

Педагогическое наследие Средневековья . Значение для современной высшей школы.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ	1
ГЛОССАРИЙ	2
Введение	4
Становление Раннесредневековой педагогики.....	8
Школьное образование в средневековой Европе	19
Социально-экономические и педагогические предпосылки возникновения и становления первых университетов	24
Из истории термина «университет».....	39
Типы университетов	43
Традиции и структура Средневековых университетов	46
Принципы деятельности средневековых университетов. Права и привилегии студентов и преподавателей.	59
Учебные планы и методы преподавания в средневековых университетах	65
Традиции и принципы деятельности средневековых университетов в модели классического университета Вильгельма фон Гумбольдта.	72
Влияние средневековых университетов на первые высшие учебные заведения восточных славян	77
Формы обучения в средневековых и современных университетах.....	95
Генезис средневековых университетских принципов деятельности в современном высшем образовании	103
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	125
ПРИЛОЖЕНИЯ	129
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	ОШИБКА! ЗАКЛАДКА НЕ ОПРЕДЕЛЕНА.

ГЛОССАРИЙ

Академическая мобильность - период обучения студента в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен во времени, и подразумевает возвращение студента в свою страну по завершении обучения за рубежом.

Бакалавр - первая академическая степень в системе средневекового университетского европейского образования.

Имматрикуляция - внесение в списки членов университета (матрикулы).

Инценция – акт, знаменовавший получение магистерской степени.

Канцлер - представитель Папы Римского при некоторых университетах, располагавший правом давать лицензию.

Коллегиум (от латинского collegium - товарищество, содружество) - закрытое среднее, редко высшее учебное заведение в 16-18 вв. в Западной и Восточной Европе.

Коллегия - общежитие, где студенты получали постель и питание, а бедные студенты помимо крова и ночлега ежемесячно денежное пособие, называемое стипендией (лат.stipendium – плата). Студенты, проживавшие вместе, называли себя коллегами. В англоязычных странах коллегии назывались **колледжами**, а в Польше, Беларуси и Украине – **бурсами**.

Курсоры - бакалавры, изучавшие священное писание и получившие право его толкования при условии достижения ими двадцати пяти лет.

Лектрисс – женщина-преподаватель в средневековом университете.

Лиценциант – преподаватель в университете.

Лиценция – разрешения на занятие преподавательской деятельностью в средневековом университете.

Магистерский университет – университет, в котором ректор избирался из числа преподавателей.

Магистр - вторая академическая степень в системе средневекового университетского европейского образования.

Матрикула - зачетная книжка в первых российских университетах.

Нации - объединенные студенческие землячества. Каждая нация объединяла студентов разных национальностей. К примеру, к галльской «нации» кроме французов, принадлежали испанцы, итальянцы и даже выходцы с Востока.

Педель - специальное лицо ответственное за соби́рание взносов и штрафов, ведение документации, организацию многочисленных актов и церемоний и выполнение других административных обязанностей.

Принципал (provisor) – руководитель коллегии.

Провинции – объединения по территориальному принципу в рамках наций.

Проктор (procuratore) – глава нации.

Репетиции - (лат. repetitio – повторение) – семинарские занятия.

Стационарии – лица, руководившие перепиской книг в университетских писчих мастерских.

Студент – (от лат. *studer* — учиться). Студентами в средние века называли всех учащихся только университетов.

Студенческий университет – университет, в котором ректор избирался из числа студентов.

Тьютор – в средние века выпускник колледжа духовного звания, не получивший места работы или продолжающий учиться дальше для получения ученой степени и проживающий в колледже. Получая в колледжах общее содержание, они обязаны были содержать определенное количество студентов. Тьюторам вменялся надзор над школярами; они сопровождали жизнь студента во время пребывания в колледжах, включая его быт, готовили к академическим лекциям и занимались репетиторством.

Факультет (лат. *fakultus*) – латинское слово, означающее «способность». Для преподавателей оно означало способность преподавать науку, а для студентов - занятия по склонности. Отсюда понятно, что означают «факультативные занятия», или просто «факультатив». Потом это слово стало обозначать то отделение университета, на котором преподавалась отдельная отрасль знания.

Введение

Педагогическое наследие западноевропейского Средневековья является неотъемлемой частью единого всемирно-исторического процесса. Первые университеты и колледжи, составившие основу современных высших учебных заведений Европы возникли в период зрелого Средневековья. Именно тогда формировались первые университетские магистерские и студенческие традиции, и были заложены основы функционирования высших учебных заведений: самоуправление, автономность, общность учебных программ и языка обучения, единая система академических степеней и званий, академическая свобода, мобильность, демократичность и открытость, всесословность и финансовая независимость, на долгие годы определившие характер университетского образования. Интеллектуальный труд из свободного времяпрепровождения превратился в средство самообеспечения (зарабатывания денег) и повышения социального статуса человека.

Со своими педагогическими идеями в средние века выступили такие крупные мыслители, как Фома Аквинский, Пьер Абеляр, Алкуин, Марциан Капелла, Северин Боэций, Исидор Севильский, Гуго Сен-Викторийский, Иоанн Салсберийский и др. Изучение их трудов позволяет не только правильно оценить значение педагогического наследия того времени, но проследить его влияние на формирование педагогических идей более позднего периода. Именно в эпоху Средневековья впервые предпринимались попытки создания массового бесплатного начального образования.

Новые исторические и политические реалии ставят задачу расширения сферы межнационального сотрудничества в области высшего образования, повышения академической мобильности, качества образования и использования кредитных технологий. В конце XX века вузы Республики Беларусь приступили к системной реорганизации образовательного процесса. В этих условиях большое значение имеет изучение и критическое осмысление зарубежного опыта профессиональной подготовки студентов, формировавшегося в том числе и на самых ранних исторических этапах. В эпоху Средневековья студенты могли легко переходить из одного университета в другой, чему способствовали единый язык обучения – латынь, общность учебных программ и требований к сдаче экзаменов. Представляет интерес для реформирования высшего образования и то, как в средние века решались вопросы, связанные с обеспечением демократичности и доступности образования, автономностью и самоуправлением.

Изучение, анализ и осмысление теории и практики университетского образования в эпоху Средневековья позволяют, во-первых: выделить этапы, периоды и принципы становления высшего образования. Во-вторых: воссоздать целостную картину закономерностей развития высшего образования в Европе и ее влияние на становление высшего образования у восточных славян, в том числе и в Беларуси, где к XVI веку была создана система учебных заведений всех уровней. В-третьих, устранить пробелы в отечественной пе-

дагогической науке, связанные с недостаточной изученностью не только европейского педагогического опыта, но и опыта деятельности белорусских коллегиумов и академий, что важно для подготовки будущих педагогов, историков, философов и культурологов. Знание о том, как зарождалось университетское образование в Европе и Беларуси, как жили и учились первые студенты, как работали профессора и функционировали высшие учебные заведения, необходимо каждому специалисту, имеющему высшее образование. Именно поэтому комплексное изучение эволюции университетского образования, воссоздание целостной картины ее развития – важная и актуальная задача педагогической науки, которая определяется в современных условиях потребностями практики образования, деятельности высшей школы Республики Беларусь, процессами интеграции белорусской высшей школы в мировое образовательное пространство, с учетом положений Болонской декларации и на основе приоритета национальной культуры и традиций.

В исследованиях по изучению педагогического наследия Средневековья и его значения для современной высшей школы можно выделить несколько направлений.

Первое направление представлено работами зарубежных ученых. Пионерами - исследователями западно-европейских университетов за рубежом считаются Кауфман Г., Савиньи Ф. и Паульсен Ф. [87] (XIX век). Однако наиболее серьезные исследования в зарубежной педагогике по истории средневекового высшего образования были сделаны в XX веке. Они представлены работами Ж.Верже [15, 16], А. Гештора [24, 25], П. Вассари [229], В. Роуга [110, 111], А. Коббана [179], М. Колиша [181], М. Грабмана [190], К. Гаскинса [192], П. Кибре [200, 201], А. Маера [205], Н. Орма [216], А. Джонса [199], Дж. Гайда [194], В. Медлина [209], Г. Симонса [165], С. Ферруло [185] и др.

Второе направление связано с работами российских и советских историков и педагогов по изучению средневековых университетов. Интерес русских ученых к истории средневековых университетов начал оформляться с 40-х годов XIX века, почти одновременно с рождением русской медиевистики. Первым русским историком университетов был В.В. Игнатович. В 1846г. вышла его книга «Болонский университет в средние века» [49], ставшая первым российским изданием, посвященным средневековому университетскому образованию, пятнадцать лет спустя, в 1861г., В.В. Игнатович издал труд по истории английского высшего образования [50]. 90-е годы XIX века отмечены выходом ряда работ по истории средневековых университетов, а также переводами на русский язык известных исследований зарубежных ученых. Например, в 1892 году Ф. Я. Фортинский посвятил проблемам университетов статью «Борьба Парижского университета с нищенствующими монахами во второй половине XIII в.» [148]. В 1896 году вышла книга Н.В. Сперанского по истории народной школы в Западной Европе [122]. В 1898 году была переведена на русский язык книга Ф. Паульсена по истории немецких университетов [93]. Мы считаем, что интерес к истории немецких университетов во многом определялся жесткой политикой русского правительства по отношению к традициям самоуправления и сту-

денческих свобод. В тот период действовал реакционный устав 1884 года, призванный установить административный контроль над высшими учебными заведениями, а профессоров и преподавателей приравнять к чиновникам. Это и вызвало интерес исследователей к изучению и пропагандированию средневековых университетских свобод и принципов деятельности. Наиболее полной работой, посвященной истории университетов, является книга Суворова Н.С. «Средневековые университеты» [127], вышедшая в 1898г., в которой автор дает достаточно полное описание устройства средневековых университетов, системы возведения в ученые звания, рассказывает об истории возникновения крупнейших учебных центров Европы, системе дотаций и привилегий, быте студентов. Работа носила описательный характер, в то же время имела большое значение, впервые познакомив российских исследователей с жизнью и бытом средневековых студентов.

Советская историко-педагогическая наука по средневековому образованию до 70-х годов была представлена в основном работами О.А. Добнаш-Рождественской (20-е годы) [39, 40] и Г.И. Липатниковой (50-80е гг.) [42]. В Воронеже в 1973г. вышла книга «Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.» (составитель Г.И. Липатникова) [42], а в 1984г. Межвузовский сборник научных трудов «Из истории университетов Европы». В последние годы тему средневекового образования, в том числе университетского затрагивают такие российские исследователи как Уваров П.Ю. [133, 134, 135], Гайденок В.П. и Смирнов Г.А. [22], Уколова В.И. [139, 140, 141] и др.

Третье направление посвящено анализу философско-педагогических концепций о роли высшего образования. Наиболее детально данная тематика рассматривается в трудах К. Ясперса [196, 197], Г. Денифле [183], Е. Дюркейма [184], Дж. Ньюмена [212-214] и других.

Четвертое направление исследует эволюцию высшей школы восточнославянских государств с момента ее зарождения. Это работы российских, белорусских и польских авторов: А.П.Сапунова [117], Я. Лукашевича [204], М. Балинского [171], А.В. Шаршунова [154], В.Л. Керрова [60], Г. Мерчына [210, 211], Е.Н. Медынского [75, 76], П.Н. Милюкова [77], М. Ф. Владимирского-Буданова [20] К. Харламповича [151] и др.

Анализ значительного количества литературы по данной проблеме показывает, что до сих пор, как за рубежом, так и в странах СНГ отсутствуют интегративные исследования, рассматривающие состояние и перспективы развития европейского университетского образования именно в контексте принципов деятельности и традиций средневековых университетов и определять возможные пути использования их позитивного опыта при реформировании национальных вузов. Проведенные ранее исследования не создают целостного представления о причинах и условиях зарождения высшего образования в Европе, не характеризуют основные принципы деятельности и традиции средневековых университетов. В современной научной литературе отсутствует анализ влияния, которое оказали западноевропейские высшие учебные заведения на становление академий и коллегиумов на территории

Беларуси и Украины. Таким образом, очевидно противоречие между наличием большого количества материалов исторического характера, и отсутствием его целостного и системного научно-педагогического исследования. Вместе с тем, не только теоретики, но и практики образовательного процесса остро осознают необходимость именно системного анализа закономерностей образовательного процесса эпохи Средневековья. Данный анализ позволит выработать более эффективную стратегию и тактику реформирования современного высшего образования, в том числе развивать академическую мобильность студентов и преподавателей, совершенствовать самоуправление и автономию университетской корпорации, поможет найти общие основы в системах западноевропейских и белорусских университетов с целью более эффективной интеграции национальной высшей школы в мировое образовательное пространство.

В монографии представлены результаты выполненных автором многолетних исследований (2003-2008гг.). Результаты исследования позволяют углубить теоретические представления об истории университетского образования и предоставить рекомендации как по совершенствованию организационно-административной составляющей современных университетов, так и по методике преподавания в высшей школе. Материалы монографии могут быть использованы в качестве источников в научно-методических пособиях по проблемам развития зарубежной педагогической теории и практики, в учебниках по общей и сравнительной педагогике и страноведческих дисциплин, а также истории педагогики; в практике учебно-воспитательного процесса при подготовке студентов, магистрантов, аспирантов гуманитарных специальностей вузов, в системе последипломного образования. Представленные в работе сведения используются для проведения спецкурсов по истории педагогики. Кроме этого основные результаты данного исследования могут найти применение в теории и практике совершенствования системы современного университетского образования.

Становление Раннесредневековой педагогики

Традиция Греко-римского образования с IV века вместе с христианством начинают распространяться на средневековую Европу, а «семь свободных искусств» (*septem artes liberales*), состоявшие из двух циклов - «тривиум» (*trivium* - «перекресток трех путей знаний»: грамматика, риторика, диалектика) и «квадривиум» (*quadrivium* - «перекресток четырех путей знания»: музыка, арифметика, геометрия, астрономия) стали рассматриваться в качестве необходимого основания для изучения христианской теологии. Этот набор учебных дисциплин сложился ещё в период эллинизма (III-II вв. до н. э.) и тогда же оформилась концепция «круга образования», включавшего словесные дисциплины, или «искусства» – грамматику, риторику, диалектику, и «искусства» математические – арифметику, геометрию, астрономию и музыку [71, с. 4]. Свободными они назывались потому, что в античной культуре, человек - это прежде всего свободный человек, гражданин, то есть человек - основатель полиса, города, а значит, человек политический. Для этого человека главное - «республика», общее дело, управление, следовательно, труд умственный, а не физический, деятельность по сбору, сохранению и распределению прибавочного продукта, а не его производству. Поэтому в античной культуре «труд» несёт в себе отрицательное определение: лат. «*negotium*» - беспокойство (кстати отсюда современный термин «негоциант» - торговец, делец).

В античной системе образования основное внимание уделялось искусству речи – устной и письменной, поэтому ученик должен был овладеть ораторским искусством, классическим стилем письма, знать основы философии. И если публичные школы исчезли довольно быстро после крушения Римской империи, то у наследников римской аристократии продолжала оставаться традиция давать детям образование. Одновременно христианская Церковь создавала новую систему образования и культуры, используя отдельные достижения античных мыслителей и педагогов, которые не противоречили церковной идеологии.

После гибели античного мира, сохранение античной культурной традиции, столь важной для становления цивилизации средневековой Европы, осуществлялось усилиями ряда выдающихся ученых, таких как Алкуин, Марциан Капелла, Боэций, Кассиодор, Исидор Севильский, ставших систематизаторами и хранителями основных достижений классической древности, и разрабатывавших новые подходы по вопросам образования. Рассмотрим их вклад в развитие средневековой системы образования.

В начале эпохи Средневековья перед западноевропейским обществом встала задача создания свода учебных дисциплин. *Внедрение семи свободных искусств* в средневековую систему образования началось еще в V в., когда философ и педагог **Марциан Капелла** создал «классический» свод школьных дисциплин, использовавшийся с V по XV вв. в учебных заведениях Западной Европы. В своем филологическом трактате «О браке Меркурия и Филологии» он, используя античные источники, дал систему античного

знания, сведя его в семь дисциплин, которые и будут впоследствии изучаться в средневековых школах и университетах. Порядок и методики преподавания, разработанные Капеллой, стали для средневековых школ нормой [139, с. 131; 3, с.72.; 40, с.173].

Окончательно закрепил *формальное разделение системы семи свободных искусств на две ступени – тривиум и квадривиум* министр остготского короля Теодориха – **Северин Боэций** (480—524). Он пытался создать учебники по всем «свободным искусствам». Сохранились его пособия по арифметике и музыке, по которым преподавали во всех типах учебных заведений вплоть до XVI—XVII вв. Боэций также написал учебник логики, которая считалась введением в философию. Поняв, что пути Восточной и Западной империи разошлись и что греческий язык недоступен уже для большинства его современников, Боэций задумал перевести на латынь Платона и Аристотеля. Он начал с логических трактатов Аристотеля: важнее всего было научить человека правильно мыслить, ставить точные вопросы и искать на них ясные ответы. Только это открывает путь к высшему знанию — философии. Закончить свой план Боэцию не удалось, он был заключен в темницу, где создал главный труд своей жизни, вдохновлявший лучшие умы Средневековья — «Об утешении философией». По мнению исследователей, Боэций представлял собой своеобразное воплощение «универсального человека», некий прототип идеала, к которому придёт европейская культура через тысячу лет после его рождения, в эпоху Возрождения [135, с.50]. Именно Боэций разделил семь свободных искусств, выделенных Марцианом Капеллой, на тривиум и квадривиум, т. е. практически на гуманитарный (грамматика, риторика, диалектика) и естественно-научный (геометрия, арифметика, астрономия, музыка) циклы. Сам он занимался квадривиумом, впервые дал его теоретическое обоснование и классификацию, написал ряд сочинений по дисциплинам квадривиума (сохранились трактаты по арифметике и музыке). Его трактат «О музыке» изучался студентами Оксфордского университета даже в XVIII в. Боэций считал, что изучение квадривиума помогает обострить ум, учит логически мыслить, а самое главное, без него невозможно усовершенствование философских наук, полное и всестороннее постижение божественной мудрости. Дисциплины квадривиума - это ступени к высшему знанию, т. е. философии. К истине ведут знания, сфокусированные в дисциплинах квадривиума, но постижение ее дает только философия. Таким образом, именно Боэций стоит у истоков процесса складывания характерной особенности средневекового образования - его созерцательности.

Идея создания *системы знаний, основанную на христианских принципах* принадлежит **Кассиодору** (ок. 450 — ок. 585), сменивший Боэция при дворе Теодориха, написал несколько учебников, много сделал для сохранения образованности. Он мечтал открыть христианскую школу при дворе короля остготов. После падения их державы он основал монастырь — Виварий. Кассиодор осуществил образовательный идеал Средневековья на практике, устроив в своем монастыре Виварий школу, сутью учебной деятельности которой было изучение семи свободных искусств [181, с. 42-51].

Но у Кассиодора не нашлось преемника, так как большинство настоятелей монастырей видели монашеский подвиг лишь в ручном труде и усердных молитвах. Образование, полагали они, нужно было монахам только для чтения литургических книг [135, с.373]. Данный факт указывает, что успешное развитие системы образования невозможно, когда отсутствуют экономические и социально-политические предпосылки.

Решающую роль в вопросе внедрения семи свободных искусств в средневековую систему образования сыграл церковнослужитель англосакс **Алкуин**¹ (ок. 735-804), ближайший советник императора Карла Великого по вопросам образования и культуры, виднейшего деятеля Каролингского Возрождения. Именно он выработал связанную систематизированную программу обучения в придворной школе Карла Великого: *семь свободных искусств + богословие*. Алкуин, писал о значении знания в духовном развитии человека: «Как бы в виде некоторого основания должна передаваться нежному детскому возрасту грамматика, также и другие дисциплины философского поощрения, при помощи которых, как по ступенькам мудрости, можно достигнуть высочайшей вершины евангельского совершенства» [149, с.40.]. Благодаря Алкуину система образования приняла законченный вид, просуществовав до конца Средневековья. Сначала ученики изучали церковное пение, счет, основы латыни. Затем, если ученик двигался дальше, «семь свободных искусств», главным образом тривиум (грамматику, риторику, диалектику). Алкуин впервые выделил диалектику из остальных «свободных искусств», подчеркнув роль логического мышления для формирующейся латинской схоластики, первым представителем которой стал он сам [186, с.910]. Учебники Алкуина по семи свободным искусствам, объединенные названием «*Дидактические сочинения*» («*Opera Didascalica*») не потеряли своего значения до XV в. Алкуин придавал большое значение созданию церковных школ, связанных с крупными образовательными центрами. Он сам создал такую школу в турском аббатстве св. Мартина, приором которого и стал. От этой школы, игравшей большую роль в культурном развитии не только своего региона, но и в европейском масштабе, впоследствии отпочковывались другие школы. Большой заслугой Алкуина было то, что он четко сформулировал грамматические правила современного ему латинского языка и упростил орфографию. Это делалось не столько для совершенствования орфографии и грамматики, сколько с целью приведения в порядок литургических книг. Алкуин с большим усердием исправлял ошибки и неточности, которыми, по невниманию писцов, изобиловали христианские манускрипты. Он был прекрасным копиистом и не только сам занимался переписыванием книг, но и создал каллиграфическую школу в монастыре Сан-Марто в Туре (Франция), из которой вышли некоторые дошедшие до нас превосходные копии древних манускриптов. Манускрипты того времени писали унциальным шрифтом без каких-либо разделений, что делало чтение очень трудным. Алкуин усовер-

¹ Алкуина американский историк Дж. М. Уоллес-Хедрилл назвал «ученейшим человеком своего времени» (139, с.143; 160, с. 79-81).

шенствовал каллиграфию, между словами текста появились пробелы. Постепенно это нововведение распространилось по всему миру.

Алкуин был одним из самых влиятельных авторов своего времени. Его литературные произведения были большей частью либо анонимны, либо выходили под псевдонимом Флакк Альбин, который подчеркивал приверженность автора античным традициям. Но имя Алкуин в конце концов стало преобладать. Он оставил после себя прозаические, поэтические, исторические произведения. В литературном творчестве для Алкуина было характерно бережное отношение к литературному наследию античности. Перу Алкуина принадлежат несколько трактатов - по грамматике, диалектике, астрономии, математике, орфографии. Материал в них подается в виде диалога между автором и его учениками. Педагогический талант Алкуина, его обширный преподавательский опыт, определили его безусловное лидерство в образовательной реформе, проводимой Карлом Великим.

Окончательное внедрение схемы семи свободных искусств + богословие, как раннесредневековой системы образования, явилось заслугой ученика Алкуина **Храбана Мавра** (ок. 784-856), благодаря которому утверждается *идея подчинения светского знания потребностям теологии и Церкви*. Храбан Мавр разделил все науки на две части: «божественные» – *studia divina* – изучение Св. Писания; и «человеческие» – *studia humana* – семь свободных искусств, которые занимали подчиненное положение по отношению к теологии. По его мнению, светская образованность служит фундаментом теологических знаний и предназначается для изучения богодухновенных книг. Самым необходимым из всех свободных искусств является грамматика, без точного знания которой невозможна переписка книг и понимание Библии. С помощью риторики и диалектики проповедник должен бороться с софизмами еретиков [228, с.89; 219, с.12, 23].

Необходимо отметить, что до Каролингского Возрождения² проблеме образования не уделялось большого внимания в государственной политике первых западно-европейских королевств, а сфера образования всецело находилась в руках Церкви, перед которой остро встала необходимость подготовки своей смены в условиях краха античной системы обучения, поэтому уже в 527 г. Всецерковный Собор в Толедо (Испания) создает епископскую школу для клириков, которых обучают читать Священные книги, толковать их смысл, петь церковные гимны, свершать таинства. Собор 529 г. в Везоне (Южная Галлия) возлагает на священников заботу о подготовке своей смены [135, с.374].

Процесс бурного государственного строительства, происходивший во франкском государстве, одном из самых значительных в то время на континенте, привел к смене в середине VIII в. ослабевшей династии иной, полу-

² Сам термин «Каролингское Возрождение» («Каролингский Ренессанс»), относившийся к расцвету художественной культуры и образования во Франкском королевстве в VIII - 1-й пол. IX в., появился в XIX в. и был подхвачен в XX в.. Сущностью указанного феномена было развитие культуры во многих ее проявлениях (литературе, искусстве, архитектуре и других, близких к ним формах), а также в области образования. Естественно, что речь шла о процессе развития культуры, охватившей верхние слои общества.

чившей в истории название Каролингской. Новым правителям потребовалось большое количество образованных людей как на светские, так и на церковные посты. Необходимо было создавать новую социальную группу — грамотных людей (священников, писарей, юристов). Сделать это можно было, лишь кардинально изменив педагогические системы. Это попытался сделать Карл Великий (742— 814), в 800 г. коронованный на Западе впервые после свержения в 476 г. последнего римского императора. Карл, сам выучившийся читать лишь после 40 лет, оказывал сфере образования большое внимание [4, с.18]. Он основал дворцовую школу вместе с кругом ученых и наставников. Учеников и учителей объединяли дружеские и братские узы. Образование впервые входит в государственную политику.

Предметом особой заботы Карла Великого была грамотность священников. Около 787г. появляется его знаменитый «Капитулярый о науках», где предписывалось при каждом монастыре и при каждой епископской кафедре открывать школы. Центром этой сети школ была придворная школа в столице Ахене. Политическая стабильность, достигнутая в Европе в правление Карла Великого, способствовала значительному подъему культурного уровня на Западе, в первую очередь гуманитарной образованности. Обнаруживается большой интерес к изучению классических латинского и греческого языков и литературы. Отсюда можно сделать вывод, что особенностью Каролингского Возрождения было слияние, синтез позднеантичной, христианской и варварской традиций. Одной из забот деятелей Каролингского Возрождения являлось собирание элементов образцовой культуры, систематизация их и максимально широкое распространение этого знания уже в качестве единого педагогически целого. В христианских школах времени Карла Великого особое внимание уделяется также светской составляющей образования. Воспитанники христианских школ VIII-IX веков занимаются ими с целью подготовки к изучению божественной истины. Карл Великий в «Капитулярии о науках» «увещевал» свои «чада» не только не пренебрегать изучением словесных наук, но со всем смирением к Богу угодным тщанием изучать их, чтобы вы могли легче и лучше проникать в тайны божественного Писания. Так как на страницах его встречаются образные выражения, тропы и тому подобное, - без сомнения, всякий читающий Писание тем легче поймет его смысл, чем лучшую получил он ранее научную подготовку. Избирать же для этого следует таких мужей, которые, с одной стороны, обладают желанием и способностью к учению, а с другой - имеют призвание учить других. Делать это нужно с тем намерением, какое приписывается нашим благочестием: «А желание наше, чтобы вы, как прилично это воинам церкви, были благочестивы и учены, целомудренны по образу жизни и люди образование во речи: чтобы всякий, кто ни пожелал бы вас видеть ради имени Божия и благочестивой вашей беседы, поучался не только видом вашим, но и вашей мудростью, слушал ваше чтение или пение, и наученный вами вернулся домой, благодаря всемогущего Бога».

Система образования во времена Каролингского Возрождения, включала два уровня - центральная школа, находившаяся при дворе Карла Вели-

кого, небольшая по числу учеников, но осуществлявшая руководство общим процессом, и система школ, расположенных в различных областях империи. Исследователи отмечают, что особенностью Каролингского Возрождения было слияние, синтез позднеантичной и раннехристианской традиций [141, с.548]. Хотя и после Каролингского Возрождения, на протяжении всего Средневековья большинство феодалов оставались если не неграмотными, то малограмотными, и самым распространённым для них было учение на дому, которое в основном состояло из обучения письму и чтению [206, с.120]. Тем не менее, совсем по другому к образованию стала относиться верхушка знати. Н. Орм писал, что в XII веке все английские короли умели читать [216, с.143]. Известная английская пословица того времени гласила, что «необразованный король тоже самое, что и коронованный осёл».

Обучение детей королей и знатных феодалов XII-XIII веков осуществлялось в дворцовых школах, для преподавания в которых приглашались наиболее известные учителя того времени. В дворцовых школах обучались дети разных возрастов. По свидетельству Н. Орма дворцовые школы представляли собой большую дружную семью, где тесное общение детей между собой являлось важным фактором успешного овладения знаниями.

Однако центрами культуры все-таки остаются монастыри, большинство школ³ и библиотек в эпоху раннего Средневековья были также монастырскими. И в более поздний период церковь сохраняла главенствующие позиции в системе образования. Так, необходимо отметить постановление третьего Латеранского Собора (1179г.)⁴, которое определяло политику Церкви в области образования, по крайней мере, в течение ближайших двух столетий. В булле третьего Латеранского Собора говорилось, что поскольку Церкви Божьей надлежит заботиться о нуждающихся, чтобы и у бедных не была отнята возможность учиться читать и писать, каждая соборная школа должна оплачивать труд учителя, который учил бы даром клириков этой церкви и бедных школьников. Учителя, согласно этому постановлению, должны были получать разрешения на свою преподавательскую деятельность у епископа, которому строго запрещалось брать за это какую-нибудь пошлину. В противном случае, он мог лишиться своего звания [225, с.164]. Оговаривалось также, что каждая соборная школа должна иметь учителя грамматики. Намного позднее в 1215 году было принято другое постановление, согласно которому, школе надлежало иметь учителя богословия. В постановлениях Латеранского Собора большое внимание уделялось организации обучения. Епископ, согласно этому постановлению, наделялся следующими функциями: назначение учителей и установление платы за обучение, предоставление помещений, обеспечение едой, книгами, деньгами и т.д. [221, с.235].

Развитие разных типов школ, а также появление первых университетов привело к увеличению интереса к педагогическим сочинениям. Рассмотрим

³ В ту пору, кстати, родилась практика, незнакомая античности: чтобы не нарушать монастырскую тишину и не мешать товарищам, монахи читали книги не вслух, а лишь глазами.

⁴ Вдохновителем решений этого Собора являлся Римский Папа Александр III, некогда бывший блестящим преподавателем права в Болонье.

наиболее значимые из них. В XI веке становится знаменитым трактат **Гуго Сен-Викторийского** (ок.1097-1141) «**Дидаскаликон**» (учение, наука), один из выдающихся памятников средневековой педагогической мысли. Вобрав в себя основные достижения философской и дидактической мысли, он даёт стройное и краткое определение системы знаний и наук, способов и последовательности их освоения, связывая всё это с системой мира и со смыслом существования человека. «Дидаскаликон, или Семь книг назидательного обучения» по своему философскому содержанию — одно из лучших и наиболее характерных сочинений XII в. Поскольку для средневековой философии был присущ дидактизм (задача состояла не только в познании истины, но и в передаче её другим), философия была схоластической и философские труды создавались в форме диалога между учителем и учеником. Поэтому Гуго Сен-Викторский при написании этого трактата поставил перед собой откровенно дидактическую цель — наставить учащихся в том, что, как и в какой последовательности читать, чтобы быстрее постигнуть искусства и науки. Чтение должно перемежаться с размышлениями и запоминанием прочитанного и услышанного от учителя. Рассказ о различных науках и искусствах Гуго Сен-Викторский связывал с картиной мироздания, которая объяснила разнообразие знаний. Трактат представлял собой учебник по всем семи свободным искусствам. Вместе с тем в сочинении уделялось большое внимание вопросам дидактики [167, с.541]. Гуго Сен-Викторийский высоко ценил значение знаний. Он писал, что *только человек способен к познанию*, так как только он из всех живых существ обладает разумом. В обучении он важную роль отводил *системности и последовательности*. Свободные искусства, по его мнению, взаимосвязаны, и их нельзя отрывать друг от друга. На начальных этапах нужно тщательно изучать основы всех искусств. Далее *следует устанавливать связи между предметами*. «Не углубляйся в боковые тропки, пока не изучил основную дорогу – ты пройдешь по ним более уверенно только тогда, когда не будешь бояться» [293, с.177]. Гуго Сен-Викторийский также придавал важное значение *творческим упражнениям для развития мышления*: «... рассудок происходит от природы, совершенствуется в употреблении, становится острым благодаря упражнениям». Исследователи отмечают, что характерной чертой «Дидаскаликона» было то, что он оказывало помощь конкретному учителю или ученику в выборе индивидуальных путей обучения [193, с.130].

Одним из ранних западноевропейских трудов, всецело посвящённых педагогике является «**Металогии**» **Иоанна Салсберийского** (ок.1115-1180)[170, с.157]. Это сочинение даёт развёрнутую характеристику состояния образования в школах Западной Европы, содержание и методы обучения в них. Иоанн Салсберийский считал, что обучение – обязательное средство в поисках истины, которая определяется путём большого старания и усердия. Это обеспечивает достижение мудрости, что является основной целью обучения. Большую ценность, в образовательном плане, представляет мысль Иоанна Салсберийского о том, что *обучение – это процесс двустороннего взаимодействия ученика и учителя*. Он призывает *учитывать* при этом *ин-*

дивидуальные особенности учеников. Он считает, что *нет непригодных к обучению людей*: «Плохую почву, наоборот, нужно возделывать с большим усердием, чтобы получить богатый урожай». Большое внимание Иоанн Салсберийский уделял *психолого-педагогическим аспектам*, в частности, общению детей друг с другом в процессе обучения. Особое внимание в трактате уделяется личности учителя, который должен быть образцом для учеников. Он правильно подметил, что учащиеся внимательно слушают того учителя, которого любят и уважают [187, с.271].

В 1494 году итальянский математик, монах Лука Пачиоли (Luca Pacioli, 1445-1517) напечатал две книги: «Сумма знаний по арифметике, геометрии, учение о пропорции и пропорциональном», в которой впервые описываются письменные приемы счета и используются арабские цифры, и «Трактат о счетах и записях» – самую первую книгу по бухгалтерскому учету. В ней впервые сформулирован основной принцип бухгалтерии – принцип двойной записи. В 1509 году в Венеции издана книга Луки Пачоли «Божественная пропорция». Большой интерес представляет трактат французского публициста и законоведа XIV в. Пьера Дюбуа «Об отвоевании Святой Земли» [44] в котором излагается развёрнутый план организации системы образования на завоёванных христианами ближневосточных территориях. Сочинение это показательно тем, что предлагаемый в нём план содержит множество инновационных элементов. Программный характер носит трактат XIV в. «О похвале клиру» [80]. Ценность это трактата состоит во влиянии, оказанном им на развитие университетского образования в германских землях. Сочинение «О похвале клиру» возникло в то время, когда средневековая европейская система университетского образования в своём поступательном развитии приближалась к наивысшей точке. В нём средневековая теория университетского образования нашла отражение, надо полагать, в своём наиболее зрелом и законченном виде. Трактат «О похвале клиру» настаивает на том, что обучение в университете должно строиться на основе прямого межличностного общения магистра и его учеников [80, с. 217 – 218].

В зрелом Средневековье значительное внимание уделялось вопросам обучения в философских и богословских трактатах, таких известных мыслителей, как Пьер Абеляр (1079-1142), Бернар Клеворский (1091-1153), Гильём Конюский (1080-1145) и др. Большое значение для развития педагогики имеет личность **Пьера Абеляра** (1079—1142). Он стал *применять доводы разума в теологии*, сопоставляя противоречивые мнения авторитетов по сложным вопросам доктрины, вынося затем собственные заключения. Дважды его осуждали на церковных соборах. Однако его рациональный метод укрепился в теологии, ведь церкви и обществу нужно было ясное, систематизированное изложение христианской доктрины, надо было бороться с множившимися ересями, обращать в христианство новые народы. Авторским учебником логики для начинающих (*Logica ingredientibus*) и, прежде всего, своим «**Да**» и «**Нет**» (**Sic et Non, 1122**) он впервые в истории представил рассуждение о методе. С блестящей простотой он доказывал необходимость обращения к собственной способности рассуждения. Его метод «да» и

«нет» получил широкое распространение в средневековых университетах и использовался при проведении диспутов⁵.

П. Абеляр одним из первых стал разграничивать искусство преподавания (ars) и науку (scientis)[169, с.40]. Позднее это привело к *разграничению высшего и среднего образования*. Он стоял у истоков этого сложного процесса. Абеляр довершил начатое ранее проникновение диалектики в теологию. Он доказывал, что логика необходима богословам, хотя бы для согласования мнений авторитетов. Такая система, утверждавшаяся в XII в., называется рациональной теологией, или **схоластикой** — в буквальном переводе «школьной наукой». Ей суждено было проникнуть во все учебные предметы, на долгое время применяться почти во всех учебных заведениях.

Термин «схоластика» происходит от греческого слова «schole», что означает «досуг, место встречи учителя с учениками, школа», а также от слов «scholasticus» — ритор, грамматик, и «scholion» — «объяснение, толкование». Основу схоластики составляет метод философского и теологического поиска истины путем формальной логики и рассуждений (т.н. школьная философия). Ее главные положения базировались на учении Аристотеля (аристотелизм).

Основу схоластики составляет метод поиска истины путем формальной логики и рассуждений [80, с. 319]. Для схоластов было существенно знание отношений между словом, понятием и бытием. Важной составляющей схоластики являлась диалектика, то есть совокупность процедур, которые делают проблемой объект познания, раскрывают его, защищают от нападков оппонентов, распутывают, убеждают слушателя или читателя. Схоластический метод придавал процессу обучения характер творческого поиска и универсальности. «Мы никогда не найдем истины, — говорит Гильберт из Турнэ, — если удовлетворимся уже отысканным... Писавшие до нас — нам не господа или вожатые. Истина открыта всем, ею полностью еще никто не владел [70, с.83].

Схоластика первоначально относительно свободная от влияния догматов церкви, уже в XIII в. оказалась в жестких рамках религиозной идеологии, она превратилась в классическую средневековую схоластическую философию. Ее основные постулаты окончательно сформулировал доминиканский монах **Фома Аквинский** (St. Thomas Aquinas, ок. 1225-1274),⁶ считавший, что *вера не противоречит разуму* («Философия есть служанка теологии»). По его убеждению, *рациональное познание Бога является целью всех наук* («Всякое познание — грех, если оно не имеет целью познание Бога»). С конца XIII в. учение Фомы Аквинского (томизм) стало официальной доктриной католической церкви [54, с. 553]. Согласно схоластической философии наука сводится к умению выводить низшие понятия из высших посредством формальной ло-

⁵ Иоанн Салсберийский восхищался учительским талантом П. Абеляра. Он писал, что ученики с нетерпением ждали занятий Абеляра, их восхищало с какой ясностью и чёткостью он излагал материал. Он стремился объяснять ясно и просто. Он был постоянно окружен учениками со всей Европы. 20 его учеников стали кардиналами, 50 епископами, один из школяров стал впоследствии папой Целестином III [55, с.104].

⁶ Философ и теолог, он получил образование в Кёльнском университете у Альберта Великого, преподавал в Париже, в 1323 г. причислен к лику святых.

гики, поэтому схоластика, в отличие от мистической философии, культивировала во всех учебных заведениях и особенно в университетах логическое мышление. Соответственно диалектика выдвигалась как учебный предмет на первый план, создавая почву для внедрения новых методов обучения.

Важно отметить, что развитие схоластической логики вызывало потребность в изучении античной литературы. Особой популярностью тогда пользовалась школа в Шартре (Франция), которая стала центром по изучению античности. Исторически показательна для деятельности Шартрской школы реализация на практике педагогических взглядов Иоанна Салсберийского, Бернара Шартрского и Гильёма Конюского. Все они были приверженцами античной культуры и демонстрировали гуманистические взгляды.

Описывая влияние схоластики на содержание средневекового образования, известный советский медиевист О.А.Добнаш-Рождественская отмечала, что уже давно, думается, пора оставить тот упрек, который делали этой школе за априорные предпосылки её знания. Априорными предпосылками живёт всякое знание и их присутствие в знании средневековом, в его школьной науке – схоластике, вовсе не является ни её характерной чертой, ни роковым недостатком [39, с.47].

Таким образом, путь развитие идей средневековой педагогики, можно проследить по составленной нами таблице (таблица 1).

педагогическая идея	автор	период
разделение системы семи свободных искусств на две ступени – тривиум и квадравиум;	Северин Боэций	V век
создание системы знаний, основанной на христианских принципах;	Кассиодор	VI век
система семь свободных искусств + богословие; создание церковных школ, связанных с крупными образовательными центрами;	Алкуин	VIII век
подчинения светского знания потребностям теологии и Церкви;	Храбан Мавр	IX век
системность и последовательность в обучении; следует устанавливать связи между предметами; необходимость творческих упражнений для развития мышления;	Гуга Сен-Викторийский	XI век
необходимо учитывать индивидуальные особенности учеников; нет непригодных к обучению людей; полезно общение детей друг с другом в процессе обучения;	Иоанна Салсберийский	XII век
разграничение учебной и научной деятельности; метод «Да» «Нет»; проблемное обучение;	П. Абельяр	XII век

применение доводов разума в теологии;		
вера не противоречит разуму; рациональное познание Бога является целью всех наук.	Фома Аквинский	XIII век

Таблица 1 – педагогические идеи эпохи Средневековья

Особый интерес, для изучения становления университета как одного из научных центров, представляет событие, которое по оценке П.П. Гайденко и Г.А. Смирнова, определило возможность становления науки Нового времени - Парижский собор 1277 года. В его эдикте Парижский епископ Этьен Тампье квалифицировал как заблуждения 219 аристотелевских положений «согласующихся с философией, а не с истинной (дословно - католической) верой». До этого момента Священное писание и труды Аристотеля находились в единой связке догматов Церкви. Теперь между ними возник конфликт, и появилась возможность обсуждения - что согласуется с истинной верой, а что нет. Еще важнее то, что альтернативы аристотелевскому учению, до того считавшемуся абсолютным, теперь могли дискутироваться как мыслимые. Фактически этот эдикт признал, что всемогущество Божие сильнее законов природы, сформулированных Аристотелем. Чудеса и несообразности возможны - возглашал эдикт 1277 года. Данный факт, как это ни странно, стал началом теоретических наук: началось активное построение гипотез (под которыми понимались произвольные объясняющие предположения «игрового» характера, не имеющие вообще статуса реальности [132, с.65].

Значение схоластики для развития средневековой педагогики, таким образом, состоит в том, что она заложила философско-методологическую базу развития высшего образования, того времени придала процессу обучения в университетах научность и направленность на поиск истины.

