

УЧЕНИЧЕСТВО И ШКОЛЫ В ДРЕВНИХ И СРЕДНЕВЕКОВЫХ ОБЩЕСТВАХ¹

APPRENTICESHIP AND SCHOOLS IN ANCIENT AND MEDIEVAL SOCIETIES

Безрогов В.Г.

Главный научный сотрудник ИТИП РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

E-mail: bezrogov@mail.ru

Bezrogov V.G.

Chief research scientist of Institute of theory and history of pedagogics of the Russian Academy of Education, Doctor of Science (Education), Professor, Associate member of the Russian Academy of Education

Иванченко Г.В.

Старший научный сотрудник Государственного института искусствознания, доктор философских наук, профессор

E-mail: galina-iv@yandex.ru

Ivanchenko G.V.

Senior research scientist of the State institute of Art Studies, Doctor of Science (Philosophy), Professor

Аннотация. В статье прослежено взаимодействие школьного, семейного, а также внесемейного и внешкольного типов образования, сложившееся на заре истории образования. Авторы показывают роль и значение феномена ученичества в обучении подрастающих поколений.

Annotation. The authors try to investigate discipleship phenomena in the context of school and family education. They show a big role of discipleship in the early history of education.

Ключевые слова. Учитель, ученик, школа, ученичество, семья, формальное образования, образовательные институты.

Keywords. Tutor, disciple, school, apprenticeship, family, formal education, educational institutions.

Взрослый и Ребенок, Учитель и Ученик, Правитель и Подданный, Любящий и Возлюбленный – таковы, вероятно, четыре самые основные парадигмы взаимоотношений человека с человеком, как в современности, так и в истории. Образ пары «учитель – ученик» в мифологии составляет вторую сторону медали, если первой мы будем считать генеалогическое объяснение взаимосвязи персонажей. Можно быть сыном, а можно – учеником. Для мифа это не всегда такие уж разные вещи. Однако есть одно весьма серьезное отличие: возможный контраст, даже конфликт ученика и учителя, который выступает противоположным вариантом их единению, равно как противоположностью системе «отец – сын». Уже мифология подчеркивает, что передача знания, традиции, истины – не только гармония, это одновременно риск борьбы и неудачи. Передача традиции есть и чудо, и принуждение. Ученичество не свободно ни от первого, ни от второго. Нет первого без второго, и нет второго – без первого. Нет ученичества без следования учителю через разрыв с ним, без «отлепления» от него и противопоставления или, по крайней мере, противостояния ему. Преодолеть учителя своей любовью к нему; отбросить его учение, положив как драгоценность на жертвенник алтаря; образно говоря, «убить учителя», продолжив его дело, – все эти варианты отношений наставника и обучающегося близки друг другу, так или иначе, воплощая связь ученика с учителем, как в архаических, так и в модернистских и постмодернистских обществах.

¹ Данная работа поддержана грантом РГНФ 08-06-00007а.

Один из корней амбивалентности отношения ученика к учителю – противостояние попыткам подавить себя учителем. Тирания учителя – одна из причин выносимого ему «смертного приговора» (конечно, в переносном, но в пространстве мифа бывает, что и в прямом смысле). Почему учитель подавляет ученика? Прежде всего, говорит мифологическое наследие, вероятно, потому, что он его боится. Он видит в ученике отмену себя, лучшее, чем он, «издание человека», и это его отнюдь не только радует. Амбивалентности ученика симметрична амбивалентность учителя, «вымещающего» на ученике свои амбиции и чувство власти. Спасением нередко выступает возникающая между ними взаимная (или односторонняя) любовь. Но все же в теме учитель – ученик присутствует сюжет «убийства» учеником учителя [1, с. 284–304]. Мифология и традиция дают нам образцы такой метафоры. Хирон и Лин, оба учителя Геракла, погибают от его руки. Сигурд убивает Регина и Брюнхильду, своего учителя и наставницу.

Иисуса убивают предательством Иуда и отречением Петр. В последнем случае ситуация уже кардинально переосмыслена: нет двух учителей, есть один Учитель и его два ученика, раскаяние одного принято, а другого – нет. Ирландский младший современник Иисуса Кухулин сражается со своей наставницей Айфе и готов ее убить. Финн из ирландских сказаний обманывает учителя для обретения магического знания. «Учитель, пощади! Открой мне все», – просит наставника персонаж мифологизирующей прозы Д.С. Мережковского («Смерть богов»).

