

## АУТОДИДАКТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ ЛИГИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Князев Е.А.*

Россия, Российский институт театрального искусства ГИТИС  
evknyazev@gmail.com

В современных условиях модернизации системы образования Российской Федерации особую актуальность приобретает вопрос о внедрении аутодидактической модели образовательного процесса. В процессе преобразований следует эффективно использовать опыт отечественной высшей школы, богатейшее наследие выдающихся российских деятелей образования. В период интенсивного развития высшей школы в начале XX в. были реализованы идеи «учителя русских учителей» К.Д. Ушинского об антропологическом образовании как способе подготовки педагогов новых образовательных учреждений. Концепцию педагогической антропологии Ушинского составляют идея необходимости создания педагогических и антропологических факультетов университетов. Эта концепция нашла воплощение в теоретическом труде К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Научное сообщество России создало амбициозные модели подготовки, позволявшие по-разному решить проблему сочетания общенаучного и специального циклов профессиональной подготовки педагогов. Первая модель проектировалась на основе четырехлетнего университетского образования, после чего, избравшие педагогическое поприще, в течение двух лет получали профессиональную подготовку. Вторая модель предполагала создание педагогических институтов, в стенах которых произошло совмещение общенаучной и профессиональной подготовки. Выдающиеся русские ученые В.П. Вахтеров, П.Ф. Лесгафт П.Ф. Каптерев, Л.И. Петражицкий, и др. разработали эффективную концепцию подготовки педагогов, – прообраз персоналистско-аксиологической парадигмы в высшей школе.

Сторонник идеи антропологического образования К.Д. Ушинского П.Ф. Каптерев развивал концепцию всестороннее изучение творческой личности будущих педагогов: «Образование педагога должно ставить центром изучения человека во всех отношениях, и историю его развития в частности, в связи с родственными дисциплинами» [1: с. 630]. Исследуя теоретические основы учебного процесса, воплощающего антропологический подход к образованию, П.Ф. Каптерев считал главной в профессиональной подготовке педагогов проблему гармонического сочетания общенаучного и специального образования. Под воздействием социально-экономических преобразований высшее образование развивалось в начале XX в. заметными темпами. В Москве открыты: Высшие женские курсы В.И. Герье и Высшие педагогические курсы воспитательниц и учительниц Д.И. Тихомирова. В Петербурге: Высшие Бестужевские и Высшие курсы Фребеля. А также открыт Фребелевский институт в Киеве. Новые высшие школы пользовались наибольшей популярностью в России, ибо занимались целенаправленной подготовкой педагогов [2: с. 214]. Научно-педагогическая общественность создала новые женские университеты в: Одессе, Харькове, Тифлисе, Дерпте, Новочеркасске, Томске и ряде других городов. Значительно вырос контингент курсисток, так, за период с 1882-1900 гг. Бестужевские курсы окончили – 1782 чел., а за 1901-1916 гг. – 5149 чел.: многие выпускницы становились педагогами вновь создаваемых в России свободных образовательных учреждений. Педагогическое образование будущих педагогов на высших женских курсах осуществлялась на кафедральном уровне [3: с.254-255].

Всего в России к 1917 г. имелось до 30 общественных и частных высших женских учебных заведений, а в государственном секторе – только 3 высших учебных заведения было рассчитано на обучение женщин, стремящихся работать педагогами в образовательных учреждениях. При этом значительная часть выпускниц высших женских курсов нуждалась в дополнительном педагогическом образовании – в последиplomных высших учебных заведениях [4: с.253-255].

Наиболее логически стройную концепцию двухэтапного высшего послеуниверситетского образования разработал известный ученый петербургской научной школы Л.И. Петражицкий, предполагавший на основе фундаментального университетского образования организовать профессиональную педагогическую подготовку. Дабы способствовать развитию творческой личности студентов в образовательном процессе Л.И. Петражицкий предложил активное внедрение аутодидактической модели – научно-организованной самостоятельной деятельности студентов в образовательном процессе университетов [5: т.2.,с.165-171]. Л.И. Петражицкий отмечал, что среднее образование в боль-

шинстве случаев делает учащихся «несвободными объектами учительского руководства и обучения», так что они оказываются «лишенными свободы и самостоятельности в деле выбора средств и приемов достижения образования», чем и отличаются от студентов, для которых «важно относиться к делу с сознательным выбором и иметь для этого научный интерес» [5, т. 2, с. 234]. Утверждавшая принцип свободы преподавания и учения, данная концепция способствовала реализации новой системообразующей парадигмы высшей школы: в образовательном процессе студент становится независимым и самостоятельным в выборе специальных учебных дисциплин. Решительный отказ от мнимой энциклопедичности в преподавании и обучении, позволял обнаружить самую важную сущность подготовки в высшей школе – постижение методологии, способов и средств изучения учебных предметов.