Для развития науки важно было также определить соотношения между разумом и опытом, теорией и практикой. Первой попыталась примирить их английская школа: сначала великий ученый Роберт Гроссетест, канцлер Оксфорда и епископ Линкольна; затем группа оксфордских францисканцев, из которой вышел Роджер Бэкон. Он дал точное определение программы в *Opus Majus*: Усмотрев источник мудрости латинян в знании языков, математики и оптики, я хочу показать источники ее в опытной науке, ибо без опыта ничего нельзя знать в достаточной мере... Ведь если какой-нибудь человек, никогда не видавший огня, докажет с помощью веских доводов, что огонь сжигает, повреждает и разрушает вещи, то душа слушающего не успокоится, и он будет избегать огня до тех пор, пока сам не сунет руку или воспламеняющуюся вещь в огонь, чтобы на опыте проверить то, чему учат доводы. Удостоверившись же на опыте в действии огня, дух удовлетворится и успокоится в сиянии истины. Следовательно, доводов недостаточно, необходим опыт. Схоластика подготавливает тем самым собственное отрицание, равновесие готово рухнуть под напором эмпиризма. Медики, а с ними хирурги, оптики утверждают необходимое единство теории и практики. Хирургия, которой учатся на основе одной лишь практики, — говорит Аверроэс,— которой за-

нимаются без предварительного изучения теории, как, например, хирургия крестьян и всех неграмотных, есть чисто механическая, а не теоретическая деятельность, и в ней нет ни науки, ни искусства. Но он же, с другой стороны, утверждает: после теоретического обучения медик должен прилежно обратиться к практическим упражнениям. Лекции и диссертации учат лишь малой части хирургии и анатомии. На деле в этих двух науках не так уж много того, чему можно научить речами. Но разве схоластика не предалась в таком случае одной из крайностей, одному из главных своих соблазнов — абстракции [70, с.108]? Обратившись к абстрактным и вечным истинам, схоластика постепенно утрачивала связь с историей, с реальным, движущимся, развивающимся миром и к концу Средневековья она все больше превращалась в формальную бессодержательную философию. «Научными диспуты» схоластов могли быть, например, на темы: «Сколько чертей помещается на кончике иглы» или «Почему Адаму в раю нельзя было съесть яблоко, а не грушу». К XV-XVI вв. университетская схоластика и вся система средневекового университетского образования, строго регламентированная, подчиненная теологии, оторванная от жизни стала тормозом для дальнейшего культурного и научного развития. Возникновение и развитие опытной науки, зарождавшееся капиталистическое производство требовало полной ломки средневековой системы образования, а университеты, за редким исключением, упорно придерживались старой системы, были враждебны опытной науке. Расцвет естествознания XVII-XVIII вв. протекал, в основном, минуя университеты.

Школьное образование в средневековой Европе

В период раннего Средневековья образование было неразрывно связано с верой и церковью. Все школы находились под патронажем Церкви и делились на несколько основных типов:

1. Монастырские школы:

- внутренние школы для мальчиков, готовившихся к пострижению в монахи;

- внешние школы для мальчиков-мирян.
- 2. Соборные или кафедральные школы - при епископских резиденциях:
 - для подготовки будущих священнослужителей:
 - для мирян.
- 3. Приходские школы, которые содержались священниками.

Несколько столетий спустя в лоне Церкви появились два новых типа школ: хористов и школы при больницах и домах призрения. Школы хористов получили своё развитие в связи с развитием культа Девы Марии, когда стали создавать хоры в капеллах Богородицы монастырских церквей. Пели в хорах мальчики, которых за службу обеспечивали питанием и жильём. В певческих школах давались элементы грамматики и учили чтению. Основное внимание в них уделялось подготовке проведения церковных служб [178, с.114]. В церковном статуте 1263 года, говорится о необходимости обучать детей в данных школах, помимо пения, грамматике, а также заниматься их воспитанием [203, с.214].

В средневековой Европе дома призрения появляются в IX веке. Эти дома предназначались главным образом для внебрачных детей. Они организовывались городскими и сельскими приходами, гильдиями и благотворительными организациями города. В школах при домах призрения давали религиозно-нравственное воспитание, учили грамоте, далее шло профессиональное обучение (мальчики пополняли в дальнейшем слой городских ремесленников), а девочек обучали домоводству.

Обучение в школах, находившихся под патронажем Церкви было бесплатным (преподаватели получали за свой труд соответствовавшие их должности вознаграждение и нанимали других, менее обеспеченных учителей). Приходские и внешние монастырские школы посещали обычно мальчики 7 - 15 лет. Они изучали чтение, письмо, счет, церковное пение. Во внутренних школах образование было более широкое, поскольку клирику требовалось знание многих предметов: латыни - для чтения богослужебных книг, музыки - для организации церковных песнопений, а без арифметики и астрономии нельзя было правильно исчислять дни переходящих праздников, не имеющих постоянной даты.

Основное внимание в монастырских школах уделялось грамматике. Изучение грамматики латинского языка начиналось с заучивания с голоса латинских слов и псалмов. Основной книгой служил Псалтырь. Затем псалмы пелись на церковной службе, что способствовало более быстрому запоминанию материала. После знакомства с алфавитом ученики приступали к чтению, а затем к изучению письма, что свидетельствовало о более высоком уровне усвоения грамматики. Однако не все ученики умевшие читать, могли писать. Отсюда можно сделать вывод, что изучение латинского языка базировалось на устной основе. Это ещё можно объяснить тем, что книги были рукописными, стоили они дорого и их было мало, поэтому материал приходилось заучивать наизусть. Поэтому основными методами изучения латин-

ского языка были механическое заучивание, повторение, беседы на различные темы и рассказ учителя.

В лучших из монастырских школ, например принадлежавшей ордену цистерцианцев, в конце XII века монахи могли по выбору изучать философию, медицину, математику, музыку, а декламация и ручной труд считались обязательными предметами [175, с.58]. Многие монастырские школы уже начинали специализироваться на отдельных науках: школа в Мец - на музыке, Тур - на медицине, Камбре - на математике.

Но основное внимание в большинстве монастырских школ уделялось религиозно-нравственному и трудовому воспитанию⁷. Учение должно было быть лишь дополнительным средством для достижения этих целей. Учение же ради учения воспринималось как грех [217, с.54-56]. Но самое главное – не существовало социально-экономической заинтересованности в сохранении и развитии светских знаний. Если аббатом становился человек, считавший ненужным знания для постижения Бога, то очаг культуры в конкретном монастыре мог погибнуть. И поскольку церковные школы часто игнорировали новые знания как не соответствовавшие духу христианства, в Западной Европе начинают складываться внецерковные союзы ученых.

Кроме этого, расширение городского самоуправления могло осуществляться только при том условии, если из ведения Церкви были изъяты, хотя бы частично, образовательные функции [161, с.671]. Для этого было необходимо создание внецерковных школ, то есть школ, подчиняющихся городским властям, и удовлетворявшим потребности городов в грамотных людях, умеющих писать, считать, составлять и оформлять документы, знающих иностранные языки.

Именно с городом, с развитием его деловой активности связано развитие светского образования, ориентированного на нужды городского управления и купечества в образованных людях, умеющих вести деловую переписку, знающих счёт и иностранные языки [164, с.130]. Характерно, что борьба властей за создание **городских школ** началась в XII-XIII вв. во Франции, Италии, Германии. Первые городские школы возникли в Италии. Они открывались по инициативе городов и не подчинялись Церкви.

Городские школы рождались также из системы ученичества, цеховых гильдейских школ, школ счёта для детей торговцев, и ремесленников. Цеховые школы возникли в XI веке. Они содержались на средства цехов и давали общеобразовательную подготовку (чтение, письмо, счёт, элементы геометрии и естествознания). Обучение велось на родном языке. Поначалу городские школы находились под контролем духовенства. Представители Церкви определяли учебные программы, утверждали учителей. Постепенно, однако, города избавлялись от подобной опеки, отвоевывали себе право определять программу и назначать преподавателей. Учителями в городских школах становились вначале духовники, позже — бывшие студенты университетов. Они

⁷ Содержательная характеристика монастырских школ XIII века имеется в работе американского медиевиста С. Пакарда «Европа XIII века» [217].

получали плату деньгами и натурой (оплата была нерегулярной и меньше, чем в церковных школах). По истечении контракта педагогов могли уволить, и те подыскивали работу в другом месте. В результате, возникла особая социальная группа — бродячие учителя. Программа городских школ по сравнению с программой церковных имела более прикладной характер. Кроме латыни, изучались арифметика, элементы делопроизводства, география, техника, естественные науки.

Первые писарские школы возникли во второй половине XII века в Гамбурге, Лейпциге и Любеке [157, с.289]. Обучение велось на родном языке и было платным. Ученики учились основам грамоты и составлению писем. В школах счета кроме математики обучали бухгалтерскому делу. Таким образом, шло изменение содержания образования, приспособление его к узко профессиональным нуждам сословия.

Пытаясь сохранить свою монополию на образование, Церковь начала открывать в городах **Соборные** школы. В этих школах училось всё больше тех, кто не собирался становится церковнослужителями. Соборные школы давали более разностороннее и качественное образование, и привлекали значительные средства со стороны различных покровителей. О них сохранилось больше сведений и соответственно им уделено больше внимания со стороны исследователей. *Крупнейшие соборные школы* Франции, такие как в Шартре и Нотр-Дам в Париже *являлись предтечей университетов*. Многие из учителей этих школ были широко известны во всей Европе, например Герберт Аврилакский, впоследствии папа Сильвестр II (999-1003). Соборная школа в Шартре была крупнейшей школой схоластической философии, оказавшей большое влияние на развитие средневековой западноевропейской философии. Соборные школы внесли большой вклад в интеллектуальное возрождение XIII века, превратившись в центры схоластики [190, с.10] и оказали большое влияние на развитие методики обучения не только в данный период, но и в последующие века [209, с.40].

С XII века открываются **частные** школы, организуемые по инициативе того или иного учителя. Такой была, например, школа П.Абеляра, пользовавшаяся особой популярностью [173, с.335]. Разрешение на свою преподавательскую деятельность (*pro labore*) магистры были обязаны получить у епископа соответствующей области или у аббата монастыря, на земле которого располагалась школа. Особенностью частных школ было то, что они существовали за плату, взимаемую с учеников. Частные школы с трудом пробивали себе дорогу, так как в средние века существовало отрицательное отношение к взиманию денег с учеников. Например, папа Александр III (ум.1181) осуждал подобную практику: «Знание - Божий Дар и нельзя торговать тем, что дано тебе щедростью неба, этим надо делиться бесплатно, помня слова Писания: «Даром получи, даром и давайте» [122, с.204]. В 1170г. он запретил давать разрешение на организацию частных школ, однако вскоре был вынужден отменить свой указ, в первую очередь по отношению к парижским школам. Этим объясняется тот факт, что особенно много частных школ было создано в Париже и около него. Данные школы, таким образом,

стали своего рода ареной борьбы между прагматическим образованием и традиционной программой обучения, основанной на изучении риторики, грамматики и античной литературы. Они давали возможность ученикам выбирать учителей и соответственно методы и средства обучения [222, с.119-120]. Кроме этого распространение платного образования свидетельствовало о вовлечении образовательной сферы в зарождающуюся новую систему экономических отношений, основанных на предпринимательской инициативе.

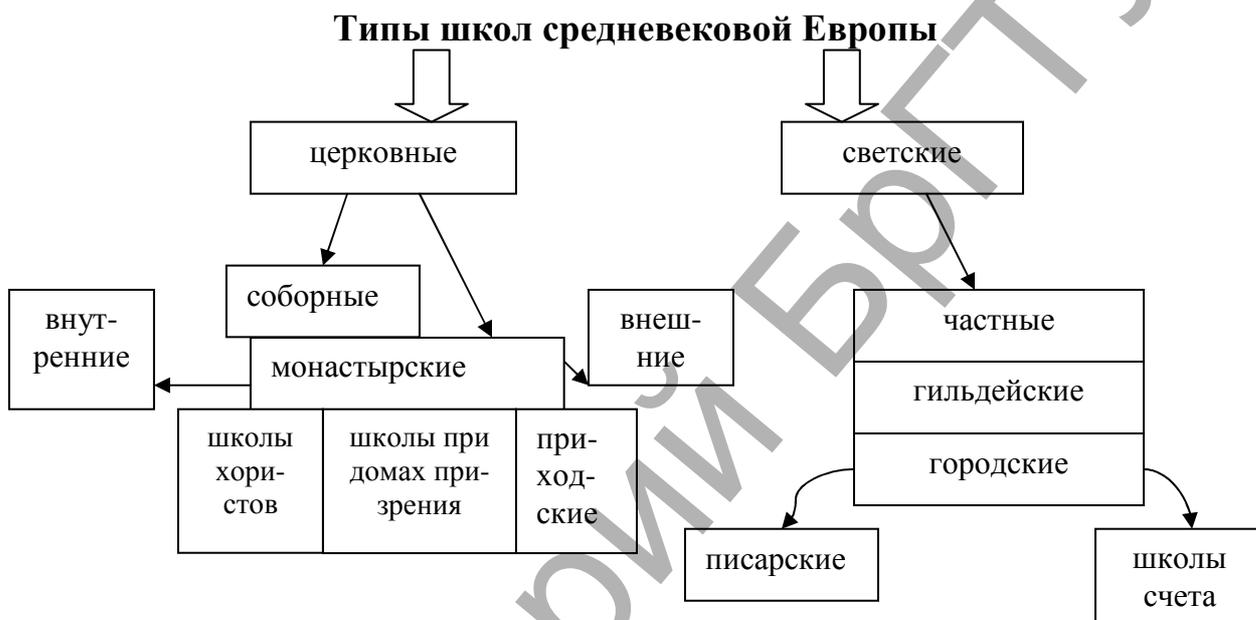


Рисунок 1. – Система средневекового западноевропейского школьного образования

Концентрация знаний в городах и конкуренция в сфере образования имела как минимум два важных последствия. Прежде всего, здесь создавалась социальная среда, способная обеспечить устойчиво благоприятные условия для стабильного развития культуры, тогда как культура монастырская была фрагментарна и уязвима - набег неприятеля, пожар, скверный нрав аббата могли пресечь развитие самобытной духовной традиции. Точно так же, покровительство образованности при одном из правителей редко продолжалось в том же масштабе его преемниками. Во-вторых, концентрация образованных людей в городах вела к профессионализации. При всей своей образованности Боэций или Алкуин оставались прежде всего придворными императоров. Лечение больных, переводы и создание рукописей для монахов были лишь видами монашеского подвига, средством спасения души наравне с физическим трудом. Социальная значимость таких занятий являлась своего рода побочным продуктом.

В городской культурной среде имелись иные мотивы - тяга к знаниям, стремление выбиться в люди, заработать деньги или прославиться, и эти свои социальные цели светские образованные люди стремились реализовать по преимуществу на поприще интеллектуального труда, ставшего их основ-

ным видом деятельности. Кроме того, концентрация и профессионализация сопровождались растущим разделением труда, специализацией областей знания. Энциклопедичность оставалась идеалом, но на практике процесс выделения новых сфер и новых форм умственной деятельности шел достаточно быстро.

Социально-экономические и педагогические предпосылки возникновения и становления первых университетов

Изучение университета, как социального и педагогического объекта, с точки зрения его генезиса обнаруживает значительные трудности, начинающиеся уже с неоднозначности исторических подходов к определению времени его возникновения. Рассмотрим некоторые из них. Наиболее распро-

страненной точкой зрения является фиксация получения официального статуса Болонским университетом в XI веке. Однако существуют и более раннее обращения к термину «университет». Так в «Международной энциклопедии образования» представлена классификация культурологических типов университета, берущих начало с эпохи эллинизма [195, с.2023]. Точки зрения о существовании университетов в античности придерживаются такие исследователи, как: К. Шмидт, Ф. Штадельман, П. Гизо, Ш. Диль, Г. Буассье. К. Шмидт, являющийся основоположником цивилизационного подхода к изучению истории образования, упоминает об античных университетских учёных городах [157, с. 429]. Ф. Штадельман, рассматривая обучение и воспитание у древних греков и римлян, использует такие термины, как: «universitates literarum», «высшая школа», «высшее учебное заведение» [159, с.18]. Термин «университет» применительно к Константинопольскому Аудиториуму, основанному в 425г., используют такие исследователи как А.П. Каждан, Г. Буассье [12, с. 140 – 141], П. Гизо [27, с.92], Ш. Диль [3, с. 26 – 27]. Так, А.П. Каждан характеризует Константинопольский Аудиториум как «высшую школу» и «университет», исходя из того, что слово auditorium происходит от «auditore» – «слышать», так как в высшей школе обучение было основано на выслушивании объяснений преподавателя [94].

Однако большинство исследователей (Ф. Штадельман, Л.Фридлиндер, Т. Циглер, Ф. Гизо, В. Бойд, Д. Турнау и др.) не признают существование университетов в Римской империи. Так, Л.Фридлиндер, занимаясь исследованием античности, к примеру, термин «высшее образование» меняет на «школы высшей ступени» [89, с. 169], Т. Циглер упоминает также только о «высших образовательных школах» [153, с. 20], Ф. Гизо, анализируя результаты романизации Галлии, называет риторические и философские учебные заведения этой провинции «большими школами» [26, с.76]. В западноевропейских исследованиях [176, с. 44, 49, 81; 227, с.162] слово «университет» и «высшее образование» также взяты в кавычки, что подчёркивает условность используемой терминологии. О. Гордиевич (1893г.) разъясняет понятие «высшее образование, высшая школа» следующим образом: «Выражение «высшее образование, высшая школа» имело у римлян более широкое значение, чем теперь. Под именем «высшие школы» надо понимать здесь школу грамматическую и риторическую. Эти школы существовали часто вместе, часто отдельно, причём риторическая школа считалась ступенью выше. Лицо, стоявшее во главе такой школы, называлось *summus doctor* и всегда избиралось императорами из среды учёных. Его теперь приравнивают... к директору гимназии, так как грамматико-риторическая школа напоминает собою теперешнюю гимназию» [30, с.13; 254].

И мы согласимся с этой точкой зрения, так как высшие школы античности не являлись университетами со своими чётко выраженными специфическими правами, традициями, уставами и другими атрибутами, свойственными университетам Средневековья. В частности, исследователь античности А. Джонз, рассматривая организационные принципы функционирования высших школ в древнем Риме, особо подчёркивает личную зависимость преподавате-

лей от государства и муниципальных властей, так как именно эти властные структуры нанимали профессоров – преподавателей свободных искусств – на работу и выплачивали им жалованье. «Тогда не было университетов ни в средневековом, ни в современном значении этого слова, – заключает он, – но в Риме, Константинополе, Афинах, Бейруте были группы профессоров, нанимаемых и оплачиваемых государством и муниципиями; они имели репутацию выдающихся специалистов в обучении грамматике и риторике» [199, с.349]. Схожая точка зрения у другого специалиста в области образования Джона Брубахера: «Центры высшего обучения не следует называть университетами... Высшее образование было не более чем добровольным объединением учителей и студентов. Правительство и чиновники, наделённые инспекторскими функциями, руководили им. Фактически корпоративный характер отсутствовал» [177, с. 428].

И как бы там ни было, только «...средневековые образовательные институты известные как «studium generale» давали регулярную работу преподавательскому составу, предлагали специальные курсы для получения высшего образования ... и имели право выдачи сертификатов в форме признаваемых всеми степеней и дипломов» [223, с.14].

В то же время, нельзя отрицать того влияния, которое оказали учебные заведения античности на становление университетского образования в средневековой Европе.

Скорее всего, следует признать, что идея университета появилась в Европе в VI – III вв. до н.э. и имела ближневосточные корни. В сочинениях таких древнегреческих философов как Пифагор (VI в. до н.э.), Аристотель (IV в. до н.э.) и Теофраст (III в. до н.э.) высказывалась мысль о создании автономного учебного заведения, в рамках которого образовательная деятельность совмещалась с научной [8, с. 243.]. Идеи, высказанные этими мыслителями нашли воплощение в Александрийском Мусейоне, основанном в III в. до н.э. Хотя сами сочинения названных учёных, содержащие идею университета, до нас не дошли, всё же имеется возможность составить представление об их контурах, благодаря краткому рассмотрению организации жизни и деятельности Александрийского Мусейона.

В первую очередь, следует обратить внимание на содержание программы обучения в Мусейоне, в которую входили как гуманитарные дисциплины, так и предметы естественнонаучного и технического характера. Иными словами, мусейоническое образование охватывало всю совокупность научного знания своей эпохи. Помимо этого, образование в Александрийском Мусейоне, кроме опоры на науку в процессе обучения, подразумевало привлечение студентов к проводимым их учёными-наставниками исследованиям, что превращало Мусейон в крупный исследовательский центр. Косвенные данные позволяют предполагать, что Александрийский Мусейон, просуществовав без малого почти тысячу лет (с III в. до н.э. – по VII в. н.э.), оказал значительное влияние на развитие высшего образования на Ближнем и Центральном Востоке. Организационные основы Мусейона содержали два принципа, которые впоследствии будут присутствовать в университетском образова-

нии: автономность и разделение властных полномочий (между управителем, жрецом Муз и библиотекарем).

Эти положения представляются значимыми в плане рассмотрения функционирования университетской идеи на самых ранних этапах её становления. Влияние Мусейона на развитие высшего образования на Востоке можно проследить на примере сохранившихся правил святой школы города Нисибина (Месопотамия) IV-VII вв [106, с. 228 – 232], позволяющих составить представление о развитии теории образования высшего порядка в раннесредневековой Сирии и судить о контурах и узловых моментах, которые будут присущи всем подобным теориям, возникшим позднее.

В Римской Империи также существовала хорошо налаженная система обучения, где можно было получить не только «гуманитарное» образование, но и специальное [51, с. 76]. Понимая значение образования для стабильного развития государства, римские императоры заботились об открытии и поддержке высших школ. Так, император Адриан открыл в Риме учебное заведение, под названием Афиней (Атенеум), куда студенты собирались слушать знаменитых ораторов и поэтов [51, с.58.].

В какой-то мере предшественниками средневековых университетов были некоторые учебные заведения классической древности: философская школа в Афинах (IV в. до н. э.)⁸, школа права в Бейруте (III-IV вв.), так называемый «Императорский университет» («*Auditorium specialister nostrum*») в Константинополе (425г.). Высшие учебные заведения функционировали и во владениях Халифата и в феодальном Китае. Их организация и программа отдельных курсов напоминают средневековые. Так, например, в Бейруте существовал обязательный пятилетний академический курс с определенными циклами, в Константинополе в одном центре преподавались грамматика, риторика, философия и право.

В античных учебных заведениях образование носило свободный характер, т.е. древние интеллектуалы не занимались наукой ради заработка, а все, что они делали являлось исключительно искусством, т.е. просто свободным творчеством. Презируя трудовую деятельность и ремесло, именно они, тем не менее, подготовили почву для рождения интеллектуальных профессий как массового явления и способствовали возникновению университета. Во-первых, древние мыслители оставили нам в наследство свободное образование, в рамках которого получила развитие педагогическая и естественно-научная мысль. Во-вторых, пренебрегая занятием врача или юриста как ремеслом, они все-таки уделяли внимание теоретическим исследованиям медицинских и правовых проблем. Впоследствии средневековые врачи и юристы, обращаясь к изучению античных трактатов, тоже вникали в теоретическую и исследовательскую сторону своей профессии.

⁸ Официальное название: «Афинская Академия». Появилась во времена Платона, а при императоре Марке Аврелии стала главным центром изучения философии в Римской империи. Слово «Академия» не означало в древности отраслевого высшего учебного заведения, как сейчас, хотя Академия была учебным заведением строго определённой специальной направленности. Название данного учебного заведения произошло от имени героя Академа, в честь которого была названа та часть афинских пригородов, где Платон проводил свои занятия.

Таким образом, гуманитарная подготовка в качестве неперенного атрибута воспитания студента университета в определенной мере является наследием Античности. Гуманитарная подготовка в средневековых университетах, начала использоваться при обучении профессии и стала выполнять двойную функцию: во-первых, продолжая традицию Античности, культивировать интеллект, а значит, воспитывать интеллектуала; во-вторых, следуя сути университета, как органа профессионального обучения, помогать более качественной подготовке специалиста. Эта *средневековая традиция* сохранилась до сих пор, когда будущему врачу или юристу читаются курсы по психологии, философии, этике, культурологии и истории

Важный этап в развитии образования был связан с Каролингским Возрождением. Именно тогда в VII-VIII вв. в Каролингском государстве франков были созданы благоприятные условия для дальнейшего развития культуры. Именно в эпоху Карла Великого при каждом монастыре и при каждой епископской кафедре были открыты школы. Центром этой сети учебных заведений была придворная школа в столице Ахене. Политическая стабильность, достигнутая в Европе в правление Карла Великого и его преемников (VIII -IX вв.), способствовала значительному подъему культурного уровня на Западе, в первую очередь гуманитарной образованности. Обнаруживается большой интерес к изучению классических языков (латинского и греческого). Среди аристократов каролингского времени было немало образованных людей [135, с.377].

Говоря о Каролингском Возрождении, надо отметить, что оно в отличие от Посткаролингского Возрождения не носило массового характера. Хотя повысился уровень культуры детей аристократов, учеников дворцовой школы, тех из клириков, кто обучался в немногих крупнейших монастырских и епископальных центрах, но эти люди составляли крайне замкнутый и малочисленный круг и не могли оказать существенного влияния на развитие всего общества.

В начале второго тысячелетия начинают действовать новые социально - экономические и политические факторы: возникновение города феодального типа, освоение новых земель, подъем сельского хозяйства, развитие торговли, в том числе с более высокоразвитыми арабскими государствами⁹. Начали расширяться знания европейцев в области математики, астрономии, географии, медицины и других наук. Усиливается переводческая деятельность. К началу XIII века в Европе были переведены все труды Аристотеля и арабские комментарии к ним. Переводились с арабского языка также труды по географии, математике, астрономии, медицине. Медицина и юриспруденция становятся науками. Если раньше они были практической деятельностью (кровопускание, травы, прижигание), то теперь начинает развиваться теория. Возрождается римское право, причем европейские юристы сразу обращаются к кодексу Юстиниана, т. е. к первоисточнику, а не к глоссариям. Это имело принципиальное значение для тогдашней Европы, где широко распростра-

⁹ Знакомству с более высокой арабской культурой способствовали и крестовые походы.

нялся новый тип города - феодальный. Торговля и ремесла нуждались в правовом обосновании своего существования. Именно римское право является универсальным и уже в этом смысле подходило для христианской Европы. В нем были развиты торговое и вещное право, четко сформулировано понятие частной собственности, т. е. оно являлось именно такой правовой системой, которая соответствовала складывавшемуся товарно-денежному хозяйству. В «возрождении» римского права и использовании его для оправдания и защиты своих политических притязаний была заинтересована и королевская власть, особенно в период своего усиления.

Середина XI - нач. XII века являются поворотным моментом в истории средневекового образования Западной Европы. Неоспоримым фактом является, что, именно, в это время произошли самые существенные перемены в образовании за всю эпоху Средневековья [222, с.138]. В этот период расширяется школьное образование, возникают новые типы школ, получает развитие схоластическое образование, направленное на рациональное осмысление окружающего мира и церковных норм, увеличивается число учителей-профессионалов. Появляются грамматики, написанные в стихотворной форме. Это был период появления первых университетов. По мнению известного советского исследователя истории педагогики Е. Н. Медынского, существенный скачок в развитии образования в странах Западной Европы в XI - XII веках был обусловлен глубокими изменениями, имевшими место в социально-экономической, политической и культурной жизни этих стран в данный период [76, с.59]. Социально-экономические и последовавшие за ними культурные преобразования позволяют понять, почему именно с XI века происходят существенные преобразования в системе образования, резко увеличивается число грамотных людей, причём не только клириков, но и светских граждан.

Одним из наиболее значительных факторов общественно-экономической жизни в странах Западной Европы в XI - XII веках стал активный рост городов, стимулирующий отделение ремесла от сельского хозяйства в масштабах всего общества, и развитие на этой основе товарно-денежных отношений. Хотя этот процесс имел длительный характер и не завершился в эпоху феодализма, но именно в XI - XIII веках он протекал особенно быстро и способствовал качественному улучшению в развитии культуры и образования. Горожане, по мнению Ф.Энгельса, олицетворяли собой «дальнейшее развитие производства и торговых отношений, социальных и политических учреждений» [158, с.407]. Горожане - торгово-ремесленный слой – были более деятельными, интересовались, прежде всего, практической стороной образования и стремились получить профессию.

Специфика роста городов, характерного именно для средневековой Европы, требовавшая большого количества специалистов в области медицины и права, кардинальным образом повлияла на быстрые темпы развития школьного образования, что, в свою очередь, явилось серьезной предпосылкой возникновения университетов. С XI века, как отмечает российский историк В.И. Уколова, начинается устойчивый подъем средневековых школ [141,

с.555]. Как уже ранее отмечалось, именно в этот период наиболее интенсивно развивались старые и возникали новые типы школ.

Вторым важным фактором прогресса в средние века была начавшаяся с XIII века тенденция создания национальных государств. Именно поэтому в этот период было написано много трудов, посвященных воспитанию и образованию короля – идеального правителя государства, например, «Паликратик» Иоанна Салсберийского. Создание национальных государств привело к прекращению междоусобных войн, установлению политической стабильности и созданию новых структур власти, для которых требовались образованные люди, умеющие юридически правильно создавать документы и отстаивать интересы королевской власти, в том числе и в противоборстве с властью церковной, представители которой были хорошо образованы.

Период XI - сер.XIII века называют ещё «Развитым Средневековьем» или «Посткаролингским Возрождением», связанным с развитием ранней городской культуры [29, с.194]. Применение термина «Возрождение» к данному временному отрезку более обоснованно, чем к эпохе Каролингов. Ведь теперь судьбы образованности определялись не амбициями императоров, а экономической, культурной и научной динамикой развития всего общества. Именно в этот период начали появляться первые университеты, вырос интерес к светским наукам, таким как история, математика, астрономия, философия и право. Начали появляться различные литературные произведения на национальных языках, преимущественно рассказывающие о рыцарской и светской жизни.

Рост городов, развитие товарно-денежных отношений, создание национальных государств, повлекшее потребность в высокообразованных специалистах – то есть социально-экономические причины, а также развитие различных типов школ, расцвет ранней схоластики и педагогической мысли являлись основными предпосылками возникновения университетов. Ведь в античную эпоху стать массовой интеллектуальной профессией не смогла: помешало раздельное существование ремесла и искусства. Интеллектуалы не занимались ремеслом (т.е. практической профессиональной работой ради заработка), а ремесленники в массе своей не обучались интеллектуальному искусству (ни возможности, ни стимулов для этого у большинства из них не было). Чтобы это произошло, нужно было дождаться, пока практическая профессиональная деятельность как ремесло займет в обществе, прежде всего в городской жизни, более важное и уважаемое место и востребует интеллектуальное наследие Античности. И то, и другое произошло в средние века, когда появился ремесленный город - город мастеров и ремесленников. К примеру, фламандские города Гент, Брюгге, Ипр, занимавшиеся в основном производством шерстяных тканей, не имели аналогов в прошлом¹⁰.

¹⁰ Ремесло и технологии становятся в Средние века важным элементом городской среды. И когда в XVI-XVII вв. начинают развиваться экспериментальные науки, город в качестве ремесленного центра оказывается подготовленным к соединению ремесла и научной технологии.

Первые высшие школы в средневековой Западной Европе появились в Италии. Старейшая среди них — врачебная школа в г. Салерно (недалеко от Неаполя), где уже в IX в. существовала корпорация врачей, которые не только лечили больных, но и обучали врачебному искусству [118, с.10].

Салернская врачебная школа была светской и продолжала лучшие традиции античной медицины, в преподавании она придерживалась практического направления. Ее деканы не имели духовного сана. Финансировалась школа за счет средств города и платы за обучение. Слава о ней была так велика, что даже после появления в Салерно школ юристов и философов город продолжали называть «городом Гиппократата» (лат. *Civitas Hippocratica*). Именно здесь в 820 году был основан госпиталь - первая гражданская больница в Западной Европе, финансируемая за счет средств города. Большое влияние на ее развитие оказала деятельность Константина Африканского (*Constantinus Africanus*, ок. 1020-1087) — врача из Карфагена (территория современного Туниса), монаха (в Монте Кассино) и переводчика на латинский язык греческих и арабских медицинских сочинений. Он первым сделал арабскую медицину достоянием Запада, и прежде всего — медицинской школы Салерно. Таким образом, в период своего расцвета (XII-XIII вв.) Салернская школа объединила в себе античную традицию и арабское наследие. Салернскую медицинскую школу уже в X веке называли исконной и знаменитой [130, с.189].

В Салернской школе сложились свои традиции и своя программа обучения. Вначале студенты в течение трех лет проходили подготовительный курс. Затем в течение пяти лет изучали медицину, после чего следовала обязательная врачебная практика в течение одного года.

Обучение медицине в Салерно носило практический характер. Изучение строения тела сопровождалось анатомическими демонстрациями на животных, а начиная с 1238 г. по особому разрешению Фридриха II дозволялось раз в пять лет производить вскрытия человеческих трупов. Магистры Салернской школы составляли анатомические трактаты. Из этой школы вышел хирург Роджер Салернский (XII в.), впоследствии преподаватель и магистр хирургии Университета в Монпелье, автор трактата «*Ars Chirurgica*» (1170) [121, с.14]. Однако статус университета она получила только в 1280г. Поэтому первым европейским университетом по праву считается Болонский университет, положивший начало:

во-первых, соединению в структуре одного учебного заведения профессионального и высшего образования. Университет становится высшей школой, поскольку в нем, кроме специально-профессиональных, даются еще и дополнительные знания. Применительно к университету определение "высшее" означает, во-первых, выше того, что необходимо для профессиональной подготовки; во-вторых, возникновению союза ремесла и интеллектуального искусства.

То есть, благодаря появлению университета интеллектуальная профессия обрела свой общественный статус, что и помогло ей со временем стать массовым явлением. С появлением университета в Европе возникает новый

тип школы, где объединяется обучение ремеслу и искусству. В этом объединении как *обучению интеллектуальной профессии* и можно увидеть *призвание университета*. До него подобной культурной задачи, т.е. задачи воспитания интеллектуала-профессионала, школа не решала. Таким образом, смыслом университетского образования помимо обучения профессии, становится сохранение интеллектуальной культуры.

Основателем Болонского университета считается знаменитый правовед того времени Ирнерий, впервые ставший в широкой аудитории читать римское право. В начале XII в. обобщив достижения своих коллег, он совершает революцию в правоведении. Ему приписывают заслугу сведения отрывочных юридических пассажей в единый корпус Римского права (*Corpus juris civilis*), снабженный глоссами – комментариями и разъяснениями на полях. Метод Ирнерия заключался в отыскании параллелей и разночтений, выявлении существующих противоречий и попытках их согласования. И, наконец, он придавал большое значение казуистике – систематически выдвигая особо запутанные, спорные вопросы, при разрешении которых сводятся воедино различные законы, мнения комментариев, ссылки на прецеденты [223, с.9]. Его методы оказали большое влияние на развитие юриспруденции, философии, методики преподавания и других дисциплин.

Лекции Ирнерия оказались очень популярны и к нему стали стекаться ученики со всех концов Европы. Но подлинное развитие Болонской школы начинается с середины XII века. В 1158 году германский император Фридрих I Барбаросса захватил один из самых богатых городов Ломбардии г. Милан и созвал на Ронкальском поле сейм с целью навязать северо-итальянским городам новый порядок управления. В благодарность за помощь со стороны болонских профессоров в этом же году он издал закон, по которому брал под свое покровительство тех, кто «путешествует ради научных занятий, в особенности преподавателей божественного и священного права»; болонские школяры освобождались от круговой поруки в уплате налогов и от подчинения городским судам Болоньи [106, с.45]. С этого момента де-юре начинается история университетского образования. В 1200 г. аналогичную грамоту выдал парижским магистрам и студентам король Филипп II Август [155, с.490.].

Эти привилегии усилили приток слушателей. По свидетельствам современников к началу XII века в Болонье обучалось свыше одной тысячи человек¹¹ со всей Европы. У знаменитого болонского профессора Аццоне присутствовало так много слушателей, что приходилось читать лекции на площади. Здесь были представлены почти все языки Европы. Школа стала называться генеральной. Именно в Болонье впервые стали появляться так называемые нации (землячества). Болонский университет долгое время оста-

¹¹ В некоторых источниках встречается цифра в 10 тысяч, однако итальянский исследователь А.Пини считает ошибочным даже само прочтение фразы источника - *et erant hic tunc tempore bene X milia scolagium*, указывая на то, что первый издатель хроники принял за цифру 10 знак переноса X. По мнению историка, в Болонском университете обучалось в этот период чуть более I тыс. человек [59, с.64].

вался самым массовым высшим учебным заведением в Италии. Даже в XV веке при общей тенденции к возрастанию численности студенческого контингента второй по численности в Италии Падуанский университет, по подсчетам итальянских историков, не превышал усредненного годового показателя в 600-700 человек (в 1444 г. падуанские власти указывали на присутствие в городе 300 школяров вместо обычных 800) [39, с.76]. Долгое время уступали Болонье по количеству учащихся остальные итальянские центры высшего образования. В Павии лишь в конце XIV века студенческий контингент стал насчитывать в отдельные годы до 500 человек, а в 1480 г., по свидетельству флорентийского посла при миланском дворе, университет посещало около 600-700 человек школяров [71, с.77].

Популярности Болонского университета способствовало также то, что в члены университета принимались женщины и, причем, не только к слушанию лекций, но и в качестве преподавателей (лектрисс).

Кроме того, он имел еще очень важное отличие от других университетов средневековой Европы. Университет не был ассоциацией профессоров, напротив, это была ассоциация студентов, сама выбирающая руководителей, которым, в свою очередь, подчинялись профессора. Болонские студенты делились на две части: ультрамонтанов и цитрамонтанов¹², из которых каждая ежегодно избирала ректора; обе части участвовали в управлении университетом. Профессора выбирались студентами на определенное время, получали гонорар по условию и обязывались нигде, кроме как в Болонье, не преподавать. Находясь по статусу, таким образом, в зависимости от университета и будучи свободными лишь в руководстве занятиями студентов, они могли приобрести авторитет и влияние на слушателей исключительно своими личными качествами, знаниями и педагогическими талантами.

Болонья была также торгово-ремесленным центром, связанным с учебно-научной деятельностью [10, с.25]. Здесь находился самый большой центр в Европе по производству книг, работала сеть переписчиков, переплетчиков, художников-миниатюристов, производителей пергамента. Книги из Болоньи экспортировались по всей Европе.

Вслед за Болонским в XII вв. появляются университеты в других городах Европы. В разное время статус высшей школы (*Studium generale*) был присвоен университетским объединениям в Оксфорде (Британия, 1200), Саламанке (Испания, 1218), Падуе (Италия, 1222), Неаполе (Италия, 1224), Кембридже (Британия, 1225), Салерно (Италия, 1280), Монпелье (Франция, 1289), Лиссабоне (Португалия, 1308), Праге (Чехия, 1348), Кракове (Польша, 1364), Вене (Австрия, 1365), Гейдельберге (Германия, 1385), Кельне (1388), Лейпциге (1409), Барселоне (Испания, 1450), Копенгагене (Дания, 1479) и т.д.[54, с.154-155.]. К XIV в. в Западной Европе уже насчитывалось около 20 университетов, а к началу XVI века их численность достигла 70 [15, с.116].

¹² Ультрамонтансы- пришельцы из-за альпийских гор

Цитрамонтансы – пришельцы из разных городов Италии, которым не надо было переходить через Альпы чтобы достигнуть Болоньи [219, с.21].

Однако количество студентов в некоторых из них не превышало нескольких десятков человек [131, с. 101].

Западноевропейские университеты в Средние века

Название	Год ¹³	Страна	Тип	Инициатива создания
Болонский ун-тет.	1088	Италия	студенческий	СОСП
Парижский ун-тет	1200	Франция	канцлерский, магистерский	СОСП
Оксфордский ун-т	1167	Британия	канцлерский, магистерский	М
Монпелье	1137	Франция	канцлерский, магистерский	СОСП
Реджио	1188	Италия	студенческий	М
Виченца	1204	Италия	студенческий	М
Кембридж	1209	Британия	канцлерский, магистерский	П
Валенсия	1212	Испания	государственный	К
Ареццо	1215	Италия	студенческий	М
Падуя	1222	Италия	магистерский	М
Неаполь	1224	Италия	государственный	И
Верчелли	1228	Италия	магистерский	М
Тулуза	1229	Франция	канцлерский, магистерский	П
Саламанка	1230	Испания	студенческий	К
Орлеан	1231,1306	Франция	канцлерский, магистерский	П
Анжер	1229	Франция	канцлерский, магистерский	М
Римский католический ун-тет.	1244	Италия	магистерский	П
Сиена	1246,1357	Италия	магистерский	И
Пьяченца	1248	Италия	магистерский	П
Вальядолид	1254	Испания	государственный	КП
Севилья	1250,1346	Италия	магистерский	П
Лиссабон	1290	Португалия	магистерский	КП

¹³ Годы основания университетов даны согласно исследованию Г. Рашдала [217].

