

УДК 37.011.33: [37.018.2+378.1]

Гетманская Е.В.

ШКОЛА И ВУЗ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ В СВЕТЕ ИДЕИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: преемственность обучения, история функционирования школы и вуза, дидактические и организационные взаимосвязи.

Для рассмотрения генезиса проблемы преемственности познавательной деятельности в ступенчатом образовании необходимо углубиться в эпоху зарождения собственно институций школы и вуза, когда неструктурированный и неформализованный на уровне государства процесс обучения обрел свои ступени, а значит, и образовательную логику. Дефиниция *институциализации* как стадии исторического процесса образовательных учреждений, как нам представляется, довольно точно представлена в Толковом словаре обществоведческих терминов Н.Е. Яценко: «Институциализация – процесс превращения какого-либо явления или движения в организованное учреждение (институт)» [7, с. 249]. Упорядочение и стандартизация общественных образовательных институтов средней и высшей школы – длительный историко-социологический и историко-педагогический процесс. Функционируя на первых этапах своего становления практически автономно, школа и вуз в диалектике своего последующего развития неравномерно, но неуклонно приходили к отношениям взаимосвязей и взаимозависимостей. На современном этапе преемственность институциализированных ступеней школы и вуза обусловлена насущной необходимостью *общего образования для всех* членов общества, для людей всех профессий и специальностей. «В новом обществе людям необходим тот базис, который позволит, во-первых, понимать друг друга. Во-вторых – служить основой для развития созидательных возможностей каждого человека, его самовыражения и самореализации в разнообразных, динамично изменяющихся сферах человеческой деятельности» [4, с. 51]. Подобная трактовка современного образования с необходимостью включает

в себя корреляцию ступеней школы и вуза, которая становится фактором концентрации процесса обучения в быстро меняющемся мире и придания ему практикоориентированной, деятельностной направленности. Анализ истории становления школы и вуза решает следующие задачи:

- воссоздает динамику исторически обусловленной институализации и трансформации среднего и высшего образования;
- определяет доминирующие педагогические идеи того или иного периода институализации школы и вуза;
- ретроспективно фиксирует позитивные и инерционные процессы институализации и преемственности образования;
- создает предпосылки преемственности институтов школы и вуза в современных условиях, опираясь на педагогический генезис проблемы.

Исторический экскурс в рамках нашего исследования прослеживает институализацию школы прежде всего в европейской цивилизации, так как последующий анализ демонстрирует очевидную гносеологическую родственность процессов, происходящих в русской школе, и исторического развития школы как общественного института в европейских государствах.

Процесс создания элементов стандартизации в развитии школ и вузов – явление, начавшееся в VI–IV вв. до н.э. в городах-государствах Древней Греции. В Спарте и Афинах возникли разные подходы к образованию, на дифференцированных ступенях которого доминировали разные предметы: в Спарте в дополнение к чтению и письму – военные знания, в Афинах – гуманитарные. Следующей наиболее целостной системой образования стала возникшая в III–I вв. до н.э. система

афинского школьного образования, развивавшаяся в центре эллинистической культуры. Детей направляли на обучение в два разных общественных учебных заведения: с 7 до 14 лет в школе происходило обучение в школе грамматиста и школе кифариста. Ступенчатость разветвленной образовательной системы Афин оказала большое влияние на создававшиеся позднее образовательные системы и легла в дальнейшем в основу предметных предпочтений для школьных программ во многих странах мира. Так называемые «высшие учебные заведения» в Афинах были представлены философскими школами. Помимо основанных Платоном Академии и Аристотелем Ликей, были созданы еще две школы – стоиков и эпикурейцев. В эллинистической Александрии был основан Мусейум – центр высшего образования, что было еще одним, новым уровнем в системе образования того времени и, с нашей точки зрения, послужило основой в дальнейшем при создании системы высшего образования в Европе и других странах [5, с. 59].

В римский период к середине I в. до н.э. была сформулирована программа образования в виде «семи свободных искусств», установился канон содержания, форм и методов образования. Продолжателем общественного образования после Рима и Греции становится Византия. Полный цикл образования в государстве (энкикλος пайдейусис) включал три ступени. «Идеалом образованной личности в Византии являлся человек, получивший классическое образование и сочетавший христианско-православное мировоззрение с традиционной литературно-гуманистической образованностью» [2, с. 54]. Образование выше начального получали в грамматических школах,

церковных или светских (частных и государственных). Такие школы обучали детей с 10–12 до 16–17 лет и находились в Константинополе. С течением времени церковь всецело монополизировала образование. Этому способствовало и совпадение с интересами все более авторитарного государства, и глубокие изменения в общественном сознании.