Фундаментальным вкладом Л.И. Петражицкого в педагогику высшей школы стал разработанный в деталях аутодидактический принцип свободы выбора в образовании, свидетельствующий о глубинной гуманистической направленности его философского подхода к образованию. Самостоятельный и осознанный выбор – первичное условие организации учебного процесса в высшей школе: «выбор ученых для слушания лекций должен осуществляться, прежде всего, до поступления в высшую школу в форме выбора места обучения, выбора конкретной высшей школы». Затем – «выбор лекций для прослушивания должен осуществляться в пределах данного, избранного высшего учебного заведения. И, наконец, «наиболее усиленную систему выбора лекций была бы система комбинирования двух и более университетов, т.е. система перехода из университета в университет» [5, т.2, с.346-348].

Предоставление студентам самостоятельности и права свободы выбора учебных дисциплин означало решительный выход за рамки традиционного полидисциплинарного учебного планирования со стабильными, ретроградными программами и жесткой регламентацией процесса обучения, нивелирующего личность обучаемых. Гарантия эффективности высшего образования не в выполнении бюрократических предписаний, не в формалистической экзаменационной сессии, не в равномерном занятии всеми учебными дисциплинами, но: «Специальное, возможно более живое и глубокое далеко выходящее за пределы официальных университетских требований, исследование немногих наук или, пол крайней мере, одной науки – существенный элемент рационального университетского и вообще научного самообразования» [5, т.2, с.363].

Изменив акценты высшего образования, Петражицкий вместо элементарно-ученических упражнений и компиляций по нескольким пособиям, предлагает поставить целью деятельности студентов реальные научные исследования, направленные на «добывание и разработку научного света» [5, т.2, с.379]. Методологически тщательно проведенное научное исследование дает воодушевление, соединение с научным творчеством, соответственный подъем научного уровня, что означает «переход ученика на положение ученого хоть в скромной части науки» [5, т.2, с.387]. Он ввел в педагогическую теорию собственное определение «непрерывного образования»: «Научное образование есть такое свойство духа или такое сочетание духовных приобретений, которое само по себе не имеет определенных границ и пределов, всегда допускает дальнейшее совершенствование, дальнейшее поднятие на все высшие ступени посредством рационально направленной самообразовательной деятельности, как бы высока ни была уже достигнутая ступень» [5, т.2, с. 388].

В начале XX в. выпускники российских университетов и высших женских курсов испытывали серьезные трудности в преподавательской деятельности в связи с отсутствием в их *alma mater studiorum* профессионального педагогического образования. На примере Педагогической академии Лиги образования, созданной петербургским научно-педагогическим сообществом в 1908 г., становятся очевидны преимущества послеуниверситетской модели подготовки педагогов. Возникновение Академии было обусловлено колоссальным дефицитом профессиональных психолого-педагогических знаний у практикующих педагогов образовательных учреждений. В Педагогической академии внедрили в учебный процесс новшество – непрерывную педагогическую практику, что продемонстрировало наиболее педагогически ценный феномен последипломной профессиональной подготовки по актуальным педагогическим направлениям российской высшей школы [4: с.125-127].

В Педагогической академии в полной мере реализовали принципы автономии: выборность президента, коллегиальность руководства, отказ от дискриминационных требований при приеме, реализация принципа свободы преподавания и учения, введение аутодидактического учебного процесса, участие слушателей в самоуправлении и многие другие составляющие академического строя этого постдипломного образовательного заведения. Академический стиль оказывал позитивное влияние на формирование в аутодидактическом процессе свободных творческих личностей будущих

педагогов. Президентом избрали А.Н. Макарова, вице-президентом — М.М. Ковалевского, секретарем — А.П. Нечаева. При Академии планировали открыть три типа базовых образовательных учреждений для проведения непрерывной постоянной педагогической практики: детский сад, среднюю и высшую школу. [4, с. 365].