Лерида	1300	Испания	государственный	К
Римский университет (городской)	1303	Италия	магистерский	П
Авиньон	1303	Франция	канцлерский, магистерский	П
Куимбра	1308	Италия	магистерский	КП
Перуджа	1303	Италия	магистерский	П
Тревисо	1318	Италия	магистерский	И
Кагор	1332	Франция	канцлерский, магистерский	П
Гренобль	1339	Франция	канцлерский, магистерский	П
Пиза	1343	Италия	магистерский	П
Прага	1347	Чехия	магистерский	КПИ
Перпиньян	1349	Италия	магистерский	П
Флоренция	1349	Италия	магистерский	П
Гуеска	1359	Италия	магистерский	К
Павия	1361	Италия	магистерский	И
Краков	1364,1397	Польша	магистерский	КП
Вена	1365	Австрия	магистерский	П
Оранж	1365	Франция	канцлерский, магистерский	И
Печ	1367	Венгрия	магистерский	П
Эрфурт	1379,1392	Германия	канцлерский, магистерский	П
Гейдельберг	1385	Германия	канцлерский, магистерский	П
Кельн	1388	Германия	канцлерский, магистерский	П
Буде	1389	Швеция	магистерский	П
Феррара	1391	Италия	магистерский	П
Турин	1405	Италия	магистерский	П
Вюрцбург	1402	Германия	канцлерский, магистерский	П
Лейпциг	1409	Германия	канцлерский, магистерский	ПМ
Университет св. Андрея.	1413	Британия	канцлерский, магистерский	П

Росток	1419	Германия	канцлерский, магистерский	П
Доле	1422	Франция	канцлерский, магистерский	М
Лувен	1425	Франция	канцлерский, магистерский	П
Грейфсвальд	1428,1456	Германия	канцлерский, магистерский	ПМ
Пуатье	1431	Франция	канцлерский, магистерский	ПМ
Канн	1432	Франция	канцлерский, магистерский	П
Бордо	1441	Франция	канцлерский, магистерский	П
Катания	1444	Италия	магистерский	П
Барселона	1450	Испания	государственный	П
Глазго	1451	Британия	канцлерский, магистерский	П
Валанс	1452,1459	Франция	канцлерский, магистерский	П
Трир	1454,1473	Голландия	магистерский	П
Фрейберг	1456	Германия	канцлерский, магистерский	П
Базель	1459	Швейцария	магистерский	П
Ингольштадт	1459	Германия	канцлерский, магистерский	П
Нант	1460	Франция	канцлерский, магистерский	П
Бурж	1464	Франция	канцлерский, магистерский	П
Пресбург	1465	Германия	канцлерский, магистерский	П
Сарагоса	1474	Испания	государственный	П
Майнц	1476	Германия	канцлерский, магистерский	П
Тюбинг	1476	Германия	канцлерский, магистерский	П
Упсала	1477	Швеция	магистерский	П
Копенгаген	1478	Дания	магистерский	П

Пальма	1483	Испания (о. Майорка)	государственный	К
Безансон	1485	Франция	канцлерский, магистерский	П
Сигуенца	1489	Испания	государственный	П
Абердин	1494	Британия	канцлерский, магистерский	П
Алкала	1499	Испания	государственный	П
Валенсия	1500	Испания	государственный	П

СОСП - свободное объединение студентов и преподавателей без какой-либо инициативы властей.

М – университет образован в результате миграции студентов и преподавателей из других университетов.

П – возникновение университета связано с инициативой Римского Папы и санкционировано его буллами.

И – инициатива создания университета принадлежит императору Священной Римской Империи.

К - университеты, основание которых связано с инициативой королевской власти.

Таблица 2. – Университеты средневековой Европы

В 1253 г. папа Иннокентий IV назвал два фактора, вызвавших к жизни университеты: внешний - их признание властями, а также внутренний - наличие групп людей, которые считают исследование и обучение своим служением во благо общества [84, с.344]. В то же время развитие первых университетов в Европе было бы невозможно без решения двойной задачи: во-первых, обеспечить автономию сферы образования, что предполагало вывод ее из-под непосредственного руководства со стороны церкви. Во-вторых, обеспечить достаточно высокий профессиональный уровень преподавания.

Вторая задача была решена с возникновением корпораций преподавателей (магистров или докторов), облеченных правом испытывать всякого претендента на вступление в корпорацию и присуждать ему право на самостоятельное преподавание (степень магистра или доктора). Оценка профессиональной пригодности находилась полностью в руках корпорации, в этом отношении университеты были совершенно автономны. Хотя, окончательное разрешение (*licentia docendi*), предоставляющее место преподавателя в данном учебном заведении, оставалось за городским епископом или представителем церкви, курирующим университет (в Парижском университете, например, это канцлер собора Нотр-Дам) [22, с.80]. Тем самым церковь могла осуществлять общий контроль над преподаванием, особенно

идеологический. С этой целью она выступала как гарант прав университета, привилегий, его самостоятельности в присуждении степеней.

Конечно, своим возникновением университет обязан стечению ряда обстоятельств, в числе которых — расцвет торговли, зарождение денежной экономики, рост городов, совершенствование сельскохозяйственного производства, рост благосостояния людей. Но сами по себе эти изменения еще не повлекли за собой возникновение университетов. Потребности в профессиональном обучении, запросы со стороны правительства, церкви, социальной среды не были первичными, конституирующими и детерминирующими факторами, определившими природу университетов как, совершенно нового общества, как места, где обучение сливается с исследованиями.

Итак, по результатам данного исследования (см. также составленную нами схему (рис.2) мы можем выделить следующие предпосылки возникновения университетов:

1. специфика роста городов, характерного именно для средневековой Европы, как фактора кардинального изменения системы образования в сторону практической направленности и профессионализации;
2. развитие экономики, товарно-денежных отношений и торговли;
3. создание национальных государств, повлекшее потребность в высокообразованных специалистах и, прежде всего, в области медицины и права;
4. широкое развитие среднего образования ставшего фундаментом для повышения образованности общества и создания на базе лучших школ высших учебных заведений;
5. формирование специального профессионального слоя общества – учителей и преподавателей, для которых обучение стало основным видом деятельности (в отличие от монахов);
6. противоборство светской и церковной властей, каждая из которых в соответствии со своими институциональными интересами боролась за расширение сфер влияния, что оказало значительное воздействие на возникновение университета и относительно быстрые темпы развития университетской системы;
7. востребованность научной деятельности практическими нуждами общества;
8. интеллектуальные и духовные потребности общества в передаче и развитии культурного наследия, которые потребовали создания кардинально нового научно-образовательного института - университета.

основные предпосылки возникновения университетов

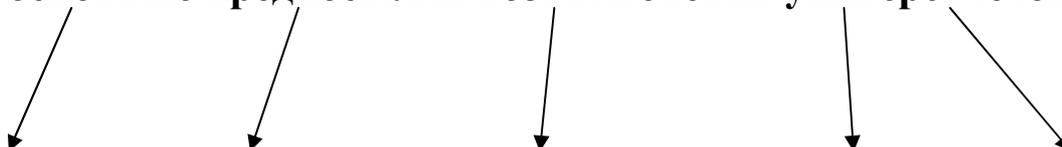




Рисунок 2. – основные предпосылки возникновения университетов

Отсюда можно сделать вывод, что университет как новый социальный институт возник под влиянием общества и для реализации его интересов. Он объединил интересы как людей, которые стремились к познанию истины, так и желавших получить хорошее профессиональное образование. К XIV веку университеты превратились в интеллектуальные центры Западной Европы. Таким образом, создавалась новая академическая среда, в итоге изменившая структуру самого общества, обогатив и усложнив её.

Из истории термина «университет»

Для нашего исследования необходимо рассмотреть терминологию, использовавшуюся в эпоху Средневековья применительно к университетам, поскольку она помогает понять как создавались и эволюционировали университеты в данный период времени.

Отметим, что само слово «universitas» не употреблялось в средние века для названия соответствующих учреждений, с латинского языка оно перево-

даться, как «совокупность», «все». Сейчас термин «университет» трактуется, как «высшее учебно-научное заведение, объединяющее в своем составе несколько факультетов, на которых представлена совокупность различных дисциплин, составляющих основу научного знания» [142, с.514], как «высшая школа, учебное заведение по всем отраслям науки» [35, с.498]. Современные представления тяготеют к определению университета как крупнейшего высшего учебного заведения для обучения универсальному знанию, другими словами, совокупности всех видов знаний. «Сегодня, — писал в начале двадцатого века Э. Дюркгейм, — мы привыкли думать об университете как об академическом учреждении, которое легко определяется и специфически размещено, подобно одной школе, где различные преподаватели обучают сумме всеобщего человеческого знания» [184, с.86]. Исторические факты, однако, свидетельствуют о том, что изначально подобного рода ассоциация высшей школы с «дисциплинами, составляющими основу научного знания» не была столь очевидной. В ранний период своей истории университеты не имели ни своего имущества, ни своих зданий, и встречи учителей с учениками происходили в церквях, соборах монастырях, или на городских площадях. Термин «университет» не обозначал в то время конкретного места, где могли бы проходить занятия. Название «universitas» закрепилось за учебным заведением, дающим особое эталонное знание, спустя много лет после появления университетов как таковых.

Термин «universitas», пришедший из римского права, применялся для определения групп лиц по роду их деятельности, т.е. некоторых сообществ: каменщики, врачеватели, правоведы. Этим словом назывались городские корпорации или гильдии мастеров и ремесленников, которые существовали задолго до появления осознающей свое единство «совокупности схоластов». Известный британский исследователь Х.Дент, например, указывает, что термин «universitat vestra», означающий «все вы», «все из вас» был обиходной словесной формулой, используемой в документах торговых и других профессиональных гильдий для обозначения их членов [218, с.15]. На это же указывает и французский исследователь Стэфен Ферулло: «В условиях средневековой юридической практики под словом «университет», означавшим «гильдия» или «корпорация», понималась любая группа лиц, имеющих коллективный статус и занятых совместной деятельностью любого рода» [185, с.21]. По мнению Рэшдолла, было «чистой случайностью», что слово «universitas» окончательно закрепилось за конкретной, одной из многих гильдий или корпораций мастеров, а именно за ассоциацией преподавателей и студентов [226, с.5].

Учебные институты имели соответствующие организационные формы, как и любое ремесленное производство: общее собрание членов, внутренняя дисциплина и последовательность градации в среде членов [127, с.3]. Градации субъектов образовательного процесса (студентов, бакалавров и магистров), как видно из составленной нами схемы (рис.3), соответствовали цеховым градациям учеников, подмастерьев и мастеров.

Цех

Университет



Рисунок 3 - Сравнительная схема средневекового цеха и университета школяров

С точки зрения организованного союза или общественной организации, не было никаких препятствий любой ремесленный цех или даже город подводить под то же понятие¹⁴. Следовательно, корпорация, образовавшаяся в силу научных интересов, была лишь видовым понятием, подходившим под общее понятие университета, как организованного союза людей, а для обозначения самого учебного заведения использовался термин *studium*. Поэтому в грамоте об учреждении университета употребляли выражение: «*studium generale*»¹⁵, а не «*universitas*» [127, с.2].

«*Studium*» обозначал школу, а «*generale*» имело отношение к возможности школы привлекать студентов не только со своей местности» [179, с.23]. То есть, если студенты были выходцами из местного населения, «*studium*» фигурировал как «*studium particulare*», либо как «*studia generalia provinciae*» или «*studia communia*». [201, с.7-9]. Определение «*generale*» указывает и еще на один аспект. «*Studium*» становился «*studium generale*» лишь тогда, когда за ним стояло лицо, чьи права носили всеобщий, не связанный с локальными различиями и делениями, характер - например, папа Римский или король [165, с.35]. Основными условиями для получения статуса «*studium generale*» были соответствующие санкции церкви, либо царствующего монарха; наличие преподавательской и студенческой гильдий; а также возможностей обучения семи свободным искусствам, наряду с более специализированной подготовкой в области теологии, медицины или права, либо их совокупности.

Термин «*studium generale*» стал использоваться прежде всего в значении «*studium privilegiatum*» — для обозначения привилегированного и независимого положений университетов, которые имели право обучать в с е х и обучать в с я к о м у з н а н и ю . Желания властей при этом особо не учитывались. Привилегии университетов не могли не быть признанными папой и королями, ибо в случае сопротивления последних не имевший никакого имущества университет объявлял о прекращении своего существования и

¹⁴ Например, в Болонье с 1166 по 1177 гг. существовала группа лиц под именем «*universitas populi Bononiae*» – «гильдия граждан города Болоньи» – в состав которой входили члены городского правления [194, с.18.].

¹⁵ Слово «*studium*» ещё в течении XII века употреблялось в своем первоначальном смысле — «учение», а начиная с XIII в. стало также использоваться для обозначения учебного заведения, где происходит «учение», и в котором собираются ученые из разных стран [183, с. 10-11].

через некоторое время собирался вновь, но уже в другом городе. Парижский университет «...в 1259 году, например, не желая подчиниться папскому указу, объявил себя распущенным. Он был способен на принятие таких мер без особых затруднений, потому что он ничем не владел; он представлял собой просто группу людей, которые могли разойтись с такой же легкостью, с какой они собрались вместе, как только у них появлялась такая потребность» [184, с. 89].

Называясь «studium generale» университеты приобрели огромную возможность для передачи передового знания. По мнению Ч.Гаскинса: «studium generale» был открыт для ученых всех стран, и студенты и профессора переходили от одного института к другому, перенося с собой книги и записи лекций, а также все, что имелось у них в головах» [192, с. 99].

Лишь тогда, когда преподаватели и студенты «studium» приобретали статус профессиональной гильдии, т. е. получали признание королевской или папской власти, «studium» в итоге превращался в университет. Однако, в течение длительного времени эти две организационные структуры существовали параллельно и автономно. «Studium generale» в Париже, например, пробыл в этом качестве более ста лет, прежде чем он обрел свой собственный статус «universitas» [185, с.25].

Только к концу развитого Средневековья (конец 13-14 века), когда, с одной стороны, оформление горожан в гильдии и цеха стабилизировалось, а с другой, власти городов предприняли целый ряд законодательных мер по переводу на оседлый образ жизни легких на подъем студентов и преподавателей, под университетом стали понимать *совокупность людей, занятых обучением и исследованиями в специально отведенном для этого месте*. Иными словами, понадобилось почти два века для того, чтобы в ходе риторической эволюции два разных термина, описывающие соответственно юридический статус конкретных лиц («universitas») и географическую специфику абитуриентов («studium generale»), слились в один («университет»).

В процессе данного исследования мы определили основные отличия средневековых университетов как учебных заведений, называемых «studium generale» от других профессиональных школ:

1. Корпоративный характер организации, по типу союза-гильдии, объединенный общностью интересов и выступающий как единое целое в отстаивании прав учебного заведения.
2. Объединение профессиональной и общеинтеллектуальной теоретической подготовки.
3. Возможность привлекать на обучение студентов из различных стран и регионов.
4. Объединение научно-исследовательской и учебно-познавательных функций.
5. Право выдавать дипломы об окончании вуза и присваивать ученые степени и звания, признаваемые во всем христианском мире. Владелец данных степеней имел право учить в любом другом университете без сдачи дополнительных экзаменов.

6. Университет не подпадал под юрисдикцию местных или религиозных властей, так как был под защитой папы или императора.
7. Студенты «studium generale» имели свои специфические права, которых не имели люди других сословий.

Другие профессиональные школы, часто носившие название «studium particulare», были под контролем местных религиозных или светских властей, и служили нуждам отдельного города или региона и их учащиеся не имели никаких особых привилегий. Помимо высокого уровня образования основным отличием выпускника университета от просто образованного человека, на наш взгляд, является наличие у первого диплома, означающего признание его знаний и прав в обществе.

Историко-педагогический анализ университетских названий позволяет судить о том, как конституировался университет. Будучи гильдией, где обучали ремеслу врача или юриста, он был подобен другим, как, например, гильдии каменщиков, также обучавшей ремеслу. Отличие же заключалось в том, что обучение в университете предполагало не только передачу узкоспециальных профессиональных знаний, но и получение дополнительных, на так называемом факультете свободных искусств. Именно дополнительное образование и определяло конституирование университета как учебного заведения, т.е. «studium generale», а не только, как гильдии (universitas). В качестве учебного заведения университет наследовал образовательные традиции Античности, а в качестве гильдии следовал духу средневековой жизни.

Типы университетов

Хотя университеты первоначально формировались на единых принципах, в зависимости от устройства, местонахождения и времени существования можно выделить ряд различий. За длительный период университетская корпорация выработала несколько основных типов университетов. По происхождению и организации университеты можно разделить на несколько групп. В коллективном исследовании немецких историков [188] предложена следующая типология: «студенческие» и «магистерские» университеты. Первые были характерны для южной Европы на ранних стадиях развития высшего образования. Именно таким был Болонский и Саламанкский уни-

верситеты. Студенты сами назначали порядок занятий и решали, кого из профессоров пригласить для работы. «Магистерские» университеты основывались корпорациями магистров (профессиональных педагогов). «Магистерскими» были Оксфорд, Кембридж, Парижский университет. Существовал также: «коллегиальный университет», состоящий из нескольких независимых колледжей, в учебных планах которых преобладали экономические и педагогические дисциплины. Примером такого университета является Оксфорд, состоящий из нескольких небольших учреждений, объединенных в одну организацию, для которой характерно наличие интернатского проживания. Оксфорд складывался как федерация автономных республик-колледжей, объединенных общей внешней политикой, отношениями с правительством и другими университетами, общим бюджетом, общей системой ценностей и правилами учебной и научно-исследовательской работы. В пространственном выражении их автономность воплощалась, например, в особой территории каждого колледжа с собственным внутренним двором, особыми жилищами по типу монастырей, в которых проживали преподаватели и студенты [67, с.106].

В энциклопедическом словаре Ф.А.Брокгауза и И.А.Ефрона предложена несколько иная типология университетов: городские схолярные или студенческие (Италия), канцлерские (Англия, Франция, Германия), подчиненные епископскому суду и государственные (Испания, Неапольский университет в Италии) [31, с. 753-758].

В канцлерских университетах **канцлер**, являвшейся представителем Папы Римского, был единственным лицом, располагавшим правом давать лицензию (разрешение на осуществление преподавательской деятельности). Древнейший университет этой категории – Парижский [24, с.23], основание которого датируется 1198 годом, когда вышла булла папы Иннокентия III, освобождавшая университет от подчинения светской власти. Автономия университета была закреплена буллами пап 1209, 1212, 1231 годов.

В Париже университетская организация состояла из семи юридических единиц: трех факультетов: двух высших (теологического и юридического) и из четырех наций, образовавших в своей совокупности четвертый факультет «искусств», который считался низшим. Этот относительный ранг факультетов стал образцом для германских университетов. Факультет искусств был подготовительным для трех высших, или, другими словами, к изучению теологии, права и медицины принимались обыкновенно люди, не только прослушавшие курс «искусств», но и получившие ученую степень в искусствах, так как бакалавр или даже магистр искусств превращался в школяра по теологии. За отсутствием подготовительных к университету учебных заведений, на факультет искусств могли поступать и очень молодые люди, которые были обучены лишь элементарной грамотности, следовательно, здесь же, на факультете должны были получать и среднее образование, в нашем современном понимании [60, с. 101].

Большинство университетов средневековой Европы имели парижскую модель управления. В Оксфордском и Кембриджском университетах функ-

ции ректора выполнял канцлер, который являлся официальным представителем епископа, однако вскоре стал избираться из числа докторов теологии или канонического права и должен был быть членом теологического факультета [25, с.28].

Однако существовали и смешанные типы управления университетами, но в большинстве случаев это было вызвано особыми обстоятельствами. Так после раскола университета в г. Праге в 1372 г.¹⁶ его юристы организовали свой студенческий университет с ректором-студентом, в то время как на других факультетах доминировали магистры. Первый Университет Кракова (1364)¹⁷ также возглавлял студент-ректор [89, с.62-63], хотя его учебная часть находилась в ведении королевского канцлера. Во втором Краковском университете, основанном в 1400 г., обязанности канцлера возлагались на епископа; он же утверждал и уставы. Его представитель - вице-канцлер - управлял финансами. Ректор избирался магистрами и бакалаврами и должен был быть, по крайней мере, магистром искусств или специалистом в области права или теологии.

Наше исследование позволяет сделать вывод, что, несмотря на многочисленные различия, университеты образовывали единую систему со схожими принципами организации, унифицированными требованиями и иерархией степеней, однотипными программами. Основные направления развития университетов определили модель Болонского университета с преимущественно светской ориентацией, доминированием студенческой гильдии, фактически определившей внутреннюю регламентирующую политику, содержание курсов обучения и выбор на «контрактной» основе читающих курсы профессоров; и модель Парижского университета с преобладанием сферы воздействия магистерской гильдии, явно выраженной теологической направленностью и сильным влиянием факультета свободных искусств. Данные модели представлены в разработанной нами схеме основных типов университетов (рис.4)

Основные типы университетов в средневековой Европе

А - студенческий университет

¹⁶ Пражский университет, основанный в 1348, являлся первым подобным заведением в Восточной Европе.

¹⁷ Университет Кракова, организованный в 1364 г., быстро прекратил свое существование, но возродился в 1400 г. по инициативе короля В. Ягайло и получил новую папскую буллу [111, с.107].



Б - магистерский университет

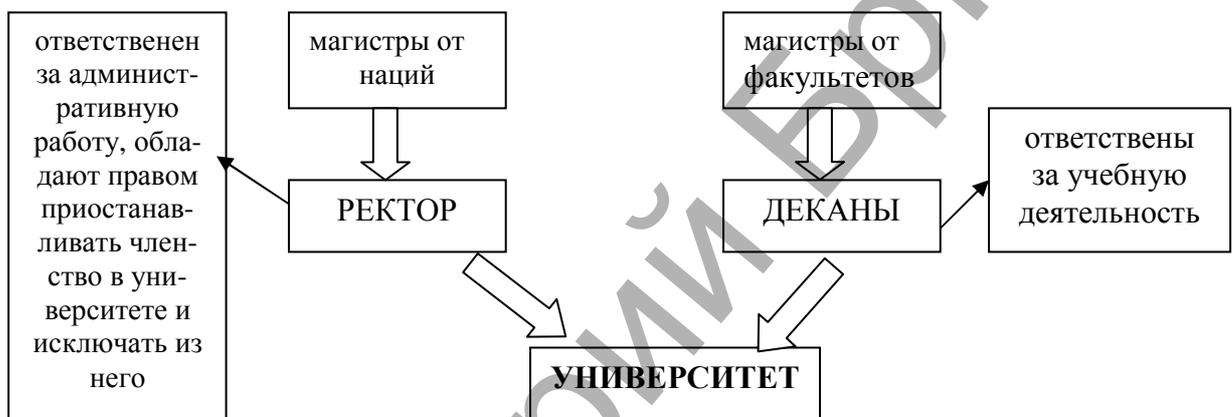


Рисунок 4 - Основные типы университетов в средневековой Европе

Традиции и структура Средневековых университетов

Европейские университеты являлись продуктом естественной эволюции потребностей общества в квалифицированных специалистах. Использо-

вание латинского языка в качестве языка общения и обучения, а также общность учебных программ позволяло:

- странствующим студентам продолжать обучение, переходя от одного университета в другой, и обеспечивало признание их дипломов во всем католическом мире;
- перенимать выпускникам из других государств и регионов помимо академических знаний передовой педагогический опыт, новые политические ориентации, основанные на демократических принципах, а также - манускрипты, а позже - печатные книги.

Они становились знатоками новых школ, а также быта, обычаев, образа жизни, привычек, прежде им неизвестных. А поскольку многие из странствовавших студентов впоследствии занимали высокое положение в обществе, они имели возможность применять и пропагандировать приобретенные ими новые знания и традиции.

В средние века в европейских университетах впервые в истории сложилась единая система ученых и академических степеней и ученых званий. Как уже отмечалось, степени и звания были общепризнанными во всех странах католической Европы. Нами установлено, что начало этому процессу было положено папой Николаем IV, давшем в 1292 г. привилегию студентам и преподавателям Парижского университета переходить в другие университеты без сдачи дополнительных экзаменов¹⁸. Таким образом, мы обнаруживаем, что в средневековых университетах сложилась **традиция признания степеней и званий**, присвоенных в одном университете всеми другими, которая способствовала широкому распространению университетов. Средневековая система ученых и академических званий и ученых степеней стала традиционной, и с небольшими изменениями сохранилась до сих пор. Она включала: бакалавров (лат. *baccalaureus* — первая академическая степень в системе средневекового европейского образования), магистров (лат. *magister* — воспитатель, наставник, учитель «семи свободных искусств», вторая академическая степень) и докторов (лат. *doctor* — учитель, преподаватель; от *docere* — учить, преподавать). Примерно с XV-XVI вв. в средневековых университетах Европы было восстановлено звание профессора, так как термин «профессор» (лат. *professor* — ритор, публично признанный учителем; учитель, обучающий публично) употреблялся еще в Древнем Риме, — первым профессором в Риме стал выдающийся преподаватель риторики Марк Фабий Квинтилиан (35-100 гг. н.э.) [121, с.16].

Обычно от бакалавра факультета искусств требовалось знание предметов тривиума, степень магистра искусств давалась лицам, изучавшим философию и предметы квадриума. В Парижском университете к испытанию на степень бакалавра искусств допускались студенты только по достижению двадцатилетнего возраста, если они успешно выдержали пятилетний курс

¹⁸ «...без какого-либо нового экзамена или публичного и частного одобрения или какого-либо нового положения он получает право действовать и учить в любом другом месте за пределами этого города и факультета. И в этом для него не могут быть препятствием какие-либо противоречащие этому постановлению обычаи либо статуты...» [107, с.53].

обучения на факультете свободных искусств и два года посещали публичные диспуты, и хотя бы раз сами защищали свои тезисы. Испытание проходило перед комиссией из трех магистров, по выбору его нации, и завершалось публичным диспутом. После этого бакалавр около пяти лет учился на философском или теологическом факультете, и сам проводил семинарские занятия со студентами (репетиции). В возрасте 25 лет его допускали к экзамену на степень магистра, после успешной сдачи которого он получал право самостоятельного преподавания¹⁹ [30, с.766]. В Оксфорде степень бакалавра давалась после многодневного диспута в возрасте 17-18 лет. Для достижения степени магистра требовалось ещё три года слушать лекции и самому участвовать в преподавании и диспутах. По представлению одного из магистров и рекомендации 14 других магистрант произносил торжественную присягу и получал от канцлера лицензию (лат. лиценцию), т.е. право на преподавание. После этого он в течение года самостоятельно преподавал, а затем сдавал экзамен в виде диспута с несколькими магистрами и докторами, где он защищал свои тезисы, и на следующий день он в торжественной обстановке в знак своего достоинства надевал ректорский берет²⁰.

Таким образом, как видно из составленной нами таблице, в средневековых университетах сложилась и развивалась стройная для того времени система непрерывного образования (таб. 3):

степень	звание
бакалавр	преподаватель (леценциант)
магистр	
доктор	профессор

Таблица 3. – система ученых степеней и званий в средневековых университетах.

Необходимо отметить, что степень магистра или доктора означала не просто профессиональную квалификацию, позволяющую обучать, или корпоративный ранг. Она определяла состояние, достоинство и социальную принадлежность обладателя, и открывала ее держателю доступ к более высокому месту в социальной иерархии и ставила многих членов университета, особенно юристов, на уровень, сопоставимый с уровнем благородных по рождению. Подобно представителю дворянства, доктор пользовался эпитетом «известный»; в городе он был в числе «сильных мира сего» (*majores*). Он обладал и большими полномочиями и большими правами, чем обычный рыцарь, в частности, правом старшинства, привилегиями и иммунитетом, связанными с его положением [16, с.37]. Однако, материальное положение преподавателей долгое время не соответствовало их достаточно высокому социальному статусу.

¹⁹ В Париже, по статутам 1215г., магистр искусств получал звание бакалавра богословия через 7 лет, а преподавать мог в возрасте не моложе 35 лет, т.е. не менее чем через 12 лет после поступления на богословский факультет.

²⁰ В Оксфорде магистр искусств только через 4 года делался бакалавром права, а для достижения докторской степени требовалось ещё 6-7 лет.

В результате изучения широкого круга источников, нами установлено, что в средние века постепенно выработались определенные **традиции по кругу обязанностей преподавателей**, которые были идентичными в различных университетах. Так, для *докторов* основным занятием считалось чтение лекций; *магистры* искусств, имевшие дело со студентами артистического (подготовительного) факультета, сочетали лекции с репетициями. Особое значение магистры придавали диспутам, а не лекциям, часть из которых они иногда поручали читать *бакалаврам*, для того, чтобы, рассмотрев базовые тексты, они дали студентам основные знания, «необходимые для великих схоластических дебатов по спорным вопросам» [15, с.35], хотя основными обязанностями бакалавров считалось проведение репетиций, т.е. семинарских занятий. Что же касается административных обязанностей, то, вероятнее всего, в первую очередь исполнение их возлагалось на старших по возрасту или же наиболее авторитетных преподавателей университета. Для чтения лекций и проведения диспутов у преподавателя в его *личной библиотеке* должны были быть копии важнейших книг. Он выделял определенное время на подготовку к занятиям, так как *статуты* запрещали диктовать заранее написанный курс. Лучшие преподаватели имели возможность, составив конспект своих комментариев, передать их книготорговцам, которые обеспечивали их распространение среди студентов. В некоторых крупных университетах существовали должности магистров-исследователей (*magistri non regens*), которые всецело занимались научной деятельностью и не имели преподавательских обязанностей. Такими магистрами были, например, основоположник оптики, как науки, Роджер Бэкон (XIII в.) и известный французский математик Николая Орема (XIV в.) [56, с.248].

Первоначально преподаватели занимались только педагогической деятельностью, но расширение сферы университетской жизни, потребовало **включения их в административную работу**, что стало вскоре **традиционным явлением**. Помимо ведения занятий преподаватели обязаны были принимать участие в религиозных торжествах, работе экзаменационных комиссий, ассамблей, советов университета и факультетов, заседаниях докторских коллегий и т.п. Они исполняли и много университетских административных обязанностей: ректора, проктора (главы землячества), таксатора (вопросы квартплаты и цен в университетском городке) и т.д. Срок занятия должности обычно был небольшим (максимум год), но назначение могло возобновляться. Во время пребывания в должности университетские чиновники находились при университете неотлучно: вели бухгалтерию и архивы, решали проблемы повседневной жизни. Вместе с тем подобные должности представляли их носителям власть и авторитет.

Неоспоримым фактом, является выборность должности *ректора*, который являлся главой администрации университета, олицетворял исполнительную власть и ведал финансами. [30, с.755]. Подобное положение делало ректоров западноевропейских университетов весьма состоятельными людьми. Сохранились требования к должности ректора [120, с.80-82]. Кандидат в ректоры должен был отвечать ряду требований: быть достаточно зрелым

(обычно, в возрасте около 25 лет), клириком (для осуществления судебных полномочий над студентами-клириками), иметь безукоризненную репутацию как среди преподавателей, так и студентов. Как показывают переводные источники, срок ректорских полномочий отличался в разных университетах. Ректор являлся руководителем административного аппарата университета и гарантом исполнения принятых на собраниях решений; осуществлял контроль над соблюдением университетского устава; распоряжался финансами, проводил общеуниверситетские собрания. Одна из важных задач ректора состояла в поддержании дисциплины: он являлся председателем университетского суда и определял наказание провинившимся.

Рассмотрим права и обязанности ректора в двух типах университетов Средневековья : студенческих (на примере Болонского) и магистерских (на примере Парижского).

В Болонье университет вначале возглавлял ректор, избранный студентами из своей среды. И хотя городские власти и преподаватели изначально отрицательно относились к учреждению студенческой ректорской должности, в первой половине XIII в. это положение окончательно было зафиксировано статутами университета. Ректорское жалование составляло половину общего дохода от суммы штрафов, взимаемых с провинившихся студентов; иногда он получал дополнительную субсидию из общеуниверситетской кассы. К концу средних веков ректорское жалование стали выплачивать городские власти. Ректор был обязан оплачивать помимо своих официальных расходов еще и жалование двум помощникам. Большие издержки по содержанию офиса со временем привели к тому, что должность ректора мог занять только состоятельный человек. Хотя в Болонье ректором был студент, его юрисдикция в гражданских вопросах внутри университета признавалась присягой, принимаемой всеми членами университета [123, с.71]. Он мог штрафовать арендаторов комнат, сдававшихся студентам, лиц, занятых производством книг. Однако юрисдикции ректора не подлежали уголовные дела. В XV в. такое право ему было предоставлено в тех случаях, когда обе стороны являлись членами университетского сообщества. Университеты, строившие свою жизнь по образцу Болоньи, имели схожие формы ректорства.

В Парижском университете ректора выбирали только преподаватели, и он мог назначать штрафы, приостанавливать членство в университете и исключать из его членов, в его компетенцию входили переговоры по вопросам платы за проживание, разбор жалоб на ремесленников и торговцев, контролируемых университетом, персональные дела между магистрами и студентами. В случаях, когда в рассматриваемых делах участвовали представители университета и внешней по отношению к нему стороны, автономия университета ограничивалась церковным и гражданским судами.

Таким образом, в средневековую эпоху ректор был ответственным за административную сторону деятельности университета, в то время, как учебная деятельность находилась в сфере ответственности деканов факультетов.

Сложная система университетских мероприятий требовала своей сим-

волики, выражающей идеи в обрядах и церемониях. Конгрегации, вступления в должность, экзамены, получение ученой степени, юридические процедуры, лекции, литургии и даже еда и празднества требовали соблюдения ритуальной последовательности слов, жестов, предметов, музыки, света и обстановки, предписанных форм одежды. Университетские знаки отличия охватывали довольно большую группу символических объектов, используемых в разное время членами академических корпораций: скипетры и жезлы, цепи, кольца, печати, кубки, ключи, книги регистрации и статуты, мантии и головные уборы. Особое значение придавалось одежде. К концу Средневековья уже каждый факультет носил свою, по форме и цвету, одежду. В британских университетах, например, теологи одевались в черную одежду, а зелено-желтым или ярко-красным был цвет факультета медицины. Магистры искусств носили черную накидку, им запрещалось носить шляпу, которая рассматривалась как атрибут доктора [124, с. 32-33]. В **Хартии** (уставе) – документе, регламентирующем жизнь университета и определяющем его юридические права – помимо подробного рассмотрения всевозможных юридических положений, большое внимание также уделялось нормам поведения преподавателей и студентов, форме одежды, которую должны носить разные группы сотрудников и студентов университетов, утверждались отличительные знаки, свойственные исключительно данному университету: знамена, гимн, памятные и другие медали и т.д.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что будучи единой корпорацией, университетское сообщество выработало свои **культурно-обрядовые традиции**.

Формированию таких наиважнейших традиций и принципов деятельности как принципы **автономности, самоуправления, демократизма, открытости, свободной академической миграции, традиций взаимопомощи** (в т.ч. и финансовой), **кураторства** (тьюторства) преподавателей и студентов старшекурсников над новичками, ставших впоследствии основными принципами университетской деятельности, способствовала и сама структура университета. Как показывает составленная нами схема, крупные университеты обычно включали в себя ещё три формы корпораций – коллегии (общезития для бедных школяров, организованные на средства какого-либо мецената), нации (особые внутриуниверситетские самоуправляющиеся общины, объединяющие школяров, происходящих из близрасположенных местностей и провинций) и факультеты (рис 5.). Рассмотрим их функции и роль в средневековых университетах.

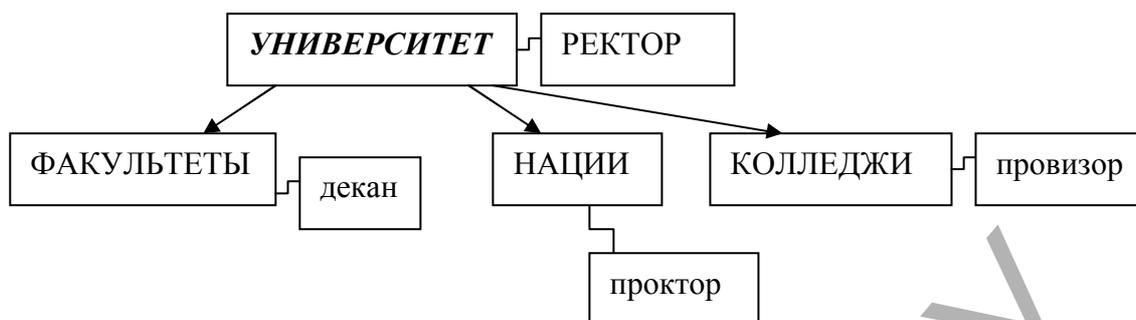


Рисунок 5. – Организационная структура средневекового университета

Понятие «**факультет**» (от лат. *facultas* — способность, умение, талант) было введено в 1232 г. папой Григорием IX для обозначения коллективов преподавателей, способных обучать той или иной специальности в Парижском университете, учрежденном церковными властями. Главой факультета являлся **декан** (лат. *decanus* - десятник), которых избирался из числа магистров. Впервые данная должность была введена в XIII в. в Париже и Монпелье, а с XIV века и в других университетах [24, с.24]. Декан был председателем совета, в состав которого входили магистры факультета; он отвечал за административную работу, преподавание, диспуты и экзамены. Требования к кандидатуре декана, процедуры его избрания, сроки полномочий варьировались в различных университетах. Как корпорация факультет имел собственного казначея, педелей, печать и уставы.

Как правило, средневековые университеты имели три основных факультета: медицинский, юридический, богословский (теологический), а также подготовительный факультет свободных искусств (или «артистический», от лат. *artes* - искусства), на котором студенты изучали базовые учебные дисциплины — «семь свободных искусств». Студенты артистического факультета сначала весьма кратко повторяли предметы тривиума, дополняя и расширяя знания, полученные в элементарных и грамматических школах. Затем весьма подробно изучались дисциплины квадриума, с которыми в школе знакомилась лишь поверхностно. Преподавалась и естественная философия Аристотеля, о чем известно по учебным университетским программам [141, с.93] и церковным запретам [105, с.33-35]. Закончив программу тривиума, студенты получали степень бакалавра искусств; по окончании же полного курса «артистического» факультета — степень магистра искусств, что давало право на преподавание и продолжение обучения на одном из трех основных факультетов (теологии, медицины, права), по окончании которого им присваивалась степень бакалавра в соответствующей области (бакалавр медицины, бакалавр права и т.д.). Общий курс обучения (включая артистический факультет) занимал около семи лет. Сроки обучения и возраст студентов обычно не ограничивались.

Важное место в структуре университета занимали **нации**. Поначалу нации возникали спонтанно благодаря усилиям студентов или студентов и преподавателей; позже такая корпорация вошла в структуру университетов.

Как уже отмечалось, впервые нации появились в Болонском университете ещё в начале XII века.

Студенты-одиночки в чужом городе образовывали ассоциации, члены которых говорили на одном языке. Объединившись, они могли лучше заботиться друг о друге, легче преодолевать трудности, связанные с долгим проживанием за границей. Они сообща нанимали жилье, вместе посещали церкви, встречались на постоялом дворе, чтобы отпраздновать свой национальный праздник, сообща организовывали связь между университетским городом и своей родиной. Каждая нация делилась на «провинции», в состав которых входили выходцы из какой-то определенной области. Комплектовались нации демократическим путём, с учетом этнического происхождения учащихся.

В Болонье уже в XIII веке насчитывалось 13 наций иностранцев - (наиболее крупные - немецкая, французская, испанская, провансальская, английская, бургундская, венгерская) и 3 итальянских - (римская, кампанийская и ломбардская). Нации в университетах, следовавших образцу Парижа, были организованы иначе. Так, в самом Париже только самый большой факультет - факультет искусств - имел в своей структуре нации. Они появились вскоре после возникновения университета на основе довольно расплывчатой географической классификации. Здесь были представлены четыре нации: французская, пикардийская, нормандская и английская (в английскую входили студенты из Центральной и Северной Европы). Совет нации возглавлял прокурор (*procurator*), избиравшийся магистрами на один месяц [24, с.24].

О роли наций в жизни университетов свидетельствует тот факт, что в Болонье каждая нация уже в сороковые годы XIII века получила бесспорное право иметь свою печать, т.е. намного раньше, чем факультеты и даже целая университетская корпорация [127, с.44].

Анализируя деятельность наций можно сделать вывод, что они выступали как независимые корпорации. Их сила и влияние на жизнь университета менялись от университета к университету, но всюду они имели почти одну и ту же структуру и организацию. **Прокторы** (*procuratores*), возглавлявшие нации, располагали административными и финансовыми полномочиями и до некоторой степени юрисдикцией; участвовали в работе всех университетских органов. При выборах ректора каждая нация пользовалась правом очередности на выдвижение своего кандидата.

С течением времени административный штат наций постепенно разрастался: помимо представляющего общину в университетском совете канцлера и осуществляющих руководство ее внутренней жизнью проктора, появляются **педели** - специальные лица, ответственные за собирание взносов и штрафов, ведение документации, организацию многочисленных актов и церемоний, и выполнение других административных обязанностей; и, наконец, избиравшиеся из числа состоятельных студентов **казначей**.

Нации часто сохраняли традиции своих стран, в том числе уважение к знати. Так студенты знатного происхождения немецких наций итальянских университетов закрепили за собой такие права как не давать проктору клятвы

повиновения, не посещать общие собрания студентов, занимать первые скамьи на заседаниях нации и не подчиняться университетской юрисдикции.

На наш взгляд, серьезным упущением является невнимание исследователей к психологическому аспекту деятельности наций, так как повседневная коллективная жизнь нации снимала то социально-психологическое напряжение, которое закономерно возникало у отторгнутых от семей студентов: в окружении соотечественников молодые люди достаточно легко приспосабливались к новым условиям существования, обретали запас прочности и устойчивости по отношению к чуждому, а зачастую враждебному внешнему миру. Таким образом, нации выполняли ещё функции свойственные современной психологической службе вуза. Помимо функции социальной адаптации нация также осуществляла правовую защиту своих членов, оказывала материальную и юридическую помощь школярам, подвергшимся судебным преследованиям, отстаивала за студентами право на ношение оружия, выступала инициатором борьбы за сохранение дарованных членам университетских корпораций экономических привилегий.

Позитивно сказывалось членство в составе нации на учебной деятельности студентов. Имматрикуляция²¹ открывала доступ к библиотечным фондам общин, остававшийся свободным вплоть до начала XVII в., когда за пользование книгами стали требовать особую плату. Нации нередко выступали в качестве гарантов имущественной несостоятельности претендентов на бесплатное получение ученой степени. Также трудно переоценить значение деятельности национальных общин в обеспечении религиозной защиты студентов в Италии и Франции в период католической реакции. Таким образом, во многом, благодаря нациям, сохранился демократический характер университетской корпорации.