Образование в эпоху Возрождения с экономических позиций связано с зарождением начал капиталистического производства, когда хорошее образование становилось не просто все более престижным, но и необходимым, особенно для предпринимательской и государственной деятельности. Соответственно педагогическим взглядам Возрождения перестраивалась как средняя, так и высшая школа. В Германии, например, возродились гимназии: в них была принята более свободная форма обучения, включая театрализованные представления, называемые греческим словом «мистерия». Учреждалось школьное самоуправление. Открывались колледжи во Франции, грамматические школы в Англии.

В период Средневековья система образования радикальным образом меняется: на основе старых школ возникают новые образовательные учреждения – университеты. Древнейшими европейскими университетами были Парижский, Болонский, Оксфордский. Для ведения учебного дела университет делился на факультеты: теологический, юридический, медицинский и факультет искусств. Последний факультет в соответствии с характером обучения на нем – формально его программу составляли семь свободных искусств – по сути был общеобразовательным.

Школьные методики получили точное отображение в композиции схоластических сочинений (это либо ком-

ментарии к входящим в программы текстам, либо вопросы к ним). Важно заметить, что хотя дух схоластики еще далеко не был изжит, университеты эпохи Возрождения давали весьма основательное и разностороннее образование.

Эпоху Просвещения, сменившую Ренессанс, часто называют Новым временем. Начиная с XVII в. доминантой эпохи Просвещения становится наука. Характерно, что именно с этого времени инициатива открытия учебных заведений постепенно переходит из ведения церкви к государству и общественности, а также создаются первые законодательства (указы, школьные уставы), определяющие специфику образовательного процесса в различных типах учебных заведений, что стало основой процесса централизации и преемственности в организации школьного и университетского образования.

Идеология Просвещения и в Европе, и в России отнюдь не являлась эталоном единообразия, это привело к созданию автономных, национально ориентированных образовательных систем. Состояние школьного дела сводилось к закреплению традиционно сложившейся системы обучения в латинских школах.

В качестве основных тенденций, характеризующих процесс институционализации средней и высшей школы на данном историческом этапе, можно отметить следующие:

- консервативный характер всей системы образования, ориентированной на узкофункциональную подготовку учеников;
- закрепление значимости и обязательности получения определенного образовательного уровня для представителей различных слоев населения, т.е. образование рас-

смачивается как гражданская обязанность;

- начало становления учебных заведений вне зависимости от половой принадлежности учеников, открытие начальных школ для девочек;
- появление отдельных элементов школьной дидактики, построенной на специфическом, отражающем особенности детского и подросткового восприятия информативном материале, учебных пособиях и учебниках;
- отсутствие массового среднего образования;
- появление сословных образовательных учреждений, отличающихся как программами обучения, так и спецификой организации учебного процесса;
- отсутствие единых дидактических оснований обучения в имеющихся учебных заведениях;
- элитарность имеющихся единичных европейских университетов;
- отсутствие социального заказа на установление взаимосвязи среднего и высшего образования.

Развитие преемственной системы образования, включающей в себя среднюю и высшую ступени, требовало появления новых типов учебных заведений в рамках формирования уже не общеевропейских, а национальных традиций обучения.

В качестве образовательных учреждений средней ступени в эпоху Просвещения выступали гимназии. Обучение в них носило консервативный характер, но подверглось более серьезным изменениям, что было связано с созданием национальных образовательных систем, которые, с одной стороны, ориентировались на особенности классической средней подготовки, а с другой – были значительно реформированы.

Становление классической системы разноуровневого образования в странах Западной Европы и в России определяло в первую очередь необходимость тщательной переработки учебного содержания, которое должно было ориентироваться на сугубо светские предметы. Выбор этих предметов зависел не в последнюю очередь от руководителей образовательных учреждений, от сословной направленности того или иного учебного заведения, от общей инерции и консерватизма в деле школьного и университетского образования.

Своеобразным символом преобразований в процессе становления школы и университета как социальных институтов стала неосуществленная реформа Ж.А. Кондорсе (1743–1794), политика и экономиста времен Великой Французской революции. В своем «Докладе об общей организации народного образования» Ж.А. Кондорсе заявляет: «Мы поняли наконец, что образование не должно оставлять человека в момент окончания школы, что оно должно охватить все возрасты» [3, с. 169]. Иными словами, в докладе Ж.А. Кондорсе впервые к европейской системе образования было предъявлено требование преемственности образовательных ступеней, включая переход от ступени школы к университету: «Образование должно на протяжении всех своих различных ступеней охватить всю систему человеческих знаний в целом и обеспечить людям всех возрастов легкое сохранение своих знаний и приобретение новых» [там же, с. 172].