В Академии разработали персоналистско-аксиологическую концепцию высшего образования педагогов, главным отличительным свойством которой стал аутодидактический подход к формированию личности обучающихся, изучаемых как в норме, так и в патологии. Уникальным и новаторским стало включение в содержание подготовки педагогов таких учебных дисциплин, как: история образования, психология, патопсихология, психиатрия, педология и патологическая педагогика, составлявших фундаментальные теоретические основы высшего антропологического образования, — что также следует признать прообразом эффективной реализации персоналистско-аксиологической парадигмы.

Педагогическая академия органично сочетала теоретическое образование и научно-исследовательскую работу. Новаторский подход к организации учебного процесса в условиях аутодидактической 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: М.М. Ковалевского, А.П. Нечаева, И.П. Павлова, Н.В. Сперанского, И.А. Бодуэна де Куртенэ, М.А. Рейснера, В.И. Вернадского, И. М. Гревса, А. Ф. Лазурского, А.С. Лаппо-Данилевский, А.А. Крогиуса, С. Ф. Ольденбурга, Г. А. Фальборк и др. [4: с. 251-252]. Несмотря на отчетливое стремление слушателей получить практические навыки преподавания, Министерство народного просвещения не разрешило открыть при Академии базовую гимназию, в связи с чем, было создано коммерческое училище (1911), подведомственное вполне либеральному Министерству торговли и промышленности.

Отказавшись от формализма и казенщины, новая высшая школа формировала особый академический стиль взаимоотношений и научного и творческого аутодидактического сотрудничества преподавателей и слушателей. Группы слушателей самостоятельно занимались учебным планированием: определяли необходимые учебные дисциплины и разрабатывали способы и методы их изучения. Согласно проведенным опросам, большинство слушателей Академии имели стойкую мотивацию к профессиональному педагогическому поприщу, что позволяло им осуществлять целевую подготовку к работе во вновь создаваемых в России образовательных учреждениях. Важнейшим показателем эффективной трансформации Академии, говоря современным языком, стал научно-исследовательский центр повышения квалификации педагогов, в котором стали ежегодно проводить конференции преподавателей и воспитательниц, решавшие задачи разработки оптимального учебного процесса и успешного развития теоретических и практических педагогических и антропологических исследований.

Персоналистско-аксиологическая парадигма в подготовке педагогов к организации образования в высшей школе становится наиболее эффективным способом создания интенсивного аутодидактического учебного процесса, адекватного автономному образованию. Сравнительно-сопоставительный анализ двух моделей организации учебного процесса — курсовой и предметной систем: первая соответствует авторитарной, вторая — автономной высшей школе. Курсовая система исторически обусловлена и связана с экстенсивным характером обучения: единое содержание едиными методами, в единых формах и едиными 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 преподаватели, а министерство разрабатывает обязательный перечень дисциплин и экзаменов, причем планируется результат обучения — заданный образец, которому должен соответствовать весь контингент студентов. Курсовая система характерна для начального этапа 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 [2: с. 231]. Курсовая система придавала определенную стройность и соразмерность организации учебного процесса и, что наиболее ценилось ее защитниками, облегчала административное руководство учебной деятельностью, обеспечивая однородность состава студентов и одинаковый уровень их подготовки [2:с.233]. 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, аутодидактическая предметная система обучения, предполагала персонализацию обучения, реализовывала прообраз личностно-ценностного подхода к образованию. Если индивидуализация способна обеспечить лишь воспроизводство имеющегося традиционного опыта, то личностно-ценностный подход – это новая методология высшего образования. В периоды энергичного развития общественных сил для решения принципиально новых социокультурных задач необходим именно личностно-ценностный подход в обучении, обеспечивающий свободу личности в преподавании и учении как главный принцип академической жизни.

Таким образом, в начале XX века в России возникло несколько моделей подготовки педагогов: педагогические институты послеуниверситетского типа, интегральные учебные заведения университетского типа, различные педагогические курсы и на кафедральном уровне. Персоналистско-аксиологическая парадигма в подготовке педагогов в российской высшей школе превратила ее не только в центр науки и просвещения, но также и средоточием общественно-педагогического движения страны, что и составило ее особенность и своеобразие.

#### Литература

1. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. 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. История России. Вторая половина XIX-начало XX века. М., 2019.
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. Т.1-2. СПб, 1907.