Кроме того, студенты могли рассчитывать в экстренных случаях на финансовую поддержку нации. Такого рода помощь нередко оказывали заболевшим соотечественникам. Например, в статутах немецких юристов Болоньи от 1497 г. было положение, что в случае болезни кого бы то ни было прокторы от имени всей нации помогали бы во время недуга, посещали заболевшего и выказывали ему сочувствие; а если в результате болезни он будет нуждаться в деньгах... доставили бы необходимые средства (сделав сборы) с каждого члена нации [92, с.72]. Мы считаем, что во многом благодаря нациям в университетской среде зародились *традиции единства, взаимопомощи и поддержки, которые продолжались и после окончания университета.*

К концу Средневековья, с появлением буржуазии и изменением отношения к бедности и богатству, нации перестали выполнять свои первоначальные функции. Они начали увеличивать взносы со студентов, разрешали за плату пользоваться своими экономическими привилегиями соотечественникам, не имевшим к университету никакого отношения (записывая их как

²¹ Внесение в списки членов университета.

своих членов). Руководители наций стали заниматься собственной коммерческой деятельностью (отдавая денежные накопления в ссуду и т.д.).

При сравнении с современными университетскими землячествами, можно сделать вывод, что их значения и роль со времен Средневековья значительно уменьшились. Сейчас нигде в мире землячества не избирают руководство вузов и не являются их административными единицами, в то же время в университетах со значительным количеством иностранных студентов, землячества часто выступают как организованные корпорации, поддерживающие своих членов и оказывающие им материально-финансовую помощь, а в ряде городов России студенты-иностранцы регулярно проводят митинги протеста против убийств студентов некоренных национальностей.

Далее рассмотрим ещё одну университетскую корпорацию – **колледж**, как структурную единицу университета. Колледжи – тип учебных заведений, характерный для средневековой Франции и Англии. Первоначально они возникли, как *общезития* бедных школяров, которые избирали из своей среды регента, ответственного за аренду помещений и прочие расходы. Колледжи организовывались на средства какого-либо мецената. Но уже с XIII века главной функцией колледжей стало обучение. Первый колледж был основан в Париже в 1180 почти одновременно с появлением Парижского университета. Он представлял собой ассоциацию, связанную с общим проживанием, домашними порядками, совместными трапезами, общим участием в церковных и научных мероприятиях. Члены со средствами уплачивали в кассу колледжа ту самую сумму, которая вносилась за бедных из средств колледжа. Члены подразделялись на гостей и товарищей; административные функции выполняли исключительно «товарищи» в числе 36-ти, а товарищем мог сделаться только тот магистр искусств, который приобрел уже степень в теологии. «Гости» могли оставаться в колледже не более 7 лет, и если в течение этого срока они оказывались неспособными получить, по крайней мере, степень бакалавра теологического факультета, то они должны были покинуть колледж и уступить место другим, более способным. Тот, кому удавалось получить в означенный период времени степень бакалавра, мог быть потом и гостем, и товарищем, доктор же теологии имел право провести в колледже всю свою жизнь

Наше исследование позволяет выделить два типа колледжей: ориентированные на изучение светских наук (1) и ориентированные на теологию (2). Моделью первого типа служит Сорбонна, основанная капелланом короля Людовика IX Робертом де Сорбонном для школяров, имевших магистерскую степень и готовившихся к получению докторской. Ориентальный колледж в Британии можно считать ярким образцом второго типа. Он был создан в 1248 году по распоряжению папы Иннокентия IV для обучения будущих миссионеров. Его особенностью было изучение восточных языков [203, с.165].

Административные функции в парижских колледжах выполняло правление колледжа, в состав которого входили представители церкви и университетской администрации, а руководили ими **принципалы** (provisor), которые определялись на ежегодных выборах преподавателями (с фиксацией

его обязанностей), и четыре проктора²². Прочие колледжи по типу французского Колледжа де Наварре (1304), в котором 70 студентов были разделены на три класса - грамматики, искусства и теологии - оставались в основном студенческими. В XIV и XV вв. мотивы учредителей меняются; стремление помочь бедным молодым людям вытесняется желанием создать наилучшие условия проживания для представителей монастырской элиты или выходцев из благородных сословий. С XIV века помещения, система обслуживания и библиотеки, принадлежащие колледжам, становятся достаточными для проведения занятий. В колледжах начинают читать лекции, при этом университет сохраняет за собой право управления ими. К концу XV в. в Париже насчитывалось около 70 колледжей [24, с.25]. Часть из них была основана для иностранцев.

Одним из недостатков колледжей было явление, которое сейчас именуется «дедовщиной». Так новички, вступающие в колледж, проходили через обряд «снятие рогов», широко распространенный в колледжах Франции и Германии. Сохранилось описание данного обряда, идейная основа которого заключалась в том, что субъект, вновь вступающий в университет, раньше живший на воле, как полевое животное должен быть освобожден от этих рогов, должен, так сказать, совлечь с себя ветхого Адама, оставить полевые нравы и приобщиться к культурной университетской жизни, сделаться студентом. Новичок уже принят в колледж, но вот два бакалавра, набившие себе руку в этого рода делах, бурно-стремительно врываются в комнату и чувствуют, что тут пахнет каким-то нечистым существом, которое отравляет воздух своим пребыванием, и... открывают присутствие беана (лат. *beanus est animal nesciens uitam studiosorum* – беан есть животное не знающее жизни студента). Они схватывают его и принимаются за «очищение». Один бакалавр действует как очищающий, другой как помогающий ему; магистр, управляющий колледжем, присутствует тут же, равно как и все его члены. Пускаются в ход всевозможные орудия «очищения» рот выполаскивается водою, сдобренною растениями, выросшими в клоаке, с угрозой спустить в самую клоаку, даются мази и пилюли из невыразимых материалов, действуют щипцами, пилой и ножницами для вырывания зубов (деревянных обыкновенно, которые вставлялись искусственно на сей случай), для отпиливания ногтей и для пострижения головы. При этом ряд нелепых вопросов, сопровождавшихся пощечинами, например:

- Сколько блох входит в четверик?
- Этому меня наставник не учил.

Пощечина.

- Они не входят, а вскакивают и т. п.

По совершению всех этих издевательств и по целованию руки производившего «очищение» бакалавра злосчастный беан объявлялся достойным вступить, в качестве члена, в круг студентов, но... не вдруг. За «снятием ро-

²² Проктор (от лат. *curgo* - забота) – выбирались по одному от каждой нации и подчинялись непосредственно ректору.

гов» следовало, правда обильное товарищеское угощение, разумеется на счет новичка [127, с.228-229].

После этого новичок становился прикомандированным к старшему товарищу и далее: ««Прикомандированный называл своего старшего товарища «господином» или «патроном», прислуживал ему за столом, чистил платье и обувь. Но этого мало. «Патрон» во всякое время мог насильственно отобрать у юнца--платье,- обувь, книги, вымогал деньги. Новичок обязательно прислуживал «патрону» при вакханалиях и оргиях в городе и в деревнях и в награду за самые унижительные услуги получал побои. По прошествии года, выдержавший испытание, устраивал снова угощение товарищам, и с этого момента для него открывалась перспектива вымещать на других то, чему сам подвергался» [127, с. 229]».

Английские колледжи в отличие от французских были автономными академическими сообществами проживающих и обучающихся в них студентов, слабо связанных с администрацией университетов. Они сами управляли своей собственностью, самостоятельно избирали свое руководство и осуществляли управление колледжами в соответствии с их собственными хартиями и уставами.

Первым британским колледжем был Мертон в Оксфорде, основанный как пансион для бедных студентов в 1274г. Уолтером де Мертоном, который выдвинул идею создания в большом учебном центре ограниченных домашних ячеек, в которых по его замыслу должен происходить процесс формирования научного мышления студентов. Структура небольших групп, по его мнению, также способствовала развитию нравственных качеств студентов.

Первоначально английские колледжи были рассчитаны только на учащихся, однако многие коллегияльные воспитанники духовного звания с ученой степенью по окончании учебного курса оставались без бенефиции (места) или продолжали учиться дальше для получения высших ученых степеней. Они жили в колледжах в качестве причисленных к университету под названием тьюторы и со временем образовали главную составную часть колледжей. Получая в колледжах общее содержание, они обязаны были содержать определенное количество студентов. Тьюторам вменялся надзор над школярами; они сопровождали жизнь студента во время пребывания в колледжах, включая его быт, готовили к академическим лекциям и занимались репетиторством. Возможно, во многом благодаря тьюторам, английским колледжам удалось избежать «дедовщины» характерной для подобных заведений континентальной Европы.

К концу XVI века тьютор становится неотъемлемым лицом в университетском образовании Британии, выполняя, прежде всего, воспитательные функции. В XVII веке сфера деятельности тьютора расширяется - все большее значение начинают приобретать образовательные функции. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его подопечные хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор - ближайший советник студента и помощник во всех за-

труднениях; фактически, тьютор заменяет студенту родителей. Тьютор выполнял несколько функций. Во-первых, он отвечал за качественное освоение знаний, понимая под качественным то, что он развивает в студенте ответственное отношение к учебе, умение интерпретировать текст, анализировать, доказывать, а не просто воспроизводить тексты прослушанных лекций. Во-вторых, он помогал студенту составлять, используя современную терминологию, собственный план образования. Он мог посоветовать ему, какую литературу и в каком порядке прочитать. И, в-третьих, он следил за поведением студента, выполнением норм университетского общежития. В XVII веке тьюторская система официально признается частью английской университетской системы образования.

В центральной Европе большинство колледжей было предназначено только для преподавателей. В Праге 12 магистров организовали в 1361 г. Каролингский Коллегиум. В Вене функционировал магистерский Дукальский Коллегиум. В Кракове было три профессорских колледжа с обеспечением всем необходимым для жизни. Кроме того, в Кракове были организованы и приюты для бедных студентов, которые назывались бурсами²³ [24, с.25].

Таким образом, можно сделать вывод, что средневековые колледжи сыграли важную роль в обеспечении доступности обучения, обеспечивая юношей из небогатых семей в первую очередь жильём. Кроме этого, в английских колледжах зародилась тьюторская система обучения и воспитания, доказавшая свою эффективность и являющаяся неотъемлемой частью университетской системы образования в Великобритании и сейчас.

Наше исследование показывает, что корпоративный характер университетов способствовал формированию традиций взаимопомощи (в т.ч. и финансовой), демократизма, самоуправления, единства и общности в студенческо-преподавательской среде, как настоящих и будущих представителей интеллектуальной элиты общества, а также культурно-обрядовые традиции, свойственные только университетскому сообществу.

²³ Термин «бурса» будет использоваться на территории Беларуси и Украины (в то время входивших в состав Речи Посполитой) в XVI-XVIII веках для обозначения бесплатных студенческих общежитий.

Принципы деятельности средневековых университетов. Права и привилегии студентов и преподавателей.

Университеты, как и другие средневековые корпорации, обладали определенными правами, привилегиями и опирались на базовые принципы, которые определялись цеховой формой их функционирования. Наше исследование дает возможность выделить следующие наиболее важные **принципы**, повлиявшие на многие годы на характер деятельности университетской корпорации:

- автономия
- самоуправление
- демократизм и открытость
- всесловность
- единая для всех университетов система академических и ученых степеней, ученых званий
- академическая мобильность, способствовавшая свободной миграции преподавателей и студентов.

Одними из наиболее существенных, на наш взгляд, являются два – автономия и самоуправление. В разные времена и в различных странах были свои особенности, но в целом автономное существование университета - как главный принцип - дошло и до наших дней. **Автономия** являлась правом университета действовать самостоятельно в качестве корпоративной организации в сношениях с внешним миром, регулировать прием членов (преподавателей и студентов), устанавливать собственные правила и на их основе реализовывать определенную степень внутренней юрисдикции. Однако необходимо отметить, что в полной мере автономией обладали далеко не все университеты. В большинстве автономность ограничивалась церковными и королевскими властями как основными спонсорами университетов. А в канцлерских университетах, представители церкви (канцлер) мог напрямую влиять на назначение преподавателей, тем самым вмешиваясь в процесс самоуправления.

Высокий статус средневекового преподавателя также был связан с автономностью университета и **привилегиями**, которые давал статус члена университетской корпорации. Преподаватели и студенты имели свой персональный статус. Студенты (часто называвшие себя «клириками»), подобно церковнослужителям, монахам или священникам, подчинялись определенным ограничениям, таким как, например, церепат - запрет на вступление в брак²⁴, но как члены духовного сословия они были подотчетны только цер-

²⁴ В то же время студентам и преподавателям не запрещалось иметь внебрачных детей. Исключение составляли только студенты, обучающиеся на теологическом факультете, то есть те, кто готовился к церковной карьере. Запрет на вступление в брак был связан с тем, что в средневековую эпоху семья и наука считались несовместимыми.

ковным судам и освобождены от налогов и воинской службы. По сравнению с обычными священнослужителями члены университетов пользовались большими привилегиями, поскольку не только церковь, но и королевские и городские власти пытались привлечь университеты на свою сторону. Мы считаем возможным выделить две основные группы:

- юридические
- экономические.

Юридические.

Преподаватели и студенты обладали *юридической неприкосновенностью*. Их самих и их собственность нельзя было арестовать, нельзя было и произвольно вызвать их в суд. В значительной степени они не подпадали под юрисдикцию местных церковных властей [99, с.46] и обладали правом обращаться непосредственно к папе или его представителю.

Экономические.

Студенты и преподаватели обладали *правом на получение доходов от церковных бенефиций* [24, с.23]. Они *не платили пошлин при провозе своего имущества*. Среди других, повсеместно признанных экономических привилегий, следует отметить *разрешение на использование иностранной валюты* и, что особенно важно, *отмена конфискации в казну имущества умерших студентов*, это означало, что собственность студентов, умерших за границей, не конфисковалась местными правителями, а возвращалась их наследникам. И если наследники не требовали ее выдачи, то она продавалась, вырученные же средства тратились на молебны по душе умершего или использовались в благотворительных целях [152, с.47]. Эти привилегии, а также более общие, относящиеся к юрисдикции или контролю над арендной платой за жилье и ценами на продукты, помогали студентам выживать.

Привилегии, определенные папской или королевской властью, соблюдались не всегда. Поэтому папа и король назначали своих представителей для охраны прав и привилегий учебного заведения, к чьей помощи могли прибегать члены университета, когда полагали, что их привилегии или права во внешнем мире или в самом университете нарушены [25, с.29]. В дальнейшем городские власти, поняв выгоду от существования университетов на своей территории, сами начали заботиться об улучшении условий жизни для студентов. Так городские статуты итальянского г. Сиена от 1286 г., за причиненный студенту вред наказывали так же, как за ущерб, нанесенный горожанину, а статуты 1321 г. даже вдвое увеличивали причитающуюся потерпевшему студенту денежную компенсацию. Помимо дарования слушателям университетов обычных гражданских прав, последних наделяли особыми привилегиями. В частности, речь идет об *освобождении студентов от налогообложения*, зафиксированном городскими статутами в Падуе (1262 г.), в Болонье – (1273 г.), в Сиене – (1295 г.), в Перудже – (начало 14 в.) [200, с.26].

Важным моментом экономического благополучия западноевропейских университетов стала привилегия, согласно которой университетские работники *освобождались от воинских повинностей* и от предоставления постоя находящимся в городе армейским чинам.

Еще одной привилегией университетов являлась так называемая «*печатная монополия*», или право на владение собственной писчей мастерской (позднее типографией) и книжной лавкой. Печатавшие научные труды без цензуры, профессора получали возможность не только популяризировать знания и подводить итоги своей деятельности, но и получать дополнительный доход. Наиболее ценные и редкие книги прикреплялись цепями к полкам или кафедре (греч. *kathedra* — стул, скамья, место, с которого риторы и философы произносили речи). Так получили свое развитие «*цепные библиотеки*», которые сохранились в средневековых университетских центрах и по сей день (например, Цепная Библиотека в кафедральном соборе г. Херефорд, Великобритания) [121, с.15].

Однако к концу средних веков университетские привилегии уже перестали быть абсолютными. Церковные власти уступили место светским, которые выступали не только гарантами, но и ограничителями университетских привилегий. Личные привилегии студентов и магистров все больше становятся объектом управления, а их проблемы — предметом забот чиновников и двора, стремящихся ограничить их права. Значение привилегий средневековых университетских корпораций трудно переоценить, поскольку, на наш взгляд, во многом, именно благодаря им, университет состоялся как автономный корпоративный демократический институт, которым он остается и в наши дни.

Автономное существование университетов было бы невозможно без **самоуправления**, которое позволяло выбирать глав факультетов — деканов (старейшин) и членов университетского Совета (Сената) и решать все вопросы силами сотрудников университета. По незначительным уголовным и гражданским делам члены университетской корпорации имели право требовать «университетского суда».

Мы также можем выделить **всесословность**, как еще один существенный принцип деятельности университетов, обеспечившим им стабильность на протяжении многих веков. Это означало, что интеллектуальные возможности человека ставились выше, нежели его происхождение. Не было ограничений для поступления в университет и по национальной принадлежности. И это отличие от других институтов, образованных на цеховых началах, обеспечило университетам существенный рост популярности и их бурное развитие. Таким образом, в средневековых университетах реализовывался принцип демократизма и доступности образования. Студенчество²⁵ отличалось большой социальной разнородностью. Среди студентов было много неимущих (*pauperes*), которые согласно «привилегии бедности» не платили вступительных и других денежных взносов. В Лейпцигском университете с 1409 по 1419 г. такими студентами являлись 18%, в Кельне с 1395 по 1465 — 16%. Среди бакалавров английской «нации» Парижского университета с 1425 по 1494 г. было 17% освобожденных от оплаты по бедности, 46,84% платили

²⁵ Слово «студент» произошло от латинского слова «studere» — «учиться». Студентами называли всех учащихся университета.

минимум и 26% — среднюю плату [42, с.19]. Университет стал шансом для людей из низших социальных слоёв сделать карьеру. Так сын крестьянина Жан Жерсон стал канцлером Парижского университета и прославленным теологом; его современник слуга из Шампани Николя де Бэ достиг должности секретаря Парижского парламента [135, с.106]. В Англии выходцы из семей крестьян, ремесленников и торговцев составляли от 1/5 до 1/3 всех студентов. Исключением являлась Испания, где при высокой общей численности студентов — крестьяне, даже зажиточные, не имели доступа в университеты [135, с.106].

Однако в конце Средневековья, с развитием буржуазных отношений растёт доля обеспеченных студентов. Несмотря на то, что освобождение от платы за обучение для бедняков сохраняется, меняется само отношение к бедности. Если ранее неимущие могли рассчитывать на определенную долю сочувствия, понимания и поддержки со стороны товарищей по школе, профессоров и горожан, то в начале эпохи Возрождения, с возникновением буржуазной идеологии положение меняется²⁶. Статус паупера (бедняка) автоматически влек за собой лишение многих признаков полноправного членства в университетской корпорации. Так, статуты болонской общины юристов от 1432 г, вопреки декларированной для «студентов, живущих на чужие доходы», возможности пользоваться всеми студенческими привилегиями, не только воспрещали пауперам занимать первые скамьи в университетских аудиториях, но и не допускали их на общие собрания школяров, лишая их, таким образом, права участвовать в делах управления высшей школой.

Открытость и демократизм университетской корпорации, предполагавшим доступность высшего образования вне зависимости от возраста, национальности, гражданства, религиозных и политических убеждений, а также их особый статус на территории городов, способствовал **академической мобильности** профессоров и студентов (т.е. их свободной миграции) широкому распространению печатных трудов. Свободное передвижение по Европе студентов и профессоров позволило появиться таким университетам как Кембриджский (сформировавшийся из бывших преподавателей Оксфорда), университеты в Виченце, Ареццо, Падуе, куда переходили магистры и студенты из Болоньи.

Одной из основ высшего образования средневековой эпохи являлась также **финансовая независимость** университетов (кроме государственных университетов, таких как Неаполитанский). Справедливости ради отметим, что самокупаемость, хотя и была одним из столпов автономности университетов, одновременно, нехватка финансирования не позволяла принимать большое количество студентов, и помимо этого вынуждала отстаивать интересы различных спонсоров.

²⁶ Хотя бедствующему студенту и необходимо оказывать материальную помощь, сам он в глазах современников предстает как человек «ненадежный и подозрительный» [109, с.86].

Доход университета складывался из внутренних и внешних поступлений. Внутренние поступления состояли из платы за имматрикуляцию (внесение в списки членов университета) и окончание учебы, средств от предоставленных льгот и взносов взимаемых со студентов раз или два раза в год для платы некоторым должностным лицам университета (педелям и прокторам) и преподавателям, покрытия некоторых общих издержек. К концу Средних веков оплата за обучение оставалась невысокой, но взносы за экзамены и выпуск для кандидатов стали ощутимыми²⁷. Во второй половине XV в. университетские уставы уже регулируют и ограничивают размеры требуемых плат. Университетская казна также дополнялась деньгами за счет штрафов, накладываемых университетским судом за нарушение университетских уставов.

Внешние источники поступлений включали церковные бенефиции, жалование, выплачиваемое королем, герцогом или городскими властями, дары и наследства, гранты и вклады, выделявшиеся для постоянной поддержки университета. Меценаты за свои взносы получали звания «почетных профессоров», поднимая, таким образом, свой социальный статус. Так складывалась система финансовой состоятельности университета, состоящая из трех частей: внутренних доходов, пожертвований горожан и средств, выделяемых высокопоставленными покровителями.

Исследование показывает, что финансов университетам явно не хватало, о чем свидетельствует низкий уровень расходов. Большая часть которых приходилась на торжества, званые обеды и приемы, на командировки преподавателям и прочие административные нужды. В позднее Средневековье увеличились расходы в связи с содержанием зданий, библиотек и других реквизитов. Внутренних доходов не хватало, и университеты стали утрачивать финансовую независимость, постепенно переходя на государственное финансирование.

Поскольку, все первые университеты были созданы на католических землях, они часто находились под прямым влиянием Католической Церкви. Охрана университетских свобод отнюдь не являлась для папской Курии целью, а скорее средством утвердить в них свое влияние. Зависимость университетов от Церкви подчеркивает и Тарле Е.В.: «Кто бы ни был его основатель: городская ли коммуна, светский или духовный князь, или, наконец, всемирная власть папы или императора, ... экономическое благосостояние Университета опиралось преимущественно на церковные пребенды» [131, с.53]. Поэтому в протекавшей в средние века борьбе между светскими и религиозными властями университеты часто поддерживали именно католическую Церковь, участвовали в борьбе с еретическими учениями и т.д. Именно в университетах разгорелась борьба между номинализмом и реализмом, когда через университеты в Западную Европу проникали материалистические

²⁷ Характерно, что на одном из наиболее «аристократических» факультетов Парижского университета – юридическом – для сдающих докторский экзамен был установлен высокий финансовый ценз – 80 ливров годового дохода [122, с.176].

тенденции аверроизма, и в XIII веке Парижский университет стал ареной ожесточенной схватки между аверроистом Сигером Брабантским и столпом ортодоксальной схоластики Фомой Аквинским. Хотя большинство членов университета поддерживали Фому Аквинского, тем ни менее само наличие споров и проведение диспутов, было решающим в зарождении европейской научной мысли.

Таким образом, можно сделать вывод, что средневековый университет, несмотря на свой религиозный характер, являлся самым прогрессивным элементом средневекового общества, имевшим стройную систему получения степеней и званий, со строгим разделением прав и обязанностей, как среди преподавателей, так и среди студентов. Университеты включали в себя три формы корпораций: нации, факультеты и коллегии, и формировались на единых принципах, основными из которых являлись: самоуправление, автономия, демократичность, доступность, а также финансовая независимость. Корпоративный характер университетов способствовал формированию традиций взаимопомощи (в т.ч. и финансовой), демократизма, самоуправления, единства и общности в студенческо-преподавательской среде, как настоящих и будущих представителей интеллектуальной элиты общества, а также культурно-обрядовые традиции, свойственные только университетскому сообществу. Прогрессивные принципы деятельности и традиции Средневековых университетов не только заложили фундамент для последующей эволюции университетского образования, но и продолжают оставаться источником идей для дальнейшего реформирования высшего образования.

Учебные планы и методы преподавания в средневековых университетах

Проанализировав учебные планы средневековых университетов и школ, мы пришли к выводу, что их основу во всех типах учебных заведений составляли семь свободных искусств. До появления университетов семь свободных искусств изучались в основном в соборных и частных школах. С возникновением университетов «свободные искусства» стали преподаваться на артистическом факультете, или факультете искусств (*facultas artium*), который, как уже отмечалось, являлся подготовительным, и его выпускники могли продолжать образование на «старших» факультетах: медицинском, юридическом, теологическом (рис. 6). Отсюда следует, что обучение в средневековом университете состояло, прежде всего, в приобретении книжной учености. Например, обучение медицине заключалось, главным образом, в изучении текстов греческих, латинских и арабских авторитетов. На основании описания четырехгодичного курса по медицине в Болонском университете, видно, что каждый день читались четыре лекции. Первый год был посвящен арабскому философу Авиценне и его учебнику по медицине Канон. Второй и третий год изучались Гален, Гиппократ и Аверроэс. На четвертом (выпускном) курсе студенты в основном занимались повторением и углублением ранее изученного материала. Начиная приблизительно с 1300 г., в Болонье практиковались вскрытия человеческих трупов. В 1396 г. французский король дал разрешение на вскрытие трупов университету в Монпелье. В Монпелье студенты-медики также должны были посещать больницы для наблюдения за операциями и приобретения хирургических навыков. Считалось, что необходимо видеть все своими глазами, поскольку хирургия требует не только знаний, но и мужества.

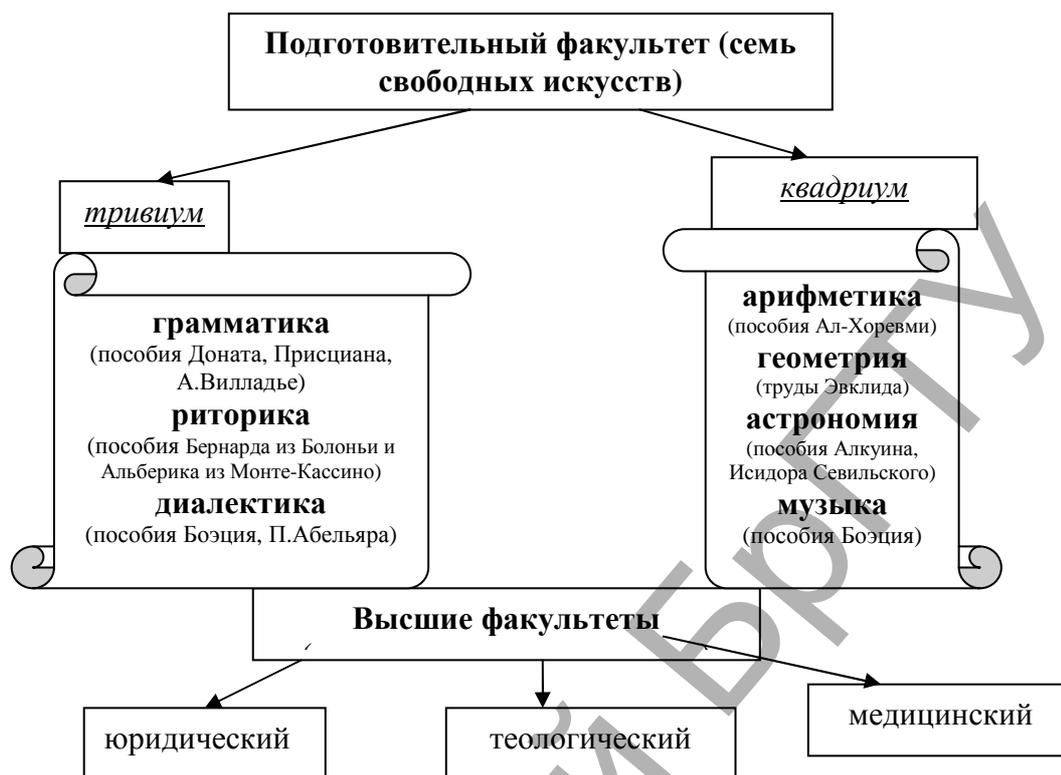


Рисунок 6. – структура обучения в средневековом университете

В период раннего Средневековья ведущей дисциплиной тривиума считалась **грамматика**. Основным учебником стал учебник Доната «Ars Grammatica Minor» (дата написания - IV век) и Присциана «Institutio de Arte Grammatica» (дата написания - V-VI век) [166, с.36-40]. Благодаря этим трудам античная грамматическая теория проникла в Средневековую Европу [133, с.32]. Присциан был преподавателем латинского языка в Византии. Его важнейшим и самым объемным грамматическим сочинением на латинском языке является Грамматика (Institutio de arte grammatica) в 18 книгах, где, отталкиваясь от трудов греческих и римских авторов, он дал систематическое описание всей латинской грамматики в ее связи с синтаксисом, что является главной его заслугой. В своем произведении Присциан поочередно описывает все части речи, а в книгах XVII и XVIII - синтаксис. Грамматические правила он обильно иллюстрирует цитатами из римских авторов, благодаря чему сохранилось множество фрагментов позднее утраченных произведений. Присциан не был оригинальным исследователем, но он систематизировал грамматику и представил ее в доступном виде, сформулировал правила, привел исключения и установил грамматическую терминологию, которая используется и сейчас. Его знаменитое пособие обязательно изучалось в эпоху Средневековья и стало образцом для грамматик нового времени [108]. Присциан был признан еще своими современниками, особенно охотно его читали и комментировали в средние века. Его произведение стало ведущим учебным пособием для подготовительных (артистических) факультетов наряду с более

краткой грамматикой Элия Доната, которая служила основным учебником латинского языка более тысячи лет [53, с.232].

Грамматика Доната разделялась на два отдела, в которых речь шла о восьми частях речи. В конце концов слово «донат» получило нарицательный характер и стало обозначать грамматику. В соответствии с этим в языке слово «Donatshnitzen» получило значение грамматической ошибки вообще против правил латинской грамматики. После изучения грамматических руководств, в основном они были написаны на основе руководства Доната, ученики переходили к знакомству с правилами стихосложений (сочинений и стихов на латинском языке), что было пределом школьной грамматики, а затем к чтению поэтов, таких как Гораций, Вергилий, Ювинал и т.д. Стихи заучивались наизусть, и изучение их носило грамматический характер. Основным, в принципе, отбором материала для чтения были в большинстве случаев два: дидактический и религиозно-нравственный.

Преподаватели опирались на методические советы Доната и Присциана, составляли разговорники (сборники образцов бесед студента с магистром) для чтения, переписывания и заучивания. Обычно студенты записывали глоссы (переводы малопонятных слов) на полях или между строк. Предпринимались попытки составления глоссариев как сборников таких глосс. В текстах наблюдаются также пометки к грамматическим формам. Создавались развёрнутые учебные комментарии к руководствам в целом [128].

С конца XII века наряду с педагогической грамматикой развивалась научная грамматика, что было связано с развитием национальных языков. Именно с этого периода началось изучение самого языка, его структуры и различных компонентов, что составляло ядро университетской программы изучения грамматики.

Говоря о методах обучения грамматике в XI- XIII веках, в это время большое распространение получил такой метод, как комментарии, которым пользовались ещё в античных школах. Суть комментариев, заключается в том, что по поводу того или иного места в тексте сообщалось всё, что можно сказать о нём с точки зрения различных дисциплин. Этот метод позволял преподавателю продемонстрировать свою эрудицию, но не всегда с его помощью можно было установить внутреннюю связь между различными частями текста, понять его логику. Это затрудняло для студентов восприятие и понимание нового материала. Использовались такие методы, как беседа, письменные упражнения, диспуты, а также применялись средства аллегории, сравнения и т.д. В конце XII-начале XIII века самыми популярными учебными пособиями по грамматике стали грамматики Александра Вилладье «Doctrinale»(1119) и Эбержарда из Бетюна «Craecismus» (1212) [166, с.42-50]. Причина их популярности заключалась в том, они были написаны в стихотворной форме, что способствовало более эффективному запоминанию сложных грамматических правил. Авторы этих учебников учли те изменения, которым латинский язык подвергался в течение семи столетий. Эти грамматики были написаны в период, когда во главу угла ставилось изучение логических аспектов языка по сравнению с литературными. П. Абельсон считает,

что глава учебника Александра Вилладье «Синтаксис», представляет большой интерес даже для современных студентов [166, с.43]. Недаром автора этого учебного пособия его современники прозвали «Аристотелем грамматики».

Рассматривая **риторику** – второй предмет в системе тривиума, следует иметь в виду, что она, как теория ораторского искусства, в эпоху Средневековья долго не преподавалась. Красноречие, по мнению французского учёного и писателя Храбана Мавра (780-856), не нуждается в обучении. Всякий, кто пожелает овладеть искусством красноречия, по его мнению, достигает больших успехов в этом деле, читая или слушая великих ораторов, чем изучая теорию ораторского искусства [166, с.53]. В период раннего Средневековья в качестве риторики преподавались элементы римского права. Отличительной особенностью Посткаролингского Возрождения являлось то, что в этот период в учебных заведениях Италии, Франции, Англии, Германии господствовал прагматический подход к ее изучению. Здесь под названием риторики преподавали «Ars dictaminis», то есть искусство составлять в образцовом виде письма, грамоты, акты делового и правового характера [170, с.190]. Основным методом обучения «Ars dictaminis» служили письменные упражнения.

Показательно, что преподавание «Ars dictaminis» наивысшего расцвета достигло в учебных заведениях Италии в конце XI -нач XIII веков. В этот период появились первые пособия по этому искусству «Summa dictaminum» Бернарда из Болоньи и «Rationes Dictandi Prosaici» Альберика из Монте-Кассино. Как известно итальянские университеты были центрами юридической науки в Западной Европе. В некоторых итальянских университетах «Ars dictaminis» преподавалась в качестве самостоятельной дисциплины, наряду с грамматикой и логикой, появлялись даже факультеты с программой обучения «ars notaria»(искусству делопроизводства).

Большое влияние на преподавание риторики оказала схоластика, согласно которой риторика являлась частью диалектики (логики). В университетах Англии и Франции риторика выступала, как вспомогательное средство для усвоения логики. Но это не привело к утрате интереса к античной риторике, особенно популярными были сочинения Цицерона [31, с.276].

Впервые **диалектику** (логику) из числа других предметов тривиума выделил ещё Августин. В ней он видел главное орудие человеческого ума. Оказавшись главной дисциплиной тривиума, логика являлась важным фактором, определявшим развитие содержания и методов обучения. Логика называли «наукой наук». Большое внимание на преподавание логики оказали труды Боэция, сформулировавшего ряд основных законов логики и выработавшего основные стереотипы логических построений. Известно, что он опирался на построения Аристотеля, поэтому по праву его можно считать первым педагогом, сделавшим средневековому образованию многие сочинения Аристотеля. Сочинения Боэция были самыми популярными пособиями по логике («De topicis differentis» и «In Ciceronis topica»). Кроме этих пособий большое распространения в учебных заведениях получили трактаты

Пьера Абеляра, в частности «Dialectica» [180, с.128].

Гораздо меньшее внимание в средневековых учебных заведениях уделялось предметам **квадриума**. Уроки **арифметики** знакомили со сложением и вычитанием, в меньшей степени - с умножением и делением, (написание чисел римскими цифрами очень затрудняло эти операции). Решались арифметические задачи по вычислению времени религиозных праздников и возрастов святых. В арифметику, помимо действий над числами, входило и их символическое толкование. В цифрах видели религиозный смысл. Считали, что цифра "3" символизирует святую Троицу, а "7" - сотворение Богом мира за семь дней. В связи появлением многочисленных переводов в XII-XIII вв. с арабского математических трактатов, арифметика стала предметом изучения не только в школах, но и в университетах. Огромное влияние на содержание обучения арифметике имело принятие в Европе десятичной нумерации и новых цифр (например ноль). Это было связано с латинскими переводами арабских книг по данному предмету, в первую очередь арифметики Ал-Хореами, которая являлась основным учебным пособием по арифметике практически во всех западноевропейских университетах [163, с.336].

Геометрия – второй предмет в системе квадриума, по мнению Ф.А. Шпента, до XI века почти не преподавалась в школах [224, с.146]. Она была ориентирована на землемерие – обучение приёмам вычисления площадей. Но главным образом геометрия была описанием земли и населяющим её существ (в нее входили многочисленные «Бестиарии», в которых разыгравшаяся фантазия средневековых авторов помещала фантастические описания о растущих на корню баранах, птицах, рождающихся из плодов и т. п.). В университетах более серьезно подходили к геометрии, в частности изучались труды Эвклида.

В период раннего Средневековья **музыка** относилась к сфере математических знаний, рассматривающая числа по отношению к звукам. Это связано с тем, что на протяжении многих веков Бозций считался единственным и непререкаемым авторитетом для большинства музыкальных теоретиков. С XI века в средневековую музыку приходит полифоническое начало (совершается переход от одноголосия к многоголосию), происходит резкий поворот от математических размышлений к практике музыкального образования и исполнения. Начинает формироваться музыкальная педагогика. С именем Гвидо из Арrezzo, изобретателя нот (1030г.), связана реформа в области музыкальной нотации. Ноты явились теоретическим и практическим связующим звеном и облегчили музыкальное образование. Ноты, по мнению Гвидо из Арrezzo, помогали людям петь не только знакомые, но и незнакомые мелодии [156, с.53].

В курсе **астрономии**²⁸ знакомились с созвездиями, наблюдали движение планет, Солнца, Луны, но объясняли его неправильно. Думали, что светила обращаются вокруг Земли по различным сложным орбитам. Учеников учили исчислениям церковного календаря, расчётам солнечного и лунного

²⁸ В университетах начали изучать трактаты Тьерри Шартрского и Гильёма Конюского [182, с.236].

месяца, солнцестояния и равноденствия, наблюдениям за планетами. А в университетах изучались трактаты Исидора Севильского, Алкуина, Храбана Мавра.

Хотя такие академические дисциплины, как математика, геометрия и астрономия, занимали незначительное место в учебных планах многих учебных заведений XII-XIV веков, вместе с тем следует подчеркнуть, что данные дисциплины были серьезными объектами исследований в университетах. Так, в Оксфорде и Париже Роберт Гроссетест (1175—1253) и Роджер Бэкон (1214—1292) достигли больших успехов в оптике. А в XIV в. математика заняла ведущие позиции в Мертоновском колледже Оксфорда. Похожее возрождение математики с середины XIV века наблюдалось в Париже благодаря деятельности Николая Орема (Nicholas Oreme, ок. 1320—1382) [56, с.248].

Анализируя учебную литературу той эпохи можно сделать вывод об активном развитии и использовании принципов и методов преподавания, в том числе:

- 1) подача материала в логической последовательности, стимулированная расцветом схоластики;
- 2) активное применение элементов наглядности, включая методы наблюдения и опытов для распознавания явлений природы;
- 3) все более широкое использование объяснений текстов не на латыни, а на родном языке, что также было знаменем времени и значительно облегчало учение.

Наряду с этим развивались приемы формирования творческой деятельности, основанные на развитии фантазии и воображения: в частности в итальянских школах, например, при обучении латыни ученикам предлагалось вообразить себя одним из деятелей древнеримской истории – Цезарем, Цицероном и др. – в период каких-либо катаклизмов и от лица этого деятеля произнести импровизированную речь [189, с.23]; широко использовалась стихотворная форма подачи материала, облегчающая запоминание.

К XIII в. в связи с развитием схоластики возникает новая классификация, в которой семь свободных искусств теряют своё значение в качестве единственных источников светского знания [208, с.254]. В этой классификации вводятся новые предметы, более отвечающие духу времени, такие как медицина, право, история и др. И если в эпоху Античности ценились абстрактные формы умственной деятельности: философия, математика, музыка, политика и не ценились конкретные виды умственной деятельности - например, секретарское дело, бухгалтерия, труд надсмотрщиков, приказчиков и т. п., то в средние века интеллектуальный труд превратился в источник доходов и средство повышения социального статуса человека. Рост уважения к сфере образования сказался на развитии благотворительности, особенно к колледжам и университетам. С XII начали выплачивать постоянное жалование преподавателям и учителям [83, с.74]. Отметим также, рост числа женщин в сфере образования (по данным Н.В. Сперанского если в конце XII в Париже было 11 учителей и лишь одна учительница, то в 1380 году количество учителей мужчин возросло до 41, а учительниц до 21 (т.е. соотношение 2:1)).

Таким образом, средневековые учебные заведения не только сохранили многое из античного педагогического наследия, но и создали в своих стенах новую систему образования, основанную на принципах гуманности и доступности для всех слоёв населения. Средневековая педагогика делала упор на нравственное воспитание и приобретение необходимых практических навыков. Учебные пособия по грамматике латинского языка и методам обучения и воспитания, написанные в данный период, использовались многие столетия спустя, что свидетельствует о высоком уровне научной и педагогической мысли той эпохи. В то же время, к концу Средневековья теологическо-схоластический характер учебных заведений стал тормозом для дальнейшего культурного и научного развития. Поэтому, последующее становление технического образования, за редким исключением, происходило не в университетах.

Репозиторий БрГАУ

Традиции и принципы деятельности средневековых университетов в модели классического университета Вильгельма фон Гумбольдта.

К концу XIII века университетские выпускники заняли высокие посты в церковной и светской иерархии. Они стали епископами, кардиналами, советниками, министрами. Наступила эра докторов, богословов, законников.

Об авторитете университетов в обществе говорят следующие слова императора Сигизмунда, о том, что он может в один день произвести тысячи невежд в рыцари, но и в тысячу лет не может сделать хотя бы одного доктором [127, с.101].

К концу эпохи Средневековья университетская элита мечтает о руководстве всем христианским миром. Вместе с Жаном де Меном, с Боэцием Дакийским она утверждает, что интеллектуал стоит выше князя, выше короля. Роджер Бэкон, сознавая, что наука должна быть коллективным трудом, мечтая об огромной команде ученых, желал также того, чтобы бранные руководители университетов держали в своих руках судьбы мира. Он умоляет папу проявить инициативу и создать такую когорту правителей. В связи с появлением в 1264 году кометы, предвещавшей чуму и войны, он пишет: Сколь великая польза была бы церкви, если бы ученые установили состояние небес на то время, сообщили о том прелатам и государям... Тогда не было бы ни такой бойни христиан, ни такого числа душ, отправившихся в ад [70, с. 109]. Данное высказывание показывает ту роль, которую играли ученые и университеты в средние века. Мы также видим, что интеллектуальная элита выражала свои надежды на справедливое управление всем христианским миром, некой кастой ученых людей.