В XIX в. процесс институционализации школы и университета приобретает четкую национальную специфику, характеризующуюся отсутствием органических связей между начальными и средними учебными заведениями. От-

существование такой преемственности означало одновременно и причину, и следствие сословной дискриминации – при формальном равенстве – выходцев из простого народа. В этот период мы уже можем говорить о свершившейся в истории образования институционализации средней и высшей школы как в Европе, так и в России, строго следовавшей в этом европейской парадигме. Далее, рассмотрение проблем преемственности образования между школой и вузом как устоявшимися образовательными институтами следует сосредоточить на тенденциях развития отечественной педагогики, приобретшей в XIX в. национальное «самостояние» и собственные траектории преемственности обучения между средней и высшей школой.

Качественный виток развития идей преемственности отдельных образовательных ступеней в истории становления русской школы связан с крупнейшими центрами духовного образования. Организация учебного процесса в Московской (1685 г.) и Киевской (1658 г.) духовных академиях, являвшихся первыми высшими учебными заведениями в России, базировалась на принципе преемственности образования от класса к классу, на доминировании родственных, логически связанных между собой предметов, изучаемых в каждом классе.

В учебном отношении Киевская и Московская академии разделялись на две конгрегации: высшую и низшую, которые совмещали среднее и высшее образование в академической системе. Учебный курс распадался на три больших отдела: словесные предметы, философские и богословские. «Цельность и логическое единство отделов были весьма значительны, нарушаясь только математикой и катехизисом. Каждый отдел имел зна-

чительную долю самостоятельности и занимал продолжительное время: словесный – 5–6 лет, философский – 2 года, богословский – 4» [6, с. 110]. Академические классы, являясь логически целыми, имели, сверх того, психолого-педагогический характер – последовательность учебных предметов в них соответствовала возрасту учащихся. Обстоятельность описания учебного процесса в духовных академиях связана с точкой зрения автора о слиянности в этом процессе среднего и высшего образования. Представленная модель обучения являлась в этот исторический период едва ли не единственным образчиком преемственности среднего и высшего образования, хотя и формировала прежде всего не светскую, а теологическую компетенцию слушателя.

В Петровскую эпоху насущная потребность в развитии образования напрямую связывается с успехами развития науки под государственным патронатом. В качестве первого светского высшего учебного заведения в России выступила созданная по указу Петра I Санкт-Петербургская Академия наук (1724 г.) с подчиненными ей университетом и гимназией. Данное образовательное учреждение, ориентированное в основном на характерные для европейской культуры консервативные методы обучения, стало прообразом высшего учебного заведения нового типа, в качестве которого выступил созданный М.В. Ломоносовым Московский университет (1755 г.). Ломоносовский принцип научного синкретизма (синтеза классического, естественно-научного и реального образования) как принцип университетского образования – своеобразное отражение идей преемственности обучения. Идея универсализации знаний отдельных научных областей в процес-

се обучения – основа формирующегося в наши дни междисциплинарного гуманитарного подхода к обучению (гуманитарной метаметодики).

Вторая половина XVIII в. также ознаменовалась значительными изменениями в организации учреждений отечественного образования, которые были связаны с реформаторской деятельностью И.И. Бецкого. Именно в этот исторический период оформляется идея организации узкосословной профессиональной и всеобщей начальной (за исключением крепостных крестьян) школы, что было связано с широким распространением в российском обществе идей французских энциклопедистов и просветителей. К концу XVIII в. в России сложилась неупорядоченная, преемственно не связанная, носящая ярко выраженный сословный характер образовательная система, которая ориентировалась на традиционно закрепленные образовательные программы.

В XIX в. в России продолжается институционализация средней и высшей школы с ориентацией на западные традиции, однако предпринимаются и серьезные попытки выявить и обосновать самобытность русской школы. В «Уставе учебных заведений, подведомых университетам» (1804) говорится о том, что «для нравственного просвещения граждан, соответственно обязанностям каждого состояния, определяется четыре рода училищ, а именно: 1) приходские, 2) уездные, 3) губернские, или гимназии, 4) университеты». Основными принципами народного образования провозглашались бессословность, бесплатность и общедоступность.

