средних школ. В Женском педагогическом институте весьма эффективно реализовали интегральную концепцию высшего образования: на основе общенаучного образования на первых двух курсах, и на двух последующих осуществлялась подготовка по циклам

специальных и профессиональных дисциплин, одновременно проводилась непрерывная практика в базовой женской гимназии. Отлично поставленная педагогическая практика, педагогическая и методическая подготовка, сильный преподавательский состав способствовали росту престижа института, директором которого был выдающийся историк С.Ф. Платонов, курсы истории педагогики и дидактики читал выдающийся педагог и психолог П.Ф. Каптерев [4, с. 133].

Персоналистско-аксиологический подход в высшем образовании становится наиболее эффективным способом создания интенсивного учебного процесса, адекватного концепции автономии высшей школы. Показателен сравнительно-сопоставительный анализ двух моделей организации учебного процесса – курсовой и предметной систем. Первая адекватна авторитарной, вторая – автономной модели высшей школы. Курсовая система исторически обусловлена и связана с экстенсивным характером обучения, когда единое содержание единичными методами, в единых формах и единичными средствами в одни и те же сроки изучается всем контингентом студентов, с тем, чтобы в конце года, в период сессии, сдать экзамены по всем дисциплинам [2, с. 230]. Не профессорско-преподавательский состав, а министерство разрабатывает обязательный перечень дисциплин и экзаменов, причем планируется результат обучения – заданный образец, которому должен соответствовать весь контингент студентов. Курсовая система обусловлена начальным этапом развития высшей школы и сопряжена с личностно-отчужденной моделью учебного процесса, с неразвитыми, латентными тенденциями к независимости при господстве авторитаризма.

Сторонники курсовой системы обнаруживали ряд преимуществ в ее логической организации, способной, во всяком случае, принудить студентов к обучению [3, с.231]. Курсовая система придавала определенную стройность и соразмерность организации учебного процесса, что наиболее ценилось ее защитниками, ибо облегчала административное руководство учебной деятельностью, обеспечивая однородность состава студентов и одинаковый уровень их подготовки. Критики курсовой системы отмечали ее несвободный характер, исключая выбор, как учебных знаний, так и путей в науке, уничтожающий творческую самостоятельность мышления студентов, что противоречит ценностям высшего образования, приводит к нивелированию личности учащихся.

Альтернативная курсовой, предметная система обучения, предполагала персонализацию обучения, реализовывала прообраз персоналистско-аксиологического подхода. Если индивидуализация способна обеспечить лишь воспроизводство имеющегося традиционного опыта, то персоналистско-аксиологический подход знаменует новую методологию высшего образования. В периоды энергичного развития общественных сил для решения принципиально новых социокультурных задач необходим именно персоналистско-аксиологический подход, обеспечивающий свободу личности как студента, так и преподавателя в качестве главного принципа академической жизни [3, с.233].

Таким образом, возникло несколько моделей подготовки педагогов: педагогические институты послеуниверситетского типа, интегральные учебные заведения университетского типа, различные педагогические курсы и на кафедральном уровне. Персоналистско-аксиологический подход в подготовке педагогов трансформировал российскую высшую школу в центр науки и повышения квалификации, что и составило ее особенность и своеобразие [3, с.168].

В современных условиях модернизации системы образования в Российской Федерации особую актуальность обретает проблема внедрения новой модели учебно-воспитательного процесса в высшей школе. В процессе преобразований необходимо эффективно использовать российский опыт, богатейшее наследие выдающихся отечественных деятелей образования. Профессионально-прикладные проблемы образования корреспондируются с выдающимися достижениями отечественной системы высшей школы. Весьма актуальной оказалась проблема поисков адекватной модели педагогического образования, причем вряд ли возможно изобретение некоей новации, ибо эволюция высшей школы в России логически привела к формированию принципиально только двух моделей подготовки учителей: педагогический институт и педагогический (антропологический) факультет в университете. [2, с.176]. Еще недавно казавшийся незыблемым и монументальным весь столетний опыт сети педагогических вузов, в течение последних лет получивших статус университетов, подвергается переосмыслению, готовится новая трансформация. Аксиологический аспект разработки теоретических и практических основ моделей подготовки учителя вновь предполагает решительную смену парадигм.

Литература

1. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
2. Князев Е.А. Генезис высшего педагогического образования в России в XVIII-XX вв. М., 2001.

3. Князев Е.А. История педагогики и образования. М., 2018.
4. Князев Е.А. Россия: от реформ к революции (1861-1917 гг.). М., 2009.
5. Петражицкий Л.И. Университет и наука. Опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования. С приложениями: о высших и специальных учебных заведениях и о среднем образовании. СПб., 1907. Т.2.