С окончанием времен феодальной раздробленности и формированием национальных государств, с сильной светской властью, естественно, данные чаяния университетской элиты стали утопичными. Королевская власть в любом европейском государстве не хотела иметь независимый общественный наднациональный институт в виде университета. Кроме этого, средневековый университет не смог перестроиться к началу новой научной эпохи, связанной с развитием техники, и характеризующейся экспериментальными исследованиями и акцентом на естественнонаучное знание. Данные факторы привели к упадку роли университета. Усугубило положение широкое недовольство различных слоев городского населения теми привилегиями, которыми обладали студенты и преподаватели университетов, в особенности случаи их злоупотребления.

Исследователь средневекового университетского образования Н. Суворов пишет: «Бурные столкновения имели место в Кельне то по поводу безакцизного разлива пива студентами, то по вопросу о том, имеют ли право пользоваться привилегией беспошлинности бывшие члены университета, поступившие на городскую службу, главным же образом из-за дерзкого поведения школяров, которым граждане в свою очередь мстили неоднократными насилиями. Школяры вели себя возмутительно: делали дерзости, опустошали

сады граждан, врывались ночью в дома, оскорбляли невесту на пути в церковь, вторгались в свадебные пиршества и требовали, чтобы их угощали как господ, по ночам производили шум на улицах, натываясь на камни и бреча оружием, нападали на сторожей и прохожих и т. п.» [127, с.223]. В Вене также происходили кровавые схватки студентов с горожанами. В Кельне в 1501 году плотники, бочары и каменщики взяли штурмом бурсу, разграбили ее, а студентов избили. В Лейпциге сапожные подмастерья послали местному университету ноту с объявлением войны [127, с.224] и т. д.

Вышеперечисленные факты привели к появлению новой модели университета пришедшей на смену средневековой - утилитаристки спланированной, предназначенной для целей государственного и социального использования университетской модели эпохи Просвещения, которая благодаря Наполеону стала образцовой не только для всей Франции, равнявшейся на Императорский университет, но и для многих других европейских стран. Во Франции же после 1806 года двадцать два бывших университета страны были понижены до уровня специальных школ, управляемых и координируемых институтом, который назывался «Императорский университет». Задача университетов состояла только в выполнении государственного заказа по подготовке специалистов с высшим образованием. Научно-исследовательскую работу выполняла Академия Наук. В Германии эта наполеоновская модель также находила многочисленных приверженцев. Своеобразным антиподом ей стала модель классического университета Вильгельма фон Гумбольдта, реализованная в Берлинском университете (основан в 1810г.) и просуществовавшей до 1933года, когда нацистское государство ограничило автономию университета. Фундаментальные принципы университета Гумбольдта — это уже почти забытые к XIX веку принципы самоуправления, академической свободы и единства исследования и преподавания [11, с.67]. Необходимо отметить, что учреждению Берлинского университета предшествовали программные сочинения Шеллинга, Фихте, Шлейермахера, Штеффена и др., и поэтому концепцию Гумбольдта можно рассматривать как продуктивный синтез идей немецкого педагогической мысли. Эта модель была названа университетом Гумбольдта, так как его структура и те задачи, которые перед ним стояли, в основной своей части были сформулированы и реализованы самим Вильгельмом фон Гумбольдтом, находившимся в то время на должности «начальника секций по культуре, общественному преподаванию и медицинским учреждениям» в чине тайного государственного советника. Берлинский университет, первым ректором которого был Фихте, был не результатом реформы, но представлял собой подлинное новообразование, которое, очевидно, было возможно только в общем реформаторском климате, возникшем после поражения Пруссии в наполеоновских войнах (1806/1807). Если учесть, что уже в 1810 году Гумбольдт оставил свою должность государственного советника из-за фактического лишения полномочий, последовавшего за реформой кабинета, а также то, насколько быстро силы реакции в Пруссии вновь взяли верх, то станет ясно, сколь краток был тот продуктивный момент, когда родился университет Гумбольдта.

Естественно, что данная модель университета не повторяла средневековую, она взяла то, что наилучшим образом подходило к данному историческому этапу развития общества и образования. Так академическая свобода в университете Гумбольдта включает следующее: право на самоуправление под государственным правовым надзором; собственное ведение хозяйства; ограниченное властью министра право факультетов на комплектацию должностей (что осуществлялось путем выдвижения кандидатур на вакантную должность, а также обеспечивалось правом выдачи диплома после защиты диссертационной работы, которая давала звание приват-доцента, не подчинявшегося государственной администрации; разделение государственных экзаменов и независимых от государства академических экзаменов; свобода преподавания для профессоров и доцентов и лишь формально ограниченная, т. е. требовавшая только наличия школьного аттестата, свобода доступа для студентов. «Единство исследования и преподавания» гарантировалось фигурой университетского преподавателя-исследователя, а также свободой выбора лекций для студентов (в отличие от гимназии); институтом семинаров («питомников» науки); тесной связью университета с продолжающей существовать Академией и прочими исследовательскими институтами, которые вскоре стали возникать в форме университетских институтов.

Если в средневековых университетах существовало три высших факультета и один подготовительный (свободных искусств или философский) то в университете Гумбольдта руководство взял на себя именно философский факультет. Тем самым из мысли Канта о том, что все, что выходит из «высших» факультетов с притязанием на науку, должно быть оправдано перед принципами «низшего» факультета, последовал также и институциональный вывод. Философский факультет объединяет в себе — помимо теологии, юриспруденции и медицины — все *теоретические* науки, включая естественные. Он объемлет их как *рациональные* дисциплины (в противоположность «позитивным» — в кантовском смысле — дисциплинам), что, в свою очередь, налагает обратные обязательства по отношению к «равенству и свободе». В таком аспекте принцип рациональной науки совпадает с *критическим*: эта критичность заключается именно в рефлексированном познании, сопровождающемся применением собственного разума и самостоятельной деятельностью ученого. Дидактически эта идея исключает любую форму авторитетной передачи знания. Для обязательства перед авторитетом у науки, по Гумбольдту, нет оснований также и по тому, что «во внутренней организации высших научных учреждений все основывается на том, чтобы придерживаться принципа, что наука есть нечто еще не до конца найденное и никогда не могущее быть до конца найденным, и что ее как таковую следует беспрестанно разыскивать». Университет должен «всегда рассматривать ее как еще до конца не разрешенную проблему и поэтому всегда продолжать исследования», при этом «исследование» означает не что иное, как самостоятельное разыскание и усвоение истины. На основании этого принципа, согласно Гумбольдту, после освобождения от какого бы то ни было обязательства перед внешним авторитетом и перед однозначно фиксированным знанием наука, наконец, вводится и в сферу преподавания: не

«определенная» истина, а лишь само исследование позволяет научиться науке, и именно в этом заключаются «единство обучения и преподавания». В этом смысле все представители университета должны быть исследователями — и учи теля, и ученики находятся «здесь ради науки». И университетские институты планировались Гумбольдтом так, что в совокупности они должны были собраться под одной крышей всех участников под знаком исследования. Позднее понятие «исследования» было перетолковано: оно было уравнено с процессом научно-технической инновации вообще. Тем самым исследование стало пониматься объективистски, мыслиться персонально и независимо от объекта исследования. Только после этого стало возможно «служить исследованию» как любому другому «делу». Это различие в значении между современным и гумбольдтовским понятием исследования можно поначалу легко упустить, если подходить сегодня к «единству исследования и преподавания» как к древней идее.

Гумбольдтовская концепция науки и университета есть часть общей концепции *образования*, которая в то же время указывает на определенную *образовательно-политическую* программу: «Как только перестают заниматься разысканием собственно науки, или начинают полагать, что ее не требуется извлекать из глубин духа, но можно получить ее путем экстенсивного складывания, то все безвозвратно и навечно потеряно; потеряно для науки, которая, если это продолжается долго, исчезает настолько, что она оставляет язык как пустую оболочку и является потерянной для государства. Университетское обучение связывает объективное знание и субъективное образование, которое одновременно определяется как духовное и нравственное образование. Общее образование — в противоположность специальному — есть процесс самостоятельного развития всех сил индивида, в том числе нравственных, и поэтому образование через науку есть, по мысли Гумбольдта, одновременно и *воспитание нравственности* человека: от самостоятельного философского мышления истины в ее всеобщности ожидается, что она определит правильное место и человеческому действию. Хотя Гумбольдт мыслил этот процесс, по сути, исходя из индивида, он все же не был сторонником индивидуализма в образовании; принципы «уединения» и «свободы» суть, скорее, именно предпосылки того, что благодаря таким вот образом спланированному процессу образования будут осуществлены и требования общества к научно образованным гражданам: «Государство не должно рассматривать университет ни как гимназию, ни как специальную школу, и не должно использовать свою академию как техническую или научную депутацию. Оно не должно в целом требовать от них, чтобы они непосредственно и немедленно сопрягались с ним, но ему надлежит придерживаться внутреннего убеждения, что если они достигают своих целей, то они выполняют и его цели, а именно исходя из более высокой точки зрения, которая охватывает намного больше и с которой могут быть использованы силы и рычаги совершенно отличные от тех, что государство способно предположить в обычном движении». Именно от «свободной от целей» науки ожидаются результаты, в которых нуждается государство для выполнения своих политических целей.

Таким образом, Гумбольдтовская модель университета стремилась к всестороннему компромиссу: академическая свобода при одновременной ответственности перед потребностями государства и общества; объединение задач образования с заботами науки, не связанной какими-либо определенными целями.

Репозиторий БрГТУ

Влияние средневековых университетов на первые высшие учебные заведения восточных славян

Первые высшие учебные заведения на территории современного СНГ появились в XVI веке на белорусских и украинских землях Великого Княжества Литовского²⁹ (ВКЛ). Их становление было обусловлено не только научно-познавательными и социально-экономическими причинами, такими как рост городов, более высокий уровень культурного и экономического развития, но и рядом специфических условий. Мы выделим основные:

- а) *географическое положение*, благодаря которому ВКЛ имело тесные культурные и торгово-экономические связи с Западной и Восточной Европой, что позволяло использовать передовой опыт, в том числе и в сфере образования;
- б) *идеологическая борьба* между католицизмом и православием, шедшая, в первую очередь, за умы и души молодых людей; и поэтому конфессии активно создавали свои учебные заведения.

Так как в отличие от стран Западной Европы, основу населения ВКЛ составляли представители не одной, а двух христианских конфессий: католиков и православных, на белорусских и украинских землях существовала относительная³⁰ религиозная толерантность, позволявшая не только католикам и православным, но и протестантам создавать свои учебные заведения, перенимая передовой педагогический опыт таких стран, как Голландия, Англия и Германия, где протестантизм был государственной религией. Так, только на территории Современной Беларуси протестантские школы существовали в Витебске, Головчине, Городее, Глубоком, Жупранах, Заславле, Койданаве, Любцах, Минске, Новогрудке, Орше, Полоцке, Слуцке, Сморгони, Шидлове и некоторых других городах [211, с.83-101]. Учебные планы этих школ составляли следующие предметы: богословие, церковные песнопения, родной язык (белорусский³¹ или литовский), польский, латинский и старогреческий языки, риторика, диалектика, поэзия, история, математика [79, с.18]. В 1617г. князь Януш Радивил основал в г. Слуцке кальвинистский собор, а при нем мужское училище [79, с.21]. Многие выпускники Слуцкого училища продолжали свое образование за границей. Князя Радивилы при некоторых европейских университетах (Гейдельберге, Кенигсберге, Берлине, Франкфурте-на-Одере, Марбурге, Лейдэне, Оксфорде, Эдинбурге) для белорусов открывали общежития и выделяли студентам персональные стипендии [29, с.17].

Высокий уровень преподавания в протестантских школах в XVI-XVII веках, на наш взгляд, является главной причиной, что первыми попытались создать на территории ВКЛ высшее учебное заведение именно протестанты. В сере-

²⁹ Полное название государства – Великое Княжество Литовское, Русское и Жамойтское.

³⁰ Под словом «относительная» понимается то, что, несмотря на острую борьбу, в отличие от стран Западной Европы, представители одной христианской конфессии не занимались целенаправленным уничтожением представителей другой.

³¹ Украинские учёные называют государственный язык ВКЛ – староукраинским, а российские – старорусским.

дине XVI века белорусские и литовские кальвинисты при опекунстве Николая Радивиля Черного основали протестантскую школу в столице ВКЛ – г. Вильно. Они хотели основать на её базе университет или академию. Однако под влиянием иезуитов король запретил открывать протестантскую академию. Вместо нее было создано пятиклассное училище, которое просуществовало до 1640г [79, с.18]. С 1558 по 1560г. в нем преподавал на белорусском языке основы кальвинистского учения (катехизис) Семен Будный [210, с.10].

С середины XVI в ВКЛ усиливается влияние католической религии. Одним из форпостов экспансии католической идеологии на Восток были **иезуитские коллегииумы** — учебные заведения особого типа, в которых обучали широкому спектру светских дисциплин, соединенных с богословием. Популярность иезуитского образования была довольно высокой, поскольку оно делало акцент на формирование духовной и интеллектуальной элиты общества. Широкое распространение они получили и на территории Беларуси.

В 1570 г. иезуиты открыли в **Вильно** первый коллегиум³² [171, с.7], через восемь лет иезуитский коллегиум реорганизовали в **академию** специальным указом короля Стефана Батория и сравняли в правах с Краковским университетом [204, с.122-124]. В XVI веке академия насчитывала до 700-800 студентов и от 8 до 12 профессоров. В академии учились юноши различных национальностей и социальных групп. Некоторые предметы читались на белорусском языке. Первым ректором академии был Пётр Скарга (1579-1583) – идеолог эпохи контрреформации в Речи Посполитой, являвшийся также основателем Полоцкого иезуитского коллегиума, а также коллегиумов в Риге и Дерпте (сегодня Тарту (Эстония)) [154, с.66]. Для студентов при академии иезуиты открыли интернаты, которые назывались бурсами [151, с.62].

В 1581г., при непосредственном участии Петра Скарги, в г. Полоцке был открыт второй на территории Беларуси иезуитский коллегиум [117, с.7]. Король Речи Посполитой Стефан Баторий, заинтересованный в распространении католицизма на белорусских землях, дал **полоцкому коллегиуму** широкие права, в том числе право собирать пошрины с моста через Двину, землю и финансовые средства. Однако вначале коллегиум не пользовался популярностью: в первые годы в нем обучалось всего 5 мальчиков [76, с.29]. Тем не менее, иезуиты продолжали строить новые помещения и классы для будущих учеников [78, с.31]. В конце XVI –первой пол. XVII века в Полоцкой коллегии было всего трое учителей и три класса (два грамматики и один поэзии [78, с.87]. Однако вскоре предубеждения против иезуитов стали исчезать, и православное население Полоцка отдавало своих детей в коллегиум для обучения [37, с.97]. В 1812г., незадолго до наполеоновского нашествия, на базе Полоцкого коллегиума была открыта академия, просуществовавшая 8 лет [117,с.15].

³² Приблизительно, в то же время, Князем К.К. Острожским в 1576г. был основан православный духовный коллегиум, получивший название Острожского. Из его стен вышли известные церковные и общественные деятели: М. Смотрицкий, С. Зизаний, И. Борецкий [68 с.320]

В 1584г. была открыта иезуитская коллегия в Несвиже, а в XVII веке появились иезуитские коллегии в Орше³³, Бресте, Бобруйске, Пинске, Новогрудке, Витебске, Могилеве³⁴, Слуцке, Дрогичине [113, с.88-94]. Необходимо отметить, что деятельность Ордена иезуитов в области образования и воспитания, особенно в первые годы существования, отличалась четкостью, продуманностью и размахом, так к началу XVII в. две трети учреждений этого Ордена были учебными заведениями, а 80 % его членов являлись преподавателями или студентами [172, с.105-107]. О высоком уровне академической подготовки иезуитов, свидетельствует тот факт, что принадлежавшие ордену теологи, философы, теоретики права, полемисты и проповедники сыграли решающую роль в философском обосновании идей Контрреформации, в создании последней крупной формы схоластической философии, оказавшей заметное влияние на мыслителей Нового времени. Это философское направление середины XVI - начала XVII в. получило в истории название второй схоластики [158, с.28]. В педагогике иезуиты достигли успеха, которому отдавали должное как сторонники, так и яростные противники ордена. Об этом свидетельствует статистика развития их учебных заведений. Первую коллегия иезуиты основывают в 1548 г., а спустя два с половиной десятилетия, в 1574 г., в различных странах Европы орден располагает 125 учебными заведениями. К 1608 году их число увеличивается до 306, в 1616 г. их становится 372, а к 1640 году число их достигает 521 [6, с. 354-356], причем в тех регионах, где существовала стройная университетская система, они выступали в качестве конкурентов университетов.

Концептуальным документом, обосновывающим практику развития учебных заведений такого рода, стал «Ratio et institutio studiorum Societatis Jesu» - свод педагогических правил, опубликованный в 1599 г. Иезуиты сделали попытку совместить схоластическую педагогику с идеями гуманизма [151, с.84]. Мы полагаем, что им удалось учесть в своей системе противоречивые устроения эпохи: средневековые университетские традиции, гуманистические мотивы Ренессанса, идеологию католической Контрреформации и дух нарождающегося капитализма. *Методологическую основу орден заимствовал у западноевропейских средневековых университетов.* В то же время иезуитские учебные заведения отличались тем, что развивали навыки красноречия. Это достигалось благодаря особой роли, отводимой эссе, драме, речам, дебатам и диспутам в учебном процессе. Несмотря на ярко выраженный религиозный характер, иезуитское образование считалось одним из лучших в Европе конца XVI - середины XVII в. По программам и книгам, написанным иезуитами, учились в протестантских университетах, их содержание использовали православные коллегииумы и академии. Знаменитый французский математик Декарт, который около десяти лет провел в иезуитской коллегии Ла Флеш, подчеркивает, что он именно там научился распознавать «ложные учения», стал

³³ По просьбе иезуитов польский король Владислав IV, издал указ запрещающий устраивать другие школы в Орше и её окрестностях [78, с.57]. Таким образом иезуиты пытались монополизировать образовательную сферу.

³⁴ Митрошенко И.Я подвергает сомнению существование коллегии в г. Могилеве [75, с.60-61].

достаточно образован, «...чтобы не быть обманутым ни обещаниями какого-нибудь алхимика, ни предсказаниями астролога, ни проделками мага...» [37 с. 255].

На территории Беларуси иезуиты создавали учебные заведения двух типов: средние (*studia superiora*) и высшие (*studia inferiora*). Средние учебные заведения состояли из 3-5 классов: начальный класс грамматики, средний класс грамматики, высший класс грамматики, класс поэзии, класс риторики. В каждом классе дети учились на протяжении одного года, а в классе риторики – два года, т.е. срок обучения в пятиклассной коллегии составлял шесть лет. В грамматических классах ученики изучали латинский и греческий языки, произведения античных авторов. В классе поэзии, кроме языков, дети получали знания по истории, географии, мифологии. Большое внимание уделялось написанию сочинений в прозаической и стихотворной форме. Лучшие сочинения каждых два месяца вывешивались на стенах классов. В классе риторики, помимо красноречия и стилистики, обучали также написанию творческих работ на латинском и греческом языках [151, с.84]. Для лучшего усвоения латинского и греческого языков ученикам запрещалось разговаривать на родном языке. Однако национальные языки (польский, белорусский, украинский, литовский) также изучались [79, с.30]. Таким образом, можно сделать вывод, что уровень преподавания в данных учебных заведениях был достаточным как для поступления в академии ВКЛ, так и в ведущие западноевропейские университеты.

Первая на территории ВКЛ высшая школа – **Виленская академия**, со времени основания и до 1644 г., когда в ней был открыт *юридический факультет*, состояла из двух уровней: философского и богословского [113, с.82]. *Философский факультет* являлся подготовительным, обучение на нем занимало три года. Студенты изучали логику, физику, метафизику, и материальную философию или этику (по Аристотелю), а также математику Эвклида. Вторым уровнем являлось собственно богословское образование [77, с.211]. Курс наук на *богословском факультете* занимал четыре года. На факультете преподавались схоластическое, моральное, полемическое и казуистическое богословие, каноническое право, «Священное Писание». Особое внимание уделялось полемическому богословию, необходимому иезуитам для борьбы со своими идеологическими противниками, поэтому важное место в методах обучения занимали диспуты [151, с.89-92]. Содержание обучения в Виленской академии позволяет сделать вывод, что ее выпускники получали образование **идентичное** выпускникам теологических факультетов западноевропейских университетов. Такая структура, согласно которой, начальные ступени составлялись исключительно из светских дисциплин, способствовала росту популярности иезуитского воспитания в различных странах. При этом, на вторую ступень можно было и не переходить.

Таким образом, орден иезуитов создал на территории Беларуси стройную для своего времени систему образования всех ступеней. Важно отметить, что обучение строилось на принципах *открытости и всесловности*. Плата за обучение также не взималась. В иезуитских коллегиях и академиях, кроме католиков, училось много детей протестантов и православных. Обучение православных и протестантов имело важный для иезуитов идеологический контекст.

Даже если ученик не становился католиком, у него уже не было жесткой антипатии к католикам и их вере.

На наш взгляд, успех иезуитской педагогики заключался в том, что иезуиты сумели выстроить учебные планы так, чтобы подготовить своих выпускников для активной деятельности практически во всех сферах жизни тогдашнего общества. Воспитанники получали полноценное образование, достаточное и для военной карьеры, и для гражданской службы, и для научных занятий. Другими словами, выпускники иезуитских учебных заведений были востребованы обществом.

В то же время необходимо отметить, что иезуиты, конечно, преследовали не просветительские цели, а в первую очередь ими двигали религиозно-политические мотивы. Они использовали различные средства, чтобы склонить всех своих учеников к переходу в католическую веру. Ученики иезуитских коллегий присутствовали на судах над еретиками, участвовали в погромах протестантов. Орден иезуитов, опасаясь конкуренции со стороны братских и кальвинистских школ, использовал свой административный ресурс для закрытия данных учебных заведений, в частности в Несвиже, Пинске, Вильне [79, с.33] и к XVIII в. им удалось полностью ликвидировать на территории Беларуси братские и протестантские учебные заведения. В то же время, сам факт наличия конкуренции в сфере образования в XV-XVII вв. способствовал повышению уровня образования на территории Беларуси (рис.2.1) и Украины, поэтому многие белорусские и украинские студенты могли обучаться в европейских университетах. Например, Ф. Скарына учился в Краковском (Речь Посполита) и Падуанском университете (Италия)³⁵. Украинский ученый Юрий Дрогобыча в 1469г. окончил Краковский и Болонский университеты, где со временем получил степень доктора медицины и философии. А в 1481-1482 он был ректором Болонского университета [95, 7-15]. В историю русской медицины Юрий Дрогобыча вошел, как первый профессор медицины.

Ответом православных на католическую экспансию поначалу стали братские школы. Кратко проанализируем их деятельность, так как, на наш взгляд, именно они заложили основу для появления Киево-Могилянской академии на Украине, ставшей прообразом для создания Славяно-греко-латинской академии в г. Москве – первого высшего учебного заведения в России. Братства на территории Украины и Беларуси создавались обычно вокруг православных приходских церквей и монастырей с целью защиты православной религии и культуры белорусского и украинского народа от насильственной полонизации и окатоличивания. Дела решались по демократическому принципу (общим собранием, большинством голосов и т. п.). Братства создавали свои школы. Первой братской школой была Львовская, возникшая в 1586 году. Тогда же был составлен устав этой школы, заимствованный другими братскими школами Украины и Беларуси. В ближайшие десятилетия возникли Виленская,

³⁵ В 1506г. Ф. Скарына закончил Краковский университет со степенью бакалавра философии. Затем, после окончания медицинского факультета Падуанского университета, получает степень доктора лекарственных наук (1512г.).

Брестская, Могилевская, Луцкая, Киевская, Полоцкая, Витебская и многие другие [102, с.179]. В некоторых городах было несколько братских школ, так, например, в Минске их было семь [28, с.50].

Анализируя уставы братских школ, можно сделать вывод, что они имели демократическую организацию. Ректор и учителя братской школы избирались общим собранием братства. Кроме того, братство избирало двух попечителей — общественных наблюдателей за школой. Устав указывал, что каждый член братства имеет право посещать школу с целью ознакомления с ее работой. Отдавая детей в школу, отец составлял с ректором договор, в котором указывалось, чему должна учить ребенка школа, и определялись обязанности родителей по отношению к школе (не брать детей до окончания курса, не мешать аккуратному посещению детьми школы и пр.). Большое внимание в братских школах уделялось нравственному и физическому воспитанию (использовались игры и состязания). Учителями в школах были как духовные, так и светские лица [147, с.114]

В школу принимались дети всех сословий, без различия их социального и материального положения. Сироты содержались на полном иждивении братства. В уставе предъявлялись демократические требования к учителям братских школ: «Учитель должен и учить и любить детей всех одинаково, как сыновей богатых, так и сирот убогих, и тех, которые ходят по улицам, прося пропитания. Учить их, сколько кто по силам научиться может, только не старательнее об одних, нежели о других» [64, с.150]. Преподавание велось на родном и церковнославянском языках [75, с.70]. В братских школах преподавались предметы тривиума, родной, церковнославянский, греческий и латинский языки. В учебных занятиях братских школ впервые появились элементы классно-урочной системы, использовалось народное творчество.

Учителями братских школ в XVI и начале XVII века было составлено несколько печатных славянских грамматик, как-то: «Грамматика доброглаголивого эллинословенского языка», изданная Львовским братством в 1591 году; «Грамматика словенского языка», составленная в 1596 году учителем братских школ Лаврентием Зизанием (издана в Вильне); «Грамматика словенская», составленная Мелентием Смотрицким и изданная в 1619 году.

Братские школы охватывали широкие слои городского населения белорусских и украинских земель и создали предпосылки возникновения высшего некаатолического образования на территории ВКЛ. Школа Киевского Богоявленского братства, открытая в 1615 году, реорганизовалась в 1632 году в первое на территории современного СНГ высшее некаатолическое учебное заведение — *Киево-братскую коллегия*. Хотя фактически ее курс равнялся обычному курсу польской академии того времени, польские власти отказывались предоставить ей права и титул академии. Они были предоставлены лишь Петром I³⁶.

³⁶ В 1701 г., по царскому указу, она получила титул и права академии и стала называться Киево-Могиланской академией, в честь своего основателя митрополита П.Могилы

В академии было 8 классов: младшие — 4 класса, средние — 2 класса и старшие — 2 класса. Продолжительность обучения доходила до 12 лет. В младших классах изучали славянский, греческий, латинский и польский языки (чтение, письмо, грамматика), молитвы, катехизис, арифметика, музыка, пение; в средних классах — поэзия (пиитика) и риторика; в старших — философия, а с конца XVII века — богословие. Студенты также изучали классическую греческую и римскую и частично средневековую литературу, историю, географию, философию и богословие [52].

Со временем в Киевской академии были введены курс русского, французского, немецкого и староеврейского языков, чистая и смешанная математика (тригонометрия, физика, астрономия, архитектура), а в последние годы существования академии классы домашней и сельской экономики и медицины. Значительное место отводилось художественному и музыкальному образованию. Принимали в академию молодежь всех сословий. Ежегодно здесь получали образование от 500 до 2000 студентов. Возрастных ограничений не было. Для бедных учащихся при Академии существовала бурса. Она была также важным просветительским центром. Киевская академия внесла значительный вклад в укрепление культурных связей Украины с Россией и Белоруссией. Она оказала серьезное влияние на организацию, содержание и методы обучения во многих учебных заведениях, в частности в Черниговском (основан в 1700 г.), Харьковском (1721) и Переяславском (1738) коллегиях, которые были созданы по образцу Киево-Могилянской академии. Она подготовила ряд деятелей в области просвещения, среди них Епифаний Славинецкий и Симеон Полоцкий [52].

До основания Санкт-Петербургского и Московского университетов в Киеве получала образование молодежь Украины, Беларуси и России. Киевская академия сыграла также важную роль в укреплении культурных связей украинского народа с южнославянскими и другими народами. Здесь учились сербы, черногорцы, болгары, молдаване, греки, далматинцы и др. Некоторые студенты Киевской академии, ее преподаватели обучались в Польше, Франции, Италии, Англии, Германии, Венгрии. Академия поддерживала научные связи с просветительскими центрами – Краковом, Галле, Магдебургом, и др.

Высокий уровень преподавания в братских школах и академиях косвенно способствовал открытию первого украинского университета. Опасаясь создания академии на основе Львовской братской школы, иезуиты предложили на базе Львовской иезуитской коллегии основать университет и в 1661 году король Ян Казимир подписал диплом, который давал ей статус академии и титул университета с правом преподавания всех современных университетских дисциплин и присвоения ученых степеней [52]. **Львовский университет** был первым на территории ВКЛ учебным заведением, имевшим право присваивать степени – лиценциата, бакалавра, магистра, доктора наук. В университете действовало два факультета – философский и теологический. Обучение проводилось по иезуитским программам. Согласно им, факультет философии был подготовительным. Его студенты в течение двух-трех лет осваивали,

главным образом, философскую систему Аристотеля в ее средневековой интерпретации. В небольшом объеме изучались история, география, греческий язык. После этого 4 года следовала богословская подготовка. Недостаточное внимание светским наукам, скорее всего, объясняется тем, что, во-первых в университет принимались выпускники коллегиумов, т. е. уже достаточно образованные люди, а во-вторых основной целью Львовского университета являлось философско-теологическое образование. Преподавание на обоих факультетах осуществлялось на латинском языке. В то же время Львовский университет нельзя назвать полноправным университетом, так как он не обладал в полной мере характерными для Западной Европы университетскими правами и свободами.

Таким образом, высшие учебные заведения ВКЛ строились на общеевропейских принципах деятельности, заложенных в средневековых университетах, таких как *всесословность и доступность образования, академическая мобильность*, и в определенной мере *автономностью*, т.к. не зависели от светских властей, в тоже самое время, являясь ведомственными учреждениями религиозных организаций. Белорусские и украинские академии не просто являлись форпостами науки и образования на Востоке Европы, интегрированными в общеевропейскую систему высшего образования, они также органично вписывались в национальные системы образования, о чем, в частности свидетельствует составленная нами схема системы образования на территории Беларуси в XVI-XVII вв (рис.7.)

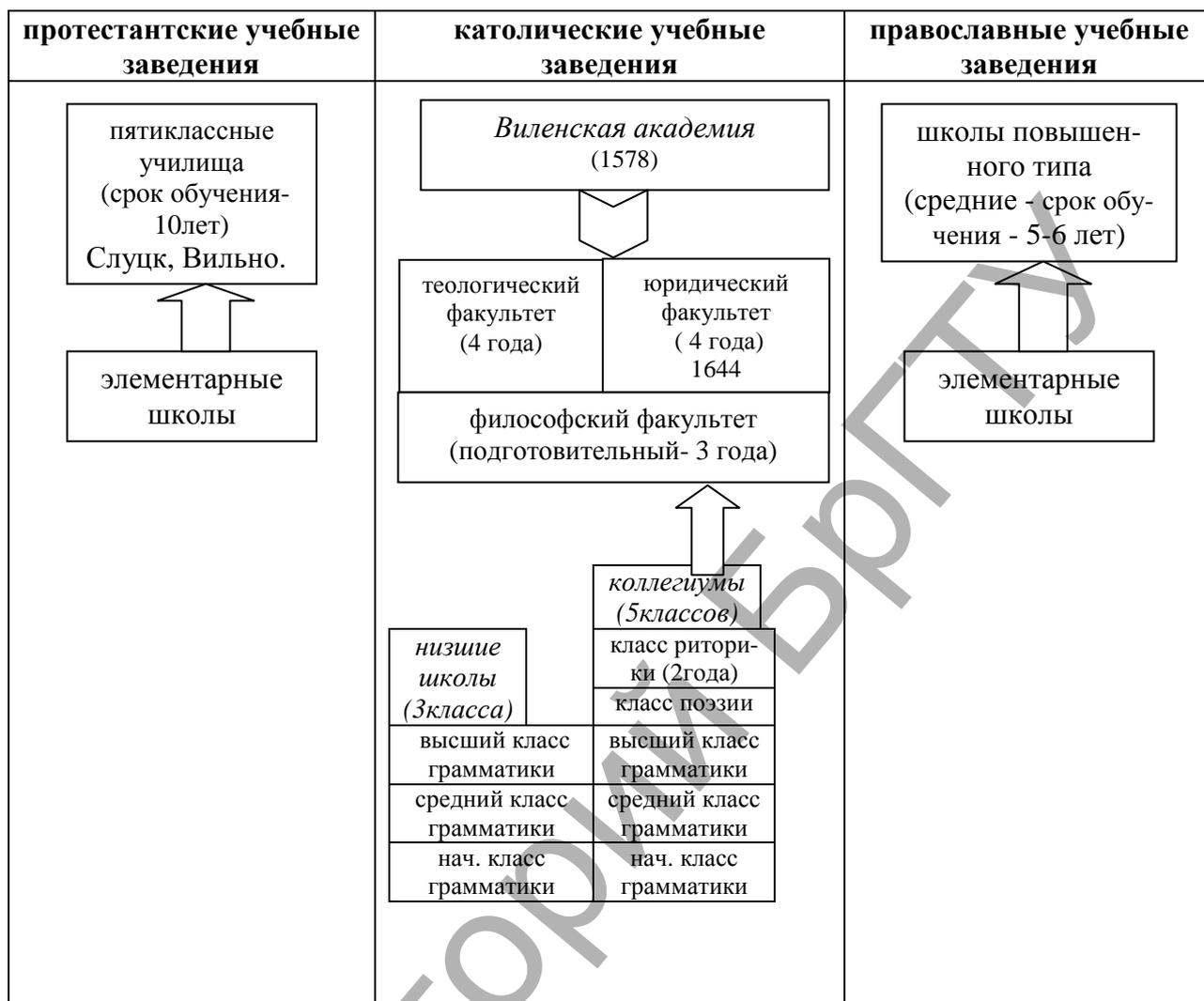


Рисунок 7 – Система образования на территории Беларуси в XVI-XVII вв.

По образцу Киевской коллегии в Москве в 1687 году возникла **Славяно-греко-латинская академия** – первое российское высшее учебное заведение. Инициатором ее создания был прибывший в Москву из Беларуси известный просветитель и педагог Симеон Полоцкий³⁷. С. Полоцкий придерживался передовых педагогических взглядов. Он, в частности, как и Джон Локк, считал, что человек от рождения, независимо от социального происхождения, не имеет прирожденных норм и принципов. Ум ребенка он сравнивал то с воском, то с чистой доской, на которой учителя или родители могут написать то, что они посчитают наиболее важным для его формирования как личности. Особое внимание он уделял влиянию окружения и целенаправленности в воспитании, а также личности учителя [119, с.67].

С. Полоцкий в 1680 году составил «Привилею» (учредительную грамоту) академии, по которой в академию должны были приниматься только пра-

³⁷ В 1656 г. С. Полоцкий (1629-1680) принял монашество и стал преподавателем Полоцкой братской школы. В 1660 г. он переехал в Москву, где начал учить царских детей Петра и Софью и заниматься просветительской деятельностью.

вославные люди всех сословий, за исключением крепостных. Академия имела целью подготовку образованных людей, необходимых государству и церкви. Проектом намечалось преподавание «семи свободных наук», богословия и юридических наук.

Открытию академии предшествовала длительная и упорная борьба представителей различных точек зрения на характер будущего училища — сторонников греческой и латинской ориентации в развитии духовной культуры. К сторонникам греческой ориентации принадлежали: патриарх Иоаким, а позже и патриарх Адриан, ученик Епифания Славинецкого Ефимий, ректор школы при типографии иеромонах Тимофей, который много лет прожил в Палестине и на Афоне. Опираясь на поддержку вселенских патриархов, они стремились к тому, чтобы в создаваемом училище сохранялись традиции древнерусской духовной жизни, общие русским, грекам, болгарам, чтобы оно направляло своих воспитанников на благочестие и богопознание, а не на изучение западных светских наук, которое могло бы, по их мнению, привести к отходу от православия. Мир, природа, человек, история не представляли, с их точки зрения, самостоятельной ценности. Они являлись предметом чуждой православию внешней мудрости, не только не нужной, но даже вредной, поскольку чрезмерное внимание к приобретению светского знания отвлекало от божественной мудрости, открывающей путь единения с богом. Светские науки допускались представителями этого направления лишь как вспомогательное средство — без овладения грамматикой, греческим и славянским языком нельзя было читать Библию и другие, разрешаемые церковью книги: астрономия и арифметика нужны для исчисления пасхалий, история и география — для изучения событий, описываемых в Ветхом и Новом заветах, церковной истории и т. д. Вместе с тем единомышленники Иоакима отнюдь не были противниками распространения грамотности и образования, они понимали необходимость школ для России, но смысл обучения в них видели прежде всего в заучивании текстов Библии, сочинений отцов церкви и последующих церковных авторов, в лучшем случае в умении их переводить с греческого языка, т. е. больше в на-четничестве, чем в приобретении навыков истолкования, собственного рассуждения, доказательства той или иной точки зрения, диспута.

Их оппоненты — Симеон Полоцкий, его ученик Сильвестр Медведев, Савва Долгий, Гавриил Домецкий и др. добивались того, чтобы вновь открываемое учебное заведение имело такой же характер, как и западноевропейские академии и коллегии, чтобы в них изучали не только греческий и славянский языки, Св. Писание и сочинения церковных писателей, но и светские науки, в том числе и философию. А поскольку языком науки в большинстве стран Европы была латынь, они считали необходимым, чтобы в этом Московская академия была на уровне мировой культуры того времени. Поэтому, по уставу академии, составленному С. Полоцким, предполагалось изучение сочинений и античных, языческих авторов, писателей и ученых католического, протестантского и иных вероисповеданий. Это был шаг, ведущий не

только к религиозной терпимости, но и к овладению огромными богатствами знаний, выработанными всем человечеством.

Процесс обучения в Славяно-греко-латинской академии³⁸ состоял из трех уровней: нижняя школа, где учились читать и писать, средняя, в которой проходили грамматику и языки, и верхняя, в которой преподавали риторику и богословие [77, с.218]. Таким образом, первых два уровня Славяно-греко-латинской академии представляли собой видоизмененный (прежде всего, в идеологической основе) вариант иезуитского коллегиума. В Московской академии, соединявшей, таким образом, черты высшей и средней школы, преподавались предметы средневековой схоластической школы: славянский, греческий и латинский языки, грамматика, пиитика, риторика, психология, физика и др., а также богословие. Психология называлась пневматикой, а метафизика представляла собой учение о принципах бытия и доказательства бытия Божия. Изучались и современные иностранные языки - немецкий, французский, итальянский, но главное место занимал греческий язык. После преобразования Славяно-греко-латинской академии Стефаном Яворским главное место в преподавании занял латинский язык.

Новому учебному заведению был пожалован иммунитет: изъятие из-под суда приказов, исключая дела уголовного характера; преподаватели и ученики подчинялись училищной юрисдикции, а «блюститель» (ректор) — суду патриарха. Сословный состав в принципе не регламентировался, особенно при Петре I, в основном это была разночинная интеллигенция, учились даже дети прислуги. Так сын солдата Степан Петрович Крашенинников (1713-1755) стал адъюнктом Академии наук, профессором ботаники, ректором академической гимназии. Это был первый отечественный ученый, преподававший у нас в стране эту науку. Из философских классов Славяно-греко-латинской академии в 1732 г. он был взят в студенты Академии наук, и в этом качестве участвовал в знаменитой камчатской экспедиции.

Основными преподавателями академии в начале ее существования, были два ученых греческих монаха, приглашенные из Константинополя — братья Ионикий и Софроний Лихуды, доктора наук Падуанского университета. Они подбирали учителей, преподавали в старших классах академии риторику и философию. Философский курс Лихудов по своей структуре состоял из двух частей — логики и натурфилософии, или физики. Логика Софрония Лихуда, названная им «Яснейшее изложение всего логического действия», представляет собою «комментарий на логику Аристотеля и на введение в логику Порфирия». Во многом С. Лихуд сокращал и перерабатывал то, «что у одного несравненного мужа изложено слишком обширно», и остерегался «всякого мудрования, несогласного с религией и православием». Логическому курсу предпослано С. Лихудом обширное введение, состоящее из трех частей в соответствии с тремя действиями ума. Начинается оно с учения о терминах как основаниях предложения. Физика А. Лихуда представляла собою комментарий на физику Аристотеля. В ней рассматривается вопрос о

³⁸ Полное название «Славяно-греко-латинская» академия получила только в 1775 году, когда в ней стали больше внимания уделять преподаванию латыни.

предмете физики, об отношении физики и метафизики, природы и искусства, о началах физических тел — материи, форме — по Аристотелю и по учению других древних мыслителей. Далее излагаются проблемы причинности, движения, действия и страдания.

Братья Лихуды³⁹ составляли также на греческом и латинском языках учебные пособия по грамматике, пиитике и риторике православного содержания. Учебники Лихуды писали постепенно, причем некоторые из них представляли собой конспекты их лекций. Их перу принадлежат многие полемические произведения: «Акос», «Показание истины», «Диалог грека учителя к некоему иезуиту», «Мечец духовный», «Показание и обличение ересей Лютера и Кальвина», «Обличение на гаждителей Библии» и др.

В 1687 в ней занималось 28 учеников, в следующем году — 32, позднее — до 200 человек. Академия содействовала распространению общего образования в России. Помимо русских, в ней учились греки, македонцы, грузины, т.е. православные люди различных национальностей. В Славяно-греко-латинской академии обучались М. В. Ломоносов, писатель А. Д. Кантемир, архитектор В. И. Баженов и другие известные деятели культуры, науки и просвещения XVIII века. Особую роль Славяно-греко-латинская академия сыграла в развитии русской философской мысли. Читавшиеся в ней из года в год курсы философии стали началом регулярного профессионального преподавания в России философии как целостной системы теоретического знания и отдельной научной дисциплины.

С открытием в 1755 году Московского университета академия потеряла свое значение как высшее учебное заведение филологического и философского характера и превратилась в духовную академию. В начале XIX века она была переведена в Троице-Сергиевскую лавру.