Древний мир осуждал высвобождение из-под власти наставника. Средние века предусмотрительно ограничивали эту власть определенным временем (возрастом ребенка, сроком контракта с мастером). В разных культурах создавались либо механизмы благополучного выхода учеников из-под власти учителя (формализация обязанностей обучившегося по отношению к обучившему его – в древнем Риме и позднесредневековой Индии; парадигмы узаконенного вытеснения учителей учениками в Европе Нового времени, в том числе знаменитая система германских университетов XX столетия, когда нельзя делать кандидатскую диссертацию в том университете, где защищен диплом, и нельзя остаться на работу в университете, где защитил диссертацию после аспирантуры), либо идеологии прекрасного долга и пути вечного пребывания в учениках (вечные брахмачарьи в семьях индийских гуру; курс ламаистских или мусульманских наук сроком в 60 лет; ученичество у Христа на протяжении всей жизни).

Мифы различных народов мира не случайно отразили создание устойчивых пар или малых групп для интересубъектного неинституализированного обучения в племени на ранних этапах человеческой истории. Сложилось мнение о том, что институализированное, формальное обучение возможно лишь в обществах, владеющих письменностью. В них знание выведено за пределы семьи, рода и относительно стандартизировано. Этому знанию учат в специальных учреждениях, и оно сознательно распространяется.

Некоторые авторы даже считают, что термин «образование» в строгом смысле описывает именно такой педагогический процесс. При рассмотрении данных обществ письменность логически соединяется с присутствием школы или «школоподобных» учреждений (school-like settings). Бесписьменные традиционные общества в таком случае теряют право на какую бы то ни было институализацию образования, поскольку подразумевается, что в их образовательных институтах, если бы они и были, все равно преподавать и передавать еще нечего, поскольку нет записываемых текстов: основы любой школы. Д. Робертс и Ш. Акинсанья пишут, что в бесписьменных обществах мы встречаем только неформальное образование, скорее «инкультурацию», нежели собственно образование [2].

С. Дайамонд противопоставляет внесемейное, жестко институализированное, и семейное, неформальное обучение. Он пишет о бесписьменных обществах: «Обучение в таких обществах включено в социализацию. То есть, обучение навыкам и отношениям не рационализировано функционально в особых институтах, оно проходит внутри сети персональных отношений, основывающейся на парадигме родства. Нет никаких учебных групп, отделенных от общества, временных, иерархически структурированных, управляемых функционально-безличностно. Нет и разработанных систем экзаменов, создающих и поддерживающих образовательную элиту. Формальные школы были бы в традиционных обществах столь же странны, как и тюрьмы» [3, с. 301]. Не вдаваясь в поиски аллюзий на М.Фуко, подчеркнем другое. Упомянутые авторы не считают нужным усложнять картину типов образовательных процессов. Или формальное, или неформальное.

Формальное – школа, неформальное – семья. Это некоторое упрощение картины, поскольку, как нам кажется, есть больше, чем два варианта организации образовательного процесса.

Один из промежуточных вариантов представляет ученичество, вобравшее в себя элементы и формального, и неформального обучения. Оно уже почти не связано сеткой родственных отношений учителя и учеников, имеет определенную «программу» преподавания, но оно более подвижно, нежели школа, опирается на индивидуальные, интересубъектные, а не на групповые отношения, менее регулярно, может прекращаться и возобновляться по желанию сторон.

Синонимические отношения между терминами «формальное обучение», «школьное дело, школьное образование», «письменная грамотность» были поколеблены работами С. Скрибнер и М. Коула 1973–1981 гг., но и до сих пор все же встречается имплицитное соединение их [4]. Ф. Нииакиннасо пишет, что требуется не подставлять одно на место другого и не заменять грамотность школой, но тщательно смотреть, какие ресурсы применяют бесписьменные общества для исполнения в своей среде тех функций, которые в других обществах выполняют грамотность и письменная культура знания [5, с. 70]. Антропологи довольно долго считали, что в традиционных обществах есть социализация и инкультурация, но собственных школьных традиций в них нет, ибо школьные образовательные практики есть достижение развитых индустриальных западных стран.

Поскольку школа внедрялась колониальными властями, то она фигурировала в исследованиях по преимуществу как поле столкновения традиционной и западной культуры, в результате чего первая гибла, не продолжаясь, а вторая не прививалась вовсе или прививалась очень поверхностно, не давая возможность обучившимся в ней, выстроить адекватные западной культуре собственные биографические стратегии. В компаративистских концепциях школа заслоняла собой другие внесемейные формы организованного обучения, переходные от неформального к формальному обучению, за исключением такого явления как инициации. Инициация, с точки зрения приравнивания цивилизации к школе и письму, имеет серьезный недостаток: в ее процедурах фигурируют лишь устные тексты [6, с. 120]. Школа как центральный институт письменной культуры принадлежит, согласно Дж. Гуди, лишь обществам, обладающим такой культурой. Институционализированное обучение появляется после того, как принята письменность, а знания, города, социальные и политические структуры вырастают уже на этой основе [7].