Приходские училища учреждаются в сельской местности и предполагают начальный уровень образования со сроком обучения в один год. Цель при-

ходских училищ – подготовка учащихся к уездным училищам. Уездные училища открываются в уездных и губернских городах, имеют срок обучения два года и дают углубленную подготовку детям, закончившим приходские училища. Цель функционирования уездных училищ, также как целеполагание училищ приходских, фиксирует преемственную направленность – подготовить учащихся к поступлению в гимназию. Гимназии открываются в губернских городах. Курс обучения в них составлял четыре года, они представляли собой среднюю ступень обучения, следующую за уездным училищем. Учебный план гимназии включал широкий круг предметов. Цели гимназического обучения – подготовка к университету и преподавание наук тем, которые «желают приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека» [2, с. 138]. Университетам вменяется в обязанность административное управление учебными заведениями, входящими в округ. В целом, реформа стимулирует преемственность ступеней обучения в той ее части, которая предполагает контроль университетов за средней школой. Цель обучения в университете – подготовка чиновников для государственной службы.

В первой четверти XIX в. в результате реформ в России была создана государственная система образования, основу которой составляли отношения документированной государством преемственности между учебными заведениями всех ступеней на уровне целеполагания каждой образовательной ступени, от приходских училищ до университетов. Инерционной составляющей преемственности отечественного образования оставалась его фактическая сословность.

С начала 1860-х гг. начинается следующий период в развитии отече-

ственного образования, характеризующийся подготовкой новой реформы. Важнейшим средством освобождения и развития личности признавалось просвещение. В этот период наблюдается расцвет русской национальной педагогики, формируются дидактические системы К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева. В 1860 г. принимается «Положение о женских училищах ведомства Министерства народного образования», в 1864 г. утверждается «Устав гимназий и прогимназий», который провозглашает принцип общечеловеческого образования и внесловной школы. В 1863 г. принимается новый университетский Устав, предполагающий относительную самостоятельность университетов. В целом, наиболее значительное развитие средней и высшей школы в России в результате крупномасштабного реформирования образования пришлось на вторую половину XIX в. В то же время принятый в 1884 г. новый Устав университетов значительно сокращал права на самоуправление высшей школы, отменял различные неформальные объединения и землячества, ставил под контроль Министерства народного просвещения деятельность профессорско-преподавательского состава. В конце XIX в. в результате неоднозначных реформ, проводимых государством в области образования (зависящих от реакционного или демократического периода развития государства), в России была создана национальная государственная система народного просвещения с многообразными формами начального образования, весомой долей преемственности между начальной и средней школой и недостаточно включенным в процесс взаимосвязей с низшими ступенями университетом. В этот период преемственность между школой и

вузом в России осуществлялась за счет содержательных связей учебных программ и принципа предметоцентризма, главенствовавшего во всей европейской образовательной парадигме. Глубинная «причинно-следственная» связь школы и вуза на данном этапе еще не сформировалась. Напротив, педагоги-современники констатировали, скорее, антитетические принципы существования школы и вуза: принцип обязательности школьного обучения и государственного надзора над ним и «принцип автономии университета, состоящий в свободном выборе учащимися своего учителя и изучаемого предмета» [1, с. 189]. Наделение школы некоторыми свободами по образцу университета, в частности выбором некоторых предметов по инициативе учеников, по словам выдающегося педагога-философа С.И. Гессена, привело бы в дальнейшем к «просвечиванию» университетской автономии и в самой школе.

Противоречивая история становления школы и вуза от Античности к Новому времени завершилась в Европе к середине XIX в. и в России к началу XX в. Исторически процесс институционализации школы и вуза сопровождался противостоянием, по сути, двух направлений педагогики:

- первое – официальное, опирающееся на регламентированно-государственные представления и соотносящееся с деятельностью министерств просвещения;
- второе – научная педагогика, возникающая как опытно-экспериментальная наука на стыке физиологических, психологических и собственно педагогических представлений.

Противостояние этих направлений, с одной стороны, и отсутствие «государственного заказа» на дидактическую и социальную преемственность

средней и высшей школы, с другой, обусловили последующие элементы отчуждения и разбалансированности взаимосвязей средней и высшей школы, последствия которых проявились и в отдельных элементах создаваемых образовательных систем уже в XX в.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995.
2. Коджаспирова Г.М. История и философия образования в таблицах и схемах. М.: Изд-во МГОПУ: НОУ, 1998.
3. Кондорсе Ж.А. Доклад об общей организации народного образования // Педагогические идеи великой французской революции. М.: Работник просвещения, 1926. С. 163–197.
4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008.
5. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: учебник для студ. вузов. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.
6. Хижняк З.И., Манькивский В.К. История Киево-Могилянской академии. Киев, 2008.
7. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб.: Лань, 1999.