Некоторые российские исследователи считают, что Московская академия была «прообразом университета»[1, с.36], однако Славяно-греко-латинскую академию, как и Киевская, не давала широко спектра специализации (юридическое, врачебное дело и т.д.), характерного для западноевропейских университетов, а только теологическую специализацию; во-вторых наличие высших учебных заведений предполагает и наличие средних; в-третьих, несмотря на схожесть учебных планов с аналогичными заведениями в Западной Европе, она не обладала автономией, не имела системы самоуправления, и не могла присваивать ученые степени. В силу этого признать Московскую академию в качестве полноценного аналога западноевропейских университетов довольно сложно.

На наш взгляд, XVIII век стал решающим в процессе зарождения университетского образования в России, о чем свидетельствует составленная нами схема (рис 8.), и в первую очередь это связано с реформами Петра I. По мере знакомства высшего дворянства с западной наукой и культурой стано-

³⁹ В 1694 г. братья Лихуды, по навету иерусалимского патриарха Досифея, были обвинены в «латинстве», отстранены от преподавания в Академии и в дальнейшем отправлены в ссылку.

вилось ясно, что Россия катастрофически отстает от западных стран. Лучшие умы понимали внутреннюю неизбежность «европеизации русской культуры» [77, с.478]. Научно-техническое отставание и слабость государственности для огромной страны, по сути, означали потенциальную возможность разрушения и гибели. Наиболее отчетливо эта мысль зазвучала в период правления Петра I



Рисунок 8 – первые высшие учебные заведения в России

В первой четверти XVIII века была создана целая сеть цифирных школ для дворянских, приказных, дьяческих и подьяческих детей, находившихся в ведении Адмиралтейства, появилась горная школа при Олонекских заводах. В 1701 г. была открыта Школа математических и навигационных наук (Навигацкая школа) в Москве. В нее принимали детей от 12 до 17 (позднее до 20 лет) и преподавали грамоту, математику, геометрию, астрономию, живопись и «рапирное» дело. В 1715 г. морские классы данной школы были переведены в Петербург, где на их основе открылась Морская академия. В школе не были установлены определенные сроки обучения, оно носило индивидуальный характер. Выпуск учеников из нее проводился в разное время в зависимости от личных успехов или требований различных ведомств [64, с.156].

В 1731 г. был учрежден Шляхетский кадетский корпус, в 1758 г. — Морской. Тем не менее, «дворянство оставалось весьма холодным к попыткам насаждения русского высшего образования» [10, с.350], а первые успехи быстро сменились неудачами. Насильственно рекрутированные в цифирные школы подростки убегали, а их родители вынуждены были писать Петру I жалобы, наподобие той, которую прислали посадские из города Шуи. «Не вели, государь, для означенной науки, во учиненные в Москве школы с городов детей

наших брать» [20, с.21], - писали они, ссылаясь на необходимость присутствия учащихся при домашних делах.

Сопrotивление общества новым идеям стало настолько высоким, что образовательная политика первой четверти XVIII века по развитию профессионально-сословной школы зашла в тупик. В связи с этим, было выработано несколько проектов, по развитию общего и высшего образования [110, с.1-6], большинство из которых, в той или иной мере, предлагали воспроизводить опыт коллегиумов и академий ВКЛ в сфере высшего образования, но *Петр I выбрал иной путь* - в 1724 г. была создана **Академия наук**, а при ней гимназия и университет. Образцом для новой академии стала Парижская академия наук. Президентом российской академии наук был назначен лейб-медик Петра I, обрусевший немец Л.Л. Блюментрост, ответственным за учебную часть - Г.Ф. Миллер⁴⁰.

Образовательные учреждения при Академии наук должны были вести преподавание так, как это осуществлялось в Голландии⁴¹ и Германии. Учебные заведения протестантской Северной Европы, в отличие от католических университетов, ориентировались на удовлетворение только практических потребностей государства во врачах и юристах. Разумеется, этот выбор был связан и с личными пристрастиями Петра I.

Первыми преподавателями Академического университета в Санкт-Петербурге также стали иностранцы, 17 человек, среди которых были и европейские знаменитости: Бернулли, Бильфингер, Герман, Эйлер. Приглашенным иностранцам разрешалось «в своей науке ежедневно один час публичные лекции иметь, как и в прочих университетах» [88, с.176-177]. Однако «устроившись в столице, они скоро увидели, что в качестве профессоров им там делать нечего. Так как по уставу они должны были читать лекции, а лекций читать было не для кого, то решили и слушателей выписать из Германии» [77, с.258]. Впрочем, это не сильно повлияло на ситуацию; несмотря даже на решительные меры - введение бесплатных стипендий и снятие словесных ограничений. В результате в университет в качестве студентов стали приглашать учащихся Славяно-греко-латинской академии (среди них был и М.В.Ломоносов).

Однако положение Академического университета являлось крайне нестабильным, и даже в лучшие периоды студенты продолжали рекрутироваться из семинарий, а не приниматься на добровольной основе, а в некоторые годы не находилось ни одного желающего стать студентом. Первый устав (регламент) Академии наук, подписанный императрицей Елизаветой Петровной 24 июня 1747 г., предполагал разделение научного и учебных направлений. Первое направление было представлено собственно академией, а вто-

⁴⁰ Г.Ф.Миллер возглавил университет в 1747 г., а в 1750г. его сменил С.П.Крашенинников, в 1758-1765 гг. университет возглавлял М.В.Ломоносов.

⁴¹ Голландские университеты были популярны среди российской молодежи, получающей образование в Европе. Всего в Голландии было пять университетов: в Лейдене, Франекере, Гронингене, Утрехте, Гардвике. Только в Лейденском, старейшем, университете в течение XVIII века прошли обучение 108 россиян [191, с.551-562].

рое университетом. Университет долгое время не имел своего устава, так как его состояние признавалось вышестоящими чиновниками несоответствующим достоинству университета.

В процессе своего существования Санкт-Петербургский университет прошел ряд последовательных этапов развития. В самом начале программа обучения была полностью подчинена задачам подготовки кадров для самой Академии. Факультеты отсутствовали, вместо них создавались классы, соответствующие отделениям Академии. В 1755 г. М.В.Ломоносов отмечал, что в университете весьма малое число студентов [72, с.40]. В XVIII веке университет выпустил менее сотни человек⁴². Нежелание дворян учиться вынудило принимать в университет всех желающих, кроме крепостных [103, с.30]. Ключевский В.О. пишет: «Профессора обыкновенно не читали лекций, студенты набирались как рекруты, преимущественно из других учебных заведений и большей частью оказывались «в нехорошем состоянии принимать от профессоров лекции»[62, с.151].

Некоторый подъем преподавательской активности наблюдался в академическом университете в период, когда Ломоносов отвечал за учебную часть и являлся ректором с 1758 по 1765гг [103, с.30]. Он попытался написать специальный университетский устав, отвечающий общеевропейским стандартам. Устав, однако, так и не был принят. В 1770-х гг. академический университет и гимназия были окончательно слиты в одно учреждение, которое получило название Академическое училище.

Хотя Академический Университет не обладал основными критериями, отличающими университет как тип учебного заведения, такими как устав, самоуправление, автономия, финансовая независимость, специфический набор учебных дисциплин, тем не менее, он сыграл значительную роль в формировании первых научных и преподавательских кадров России. Ему обязан первыми русскими профессорами университет в Москве - А.А. Барсовым, Н.Н. Поповским, Ф.Я. Яремским. Сама структура университета обогнала свое время и являлась прообразом классического университета, как предвосхищение идеи В. Гумбольдта, а многие неудачные моменты в деятельности университета, на наш взгляд, связаны в первую очередь с неподготовленностью самого русского общества к появлению высшего учебного заведения подобного типа.

Новый этап развития образования в России наступил с открытием Московского университета в 1755г⁴³. в составе трех факультетов: юридического, философского и медицинского. Авторами идеи основания университета в Москве выступили граф И. И. Шувалов и М. В. Ломоносов.

Москва в качестве места открытия университета определялась следующими преимуществами: большим числом проживающих в ней дворян и раз-

⁴² В 1755 г. М.В.Ломоносов писал: «Студенты числятся по университетам в других государствах не токмо стами, но и тысячами из разных городов и земель. Напротив, здесь почти никого не бывает, ибо здешний университет не токмо действия, но и жизни не имеет»[73, с.20-21]

⁴³ О более высоком уровне образования на территории Беларуси в частности свидетельствует открытие в 1775г. Гродненской медицинской академии [47]. Кстати, г. Гродно богат медицинскими традициями. Так с 1550 по 1565 год на территории города было открыто 3 больницы, а в 1677 – построено здание Фарной аптеки.

ночинцев, удобное расположение, невысокие средства на содержание, «обилие родственников и знакомства у студентов и учеников», наличие домашних учителей»[98]. Кроме того, Москва обладала большими традициями в области обучения, в отличие от Санкт-Петербурга. Здесь существовали Славяно-греко-латинская академия и Андреевская школа. Более того, в московских приказах в начале XVIII века трудилось свыше 1600 грамотных дьячков и подьячих» [118, с.86].

Подписав указ об основании Московского университета, императрица Елизавета Петровна старалась придать ему западноевропейский облик и стремилась соблюдать права и свободы Московского университета и всячески его опекала. Свидетельством тому указ *о независимости университета* (1756г.) [136], указ *о неподсудности университетских сотрудников* никаким судам, кроме университетского (1757г.), указ *о сроках обучения* недорослей из шляхетства (1757г.) [137]. Таким образом, Московский университет стал первой попыткой создания на территории восточнославянских земель учебного заведения, основанного на всех базисных университетских принципах деятельности, заложенных в эпоху Средневековья, включая самоуправление и автономность.

Тем ни менее, начало занятий в Московском университете сопровождалось теми же проблемами, которые были и у Санкт-Петербургского университета – недостаточным количеством студентов и невысоким уровнем преподавания»[59, с.36-48]. На наш взгляд, первые неудачи становления высшего образования в России обусловлены: во-первых, отсутствием развитой начальной и средней школы, личных свобод, демократических традиций; во-вторых, что более важно, не было необходимых экономических условий, таких как развитая городская жизнь, т.е. в обществе не было понимания в необходимости массового наличия собственных профессиональных юристов, врачей, ученых и других специалистов⁴⁴. Создание высшей школы, в отличие, от Европы шло сверху, а не снизу. Но и это постепенно давало свои плоды. Московский университет сразу же оказался в центре культурной жизни города, став «оазисом духовной жизни, свободного творчества и дружества, взаимопонимания, уважения и интереса друг к другу» [100, с.327].

Результатом развития науки в Московском университете стало увеличение числа преподаваемых дисциплин. В конце XVIII века здесь были разработаны курсы по практической механике, анатомии, патологии, акушерству, хирургии, фармакологии, начертательной геометрии и тригонометрии, истории римского права, логике и метафизике, политике, педагогике и т.д. Активно развивался в Московском университете медицинский факультет. Екатерина II в 1791 г. подписала указ «О предоставлении Московскому университету права давать докторскую степень обучающимся в оном врачебным наукам».

⁴⁴ «Для функционирования умственной, научной деятельности необходима развитая городская жизнь. В рамках старой русской культуры этого обязательного условия не было. Не было того, без чего невозможна систематическая умственная работа поколений - свободное время, независимость, терпимость, чувство собственного достоинства и определенный достаток» [101, с.29].

В Московском университете впервые в России появились научные общества, первые из которых организовывались вокруг литераторов. В 1757 г. по инициативе директора И.И.Мелиссино было открыто заседание литературного кружка, на котором присутствовали М.М.Херасков, Н.Н.Поповский, А.А.Барсов, И.Г.Рейхель. Идея И.И.Мелиссино нашла живой интерес в обществе, среди присутствовавших на первом заседании были даже представители высшего духовенства [155, с.52].

Первое же по настоящему научное общество носило наименование «Вольного Российского собрания» и появилось оно в 1771 г. (кстати, снова по инициативе И.И.Мелиссино, ставшего к тому времени куратором). Главной целью «Собрания» было обогащение русского языка «через издание полезных, а особливо к наставлению юношества потребных, сочинений и переводов» [155, с.182]. Секретарем был избран Барсов, всего же было свыше 50 действительных членов. Результатом деятельности общества стало появление шеститомного собрания трудов (за время с 1774 по 1786 гг.), где публиковались переводы, стихи, исторические статьи, старинные грамоты и акты. Активным участником «Собрания» был Михаил Никитич Муравьев - будущий попечитель Московского университета и воспитатель Александра I. Все это свидетельствует об одном - университет находился в XVIII веке в центре общественного внимания.

Еще одной чертой, характеризующей жизнь Московского университета, стала его публичность: профессора читали открытые лекции для всех желающих, горожане приглашались на публичные диспуты, торжественные акты, представления студенческого театра. Следует отметить, что Московский университет стал базой для формирования двух значимых культурных учреждений: Академии художеств и Малого театра.

Таким образом, Московский университет в XVIII веке решил несколько важнейших задач:

1. создание первой университетской корпорации в России, способной активно действовать и отстаивать свои права, её устройство соответствовало принятым в Европе принципам, в т.ч. таким, как единство обучения и научной деятельности, автономия и самоуправление и т.л.;
2. формирование будущей интеллектуальной и научной элиты страны;
3. утверждение основ высшего образования;
4. формирование университетской культуры.

Он также стал главной «кузницей» педагогических кадров России для высшей школы, благодаря которым в первом десятилетии XIX века стало возможным открытие сразу нескольких новых университетов: в Харькове, Вильно, Дерпте и Казани (см. составленную нами таблицу 5).

Университет	Год основания
Академический университет (С-Петербург)	1724

Московский университет	1755
Дерптский университет	1802
Виленский университет	1803
Казанский университет	1804
Харьковский университет	1805

Таблица 5. – Первые университеты российской империи.

Долгое время Московский университет сам по себе представлял миниатюрную модель системы образования, культивируя такие принципы как доступность образования всем сословиям, бесплатность, фундаментальность. Впитав все лучшее от своих европейских прототипов, университет сумел интегрировать базовые принципы западных высших учебных заведений в российскую действительность. В настоящее время МГУ им. М. В. Ломоносова входит в число лучших классических университетов мира.

Говоря о влиянии средневековых западноевропейских университетов на становление высшего образования на территории Беларуси, Украины и России, необходимо отметить, что первые средние и высшие учебные заведения – коллегии и академии - создавались по образцу западноевропейских. Иезуитские и православные коллегииумы и академии на территории ВКЛ, хотя и не обладали в полной мере автономией, академическими свободами и правами, тем ни менее, они давали высокий уровень дисциплинарной подготовки, и использовали передовой методический опыт, накопленный в европейских вузах. Белорусские коллегииумы, как и средневековые западноевропейские университеты, культивировали всеобщность, открытость и бесплатность обучения, а также взаимопризнание академических степеней, гуманитарную подготовку в качестве неперемного атрибута образования и интеллектуального развития студента. Образовательные учреждения на белорусских землях были интегрированы в общеевропейскую систему высшего образования, развивая принцип академической мобильности. Лучшие выпускники коллегииумов без переэкзаменовки могли продолжать обучения в западноевропейских университетах. Многие знаменитые ученые, такие как Ф. Скарына, Юрий Дрогобыча, М. В. Ломоносов⁴⁵ и др. обучались в Европе, с тем, чтобы использовать передовые знания на благо своему народу. В то же время белорусские и украинские преподаватели сами внесли много ценного в мировую педагогику. По образцу коллегииумов и академий, существовавших на территории современных Украины и Беларуси, была создана Славяно-греко-латинская академия в Москве. Примером для создания первых сугубо светских высших учебных заведений в Российской империи – Академического университета в Санкт-Петербурге и Московского университета – также стали западноевропейские университеты.

⁴⁵ М. В. Ломоносов обучался в Марбургском университете в Германии, а также ездил на стажировку в Болонский университет [63, с.45-51].

Формы обучения в средневековых и современных университетах

Важную роль сыграли средневековые университеты и в *учебно-методическом аспекте*, это видно и из составленной нами таблицы основных форм работы со студентами в средневековых и современных университетах (таб. 6.).

средневековый университет	<i>этап сообщения новых знаний</i>	лекция: классическая
современный университет		лекция: классическая, проблемная, монографическая, лекция-дискуссия, лекция-аудиовизуализация, лекция вдвоем (или с участием экспертов), лекция с запланированными ошибками; учебная экскурсия.
средневековый университет	<i>этап закрепления полученных знаний</i>	семинарские занятия (репетиции).
современный университет		семинарские и практические занятия, педагогическая или производственная практика.
средневековый университет	<i>этап контроля знаний</i>	экзамен-диспут.
современный университет		экзамен, зачет, коллоквиум, дипломная работа, курсовая работа.

Таблица 6 – Основные формы работы со студентами в средневековых и современных

Основными формами обучения в средневековом университете были лекции, диспуты и репетиции. Первой и самой главной формой учебных занятий считались **лекции** (лат.lectio – чтение). Лекции были ординарные (обязательные для посещения) и экстраординарные (не обязательные). Чтение ординарных лекций поручалось только магистрам и профессорам⁴⁶. Лекция продолжалась 1 – 2 часа и представляли собой чтение и комментирование текстов, предусмотренных официальной программой. Их цель состояла в том, чтобы помочь студенту в совершенстве овладеть «...авторитетными источниками», базовыми для каждой дисциплины. Перед началом лекции преподаватель делал краткое вступление, в котором определял характер работы над книгой. Главная задача преподавателя заключалась в том, чтобы сличить различные варианты текстов и дать необходимые разъяснения. Студентам запрещалось требовать от преподавателя повторения сказанного или более медленного чтения. На лекциях преподаватель читал отрывок из книги, объяснял его с формальной и реальной стороны, излагал содержание и разрешал спорные вопросы, а студенты записывали его объяснения [31, с.764]. По-

⁴⁶ Проводились они в утренние часы. Экстраординарные лекции читались во внеучебные часы, после обеда (вероятно, принималось во внимание, что «сытое брюхо к учению глухо» (satur (plenus) venter non studet libenter).

сколькx книг не хватало, и они были рукописными, использовались конспекты (лат. *conspectus* – обзор) лекций, подготовленные магистрами, которые назывались еще по-другому «суммы».

Данный тип лекций, когда основной целью является передача научных знаний преподавателем студентам, в современной терминологии называется классическим. Классическая, или традиционная, лекция является первоосновой данной формы учебного процесса и самой распространенной. Она перестала быть лекцией-диктантом, ведь в настоящее время каждый студент снабжен учебниками и другими пособиями, этому способствуют и проблемные вопросы, введение рассказа, фрагментов дискуссии, наглядных и аудиовизуальных пособий. Обогащая студентов новейшей научной информацией, лекция должна освещать нерешенные вопросы в конкретной сфере науки, гипотезы, вызывать интерес к изучаемой дисциплине, давать установку к самостоятельной работе, анализу и учебному поиску. Развитие университетского образования внесло большие изменения в лекционную форму учебной работы, что особенно характерно для XX в. В современном вузе преподаватели, осуществляя учебно-воспитательный процесс, обращаются к лекциям следующих типов: классическому, проблемному, монографическому, лекции-дискуссии, лекции-аудиовизуализации, лекции вдвоем (или лекция с участием экспертов), лекции с запланированными ошибками. Имея много общего, они отличаются целевой установкой, содержанием, разным уровнем фундаментальности, степенью самостоятельности слушателей, уровнем сотрудничества субъектов учебного процесса.

В лекции, как в форме обучения, можно вычленить четыре основные педагогические функции, которые определяют её возможности и преимущества в учебно-воспитательном процессе: обучающую, развивающую, воспитательную, организующую.

Обучающая функция заключается в вооружении учащихся пониманием основ науки, научно обоснованных путей решения научно – практических задач и проблем. Лекция преподносит целостное, систематизированное, доказательное представление решений той или иной прикладной проблемы. Лекция должна дать самое современное представление об изучаемой теме. Никакие учебники и учебные пособия не в состоянии отразить так решение поставленного вопроса т.к. даже только что появившаяся книга отстаёт от жизни на 2 – 4 года, требующихся для её издания.

Развивающая функция реализуется тогда, когда лекция не даётся как набор фактов, а учит думать, рассуждать и сопоставлять, проводить анализ и синтез поставленной проблемы. Следовательно, развивающая функция лекции находится в зависимости от содержания и методики её изложения. Логичное, доказательное изложение материала, стремление совместно со студентами искать пути решения проблемы, показывать приёмы такого поиска и вместе придти к обоснованным выводам – в этом будет мастерство лектора.

Воспитательная функция лекции заключена в её содержании, в формировании научного диалектико-материалистического мировоззрения, развитии самоанализа своих действий и поступков. Большое значение на воспита-

ние студентов оказывает авторитет преподавателя, его манера общения во время лекции со студентами, проявление уважения к другому мнению.

Организирующая функция лекции предусматривает управление самостоятельной работой студентов, как в процессе лекции, так и после неё. Эта функция усиливается при чтении вводных лекций, а также лекций по которым планируется проведение семинаров и практических занятий. В ходе лекции указывается необходимая литература, обращается внимание на то, что надо изучить и с чем сопоставить, тем самым организуется дальнейшая самостоятельная научная работа студентов, умение их получать знания, пользоваться литературой, справочными пособиями и другими источниками знаний.

Особое внимание в последнее время уделяется проблемным лекциям. Проблемная лекция впервые появилась в университетах Америки [97, с.147]. Профессора США обычно начинают проблемную лекцию с заранее подготовленных по теме вопросов и затем читают ее, опираясь на ответы студентов. В отечественных вузах проблемная лекция имеет свою модификацию. Преподаватель включает серию проблемных вопросов в канву всей лекции. Как правило, это сложные, ключевые для темы вопросы. И студенты приглашаются для размышлений и ответа на них по мере их постановки. Методика проблемного изложения активизирует студентов, способствует развитию аналитического мышления, оживляет лекцию. Проблемные вопросы могут ставиться и во время лекции перед изложением новой самостоятельной мысли. Хотя проблемные вопросы ставились и на лекциях в эпоху Средневековья, но эта методика не носила систематического характера и лишь в XX в. дидакты выделили проблемную лекцию в самостоятельный тип.

Методологическое значение лекции состоит в том, что в ней раскрываются ведущие идеи и фундаментальные теоретические основы учебного предмета. Продуктивность любой лекции зависит от ряда факторов, таких как: глубина и научность содержания, четкость структуры, степень взаимодействия преподавателя с аудиторией, его культура речи, использование наглядных и аудиовизуальных средств. Хорошая лекция – это произведение ораторского искусства сочетающего научную мысль и эстетику, красоту слова. Лекция содержит последние данные науки и в ней наука выступает в виде живого человеческого слова, а поэтому и воспринимается слушателями на эмоциональном уровне.

Таким образом, имея много общего, различные типы лекций отличаются целевой установкой, содержанием, разным уровнем фундаментальности, степенью самостоятельности слушателей, уровнем сотрудничества субъектов учебного процесса. Обогащая студентов новейшей научной информацией, лекция должна освещать нерешенные вопросы в конкретной сфере науки, гипотезы, вызывать интерес к изучаемой дисциплине, давать установку к самостоятельной работе, анализу и учебному поиску.

Дополнением к лекциям служили **репетиции**, которые проводили не только магистры, но и бакалавры. Repetitio (лат. повторение) - это подробное объяснение отдельного текста с разных сторон, с учетом всех возможных со-

мнений и возражений. Обычно они следовали вслед за лекционными занятиями по определенной теме. Схожая система сохраняется и в современных высших учебных заведениях, когда вначале идут лекционные занятия, а затем семинарские. В Парижском университете это была проверка всех относящихся к определенной частной проблеме источников по различным рукописям и просмотр соответствующих комментариев в различных сочинениях. В германских университетах они проходили в форме диалога между преподавателем и студентом. Преподаватель задавал вопросы и по ответам судил об успехах ученика.

Особое значение для проведения репетиций приобрели книги, поскольку университетская книга представляет собой иной объект, нежели книга раннего Средневековья. Она связана с совершенно новым техническим, социальным и экономическим контекстом. Она является выражением другой цивилизации. Меняется само письмо, приспособляясь к новым условиям. По мнению ряда исследователей скоропись соответствует цивилизации, в которой письменность стала неотъемлемой частью жизни как общества, так и индивидов; минускул (каролингской эпохи) представляет собой каллиграфию класса образованных, коим ограничивается грамотность и в котором она воспроизводится [70, с.77]. Очень важно отметить, что скоропись вновь появляется наряду с минускулом в первой половине XIII века, то есть именно в ту эпоху, когда социальный прогресс, развитие экономики и светской культуры вновь сделали общераспространенной потребность в умении писать. В XIII веке в области книжной техники произошли революционные изменения, благодаря университетской мастерской.

Преподаватели и студенты должны были читать включенных в программу авторов, требовалось сохранять курсы лекций профессоров. Студенты их конспектировали, и до нас дошло некоторое число таких записей. Более того, эти курсы нужно было быстро распространять, чтобы с ними можно было сверяться во время экзамена. Это означало, что они должны были производиться не в единственном экземпляре. Первая официальная копия сочинения, которое хотели пустить в обращение, изготавливалась в тетрадях по четыре страницы каждая. Такая тетрадь делалась из овечьей кожи, сложенной вчетверо, и называлась пьесой. Благодаря этим пьесам, передаваемым от одного переписчика другому и составлявшим при их соединении то, что называлось экземпляром, времени, необходимого одному переписчику для изготовления одной копии книги в шестьдесят пьес, стало достаточно для того, чтобы, сорок писцов могли переписать текст. Это делалось под контролем университета, и текст становился своего рода официальным.

Возможность распространять официальные тексты курсов лекций имела огромное значение для университетов. Статуты 1264 года Падуанского университета провозглашали это следующим образом: без экземпляров не было бы и университета. Рост интенсивности в использовании книг преподавателями и студентами повлек за собой целый ряд последствий. В обработке пергамента позволял получать листы меньшей толщины, более гибкие и не

такие желтые, как у прежних манускриптов. В Италии, где техника развивалась быстрее, листы получались очень тонкими и удивительной белизны. Изменился и формат книги. Ранее это были фолианты, которые годились только для рукописей, создаваемых в аббатствах, где они и должны были оставаться. Позднее к книге стали часто обращаться, перевозить с места на место. Ее формат уменьшается, ею удобнее пользоваться. Более скорый готический минускул заменяет прежние буквы. Он имеет различные варианты в зависимости от университетского центра: существуют парижский, английский, болонский минускулы. Он также соответствует прогрессу техники: на место тростинки приходит птичье перо, чаще всего гусиное, что способствует большей легкости и скорости работы. Уменьшается орнамент — литеры и миниатюры теперь делаются серийно. Если юридические манускрипты зачастую остаются роскошными — юристы принадлежали в основном к классу богатых, — то книги чаще всего бедных философов и богословов лишь изредка снабжались миниатюрами. Порой переписчик оставлял свободное место для литер и миниатюр, чтобы скромный покупатель мог приобрести рукопись как таковую, тогда как богатый имел возможность заказать рисунки и тем самым заполнить пустоты.

К этим важным деталям можно прибавить обилие сокращений (производить нужно быстро), прогресс в нумерации, рубрикации, составлении оглавлений, списков сокращений, представлении материалов в алфавитном порядке там, где это было возможно. Все это делалось для облегчения работы с книгой. Развитие интеллектуального ремесла произвело эру учебников, то есть книг, которыми манипулируют, которые часто держат в руках. Это свидетельствует о необычайном ускорении оборота книг, широком распространении письменной культуры. Первая революция свершилась — книга уже более не является предметом роскоши, она стала инструментом. В качестве инструмента книга сделалась промышленным продуктом и предметом торговли. Под сенью университетов появляется множество переписчиков — чаще всего ими были бедные студенты, зарабатывавшие таким образом хлеб насущный, — и библиотекарей. Они стали неотъемлемой частью университета и с полным на то правом считались его работниками, пользуясь теми же привилегиями, что и преподаватели со студентами; на них распространялась юрисдикция университета [70, с.80]. Таким образом, во многом благодаря изменению роли книги в учебном процессе стало возможным становление репетиций как эффективной формы учебного процесса.

В российских университетах семинарские занятия появились в XIX веке, и назывались «учеными беседами». Советская система высшего образования сразу же узаконила семинарские занятия как одну из форм учебного процесса по всем предметам [97, с.153]. Но методические требования к ним формировались постепенно и в полемической обстановке. Сначала считалось, что семинар должен углублять и закреплять знания студентов, полученные на лекциях, а также контролировать их самостоятельную работу. В настоящее время для обсуждения на семинарах выносятся узловые или наиболее сложные, спорные темы курса, знание и усвоение которых влияет на общую и профессиональную

подготовку студентов, способствует развитию самостоятельного мышления. Семинарским занятиям присущи следующие основные функции: углубление, конкретизация и систематизация знаний, полученных студентами на предыдущих этапах учебы; развитие умений и способностей самостоятельной учебно-познавательной и научно-исследовательской работы; формирование аналитического мышления, развитие рефлексии; привитие умений вести дискуссию, пропагандировать, отстаивать свою точку зрения; развитие устной речи; контроль за степенью и характером усвоения учебного материала.

Другой, необходимой частью обучения, дополняющей лекции, были **диспуты** (лат. *disputare* – рассуждать, разбирать, спорить). В средневековых учебных заведениях диспуты использовались в качестве одной из форм обучения, оставаясь, в то же время, инструментом поиска истины. Диспут использовался как для закрепления изучаемого материала, так и контроля знаний. Один из участников выдвигал тезис, сопровождая его аргументами. Второй спорщик опровергал аргументы противника и приводил аргументы против выдвинутого тезиса. В процессе обучения студентов диспутам придавалось очень большое значение. Именно они должны были научить школяров искусству спора, защите приобретенных знаний. Самым распространенным методом проведения диспутов был предложенный Пьером Абеляром метод **«За и Против, Да и Нет»** (*pro et contra, sic et non*). Абеляр был сам выдающимся мастером диспутов. В XII веке против профессора Парижского университета Гильома Шампо выступил молодой учёный П. Абеляр. В завязавшихся острых спорах профессору никак не удавалось взять верх над юным соперником. Шампо потребовал изгнать Абеляра из Парижа. Но и это не остановило Абеляра. Он обосновался в пригороде Парижа и продолжал следить за каждым словом профессора. После каждой лекции в стужу и дождь, зимой и осенью неутомимые студенты одолевали за сутки не меньше 30 км, пробирались из Парижа в пригород и обратно, чтобы сообщить Абеляру всё сказанное Шампо и поставить последнего в тупик перед новыми возражениями Абеляра. Этот спор, длившийся месяцами, закончился блестящей победой Абеляра. Убелённый сединами профессор признал не только правоту молодого противника, но и посчитал необходимым передать ему свою кафедру.

Каждые две недели один из магистров держал речь по возможно более широкой теме и в заключение называл тезисы или вопросы, которые должны были стать предметом спора, затем в течение нескольких дней собирал у студентов все «за» и «против».

Задачей диспута было установление, защита или опровержение тех или иных положений, согласующихся с общепринятой доктриной и возникавших в ходе изучения текстов. До нас дошли правила проведения диспутов. Так магистр должен был определить вопросы оппоненту и отвечающим, по крайней мере, за две недели перед каждым диспутом. Для упорядочения диспутов из числа студентов избиралось лицо, которое наблюдало за правилами проведения диспута, и называлось студентом-магистром. Он должен был следить, чтобы студенты спорили не ради тщеславия, а для установления исти-

ны, в противном случае, он имел право лишать возможности участия в диспуте. А при отсутствии кого-нибудь из участников диспута, студент-магистр должен был занять его место или найти достойную замену [104, с.108].

Основной темой диспутов были «туманные» места из Священного писания. Однако проводились диспуты и на не религиозные темы. Так диспут, проведенный Маттео Акваспартой в XIII веке на тему «Делается ли необходимым существование благодаря знанию этой вещи или может быть объектом интеллекта то, чего нет?», отразил борьбу между двумя философскими направлениями - номинализмом и реализмом. Преподаватели стремились на диспутах к академизму. Запрещались резкие выражения, крики и оскорбления. Диспуты проходили часто, собирая сотни слушателей, и иногда заканчивались потасовками. Для того чтобы во время дискуссии (лат. *discussio* – исследование, разбор) дело не доходило до рукопашных схваток, между спорщиками ставили барьеры. В дискуссиях студенты совершенствовали логику, т. е. умение мыслить, развивали в себе способность доказывать то или иное положение, систематизировать знания по определенному вопросу.

Периодически и как особое торжество, университет устраивал диспут «о чем угодно». Такой диспут продолжался долго, до двух недель и это был сложный турнир, в котором диспутант брался опровергнуть любой тезис. Сохранились свидетельства о выдающемся ученом своего времени, англичанине Дунсе Скотте, который в XIV веке специально посетил Париж, чтобы принять участие в таком диспуте. Все парижские магистры тщательно готовились к нему. В ответ на тезис, выдвинутый Скоттом, последовало более 200 возражений. Каково же было удивление всех, когда Дунс Скотт, внимательно и спокойно выслушав все возражения, без запинки повторил их все наизусть по порядку, разрешая при этом все трудные вопросы, распутывая самые сложные положения! Восхищенный Парижский университет присвоил ему звание «тончайшего доктора» (современный эквивалент – почетный профессор университета).

Ле Гофф дал классическое описание университетского диспута: Когда один из мэтров начинал диспут, прекращались все лекции, которые читали в то утро мэтры и бакалавры факультета. Только сам этот мэтр перед началом диспута читал короткую лекцию, чтобы дать время собраться его ассистентам; затем начинался диспут. Он занимал значительную часть утра. Все бакалавры факультета и ученики мэтра, который вел диспут, должны были присутствовать при этом упражнении. Прочие мэтры и студенты, видимо, свободно решали сами, приходить им или нет, но не вызывает сомнений то, что они являлись в большем или меньшем числе в зависимости от репутации мэтра и темы дискуссии. Парижское духовенство, равно как и прелаты с прочими церковнослужителями, проездом находившиеся в столице, охотно посещали эти будоражившие умы поединки. Диспут был турниром для клириков.

Предлагаемый к обсуждению вопрос утверждался заранее тем мэтром, который должен был вести диспут. Тема и день диспута объявлялись в других школах факультета...

Диспут происходил под руководством мэтра, но не он, собственно говоря, диспутировал. Это делал его бакалавр, который занимал место отвечающего на возражения, осваивая тем самым эти приемы. Возражения обычно представлялись в обратном порядке: сначала присутствующими мэтрами, затем бакалаврами и, наконец, студентами, если у них таковые имелись. Бакалавр отвечал на предъявляемые аргументы, при необходимости вмешивался сам мэтр. Таков был общий вид обычного диспута; но это была лишь первая часть диспута. За этим первым сеансом следовал второй, называвшийся магистральным потому, что на следующий день магистр возвращался к теме, обсуждавшейся ранее. Насколько ему позволял материал обсуждения, он приводил в логический порядок выдвинутые против возражения, придавал им законченную формулировку. За возражениями следовали аргументы в пользу предложенного им учения. Затем он переходил к доктринальному разъяснению, которое в большей или меньшей степени проистекало из обсуждавшегося вопроса. Именно оно составляло центральную и важнейшую часть второго сеанса (*determinatio*). Он завершал диспут ответами на каждое из возражений против выдвинутых тезисов...[70, с.87]

Диспут, как метод обучения используется и в современной высшей школе, в основном на семинарских занятиях. Наиболее эффективными современными его вариациями являются «Мозговая атака» и «Аквариум». При использовании метода «Мозговая атака» академическая группа подразделяется на две подгруппы - генераторов и критиков идей; Выделяется еще три человека - эксперты-аналитики. Время для работы генераторов и критиков идей устанавливает преподаватель.

Метод «Аквариум» применяется с целью развития творческого мышления и умений вести познавательный или профессиональный поиск решений сложных проблем. При работе по этому методу академическая группа так же делится на две подгруппы. Одна из них располагается в центре аудитории, по кругу, т.е. в «аквариуме». Другая подгруппа рассаживается вокруг «аквариума» и внимательно наблюдает за ходом дискуссии, которую ведут по определенной проблеме сидящие в центре, причем каждый следит за конкретными 1-2 студентами, ведущими дискуссию. По истечении отведенного преподавателем времени начинается анализ хода дискуссии и степени разрешения проблемы [104, с.124].

К сожалению, диспут и различные его варианты, такие как «Мозговая атака» или «Аквариум», применяются крайне редко. И почти совсем диспут не используется как метод контроля знаний, в отличие от эпохи Средневековья, когда все экзамены проходили в форме диспута. На наш взгляд, данный метод может быть применен для контроля знаний по различным гуманитарным и юридическим специальностям, так как он отражает не простое заучивание материала, а умение им правильно оперировать и использовать для аргументации своей позиции. Таким образом, можно сделать вывод, что при грамотном прочтении *учебно-методическое наследие средневековых университетов может быть использовано в современных высших учебных заведениях.*

Генезис средневековых университетских принципов деятельности в современном высшем образовании

Реформирование высшего образования невозможно без понимания той роли, которую будут играть высшие учебные заведения в XXI веке. Как известно, средневековое западноевропейское общество опиралось на три общепризнанных авторитета – *regnum, sacerdotum, studium*. Первый, олицетворявший королевскую власть, со временем уступил место республиканской форме правления. Второй – римско-католическая церковь – утратил монопольное положение. И ни один институт средневековой Европы не получил в мире такого признания, какое выпало на долю университета. В 1405 году канцлер Дж. Герсон так высказывался о ценности университета: «Университет четырьмя своими факультетами представляет всю целостность доступного человеку знания, как в теоретическом, так и в практическом измерении. Кроме того, принимая в свои ряды представителей любой другой страны и государства, он выступает в роли микрокосма всего общества, а, следовательно, является лучшим интерпретатором идеи общей пользы» [143].

Университеты и сейчас, играют не только наиболее важную роль в создании новых знаний и их передаче последующим поколениям. Они выступают носителем, транслятором не только знания, но и образовательных, культурных и общественных ценностей. Университеты, являясь наиболее прогрессивным институтом, активно участвуют в общественной и культурной жизни. Так американский публицист Дж.К.Гэлбрейт, например, писал в 1971 г.: «Не профсоюзы, не независимые интеллектуалы, не пресса, и даже не бизнесмены, а университеты возглавили оппозицию Вьетнамской войне, способствовали уходу из политики Президента Джонсона и ускорили вывод наших войск из Вьетнама. Именно университеты лидируют в борьбе против крупнейших корпораций по проблемам загрязнения окружающей среды. И именно университеты на последних выборах в Конгресс отправили в отставку наиболее отъявленных временщиков, воинствующих подхалимов и ястребов» [202, с.5]. Таким образом, современные университеты, помимо того, что занимают особое место в обществе, поскольку позволяют интегрировать в одно целое подготовку высококвалифицированных специалистов, их переподготовку, проведение фундаментальных и прикладных научных исследований, но также играют важнейшую культуросозидательную роль.

Великая хартия университетов, один из основополагающих документов по развитию европейского высшего образования в XXI веке, определяет университеты не только как учебные и научные центры, но и как хранители европейской культуры: «Являясь хранителем традиций европейского гуманизма ...университет преодолевает политические и географические границы и утверждает настоятельную необходимость взаимного познания и взаимодействия различных культур».

Таким образом, одной из *важнейших задач* при реформировании высшего образования является *сохранение роли университета* не только как учебного и научного института, но и как социокультурного и политического, коим он является на протяжении своего существования. На наш взгляд, решение данной задачи невозможно без понимания того, что одной из университетских традиций, берущих начало в эпоху Средневековья и сохранившихся до сегодняшних дней является представление об университете как о *специфической форме корпорации*, которая характеризуется наряду с иерархической социальной организацией многочисленного персонала:

- организационной устойчивостью;
- специфичностью продукта деятельности (высшее образование и научно-исследовательские достижения);
- наличием собственных кадровых и информационных ресурсов;
- относительной общностью интересов и социально-экономического положения большинства сотрудников.

На этой основе возникает феномен университетского «корпоративного духа», поддержание которого, по мнению многих исследователей [46, с.244], одной из важнейших задач функционирования университета.

Жизнестойкость университета, как социального института во многом связана с его способностью устанавливать и постоянно поддерживать паритет между традициями и инновациями. Средневековый университет, представлявший интересы различных социальных слоев, сохранил свою непреходящую значимость для последующего развития цивилизации, обозначив и закрепив в институциональной структуре деятельности три важнейших компонента: обучение, научные исследования и воспитание. Соотношение и содержание этих компонентов в разные исторические эпохи оказывается различным, но именно они образуют ту основу, которая при адаптации к локальным и исторически различным социокультурным контекстам обусловила его жизнеспособность, устойчивость и все возрастающую социальную значимость. Реагируя на экономические и политические запросы общественной жизни, университет в значительно большей степени, чем другие социальные и образовательные институты способствовал развитию цивилизации путем распространения культуры, приращения знаний, научных открытий и подготовки профессиональной и интеллектуальной элиты.

Принцип единства обучения и науки составил фундамент университетского образования, и на данный момент является обоснованием его социальной значимости и институциональной специфики (рис 2.3.). Необходимо отметить, что в средневековом университете произошло переосмысление, трансформация понятия «исследование» - оно часто было тождественно обучению, так как постоянно присутствовал поиск и обнаружение скрытых смыслов в научных текстах, постижение-толкование как безусловная целевая установка, познавательная форма. Теория двойной истины, идущая от Бозция и Абельяра, способствовала признанию самостоятельности и значительных познавательных возможностей человеческого разума, формированию традиций прогрессивного критицизма.

Развитие естественных наук потребовало новых подходов к определению соотношений между наукой и образованием. Так во Франции к XVI веку исследования были исключены из университетской жизни в пользу учебной деятельности и переадресовывались научным академиям. Как уже отмечалось, антиподом ей стала модель классического университета Вильгельма фон Гумбольдта, в основу которой легла идея соединения в одном вузе науки и обучения [11, с.67].