Более осторожные исследователи считают, что, вероятно, время письменности и алфавитной грамотности не отделено непреходимой пропастью от того, что было раньше. С точки зрения С. Скрибнер, М. Коула, Р. Финнеган, Б. Стрита, появление письменности способствует развитию предшествующих ей образовательных структур, переориентации способностей индивида. Данная теоретическая платформа говорит о технологии письма скорее как о средстве, нежели о демиурге. Обучая, культура формирует когнитивные навыки, и в этом участвует (или не участвует) письменность [8].

Попытки Коула и Скрибнер обнаружить школу как собственный институт бесписьменных обществ не удались. И до сих пор в литературе идет обсуждение, было ли это обусловлено ограниченным количеством взятых ими для исследования обществ и материалов по ним, или все же это объективный вывод по такому типу передачи информации от поколения к поколению как традиционное бесписьменное племенное общество. Однако в результате их исследований стало ясно, что не только грамотность не связана жестко и обязательно со школой, но и что формальное обучение не обязательно связано с институционализированным обучением. Например, профессиональное внешкольное обучение моряков, как в современных обществах Микронезии, так и в средневековой Европе является своего рода системным образованием неграмотных людей. Оно относится к формальному обучению, проходит в условиях, более организованных, нежели у подмастерьев.

В структуре их обучения налицо теоретическое осмысление большого объема передаваемой информации, связанной с общим знанием моря, неба, ветров, с принципами постройки лодок, устройством парусов и хождением под ними, со всеми теми признаками постоянно меняющейся обстановки, которые характерны при нахождении на водной глади. Передаваемый материал дидактически обработан, следует целям правильного распределения в памяти. Такое обучение уже не является частью обычной социализации, и потому противоречит, в частности, выводам С. Даймонда. Далеко не все подростки даже в Меланезии обучаются подобному ремеслу. Далеко не со

всеми обучение ему проходит успешно: есть освоившие морское дело и начавшие самостоятельно плавать, а есть и не освоившие, фактически – отсеявшиеся «двоечники».

Если в современной западной школе обучение грамоте функционально необходимо, то каков тип того процесса, который – аналогично – приводит некоторых людей бесписьменных обществ к функциональной «грамоте» в тех или иных так же жизненно им необходимых областях? Отрицая принадлежность данного типа образовательной деятельности к отношениям «мастер – подмастерье», авторы, изучавшие микронезийцев и средневековых европейских моряков, не называют обучение моряков ученичеством. Думается, что если брать термин в широком смысле, учитывая принадлежность ему переходных между семьей и школой форм, то мы имеем дело именно с ученичеством в его развитом и усложненном варианте. Ученичество, доминировавшее в качестве способа обучения в древних и средневековых обществах, определило базовые критерии и характеристики педагогического процесса. В профессиональных, особенно творческих сферах, оно, вероятно, является основной педагогической технологией до сих пор.

Литература:

1. Днепров И.Л. Еще один плач по кентавру, или диалектика отношений «учитель – ученик» в литературе для детей и юношества // *Философия образования*. – СПб.: 2002.
2. Roberts J.I. & S.K-Akinsanya, eds. *Educational Patterns and Cultural Configurations. The anthropology of education*. N.Y., 1976.
3. Diamond S. Epilogue // Wax M.L.; Diamond S.; and Gearing F.O., eds. *Anthropological Perspectives on Education*. N.Y., 1971.
4. Scribner S. & Cole M. Cognitive Consequences of Formal and Informal Education // *Science*, vol. 182, 1973. Idem. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, 1981.
5. Niyi Akinnaso F. Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies // *Comparative Studies in Society and History*, vol. 34, number 1, 1992.
6. Goody J. *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge, 1977. Idem. *Thought and Writing* // Gellner E., ed. *Soviet and Western Anthropology*. L., 1980.
7. Goody J. Alternative Paths to Knowledge in Oral and Literate Cultures // Tannen D., ed. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, 1982. Idem. *The Logic of Writing and the Organisation of Society*. Cambridge, 1986; в том же ключе: Ong W. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. L., 1982.
8. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление: психологический очерк. М., 1977. Street B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, 1984. Finnegan R. *Literacy and Orality: Studies in the Technology of Communication*. Oxford, 1988; etc.