Наше исследование позволяет сделать вывод, что *исследовательская функция* университета, в контексте **принципа научности**, заключается в синтезе науки и образования; нацеленности образования на приращение и усвоение научных знаний; обеспечении научного характера образования; поддержании на высоком уровне научно-исследовательского потенциала общества; разработке новых технических идей и основ технологий и их практическом применении; научном сотрудничестве с государственными и коммерческими предприятиями. Одно из принципиальных отличий университета от школы состоит в том, что студенты занимаются учебно-исследовательской и научно-исследовательской работой [46, с.22]. По словам известного исследователя высшего образования Карла Ясперса: «Университет — это школа. Но школа особого рода. Ее назначение не только в том, чтобы быть местом подготовки; в гораздо большей степени в ее стенах студент активно участвует в исследованиях, и по мере накопления опыта такой работы у него формируются качества, связанные с интеллектуальной дисциплиной, он получает образование, которое останется с ним на всю жизнь. В идеале студент мыслит независимо, воспринимает критично и несет ответственность лишь сам перед собой. Он свободен в своем стремлении учиться» [196, с.19]. Особое значение занимают исследования в работе преподавателя вуза, так как каждый преподаватель является и ученым. По мнению К. Ясперса: «Только в процессе научной исследовательской деятельности настоящий ученый может стать хорошим преподавателем. Только тот, кто сам исследует, может по-настоящему учить» [197, с. 68].

В наши дни большое внимание уделяется определению соотношения между учебным процессом, научными исследованиями и принципами финансирования университетов. Роль высоких технологий, а, следовательно, научной составляющей в развитии мировой экономики ежегодно возрастает. Университеты, таким образом, становятся не только учебными и научными центрами, но и одной из основных движущих сил новой наукоемкой экономики. Балансирование совокупных средств в рамках университета между научными исследованиями и учебным процессом становится центральным вопросом практически для всех ведущих университетов мира. Поэтому в последнее время получила развитие идея создания самодостаточной инфраструктуры вузов, одной из форм которой являются *учебно-научно-производственные комплексы (УНПК)* или, другими словами, *университетские комплексы*, задачей которых является сохранение качественного фундаментального образования, основанного на эвристических принципах для интеграции с современными научными исследованиями.

Подобные комплексы давно существует при крупнейших мировых корпорациях, таких как IBM в США или Фольксваген в ФРГ. Попытки их создания широко наблюдаются и в России. В качестве примера можно привести Воронежский госуниверситет (ВГУ), где представлены УНПК ракетно-космических исследований, объединяющий ВГУ и крупнейшее в регионе предприятие ракетной техники - КБ «Химвтоматика»; УНПК «Геология», куда входят ВГУ, Институт геологии РАН, предприятие «Воронежгеология»; УНПК «Фармация», объединяющий ВГУ, ряд предприятий фармацевтической промышленности Москвы и Воронежа, сеть городских аптек и т.д. [9, с.7]. В рамках таких договоров, как правило, возникают три основных направления деятельности, связанных с организацией: совместных научных исследований; совместного обучения отобранного контингента студентов по специальности; системы непрерывного повышения квалификации сотрудников предприятия-партнера. Созданию подобных комплексов в Республике Беларусь способствовало бы не только укреплению связи наука-производство, учитывая то, что относительно небольшая страна, как наша, не может позволить создания отдельных НИИ по всем научным отраслям, но также поможет преодолеть «дисциплинарный консерватизм» в ряде областей современного научного знания. В рамках таких договоров, как правило, возникают три основных направления деятельности, связанных с организацией: совместных научных исследований; совместного обучения отобранного контингента студентов по специальности; системы непрерывного повышения квалификации сотрудников предприятия-партнера. Таким образом, университетские комплексы не только наиболее приспособлены к работе в рыночных условиях, но и помогают развитию в новых условиях фундаментального гуманитарного и естественнонаучного образования.

Принцип единства обучения и научно-исследовательской деятельности зафиксирован и в Великой хартии университетов: «Учебный процесс в университетах должен быть неотделим от исследовательской деятельности с тем, чтобы преподавание в то же время было на уровне, отвечающем эволюции как потребностей общества, так и требованиям, предъявляемым к научным знаниям».

Данный принцип начал закладываться ещё в эпоху Средневековья и коррелирует с современными представлениями о характере высшего образования, на что показывает составленная нами схема (рис. 9). Вопрос о научном статусе высшего учебного заведения стоит остро для белорусских университетов, часть из которых не располагает научной базой и кадрами, позволяющими вести научные исследования на уровне мировых стандартов, и, следовательно, оказывает лишь ограниченное влияние на развитие страны. Поэтому, согласно программе развития национальной системы образования РБ, для расширения научно-исследовательской деятельности в высшем образовании, предполагается создание единого информационного пространства образования и науки; значительное увеличение роли академической науки в деятельности университетов, а для технических вузов органическое соединение вузовской прикладной науки с производством и переориентация ву-

зовской науки на обеспечение экономического и социального прогресса [90, с.14].

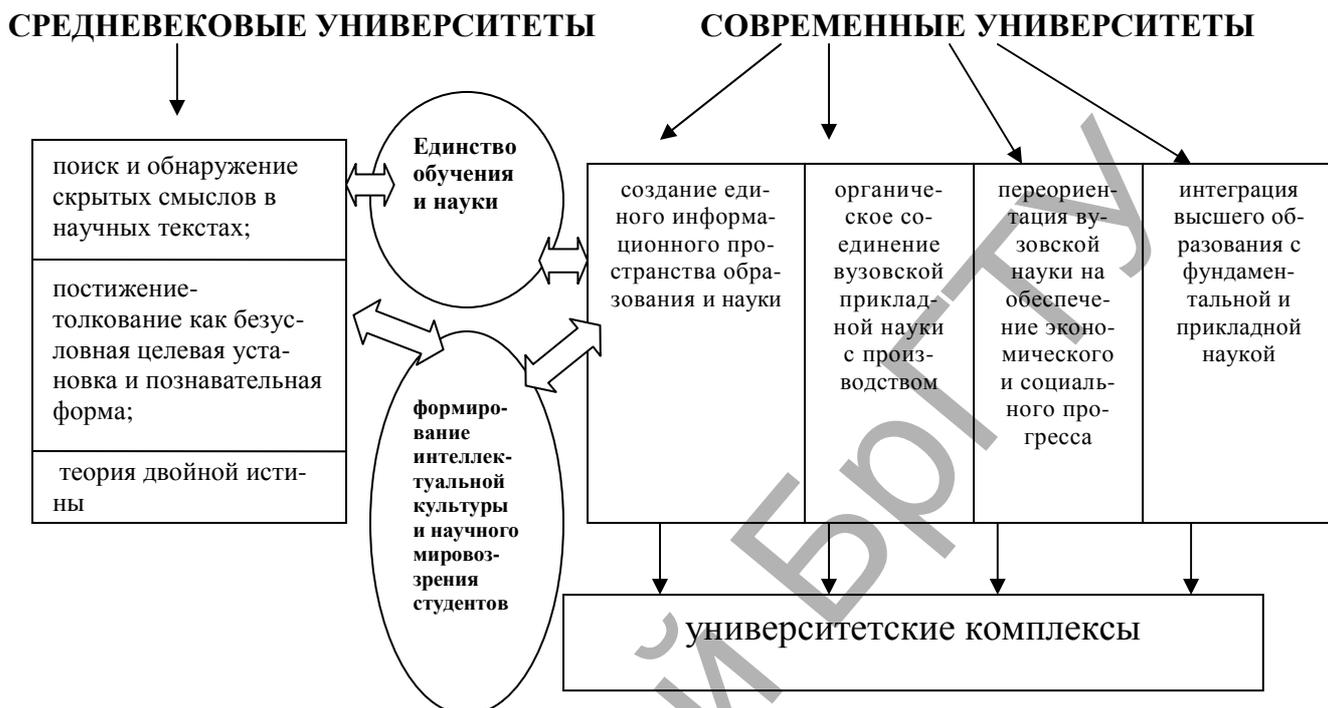


Рисунок 9. – Принцип научности в средневековых и современных университетах

Начиная с эпохи Средневековья и до наших дней одной из важнейших задач университета, на наш взгляд, является *формирование интеллектуальной культуры и научного мировоззрения студентов*. Известный исследователь высшей школы и первый ректор Ирландского католического университета Джон Генри Ньюмен⁴⁷ (1801-1890) считал, что: «Задача университета состоит в том, чтобы интеллектуальная культура стала сферой его деятельности, основная его функция — формирование интеллекта» [212, с.148], и далее: «...Назначение университета — интеллектуальная культура. Именно на ней должно быть сосредоточено внимание ученых, именно это определяет содержание их работы, ориентированной на всестороннее развитие интеллекта, на познание и установление истины [214, с.149]». Можно согласиться с Дж.Г. Ньюменом, что главная цель университета - не только сообщить какую-нибудь конкретную научную информацию, а дать студенту, магистру и аспиранту возможность с головой окунуться в мир науки, научиться спорить и уважать оппонентов, советоваться с ними и помогать друг другу [213, с.5]. Собственно, это положение Ньюмена было бы не новым для учебно-методической практики средневековых университетов, более того, с реализацией этой, одной из главных, целей университета в некоторых странах современной Европы возникают проблемы.

⁴⁷ Дж.Г. Ньюмен родился в семье английского обеспеченного банкира и являлся крупным деятелем англиканской Церкви, однако затем перешел в католичество. Через пять лет в 1851г. он получает приглашение возглавить новый католический университет в Дублине, который был создан с целью укрепления влияния римской католической церкви в Ирландии и Англии [214, с.41].

Формирование интеллектуальной культуры студентов в современных университетах может способствовать, возникшая в средневековых университетах *тьюторская система преподавания*. Традиционная структура тьюторской системы включает в себя два элемента: руководство занятиями (кураторство), обеспечивающее учебу студентов и работу в каникулярное время; нравственное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле слова.

Возрастающий интерес к тьюторству в вузах связан с тем, что сегодняшняя высшая школа не в состоянии подготовить своих выпускников к решению всех тех проблем, которые им встретятся в жизни. В связи с этим и возникает новая задача высшего образования - формирование у студентов универсальных способов деятельности, как способов решения проблем в различных сферах и видах деятельности. К числу универсальных способов решения проблем в педагогической теории и практике относят моделирование, прогнозирование, системный анализ, проектирование, исследование и т.д. При этом сформировать указанные компетенции на материале одного учебного предмета довольно сложно. Необходима межпредметная координация, поэтому важно при разработке предметных учебных программ определять, как будут использоваться возможности предмета для формирования универсальных способов деятельности. А задачей тьютора будет помощь студенту в создании своей собственной индивидуальной образовательной траектории.

Особенно положительную роль могут сыграть тьюторы в вузах при формировании у студентов профессиональной направленности. Тьютор может помочь студенту в нахождении межпредметных связей⁴⁸ до полного осознания связи между содержанием учебного процесса и профессиональной деятельности в их динамическом контексте. Поэтому специфичными к тьютору являются требования как личности (широта взглядов, чувство ответственности, контактность, психологическая устойчивость); как специалисту (владеть знаниями не только по своей дисциплине, но и по смежным); как воспитателю, который формирует духовный образ личности и гражданина; как к психологу (тьюторство предполагает использование отдельных техник и приемов из практической психологии⁴⁹). Таким образом, идея тьюторства - это идея педагогического поиска, осуществляемого совместно со студентом. В белорусских вузах данную работу могут выполнять преподаватели родственных предметов.

В вузах Беларуси тьюторские функции частично выполняют преподаватели-кураторы, которые работают под руководством заместителя декана по воспитательной работе и занимаются вопросами социально-психологической адаптации студентов к новой роли, вузу, городу (если они из другой местности), помогают решать бытовые и материальные проблемы студентов. Важной задачей кураторов является выявление научного потенциала студентов, содействие им в определении собственных научных ориентиров и интересов,

⁴⁸ По данным психологических исследований у студентов на начальной стадии обучения отсутствует понимание взаимосвязи учебных предметов. Каждый из них выступает обособленно [43, с.329]

⁴⁹ Важно чтобы, тьюторская консультация не превращалась в психологическую.

но все-таки основным направлением работы кураторов остается воспитание, которое осуществляется в процессе организации деятельности и общения, формирования традиций, становления коллектива.

Средневековые университеты повлияли на развитие высшего образования и в нравственно-правовом аспекте. Как уже отмечалось, именно в эпоху Средневековья были заложены принципы академической свободы, автономии и самоуправления, демократичности и доступности образования, соединения обучения с научной деятельностью, академической мобильности.

Проанализируем преемственность и развитие данных принципов в современном высшем образовании.

Принцип доступности высшего образования сегодня проявляется в расширении доступа молодежи к обучению в вузах. Высшее образование, по крайней мере, в развитых странах становится все более массовым. Так, в странах ОБСЕ, численность взрослого населения с высшим образованием за период с 1975 по 2000г. увеличилась с 22% до 41%. Хотя в государственных вузах многих стран (Скандинавские страны, Германия, Австрия) плата за обучение в высшей школе либо отменена, либо носит символический характер, во многих других государствах как, например, в США, Великобритании, Австралии получить университетское образование можно только на платной основе, что идет вразрез с основными демократическими традициями и принципами деятельности средневековых университетов, когда не имеющий достаточно финансовых средств не платил за свое обучение. Также нельзя не отметить наличие в высшем образовании развитых стран Запада элитарного сектора, представленного престижными университетами, доступ в которые затруднен помимо большого конкурса, непомерно высокой платой за обучения (20-40 тысяч долларов в год)⁵⁰. Поэтому даже для представителей среднего класса непросто поступить в элитарный вуз. В США к элитарному сектору относятся престижные университеты «Лиги плюща» (Гарвард, Стэнфорд, Колумбийский, Йельский), в Великобритании — Оксфорд и Кембридж, конкурс в которые в отдельные годы достигает 27 человек на место [58, с.130]. В целях решения проблемы доступности студентов в элитарные вузы, некоторые из них, как, например МГУ, пошли по пути создания филиалов. Ректор МГУ В. А. Садовничий объяснил данное решение: «Помимо функций коммуникационных центров, связывающих свои страны с зарубежьем, университеты призваны стать своего рода механизмами, которые отбирают, перерабатывают и адаптируют поступающие отовсюду знания к местным условиям. Это как бы экспертная функция университетов, и она распространяется на все постсоветское пространство» [115, с.43].

МГУ также выдвинул предложение о создании специального фонда стран СНГ для подготовки специалистов в МГУ. На некоторых факультетах, в частности на факультетах физики, математики, журналистики, возобновили обучение студентов стран СНГ с третьего курса, которые до того учились в

⁵⁰ К сожалению, в странах СНГ, в т.ч. и в Беларуси, обучение по некоторым престижным специальностям осуществляется только на платной основе.

своих национальных университетах. Отметим, что один из крупнейших мировых университетов – Калифорнийский (США) имеет филиалы в разных городах с общим числом студентов свыше 150 тысяч [57, с.143]. Процессы глобализации и унификации, происходящие во всех сферах деятельности, развитие мощных средств телекоммуникаций обусловили *беспрецедентную открытость и вариативность образования*. Современные университеты характеризуются значительным разнообразием учебных программ, изучаемых курсов и дисциплин; прагматизмом и практической направленностью. Так только американские вузы предлагают свыше 1200 специализаций [57, с.144].

Для широкого охвата населения различными видами обучения в рамках высшей школы *расширяется дистанционное образование*, развитие которого считается проявлением демократизации высшего образования.

Возможность частого обновления учебного материала – ещё одно преимущество дистанционной формы обучения. Известно, что в ряде учебных дисциплин, например, связанных с компьютерными и информационными технологиями, появление новых продуктов или новых версий существующих продуктов происходит в среднем каждые 6-9 месяцев. Таким образом, в указанных учебных дисциплинах требуется частое изменение содержания курса, программного обеспечения, соответствующего учебника, заданий на лабораторные работы и курсовые проекты. Для традиционных печатных учебников и пособий такое требование является весьма проблематичным, в то время как мультимедийные учебники для сетевых курсов позволяют сравнительно легкое и сколь угодно частое (в предельном случае, один раз в учебный год или семестр) обновление содержания курса.

Технологичность и доступность электронных учебников предоставляют возможность изучения сетевых курсов в различных географических регионах и на различных языках общения, невзирая на физическую удаленность обучаемых от ведущих учебных заведений и их состояние здоровья. Таким образом, сетевые курсы позволяют студентам работать в современных виртуальных группах разработчиков, познакомиться с представителями различных культур, разговаривающих на разных языках. Такой опыт студента исключительно ценен в условиях современного международного сотрудничества в области совместных проектов, а также привлекателен для глобальных промышленных компаний⁵¹.

Лидерами в дистанционном обучении считаются США, Австралия и Великобритания. В Великобритании, например, более 50 университетов предлагают дистанционные программы последипломного обучения, а аккредитацию осуществляет Совет по контролю за качеством открытого и дистанционного образования (ODLQC). Наиболее крупным европейским образовательным проектом в области дистанционного обучения явилось создание

⁵¹ Конечно, дистанционное обучение не лишено недостатков, типичных для любых форм заочного обучения. На наш взгляд, они связаны с так называемым феноменом интеллектуальной изоляции, специфичным именно для данной формы обучения. Успешным примером решения данной проблемы является Хагенский заочный университет (ХЗУ) в ФРГ, где впервые в мире юридически предписанная дистанционная форма обучения стала сочетаться с традиционными формами университетского образования [96, с.3; 65, с.7-10].

виртуального университета стран Адриатики - Ионийского бассейна UniAd-rop. Действительными членами «виртуального университета UniAdrion» являются университеты, подписавшие Декларацию в Равенне (штаб-квартира администрации университета UniAdrion) 31 января 2001 г. или присоединившиеся к ней, и на данный момент представлены ректорами университетов Болонье, Белграда, Анкары, Риекки, Сараево [112, с.29-30].

Образование должно стать доступным любому человеку, в любом месте, в любое время и по любой специальности. Поэтому в последние годы во всем мире стали активно создаваться и развиваться так называемые «*виртуальные*» университеты, академии, институты, колледжи, т.е. образовательные организации, которые не имеют «физических» зданий, классов, лабораторий, студенческих общежитий, и прочих атрибутов традиционных академических университетов. Обучение студентов в виртуальных университетах ведется только через компьютерные сети, например, через глобальную сеть Интернет или корпоративную сеть Интранет.

На наш взгляд, возможно, выделить две крупные категории виртуальных университетов: так называемые «индустриальные» и «академические».

«*Индустриальные*» виртуальные университеты имеют целью максимально быстрое переобучение и повышение квалификации кадров по выбранной ими узкоспециализированной тематике, причем базовая тематика переобучения, как правило, диктуется основным профилем деятельности данной компании, фирмы или корпорации. Отметим, что слушатели таких университетов, как правило, изучают несколько специализированных курсов и по результатам обучения получают сертификат по выбранной специальности или программе обучения.

«*Академические*» виртуальные университеты преследуют цель полномасштабного обучения студентов по всем необходимым курсам выбранной ими учебной специальности и получения соответствующего обычного университетского диплома по окончании обучения, признаваемого всеми аккредитованными университетами и колледжами. По своей сути они близки к традиционным университетам в том смысле, что в них присутствуют виртуальные учебные курсы и учебные программы, виртуальные кафедры, деканаты, и т.п. К самым известным подобным учебным заведениям относятся: Университет Западных Губернаторов (США), Калифорнийский виртуальный университет (США), Открытый университет Великобритании (Великобритания) и др.

Дистанционное образование бурно развивается и в СНГ. Если в 1992 г. в РФ насчитывалось 6 образовательных учреждений использовавших дистанционного обучения, то уже через 11 лет их количество составило 928 [129, с.64]. В Республике Беларусь дистанционная форма образования появилась в конце 90-х годов на уровне инициатив отдельных вузов, поскольку не существовало стандартов или нормативных процедур для данного типа обучения. В 1999 г. были начаты исследования по дистанционному обучению в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники (БГУИР), а в 2002 г. в БГУИР приступили к дистанционному обучению на

специальностях: «программное обеспечение информационных технологий» и «информационные технологии и системы в экономике». Там ведутся исследования с целью создания научных и технических основ, учебно-методического и программного обеспечения государственной информационной обучающей системы Республики Беларусь [66, с.45].

Процессы глобализации и унификации, происходящие во всех сферах деятельности, развитие мощных средств телекоммуникаций обусловили *беспрецедентную открытость и вариативность образования*. Современные университеты характеризуются значительным разнообразием учебных программ, изучаемых курсов и дисциплин; прагматизмом и практической направленностью. Так только американские вузы предлагают свыше 1200 специализаций [57, с.144].

Принцип **демократизма** в Республике Беларусь реализуется посредством следующих положений:

- гласность обсуждения вопросов деятельности университета и принятия решений;
- открытое распространение информации об учебной и научной деятельности университета;
- участие студентов и преподавателей во всех сферах жизнедеятельности университета;
- равенство возможностей получения образования для всех граждан Республики Беларусь
- гарантии гражданам Республики Беларусь на получение бесплатного высшего и постдипломного образования на конкурсной основе в пределах государственных образовательных стандартов, если образование данного уровня гражданин получает впервые.

Данный принцип обеспечивает руководство факультетами на демократической основе и коррелирует с принципами автономности, самоуправления и академической свободы.

Принцип автономности означает, что вузы должны иметь право:

- определять свою собственную стратегию учебной и научной деятельности;
- выбирать приоритеты в учебной и исследовательской работе;
- формировать образовательные программы;
- развивать собственную структуру;
- устанавливать критерии отбора преподавателей и осуществлять контроль за их деятельностью;
- распределять материальные ресурсы;
- обращаться в национальные и международные организации в целях общественной аккредитации.

Сегодня, по мнению ряда профессоров МГУ: «вопрос об университетской автономии, представляет основу основ миссии университета в обществе, их способности выступать от лица истины и морали вне зависимости от тех или иных конъюнктурных обстоятельств и соображений» [116, с.14].

В целях развития автономии европейские университеты проводят большую и разноплановую работу, однако основных направлений можно выделить три:

1. Мониторинг автономии университетов в странах Европы и за ее пределами, сбор и анализ информации относительно готовящихся или внедряющихся реформ и определять, как эти реформы влияют на общественные преобразования в отдельных странах и в Европе в целом.
2. Оценивать ситуации, когда университеты считают, что их возможности действовать, развивать и распространять новые идеи сдерживаются политической и экономической властью.
3. Предлагать темы для дискуссий по правам и обязанностям университетов в социальном, культурном и экономическом развитии, то есть выполнять общественные обязанности университетов.

В Великой хартии университетов принцип автономности сформулирован в виде: «Университет действует внутри обществ с различной организацией ... и представляет собой автономный институт, который критически осмысливает и распространяет культуру путем исследований и преподавания. Чтобы отвечать требованиям современного мира, в своей исследовательской и преподавательской деятельности он должен иметь моральную и научную независимость от политической и экономической власти». Принцип автономности зафиксирован законодательно во многих странах, в том числе в статье 34 Закона «Об образовании в Республике Беларусь» [45, с.16].

самоуправления, отличительной черты университета с момента его зарождения. Принцип университетского самоуправления получает развитие и в современных белорусских вузах.

Преподаватели и студенты имеют возможность принимать участие в управлении деятельностью вуза и его структурных подразделений. Преподаватели на своих конференциях и общих собраниях обсуждают и решают многие актуальные вопросы деятельности вуза, факультетов, кафедр. На заседаниях кафедр они определяют учебно-воспитательную и научную политику кафедры. Преподаватели являются членами Совета университета, где составляют 75 % от общего состава [97, с.250]. Через его решения они влияют на стратегию деятельности вуза, факультета, любого подразделения. Они могут вносить различные предложения о совершенствовании или реорганизации учебно-воспитательного процесса на имя ректора, Совета университета, министерства образования. Участвуя в работе методических объединений и комиссий, преподаватели имеют возможность влиять на конкретные, участки деятельности вуза или факультета. Ведущие преподаватели обладают правом разрабатывать авторские учебные программы, готовить учебники и учебно-методические пособия и по ним работать. Особенно широки их полномочия, когда речь идет о вузовском компоненте образования.

Студенческое самоуправление осуществляется в двух вариантах. Во-первых, студенты вместе с преподавателями являются членами коллегиальных органов - советов факультета и вуза (25 %), где принимают равноправное участие в обсуждении и решении всех вопросов. Во-вторых, сту-

денты входят в состав временных руководящих органов-штабов, комитетов, комиссий, где вместе с преподавателями решают конкретные вопросы. Руководящие функции в студенческом самоуправлении осуществляет Студенческий Совет Университета. Основная функция Совета – координация деятельности всех органов студенческого самоуправления (советов общежитий, бюро ОО «БРСМ», профбюро на факультетах, студенческих объединений, клубов по интересам и т.д.) в университете. Совет является промежуточным в диалоге между студентами и администрацией университета, выступает с инициативами и активно претворяет их в жизнь.

Главными целями деятельности органов студенческого самоуправления являются:

- содействие студентам Университета в решении учебных, социально-бытовых и прочих вопросов, затрагивающих интересы студентов;
- привлечение студентов к решению всех вопросов, связанных с подготовкой высококвалифицированных специалистов;
- сохранение и развитие демократических традиций студенчества;
- организация воспитательного процесса, а также досуга студентов.
- Проведение идеологической работы со студентами.

Студенческий Совет Университета имеет право участвовать в:

- решении вопросов организации учебы, отдыха и быта студентов Университета;
- разработке совместно с администрацией Правил внутреннего трудового и учебного распорядка, разработке и осуществлении в тесном контакте с администрацией программ улучшения подготовки специалистов, решении вопросов, персонально затрагивающих интересы студентов (привлечение студентов к дисциплинарной ответственности и др.)⁵²;
- заседаниях Ученого совета при обсуждении любых вопросов, касающихся жизни студентов;
- распределении и использовании, выделяемых университету госбюджетных средств, статьи расходов которых (стипендии, дотации на питание, и др.) непосредственно затрагивают интересы студентов;
- использовании средств, выделяемых на содержание органов студенческого самоуправления в соответствии с согласованной администрацией сметой;
- подготовке предложений по поощрению и награждению денежными средствами и именными стипендиями достойных студентов, по финансированию заграничных командировок и стажировок, а также по направлению на учебу в зарубежные Вузы;

⁵² В большинстве вузов Российской Федерации Студенческий Совет имеет право требовать от администрации рассмотрения и письменного ответа в установленный срок по всем запросам и обращениям Студенческого совета, касающихся или непосредственно затрагивающих интересы студентов.

- создании творческих кружков, проведении вечеров отдыха, дискотек, проведении зрелищных и спортивных мероприятий, организации спортивных секций и художественной самодеятельности;

Одной из ключевых задач при реформировании высшего образования должна быть задача сохранения **академических свобод** в вузе. Особое внимание академической свободе уделяется в Великой Хартии университетов, так и в законах об образовании многих стран, в том числе и в законе «Об образовании в Республике Беларусь» (2002г.). Данный принцип выражается в праве каждого участника образовательного процесса и научной деятельности выбора (в рамках единого государственного образовательного стандарта) по своему усмотрению учебных курсов, метода и методик преподавания, обучения и научных исследований, а также право свободного доступа к информации, необходимой для обеспечения образовательного процесса и проведения научных исследований.

Еще со времен Средневековья преподаватели декларировали необходимость академической свободы и отстаивали свою независимость, поскольку: «академическая свобода лежит в самом сердце миссии университетов» [167, с.205]. Аналогичным образом институциональная независимость считалась определяющей характеристикой университета и подразумевала право нанимать академический персонал, выработать учебные планы, принимать студентов, присваивать квалификации и пр. В результате работа университетов регулировалась гораздо менее жестко, чем другие финансируемые правительством сферы деятельности. Так, в Великобритании по Закону об образовательной реформе защита академической свободы в университетах, основанных до 1992 г., возложена на университетских уполномоченных, которые должны следить за тем, чтобы: академический персонал имел возможность в рамках закона оспаривать и проверять полученные знания, выдвигать новые идеи, противоречивые и непопулярные мнения, не подвергаясь опасности потерять работу или привилегии, которыми они пользуются в своих вузах.

Одной из острейших проблем современного высшего образования является *незавершенность образования* в современном быстромеменяющемся мире - знания по некоторым отраслям науки устаревают за несколько лет, таким образом встает и решается задача перехода от образования «на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь», поэтому *идея о непрерывном образовании и его многоуровневости* лежит в основе образовательной политики в высокоразвитых странах.⁵³ Непрерывное образование должно подготавливать людей к постоянному профессиональному росту в изменяющемся мире в условиях широкой информатизации общества. «Это не очередной виток в «борьбе» за совершенствование образования, а стремление сделать его современным, отвечающим вызовам нового времени, реформа его стратегических и тактических целей, содержания и формы» [13, с.11].

⁵³ «Наша главная стратегия, – говорится в документе о реформе образования в Японии, – переход к непрерывному образованию, которое будет просвещать и обогащать человека всю жизнь». В. Филипов: «Сама жизнь в условиях многоукладной экономики требует развитие многоуровневой системы образования \, отвечающей требованиям времени» [146, с.15].

Развитию многоуровневости и непрерывности образования в Республике Беларусь должны способствовать: введение двухступенчатой системы высшего образования и переход на 12-летнее школьное обучение. Развитие системы непрерывного образования в Республике Беларусь предполагает интеграцию среднего специального и высшего образования, создание высших колледжей [125, с.4]. Для выпускников средних специальных учебных заведений предусматривается возможность получения высшего образования в профильных университетах и специализированных вузах по сокращенным срокам обучения [90, с.15].

Как видно из составленной нами таблицы (таб. 6), к числу наиболее насущных задач в сфере университетского образования можно отнести и расширение **академической мобильности** преподавателей и студентов. Академическая мобильность студентов - исключительно важный для личного и профессионального развития процесс, так как каждый его участник сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и «чужой» культуры. Это автоматически и зачастую подсознательно развивает в нем определенные качества: умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; способность мыслить в сравнительном аспекте; способность к межкультурной коммуникации; способность признавать недостаточность знания, т. е. знание о недостатке знания, которое определяет мотивацию к учебе; способность изменять самовосприятие; способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте; знание о других культурах, изученных изнутри и др.

С окончанием эпохи Средневековья, развитием национальных государств, и усилением светской власти в западноевропейских странах, начала уменьшаться академическая мобильность, т.к. в каждом государстве появились собственные образовательные стандарты, и основным заказчиком образовательных услуг стали правительства этих стран. Однако сейчас наблюдается процесс частичного возвращения к средневековым принципам, когда заказчиком образовательных услуг выступал сам студент, который выбирал где в какой стране учиться и работать, поэтому сейчас ведущие страны ЮНЕСКО рассматривают привлечение на обучение иностранных студентов как важную задачу при реформировании национальных систем высшего образования. Эффективная стратегия международного набора студентов становится все более важной задачей для многих национальных организаций, например, таких как Британский Совет (British Council, Великобритания), ДААД (DAAD, Германия). В России МГУ в 1992г. ввел в свой Устав положение: любой гражданин мира может стать его студентом⁵⁴. Нацеленность на привлечение студентов-иностранцев – это то, что роднит современные и средневековые университеты. В Оксфорде около четверти студентов – иностранцы, в университете Гумбольдта - 11%. Во Франции с 80-х годов действует программа

⁵⁴ По словам ректора МГУ В. А. Садовниченко: «Это событие уникальное. В последующие годы (с 1992 по 1999гг.) к нам из стран СНГ поступили 200чел. Мы их учим, платим стипендию, они живут в наших общежитиях, и мы не спрашиваем какой они национальности» [114, с.16].

обмена студентами СОКРАТ/ЭРАЗМУС. В Республике Беларусь в 2006/2007 учебном году обучалось 6740 иностранных студентов или 1,5% от общей численности студентов. Одновременно белорусским государством было направлено на обучение в 30 стран мира 1600 студентов. Считается, что обмен студентами позволяет решать целый комплекс задач. *Во-первых*, иностранные студенты - будущая интеллектуальная, экономическая, политическая элита своих стран - воспринимают культурные и политические ценности страны обучения. *Во-вторых*, программа позволяет формировать дружественные отношения между странами. *В-третьих*, она может способствовать предупреждению межнациональных конфликтов.

Одним из важнейших результатов расширения академической мобильности и международного сотрудничества в сфере высшего образования является создание международных университетских консорциумов, как, например действующий в Нижнем Новгороде Российско-Итальянский университет, который является комплексом российских и итальянских образовательных и научных программ. В соответствии с этим проектом российские студенты, завершившие четырехлетнее обучение (прошедшие конкурсный отбор и освоившие итальянский язык), выезжают на включенное двухсеместровое обучение в Италию, которое заканчивается сдачей экзаменов и защитой выпускной работы на итальянском языке. Итог — получение итальянского диплома (лауреа). Защита второй выпускной работы на русском языке в ННГУ позволяет одновременно получить российский диплом. Все расхождения (связанные с различием национальных систем права и т.п.) разрешены путем включения соответствующих дисциплин в учебные планы обеих сторон. При проведении работы по взаимному признанию учебных планов широко использовались принципы европейской системы трансферта образовательных кредитов (ECTS) [126, с.8-9]. Создание международных университетских консорциумов на территории РБ позволит повысить степень информационной открытости белорусских университетов их интегрированность в мировую систему науки и образования, восприимчивость к передовому опыту, гибкость в методологии исследований, методике преподавания, даст студентам возможность ознакомиться с передовыми технологиями ведущих стран мира, позволит приглашать на временную работу ведущих специалистов из разных стран мира.

СРЕДНЕВЕКОВЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ	СОВРЕМЕННЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ
<ul style="list-style-type: none"> • общий язык обучения (латынь); • общность учебных программ; 	<ul style="list-style-type: none"> • кредитные технологии; • международные образовательные программы; • международные университетские консорциумы

Таблица 6. - Академическая мобильность в средневековых и современных университетах

В конце XX века началось создание единого общеевропейского образовательного пространства, внедрение кредитных технологий, создание условий, когда современные студенты и преподаватели могли бы свободно, подобно своим средневековым предшественникам, переходить из одного высшего учебного заведения в другое. В определенной мере идеалом для ее разработчиков стала средневековая университетская система с единой системой академических и ученых степеней и ученых званий, свободным переходом студентов из одного вуза в другой, ее демократическими принципами и академическими свободами. Европейское Сообщество намерено развивать «европейское измерение в образовании», которое ставит своей целью формирование гражданина - сознательного участника процесса европейской интеграции, осознающего европейское сходство и воплощающего в себе «наследие прошлого, осуществление настоящего, изображение будущего» [80, с.216]. В 1986 г. был сделан важный шаг на пути формирования единого европейского пространства высшего образования - подписана Великая хартия университетов в Болонье. В 1999 г. в итальянском городе Болонья в совместной Декларации министров образования европейских государств были сформулированы задачи и принципы реорганизации высшего образования стран-участниц, направленные на сближение национальных систем высшего образования и строительства конкурентоспособного образовательного пространства высшей школы, чему должны способствовать: принятие двухциклической системы обучения в вузах; создание единой европейской системы ученых степеней и званий; введение системы кредитов по учету трудоемкости учебной работы студентов. К 2004 г. из 45 государств европейского региона Болонскую декларацию подписали 33 страны, или 80% от их числа [19, с.13; 2, с.42]. Беларусь также приняла на себя обязательства по интеграции в мировое образовательное пространство [17,с.5-6].

Таким образом, расширение мобильности и ориентация высших учебных заведений на конечный результат является ключевым положением Болонского процесса: знания выпускников должны быть применимы и практически использованы на пользу всей Европы. Студент должен иметь академический доступ к обучению и возможность профессиональной подготовки без препятствий, связанных с несоответствием учебных планов в различных университетах, поэтому необходимо облегчить переход студентам из одного учебного заведения в другое, позволить им свободно выбирать значительное число курсов по выбору при небольшой доле обязательных. Все эти проблемы можно разрешить с помощью системы зачетных единиц.

Болонская декларация предлагает ввести во всех национальных системах образования систему учета трудоемкости учебной работы в кредитах. За основу предлагается принять ECTS⁵⁵, сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни». Количество кредитов отражает трудовые затраты студента, необходимые для

⁵⁵ Европейская система переноса кредитов (European Credit Transfer System)

сдачи данного предмета. Оценке в кредитах ECTS подлежат все предметы учебного плана. В большинстве западноевропейских вузов окончание семестра требует 30 кредитов, а курса – 60 [41, с.6]. Сюда включаются часы по прослушиванию лекций, семинарские занятия, практическая и самостоятельная работа. Кредитную оценку можно получить, только выполнив все требования курса, включая зачет, экзамен, другие формы. Кредитные технологии⁵⁶ в высшем образовании должны решить проблему структуризации учебных планов высших учебных заведений различных государств с целью обеспечения их совместимости и улучшения качества мобильности студентов, будут способствовать внедрению в жизнь принципа «обучение через всю жизнь». Кредитная система дает возможность студентам выбирать обучение за рубежом, самим формировать программу обучения, обеспечивает сертификацию процесса обучения в иностранном вузе и гарантирует академическое признание. Академические кредитные системы зародившиеся и доказавшие свою эффективность в США в настоящее время имеют большинство европейских стран, обсуждается проблема создания Европейской системы аккумуляции и переноса кредитов. Здесь мы видим возвращение к средневековым принципам мобильности, когда диплом полученный в любом европейском университете, признавался во всем христианском мире, и студенты легко переходили из одного вуза в другой.

В Беларуси также начато внедрение системы кредитов в национальную систему высшего образования [23, с.18].

На первый взгляд, нам не составит большого труда перейти от нашей единицы измерения – «академического часа» - к европейской «кредитной единице»⁵⁷, и тем самым обеспечить общеевропейскую сопоставимость содержания приложений к дипломам. Однако это вызовет некоторые трудности. *Во-первых*, практически во всех белорусских вузах академический час включает не общую работу, а только аудиторную, если брать не стандарт, а реальные учебные планы. *Во-вторых*, за каждой кредитной единицей стоят на самом деле не физические часы затрат, а реально освоенные знания, точнее, компетенции. И определение объема этих компетенций в расчете на зачетную единицу - большая, кропотливая методическая работа, которая должна проводиться по единым технологиям - для того, чтобы «вес» каждого «кредита» был хотя бы примерно одинаковым. *В-третьих*, преподавателям ежегодно придется подстраиваться под образовательную парадигму, выбранную студентами на следующий учебный год, т.е. больше времени уделять подготовке к занятиям по новым предметам, что должно привести к кардинальному сокращению часов в расчете на одного преподавателя, т. е.

⁵⁶ Важно отметить, что внедрение системы зачетных единиц не является простой арифметической процедурой пересчета учебных часов в зачетные единицы, а требует радикального пересмотра философии преподавания - принятия "ориентированного на студентов" подхода, т.е. перехода от чтения лекций к поощрению независимых занятий и исследований студентов. Зачетные единицы не должны присваиваться просто за прослушивание лекций.

⁵⁷ Соотношение основных компонентов учебного плана в кредит-часах в университетах США см. в приложении.

сделает образование более дорогим. *В-четвертых*, пока еще не решен вопрос о взаимопризнании зачетов и экзаменов, сданных в различных вузах.

Решение проблем связанных с академической мобильностью невозможно без *унификации системы ученых степеней и званий*. Как показывает составленная нами схема, в средневековых университетах была создана *стройная система ученых степеней и ученых и званий*, с небольшими изменениями сохранившаяся до сих пор (таб.7).

СРЕДНЕВЕКОВЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ		СОВРЕМЕННЫЕ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ		СОВРЕМЕННЫЕ БЕЛОРУССКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ	
степень	звание	степень	звание	степень	звание
бакалавр	должность преподавателя	бакалавр	должность преподавателя	специалист	должность ассистента, преподавателя
магистр		магистр		магистр	
				кандидат наук	должность ст.преподавателя; доцент профессор
доктор	профессор	доктор	профессор	доктор	доцент профессор

Таблица 7. - Сравнительная таблица ученых степеней и званий в средневековых и современных университетах

В то же время, даже в западноевропейских странах, пока не создана единая система подготовки к получению ученых степеней. Так, в отдельных случаях одна и та же продолжительность обучения может привести к получению различных степеней. К примеру, в Шотландии по модели обучения 12 + 4 возможно получение степеней бакалавра с отличием и магистра. В Англии степень магистра является второй, а в Шотландии - первой степенью. Для решения данного несоответствия Болонская декларация предполагает принятие двухциклической системы обучения в вузах. Первая ступень (бакалавриат) должна отвечать запросам европейского рынка труда, обеспечивая подходящий уровень квалификации. Второй цикл - получение магистерской степени. Получение первой степени является обязательным условием для перехода на следующую ступень. После завершения обучения на второй ступени возможно обучение на третьем этапе, в докторантуре.⁵⁸

Успешному сравнению опыта и результатов реализации многоступенчатой модели способствует выработка общего понимания образовательной ступени, и в первую очередь некоего набора универсальных признаков, на которых могло бы строиться ее определение. К наиболее общим признакам можно отнести два: самостоятельность и завершенность.

В идеале одним из основных критериев самостоятельности ступени могло бы стать ее реальное признание на рынке труда. С этой точки зрения,

⁵⁸ Однако, в некоторых странах (например, во многих университетах США) поступление в докторантуру возможно и со степенью бакалавра).

первая ступень высшего образования (бакалавриат) не может считаться полностью самостоятельной, если наниматели не воспринимают бакалавров в качестве работников с законченным высшим образованием, как, например, в Финляндии или Бельгии. На практике о недостаточном уровне самостоятельности ступени в западноевропейских странах можно было бы судить, например, по высокому уровню безработицы или неэффективной занятости (т.е. занятости на должностях, требующих более низкого уровня квалификации) — особенно среди закончивших первую ступень.

Кроме того, самостоятельность ступени должна была бы означать, что успешно завершившие ее получают реальный выбор между трудоустройством и дальнейшей учебой. Одним из показателей такого выбора может быть доля продолживших учебу непосредственно после получения первой степени. С этой точки зрения, лицензиат во Франции не может считаться самостоятельной ступенью, поскольку обучение на этом этапе практически полностью ориентировано на продолжение образования, и абсолютное большинство окончивших лицензиат продолжают обучение в вузе.

Еще более сложной является проблема минимальных критериев завершения академической ступени. В литературе широко признается важность критериев связанных с содержанием и объемом полученных знаний, компетенциями студентов, используемыми педагогическими методиками и обучающими технологиями. Однако, достижение согласия по этим критериям часто затруднительно даже в рамках национальных систем высшего образования. Например, в США, несмотря на длительный опыт функционирования многоступенчатой системы, до сих пор не выработано общее понимание содержательных и методических аспектов академической ступени. Получение первой степени является обязательным условием для перехода на следующую ступень.

Успешному сравнению опыта и результатов реализации многоступенчатой модели способствует выработка общего понимания образовательной ступени, и в первую очередь некоего набора универсальных признаков, на которых могло бы строиться ее определение. К наиболее общим признакам можно отнести два: самостоятельность и завершенность.

В идеале одним из основных критериев самостоятельности ступени могло бы стать ее реальное признание на рынке труда. С этой точки зрения первая ступень высшего образования (бакалавриат) не может считаться полностью самостоятельной, если наниматели не воспринимают бакалавров в качестве работников с законченным высшим образованием, как, например, в Финляндии или Бельгии. На практике о недостаточном уровне самостоятельности ступени в западноевропейских странах можно было бы судить, например, по высокому уровню безработицы или неэффективной занятости (т.е. занятости на должностях, требующих более низкого уровня квалификации) — особенно среди закончивших первую ступень.

Кроме того, самостоятельность ступени должна была бы означать, что успешно завершившие ее получают реальный выбор между трудоустройством и дальнейшей учебой. Одним из показателей такого выбора может быть

доля продолживших учебу непосредственно после получения первой степени. С этой точки зрения, лицензиат во Франции не может считаться самостоятельной ступенью, поскольку обучение на этом этапе практически полностью ориентировано на продолжение образования, и абсолютное большинство окончивших лицензиат продолжают обучение в вузе.

Еще более сложной является проблема минимальных критериев завершения академической ступени. В литературе широко признается важность критериев связанных с содержанием и объемом полученных знаний, компетенциями студентов, используемыми педагогическими методиками и обучающими технологиями. Однако, достижение согласия по этим критериям часто затруднительно даже в рамках национальных систем высшего образования. Например, в США, несмотря на длительный опыт функционирования многоступенчатой системы, до сих пор не выработано общее понимание содержательных и методических аспектов академической ступени.

Изучение западноевропейского и американского опыта перехода на двухступенчатую систему образования имеет важное значение для нашей страны, так как Беларусь также готовится к переходу на двухступенчатую систему высшего образования [82], которая, как считается, позволит отразить реально существующее в обществе раздвоение сущности подготовки специалистов: на специалистов общей направленности - это бакалавры и специалистов управленческой направленности, их деятельность нацелена на рефлексию (аналитику, проблематизацию) - это магистры [87, с.39]. Независимо от программы все студенты получают диплом первой ступени высшего образования (бакалавра)⁵⁹ по выполнению требований именно бакалаврского стандарта [5, с.43]. В «Положении о ступенях высшего образования», принятого постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 14.10.2002 г. № 1419 говорится: «Первая ступень высшего образования имеет продолжительность обучения не менее 4 лет (не менее 120 учебных недель). Общая продолжительность обучения на первой и второй ступенях высшего образования составляет не менее 5 лет (150 учебных недель) или 6 лет (180 учебных недель) в зависимости от профиля подготовки с учетом защиты магистерской диссертации» [82]. Для облегчения перехода на двухступенчатую систему обучения в вузах, необходимо, на начальном этапе, сохранить промежуточную ступень – специалист.

Так в крупнейшем университете Республики Беларусь - БГУ, который с 2001 года следует модели бакалавр-специалист-магистр, в первые 2-3 года обучения (в зависимости от специальностей) студенты получают базовое образование. С учетом достигнутых академических успехов и проявленных склонностей к исследовательской работе после этого проводится конкурсный отбор для продолжения образования по трем профессиональным программам

⁵⁹ Кстати в советское время нечто подобное практиковалось. В целях оперативного удовлетворения страны в кадрах учителей, юристов, и некоторых других специалистов создавались средние специальные учебные заведения (учительские институты, юридические школы и т.д.), ученики которых имея незаконченное высшее образования включались в производственную деятельность и, как правило, продолжали учиться заочно [41, с.6].

- 4-летний бакалаврской, 5-летний специалиста или 6-летний магистерской. Независимо от программы все студенты получают диплом первой ступени высшего образования (бакалавра) по выполнению требований именно бакалаврского стандарта [5, с.43].

На наш взгляд, одним из наиболее сложных вопросов является определение сроков обучения на первой ступени, которая должна приводить к квалификации, достаточной для профессиональной деятельности. При обсуждении вопроса о его продолжительности необходимо принимать во внимание такие факторы, как: срок обучения в школе и степень интегрированности ее старшей ступени с высшей школой; характер приобретаемой профессии; степень развитости системы последиplomного образования; организация учебного процесса в высшей школе; взаимосвязь высшего образования с экономикой.

Хотя принципиальное решение о переходе на двухступенчатую модель высшего образования было принято почти семь лет назад, сам переход идет с большим трудом. Мы считаем, что основным препятствием при переходе на данную систему в Республике Беларусь, является отсутствие дифференцированного отношения к бакалаврам и магистрам в обществе, и, следовательно, материального стимулирования.

К 2011 г. в Республике Беларусь должна быть завершена вся работа по переводу высшей школы (кроме медицинских специальностей) на двухступенчатую систему подготовки: бакалавриат (4года) и магистратура (1-2года). Реализация данной задачи находится в полном соответствии с принципами Болонской декларации, определившей направления развития европейской высшей школы. В то же время, необходимо, одновременно с принятием мировых образовательных традиций сохранить все то лучшее, что имеется в белорусской системе образования.

Мы можем прогнозировать, что в XXI веке роль университетов будет только возрастать. Современный университет РБ направлен на особую миссию в обществе – формирование высоких культурных идеалов. Он полифункционален – способен как транслировать, так и генерировать знания. Для университетов Беларуси начала нынешнего века присущи следующие характеристики:

- фундаментализация, которая будет обеспечиваться по всем предметам общенаучной, специальной, психолого-педагогической и профессиональной подготовкой студентов;

- двухуровневая система подготовки специалистов;

- углубление связей вузов со средней школой, в которой, в свою очередь, будет возрастать роль профильного обучения;

- широкий выбор специальностей и специализаций;

- ориентация на современные направления науки, высокие технологии, инновационный сектор;

- создание на базе университетов учебно-научно-производственных комплексов, которые объединят в своем составе образовательные учреждения, работающие по учебным программам различных уровней, научные под-

разделения, малые предприятия, издательскую базу, современные библиотеки, социально-культурные и другие учреждения.

Таким образом, именно в средневековых университетах были заложены основные принципы деятельности высших учебных заведений, появилось понятие университетского единства и корпоративного духа. Именно тогда оформились ведущие формы обучения в высшей школе, появилась многоуровневость высшего образования, чему способствовала система академических и ученых степеней и ученых званий. То, как в средние века решались вопросы, связанные с обеспечением автономности, самоуправления, академической мобильности во многом служит поводом для размышлений и для сегодняшних университетов. Традиции и принципы средневекового университетского образования частично легли в основу модели классического университета Вильгельма фон Гумбольдта (XIX в.) и стали идейной базой для Великой хартии университетов и Болонской декларации (кон. XX в.). Наше исследование позволяет сделать вывод, что творческое научное прочтение наследия средневековых высших учебных заведений не только позволит выработать эффективную методологическую основу для глубокого системного изучения современного университетского образования, но и определить основные пути его дальнейшего развития на базисных демократических принципах, в т.ч. по таким ключевым вопросам, как сохранение роли университета в качестве учебного, научного, политического и социо-культурного центра, формирования интеллектуальной инновационной культуры и научного мировоззрения студентов, определении наиболее оптимального соотношения между научными исследованиями и учебной деятельностью в университете, расширении доступности и мобильности в современном высшем образовании.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Если характерной особенностью образования Античности был ее устный характер, и отношение к наукам как средству просвещенного досуга, то для средневековой культуры отличительной чертой стал ее письменный характер. Интеллектуальный труд из времяпрепровождения свободных людей стал средством к достижению финансового обеспечения и повышению социального статуса. Именно в средние века педагогика состоялась как наука, появились сочинения глубоко рассматривающие технологии педагогического процесса и методы обучения. Обучение стало восприниматься как двусторонний процесс взаимодействия учителя и ученика. Схоластические методы придавал процессу обучения характер творческого поиска и универсальности, способствовали подаче материала в логической последовательности. В науке началось активное построение гипотез. Это был период расцвета академической мобильности. Использование латинского языка в качестве языка общения и обучения, а также общность учебных программ позволяло студентам и преподавателям свободно переходить из одного учебного заведения в другое, независимо от страны его нахождения.

В средние века стали разграничивать преподавание и науку, высшее и среднее образование. В данную эпоху возник университет – концептуально принципиально отличающийся от своих предшественников тип учебного заведения. Он имел четко выраженные специфические черты, не свойственные всем предшествующим типам учебных заведений, и впервые в истории, характеризовался корпоративностью, осуществлял свою деятельность в рамках самоуправления и автономности. Высшие школы античности не являлись университетскими корпорациями со своими четко выраженными особыми правами, традициями, уставами и другими атрибутами, свойственными университетам Средневековья. В них не было автономии и самоуправления, а преподаватели всецело зависели от государства и муниципальных властей. Только средневековые образовательные институты давали регулярную работу преподавательскому составу, предлагали специальные курсы для получения высшего образования и имели право выдачи сертификатов в форме при-

знаваемых всеми степеней и дипломов. Первым полноправным средневековым университетом является Болонский университет, положивший начало соединению в структуре одного учебного заведения профессионального и высшего образования. Университет становится высшей школой, поскольку в нем, кроме специально-профессиональных, даются еще и дополнительные гуманитарные знания. Применительно к университету определение «высшее» означает: выше того, что необходимо для профессиональной подготовки. Университеты быстро развивались и уже к XIV веку они превратились в интеллектуальные центры Западной Европы.

Основные направления развития университетов определила модель Болонского университета с преимущественно светской ориентацией, доминированием студенческой гильдии, фактически определившей внутреннюю регламентирующую политику, содержание курсов обучения и выбор на «контрактной» основе читающих курсы профессоров; и модель Парижского университета с преобладанием сферы воздействия магистерской гильдии, явно выраженной теологической направленностью и сильным влиянием факультета свободных искусств.

Основными формами учебной деятельности в средневековых университетах являлись: лекции, репетиции (семинарские занятия) и диспуты. Основу учебных планов на подготовительном (артистическом) факультете составляли семь свободных искусств. На старших факультетах (медицины, права, богословия) преподавались специальные предметы. Учебные пособия, написанные в данный период, использовались многие столетия спустя, что свидетельствует о высоком уровне научной и педагогической мысли той эпохи.

Корпоративный характер университетов способствовал формированию традиций взаимопомощи (в т.ч. и финансовой), демократизма, самоуправления, единства и общности в студенческо-преподавательской среде, как настоящих и будущих представителей интеллектуальной элиты общества, а также культурно-обрядовые традиции, свойственные только университетскому сообществу. К другим основным традициям средневекового университетского образования можно отнести: признание званий и степеней, присвоенных в одном университете всеми другими; свободная академическая миграция студентов и преподавателей; традиции по кругу обязанностей преподавателей, которые были идентичными в различных университетах; включение преподавателей в административную работу; единство воспитания, научно-исследовательской и учебной деятельности; кураторства (тьюторства) преподавателей и студентов старшекурсников над новичками; гуманитарной подготовки в качестве неперемennого атрибута воспитания студента университета. Именно в средневековых университетах появилось понятие университетского единства и корпоративного духа, оформились ведущие формы обучения в высшей школе, появилась многоуровневость высшего образования, чему способствовала система ученых степеней и званий.

Таким образом, по результатам нашего исследования, мы можем представить оригинальное определение философско-историко-педагогической

специфики термина «университет»: *«Университет – это корпоративное мультидисциплинарное высшее учебное заведение, характеризующееся демократизмом и открытостью, которое осуществляет свою деятельность в рамках самоуправления и автономности».*

Средневековые университеты оказали значительное влияние на становление первых высших учебных заведений на территории современных Украины, Беларуси и России. Отечественные коллегии и академии создавались по образцу западноевропейских. Иезуитские и православные коллегии и академии на территории ВКЛ, хотя не обладали в полной мере академическими свободами, тем не менее, они давали высокий уровень дисциплинарной подготовки и использовали методический опыт высших учебных заведений западной Европы. Белорусские коллегии, как и средневековые западноевропейские университеты, культивировали всесословность, открытость и бесплатность обучения, а также взаимопризнание академических степеней, гуманитарную подготовку в качестве неперемennого атрибута образования и интеллектуального развития студента. Образовательные учреждения на белорусских землях были интегрированы в общеевропейскую систему высшего образования, развивая принцип академической мобильности. Они также имели налаженные связи с западноевропейскими университетами и многие выпускники отечественных коллегииумов и академий продолжали обучение в европейских университетах. В то же время белорусские и украинские преподаватели сами внесли много ценного в мировую педагогику.

По образцу белорусских и украинских коллегииумов и академий была создана Славяно-греко-латинская академия в Москве – первое высшее учебное заведение в России. Примером для создания сугубо светских высших учебных заведений в Российской империи – Академического университета в Санкт-Петербурге и Московского университета, ставшего первой попыткой создания на территории восточнославянских земель учебного заведения, основанного на всех базисных университетских принципах деятельности, заложенных в эпоху Средневековья, включая самоуправление и автономность – также стали западноевропейские университеты, а именно учебные заведения протестантской Северной Европы. Наше исследование позволяет констатировать многостороннее влияние принципов средневековых университетов на возникновение учебных заведений подобного типа и в России.

В процессе длительного развития системы высшего образования университеты создали и сохранили специфическую академическую среду. Эта среда реализуется в автономии, духе творчества, свободе дискуссии и критики, которые являются для сотрудников университета ценностями, обеспечивая необходимые условия для их профессиональной работы и творческой самореализации. Университетское образование во многом служило и служит ориентиром в жизни, целью, которую надо достичь. Как отмечает белорусский ученый М.А. Гусаковский: «Университет возникнув одновременно как продолжатель и протагонист церкви, изначально притязал на сохранение мира духовного, мира культуры как условия, предпосылки возобновления чело-

веческого в человеке. Судьба университета – это во многом судьба человека и культуры [143]».

Мы пришли к выводу, что современные университеты сохранили основные принципы университетской жизни, заложенные в эпоху Средневековья, а именно: академическую свободу, автономность, многоуровневую систему высшего образования, схожую систему ученых степеней и званий, частично академическую мобильность студентов и преподавателей, демократичность, единство научно-исследовательской и учебной деятельности; кураторство (тьюторства) преподавателей и студентов старшекурсников над новичками (особенно характерно для британских университетов); гуманитарную подготовку в качестве неременного атрибута образования и воспитания студента университета. Однако достижения средневекового образования, к сожалению, еще не используются в полной мере в современной жизни университетов, поэтому то, как в средние века решались данные вопросы, представляет интерес для реформирования высшего образования и сегодня. Реализации данных принципов на европейском пространстве способствует Великая Хартия университетов (1986) и Болонская декларация (1999), одним из основных лейтмотивом которых является возрождение прогрессивных средневековых принципов деятельности университетских корпораций с учетом реалий как сегодняшнего, так и завтрашнего дня.

Творческое научное прочтение наследия средневековых высших учебных заведений не только позволит выработать эффективную методологическую основу для глубокого системного изучения современного университетского образования, но и определить основные пути его дальнейшего развития на базисных демократических принципах, в т.ч. по таким ключевым вопросам, как сохранение роли университета в качестве учебного, научного и социо-культурного центра, формирования интеллектуальной культуры и научного мировоззрения студентов, установить наиболее оптимальное соотношение между научными исследованиями и учебной деятельностью в университете, расширении доступности и мобильности в современном высшем образовании, определить конкретные позитивные элементы в методике проведения лекций и диспутов, предоставить методические рекомендации по их использованию в современных вузах

ПРИЛОЖЕНИЯ

МЫСЛИТЕЛИ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Бозций

Бозций о философии

Философия - это любовь, и стремление, и некоего рода привязанность к мудрости, не той мудрости, местопребывание которой в железных инструментах и ремесленном умении и знании, а к той, которая есть самодостаточный животворный дух (*mens*) и единственная рациональная первооснова (*primaeva ratio*) вещей. Но любовь к мудрости есть просвещение разумной души этой чистой мудростью, как бы прикосновение к ней и призыв, чтобы в чистом духе явилось устремление к божественной мудрости и привязанность к ней. Эта мудрость всему роду душ сообщает достоинство своей божественности и возвращает их к силе и чистоте их собственной природы. Отсюда происходит истина умозерцаний и размышлений и святая и чистая непорочность действий.

С философией связано наивысочайшее благо для человеческой души; и подобно тому, как ткач, собираясь выткать узорчатую полосу, натягивает вначале одну основную нить, так же точно и ткань философских рассуждений нужно начинать с основы - с человеческой души.

Бозций о душе

Во всех вообще живых телах проявляется тройкая душевная сила. Одна наделяет тело жизнью, чтобы оно, родившись, росло и, питаясь, поддерживало свое существование. Вторая доставляет телу способность различать ощущения. На третьей зиждется сила ума (*mens*) и рассудка (*ratio*). Назначение первой из них - заботиться о рождении, питании и росте тела, так как этому не может помочь ни ощущение (*sensus*), ни разум. Этой силой наделены травы, деревья и всякое иное создание, цепляющееся за землю корнями.

Вторая же - сложная и составная, ибо вбирает в себя первую и делает ее своей частью; помимо этого, она способна составлять различные и многообразные суждения (*indicium*) обо всем, что только доступно ей. Так вот, всякое животное, будучи наделено способностью к ощущению, в то же время и рождается, и питается, и растет. Ощущения же бывают различные и числом достигают пяти. Следовательно, то, что лишь растет, ощущения может и не иметь; но то, что способно к ощущению, также и растет, чем доказывается, что первая сила души, а именно способность рождаться и питаться, является подчиненной (*subiecta*).

Однако животные, способные к ощущению, воспринимают не только те формы (*formae rerum*), которые непосредственно воздействуют на них, исходя от присутствующего рядом чувственного тела: после того как ощущаемое тело удалилось, они сохраняют в ощущении образы (*imagines*) ранее воспринятых форм. Это значит, что и животные имеют память, сохраняя ее, в зависимости от долголетия каждого, более или менее долго. Правда, эти образы (*imaginationes*) в памяти животных настолько спутаны и неясны, что их невозможно ни сочетать, ни связать друг с другом. Поэтому помнить-то они могут, но не все одинаково; а если забудут что-нибудь, то не в силах собрать и восстановить это в памяти. Неспособны они также предугадать будущее.

Третья сила души включает в себя и первые две - роста и ощущения, пользуясь ими как послушными слугами; она целиком основана на разуме (*ratio*) и занята либо нахождением твердых выводов относительно вещей присутствующих, либо постижением отсутствующих, либо исследованием неизвестных.

Третьей силой наделен только человеческий род; она способна не только воспринимать совершенные и упорядоченные чувственные образы; все образы, накопленные воображением (*imaginatio*), она разъясняет с помощью действий разума (*intelligentia*). Ее божественная природа не удовлетворяется тем знанием, которое можно получить путем чувственного восприятия: в воображении она может составить себе понятие о том, чего не воспринимает в данный момент, и о том, что вообще недоступно чувствам, и дать этим образам имена; она дает названия также тому, что постигает рассуждением разума, тем самым делая это понятным. Также свойственно ее природе исследовать предметы, доселе ей неведомые, посредством уже известных; причем относительно каждого она стремится узнать, есть ли он, затем - что он есть, кроме того - каков он, и, наконец, почему и зачем он существует.

Такая тройственная сила души досталась, как уже сказано, в удел лишь человеческому роду. Разумная сила человеческой души весьма подвижна, ибо душа постоянно изошряет свой разум в четырех занятиях. Либо задается она вопросом, существует ли некая вещь, либо, если убедится в ее существовании, размышляет (*dubitat*), что она такое. А когда разум обладает уже знанием того и другого, тогда он исследует, какова вещь, и разыскивает все ее привходящие признаки (*accidentia*); узнав и их, стремится он выяснить, почему она такова. Поскольку, таким образом, деятельность человеческой души протекает всегда либо в восприятии присутствующего, либо в осмыслении отсутствующего, либо в разыскании и исследовании неизвестного, постольку разумная душа стремится употребить все свои усилия на две вещи: во-первых, на то, чтобы путем достоверного исследования достичь знания природы вещей; во-вторых, она всегда стремится прежде сделать достоянием знания все то, что впоследствии проверит обычай и утвердит нравственный закон.

Гуго Сен-Викторский

Предисловие к книге «Наставление к обучению. Об искусстве чтения»

Много есть таких, кто по природе настолько лишен сообразительности, что и легко доступное понимает лишь с трудом. И такие люди, как мне кажется, бывают двоякого рода. Одни, хотя и сознают, что не блещут способностями, однако, прилагая большие старания, пыхтя от натуги, продвигаются к знанию, и если они приобретают что-то в непрестанных занятиях - это скорее заслуга постоянного усилия их воли, нежели деятельности [ума]. Другие же, ощущая, что никак не могут постичь высшего, пренебрегают и малым, и им, закосневшим в бездействии и небрежении, свет великой истины оказывается еще более недоступен из-за того, что они уклоняются от изучения и той малой, которую могли бы постичь. Об этом говорит псалмопевец: «Не хочет он вразумиться, чтобы делать добро» (Пс. 35, 4). Ведь одно дело - не знать, и совсем другое - не хотеть знать. Ибо незнание - от немощи, но отвращаться от знания - от превратной воли. И есть люди, которых природа богато одарила и дала им легкий доступ к истине. У них и способности могут быть неравны, но даже если способности и равные, то не одинаковы во всех стойкость и воля, чтобы упражнением и обучением совершенствовать природный ум и сообразительность. Ведь многие, будучи увлечены заботами века сего и попечением о многом сверх необходимого, или предавшись порокам и телесным наслаждениям, зарывают в землю талант, полученный от Бога, а потому не приобретают ни плода мудрости, ни прибыли, [какую приносят] добрые дела. Иных, напротив, бедность семьи и отсутствие средств лишает возможности учиться. Мы думаем, однако, что эта причина не вполне извинительна; ведь мы видим, что многие, трудясь в голоде, жажде и крайних лишениях, стяжают плод знания. И все-таки одно дело - если ты не можешь, или, вернее, не можешь с легкостью, учиться, и другое дело - если ты можешь, но не хочешь знать. Ведь как много похвальнее приобрести мудрость при недостатке способностей, одним только упорным желанием, так, конечно, много постыднее наделенному способностями и живущему в изобилии закоснеть в бездеятельности.

Для тех, кто обучается науке, две вещи наиболее важны: чтение и мышление. Из них чтение занимает первое место в обучении; это и разобрано в данной книге, дающей наставления к чтению. Три правила более всего необходимы при чтении: во-первых, всякому следует знать, что надлежит читать; во-вторых, в каком порядке, т.е. что прежде, что потом; в-третьих, каким образом надлежит читать. Об этих трех правилах по отдельности идет речь в этой книге. Она обучает чтению и светских книг, и Священного Писания. Поэтому она делится на две части, каждая из которых имеет три раздела. В первой части она наставляет читающего сочинения по свободным искусствам, во второй - читающего Писание. Наставляет же она, показывая прежде

всего, что следует читать, затем - в каком порядке и каким образом. А чтобы научить, что следует читать или что главным образом следует читать, в первой части первый раздел рассматривает сначала происхождение всех искусств, затем дает их описание и членение, т.е. в каком отношении они находятся друг к другу, предлагая подразделение философии от ее вершины до последних частей. Затем перечисляет авторов по искусствам, а после того - что из них надлежит читать. Потом показывает, в каком порядке и каким образом надобно все это читать; и, наконец, предписывает читающим жизненные правила. На этом первая часть заканчивается. Вторая часть определяет, какие писания следует называть божественными, затем - число и порядок божественных книг, их авторов, а также дается толкование имен. После того речь идет о некоторых, самых необходимых характеристиках Божественных Писаний. Далее она указывает, как должен читать Св. Писание тот, кто ищет в нем средство для улучшения нравов и образа жизни. Напоследок она дает указания тому, кто читает Св. Писание из любви к знанию; и на этом заканчивается вторая часть.

Гуго Сен-Викторский о человеческой природе

Цель и замысел всех человеческих дел или стремлений, которые управляются мудростью, надлежит исследовать для того, чтобы либо восстановить целостность нашей природы, либо смягчить неизбежные недостатки, которым подвержена наша жизнь. Скажу яснее. Человек двойствен, в нем добро и зло, природа и порок. Добро - ведь оно природа - должно быть восстановлено упражнением, ибо оно повреждено, умалено. Зло - ибо оно порок - должно быть устранено, так как зло - это повреждение, а не природа. Если же оно не может быть уничтожено полностью, то применением лекарства должно быть по крайней мере смягчено. Безусловно, это надлежит сделать, чтобы восстановилась природа и был уничтожен порок. Целостность человеческой природы совершенствуется двумя вещами: знанием (*scientia*) и добродетелью, ибо только они одни являют в нас сходство с высшими и божественными субстанциями. Ведь человек, хотя он и не простая природа, но двусоставная субстанция, в соответствии с одной своей частью, - а это лучшая часть и, если яснее выразить надлежащее, та, которая есть сама по себе, - бессмертен. Но в соответствии с другой частью, тленной, знакомой только тем, кто не способен сохранить веру без посредства чувств, человек подвержен изменению и смерти, ибо всякий неизбежно умирает, поскольку утрачивает то, что есть (*id quod est*); это - худшая часть вещей, имеющих начало и конец.

Гуго Сен-Викторский о том, в чем человек подобен Богу

В действительности есть два [рода деятельности], которые восстанавливают в человеке божественное подобие, - это созерцание (*speculatio*) истины и упражнение в добродетели. Ибо человек тем подобен Богу, что он мудр и справедлив, но человеческая мудрость и справедливость превратны, а Бог неизменно мудр и справедлив. Деятельность же человека, которая на потребу нуждам этой жизни, бывает тройкого рода. Во-первых, та, которая доставляет пропитание природе; во-вторых, та, которой предотвращаются тяготы, могущие приключиться извне; в-третьих, та, которая доставляет лекарство от уже приключившихся бед. Итак, когда мы устремляемся к восстановлению нашей природы - это божественное деяние; когда же печемся о нуждах того, что в нас немощно, - это деяние человеческое. Следовательно, всякое деяние - либо божественного свойства, либо человеческое. Правильно будет первое, поскольку оно касается высшего, назвать умопостижением (*intelligentia*), а последнее, поскольку оно касается низшего и как бы нуждается в известном обсуждении, назвать наукой (*scientia*). Коль скоро мудрость, как сказано выше, сообщает меру всем действиям, производимым разумом (*ratione*), последовательно будет сказать, что мудрость включает в себя обе эти части: и умопостижение, и науку. И опять-таки умопостижение, поскольку оно занимается и исследованием истины, и наблюдением над нравами, мы разделим на две части: теорику [или умопостижение теоретическое], т.е. касающееся умозерцания (*theoretica, id est speculativa*), и практику [или умопостижение практическое], т.е. касающееся деятельности (*practica, id est activa*), которое называется также этическим (*ethica*), т.е. моральным. Знание же (наука), которое касается человеческих тел, подобающим образом называется механикой [или знанием механическим], т.е. подражающим.

Гуго Сен-Викторский о происхождении логики

Название «логика» происходит от греческого «*logos*», и имя это имеет два значения. *Logos* означает речь (*sermo*) или умозаключение (*ratio*), а потому логику можно назвать наукой о [правильной] речи или умозаключении (*sermocinalis sive rationalis scientia*). Логика умозаключения (*logica rationalis*), именуемая также логикой рассуждения (*dissertiva*), включает диалектику и риторику. Логика [как наука о правильной] речи - это род, к которому относятся грамматика, диалектика и риторика; он включает как вид логику рассуждения. Именно логику [как науку о правильной] речи мы причисляем четвертой к теоретическому (теорике), практическому (практике) и механическому знанию (механике). Не следует думать, что логика потому называется наукой о [правильной] речи, что прежде ее изобретения не было никаких речений, как если бы люди до того не беседовали между собой. Были прежде и общие для всех слова и выражения, было и письмо, но принципы (*ratio*) речи и письма не были еще упорядочены в систему. До этого не были даны предписания относительно правильного высказывания и умозаключения.

Ведь все знания были в употреблении прежде, чем стать искусствами. Но затем люди, рассудившие, что можно [отдельные способы] практического их применения обратить в искусство, ограничив определенными правилами и предписаниями то, что ранее было неопределенным и произвольным, начали, как было сказано, обычное использование [знаний], происходящее отчасти от случая, отчасти от природы, сводить в искусство [т.е. в систему], исправляя то, что употреблялось неправильно, восполняя недостающее, отсекая излишнее и подчиняя отдельные случаи определенным правилам и предписаниям.

Гуго Сен-Викторский отрывки (лат).

SOLILOQUIUMDE ARRHA ANIMAE
(manuscriptum Leidense ca. 1176)

Prologus

Dilecto fratri G. caeterisque servis Christi Hameris levae degentibus H. qualiscunque vestrae sanctitatis servus, in una pace ambulare, et ad unam requiem pervenire. Soliloquium dilectionis, quod de Arrha animae inscriptum est, nisi charitati vestrae, ut discatis ubi vos oporteat verum amorem quaerere, et quemadmodum debeatis corda vestra spiritualium studio meditationum ad superna gaudia excitare. Hoc ergo, frater charissime, rogo, ut cum caeteris in memoriam mei suscipias, nec quod specialiter tibi mittitur, caeteros excludat, nec quod communiter omnibus datur, muneris praerogativam imminuat. Nolo vos hic provocare colore dictaminis, sed quia celare non potui meae erga vos affectum devotionis. Salutate fratrem B. et fratrem A. et omnes alios, quorum nomina, etsi ego in praesenti sigillatim enumerare non valeo, omnia tamen in libro vitae conscribi exopto. Valet.

Soliloquium de arrha animae
Interlocutores sunt homo et anima.

H o m o

Loquar secreto animae meae, et amica confabulatione exigam ab ea quod scire cupio. Nemo alienus admittetur, sed aperta conscientia soli verba conferemus. Sic enim nec mihi timor erit occulta quaerere, nec illi pudor vera respondere.

Dic mihi, quaeso, anima mea, quid est quod super omnia diligis? Ego scio, quod vita tua dilectio est et scio quod sine dilectione esse non potes. Sed velim mihi sine verecundia confitearis, quid inter omnia diligendum elegeris? Dicam adhuc, ut manifestius intelligas quid te interrogem. Aspice mundum, et omnia quae in eo sunt; multas ibi species pulchras et illecebrosas invenies, quae humanos affectus illiciunt, et secundum varias utentium delectationes ad fluendum se desideria ac-

cedunt. Habet aurum, habent lapides pretiosi fulgorem suum, habet decor carnis speciem, picta tapeta et vestes fucatae colorem. Infinita sunt talia. Sed haec cur tibi enumerem? Ecce et tu novisti omnia, vidisti pene singula, experta plurima. Multa jam te vidisse recolis, et adhuc multa vides, in quibus quod dico experiri et comprobare possis. Dic ergo obsecro mihi, quid de his omnibus unicum tibi feceris, quod singulariter amplecti, quo semper perfrui velis? [953] Certus enim sum, quod aut horum quae videntur aliquid amas, aut si jam postposuisti universa haec, aliud habes quae prae omnibus his diligas.

A n i m a

Sicut amare non possum quod nunquam vidi, sic de his omnibus quae videntur, nihil adhuc amare non potui, et tamen de his omnibus quid super omnia amandum sit nondum inveni. Multis enim jam experimentis didici fallacem esse, et fugacem amorem hujus saeculi, quem semper, vel cum perit id quod mihi elegeram perdere, vel cum aliud, quod magis placeat, supervenerit, cogor commutare; sic adhuc desideriiis incerta fluctuo, dum nec sine amore esse possum, nec verum amorem invenio.

H o m o

Gaudeo quod saltem in amorem temporalium non figeris, sed doleo quod in amore aeternorum nondum requiescis. Infelicior esses, si de exilio patriam faceres; nunc vero, quia in exilio erras, ad viam revocanda es. De exilio patriam faceres, si in ista vita transitoria aeternum amorem habere velles. Nunc vero in exilio erras, quia dum traheris per concupiscentiam temporalium, amorem non invenis aeternorum. Sed magnum salutis principium tibi esse potest, quod amorem tuum didicisti mutare in melius, quia sic ab omni temporalium amore avelli poteris, si major tibi pulchritudo ostensa fuerit, quam gratius amplectaris.

A n i m a

Quomodo potest demonstrari, quod videri non potest? quod autem videri non potest, quomodo potest diligere? Certe si in rebus temporalibus, et quae videri possunt, verus et permanens amor non est, amari autem non potest, quod non potest videri, aeterna miseria semper viventem sequitur, si semper permanens amor non invenitur. Nemo enim sine amore esse beatus potest, quia vel in hoc solo miserum esse constat, quod non diligit id quod est. Imo vero quis illum non dico beatum, sed vel hominem diceret, qui humanitatis oblitus, et societatis pacem respuens, solitaria quadam et misera dilectione se solum amaret? Necesse est igitur, ut aut eorum quae videntur amorem approbes, aut si hunc tollis, alia quae salubrius atque jucundius amentur, demonstres.

H o m o

Si temporalia ista et visibilia idcirco amari debere existimas, quia illis quemdam sui generis decorem inesse conspicaris, cur teipsam potius non diligis, quae specie tua omnino visibilium decorem et pulchritudinem vincis? O si teipsam aspiceres! O si faciem tuam videres, agnosceres certe quanta reprehensione digna fueras, cum aliquid extra te amore tuo dignum existimabas!

A n i m a

Oculus cuncta videt, seipsum non videt, et eo lumine, quo reliqua cernimus, ipsam, in qua positum est lumen, faciem nostram non videmus. Alienis indiciis discunt homines facies suas, et speciem vultus sui audiendo saepius quam videndo cognoscunt, nisi forte quoddam alterius generis speculum afferas, in quo faciem cordis mei cognoscam et diligam, quasi et illum non rectissime insipientem quisque diceret, qui ad pascendum amorem suum similitudinem vultus sui jugiter in speculo consideraret. Ego igitur quia faciem meam et speciem vultus mei qualis sit, contemplari nequeo, facilius in ea, quae foris admiranda videntur, affectum dilectionis meae extendo. Praesertim quia amor nunquam solitarius esse patitur, et in hoc ipso jam quodammodo amor esse, si desint in alterum parilitatis consortem vim dilectionis non diffundit.

H o m o

Non est solitarius, cum quo est Deus, nec idcirco vis dilectionis exstinguitur, si a rebus abjectis et vilibus appetitus ejus cohibeatur. Ille magis sibi injuriam facit, qui vel inhonesta vel certe ea, quae amore suo digna non sunt, in societatem dilectionis admittit. Primum igitur necesse est, ut quisque semetipsum consideret, et cum cognoverit dignitatem suam (ne injuriam faciat amori suo) abjectiora se non amet. Nam et ea, quae per se considerata, pulchra sunt, pulchrioribus comparata vilescunt. Et sicut ineptum est deformia pulchris conjungere, sic omnino indecens est ea, quae non habent nisi infimam quamdam et imaginariam pulchritudinem, pulchritudinis coaequare. Non vis habere anima amorem solitarium, noli tamen habere prostitutum. Quaeris unicum, quaere et unice electum. Scis quod amor ignis est, et ignis quidem fomentum quaerit ut ardeat. Sed cave ne id injicias, quod fumum potius aut fetorem ministrat. Ea vis amoris est, ut talem esse necesse sit, quale illud est quod amas, et qui per affectum conjungeris, in ipsius similitudinem ipsa quodammodo dilectionis societate transformaris. Tuam igitur anima pulchritudinem attende, et intelliges qualem debeas pulchritudinem diligere. Non est tibi invisibilis facies tua. Oculus tuus nihil bene videt, si seipsum non videat. Nam cum ad seipsum contemplandum bene perspicuus est, nulla eum foris peregrina similitudo, vel adumbrata veritatis imaginatio fallere potest. Quod si forte interna illa tua visio per negligentiam obscurata est, et temetipsam ut decet et expedit contemplari non sufficis, cur saltem quid de te existimare debeas, ex judicio alieno non perpendis? Sponsum habes, sed nescis. Pulcherrimus est omnium, sed faciem ejus non vidisti. Ille te vidit, quia nisi te vidisset, non te diligeret. Noluit adhuc seipsum tibi praesentare, sed munera misit, arrham dedit, pignus amoris, signum dilectionis. Si cog-

noscere illum posses, si speciem illius videres, non amplius de tua pulchritudine ambigeres. Scires enim quod tam pulcher, tam formosus, tam elegans, tam unicus in tuo aspectu captus non esset, si eum singularis decor et ultra caeteros admirandus non traheret. Quid igitur ages? Nunc videre illum non potes, quia absens est. Et ideo non times, neque erubescis illi injuriam facere, quod singularem ejus amorem contemnis, neque alienae libidini turpiter et impudice prostituis. Noli sic facere. Si adhuc scire non potes qualis ille sit, qui te diligit, considera saltem arrham, quam dedit; [955] fortassis in ipso munere ejus, quod penes te est, poteris agnoscere quo affectu illum diligere, quo studio et diligentia te illi debeas conservare. In signis est arrha ejus, nobile donum ejus, quia nec magnum decuit ut parva daret, nec pro parvo sapiens magna dedisset. Magnum ergo est quod tibi dedit, sed majus est quod in te diligit. Magnum ergo est quod dedit. Quid dedit tibi anima sponsus tuus? Exspectas fortassis, et nescis quid dicturus sim. Cogitas a quo quid magni acceperis, nec invenis te aliquid tale habere aut accepisse, unde gloriari possis. Dicam igitur tibi, ut scias quid dedit sponsus tuus. Respice universum mundum istum, et considera si aliquid in eo sit, quod tibi non serviat. Omnis natura ad hunc finem cursum suum dirigit, ut obsequiis tuis famuletur, et utilitati deserviat, tisque oblectamentis pariter et necessitatibus secundum affluentiam indeficientem occurrat. Hoc coelum, hoc terra, hoc aer, hoc maria, cum iis, quae in eis sunt, universis, explere non cessant; in hoc circuitus temporum annuis innovationibus, et redivivis partibus antiqua innovans, dilapsa reformans, consumpta restaurans, pastu perpetuo subministrat. Quis ergo putas hoc instituit? quis istud naturae praecepit ut sic uno consensu tibi serviat? beneficium accipis, et auctorem ejus non agnoscis. Donum in manifesto est, largitor occultus. Et tamen ipsa te ratio dubitare non sinit hoc tuum non esse debitum, sed beneficium alienum. Quicumque ergo ille est, multum tibi contulit, qui hoc totum et tantum tibi dedit multum diligendus est, qui tantum dare potuit et qui tantum dare voluit, multum dilexit. Tantum ergo diligens, et tantum diligendus dono suo demonstratur, ut quam stultum est amorem tam potentis non ultro concupiscere, tam impium sit atque perversum tam diligentem non redamare. Vide ergo, o anima imprudens et temeraria, vide quid agis, cum in hoc mundo amari et amare concupiscis. Totus tibi mundus subjectus est, et tu non dico totum mundum, sed nescio quid vix aliquam mundi portiunculam, quod nec specie pulchra, nec utilitate necessaria, nec quantitate magna, nec bonitate optima antecedit, in societatem tui amoris admittere non aspernaris. Certe si haec diligis, ut subjecta dilige, ut famulantia dilige, ut dona dilige, ut arrham sponsi, ut munera amici, ut beneficia Domini. Sic tamen, ut semper memineris quid illi debeat, nec ista pro illo, nec ista cum illo, sed ista propter illum, et per ista illum, et supra ista illum diligas. Cave, o anima, ne (quod absit!) non sponsa, sed meretrix dicaris, si munera dantis plus quam amantis affectum diligis. Majorem charitati ejus injuriam facis, si et dona illius accipis, et tamen vicissitudinem dilectionis non rependis. Aut dona illius (si potes) respue, vel si dona illius respuere non potes, vicissitudinem dilectionis repende. Dilige illum, dilige te propter illum, dilige dona illius propter illum. Dilige illum ut fruaris illo, dilige te quod diligeris ab illo. Dilige in donis illius, quod [956] data sunt ab illo. Illum tibi, et te illi dilige, dona illius ab illo tibi, prop-

ter te. Haec pura et casta dilectio est, nihil habens sordidum, nihil amarum, nihil transitorium, decora castitate, jucunda dulcedine, stabili aeternitate.

A n i m a

Verba tua inflammaverunt me, concepi ardorem, et aestuo intus. Quamvis enim nondum viderim hunc, quem tam amabilem esse asseris, ipsa me tamen (fateor) sermonis tui dulcedine et exhortationis suavitate ad amorem ejus accendis. Cogor siquidem rationibus tuis illum super omnia diligere, a quo me video omnia in pignus dilectionis accepisse. Verumtamen adhuc unum superest, quod apud me valde felicitatem hujus amoris imminuat, nisi illud quoque (sicut caetera) manus tuae consolationis abstergat.

H o m o

Fiducialiter tibi promitto in hoc amore nihil esse, quod jure displicere debeat, et tamen ne magis videar credulitatem tuam fallere, quam veritati testimonium perhibere, volo ut mihi quod te movet aperias, ut meis iterum rationibus confirmata amplius in ejus desiderio convalescas.

A n i m a

Memnisse te volo, sed nec oblitum existimo, quod paulo ante (cum tu probabilem et honestum amorem commendares) dixeris non solum unicum. sed et unice electum esse debere amorem, id est in solum dilecto et solum diligendo constitutum, eo quod perfecte laudabilis amor non sit, si vel alter cum solo diligitur, vel qui summe diligendus non est, solus amatur. Ecce igitur ego unice electum et unice dilectum diligo. Sed hanc hujus dilectionis meae injuriam patior, quod solum diligens sola non amor. Nam hanc dilectionis ejus arrham, quam mihi objicis, quot sint, vel certe quales, cum quibus haec mihi communis est, tu ipse agnoscis. Quo igitur de privilegio singularis amoris potero gloriari, quae hoc, quod tam magnum asseris, non dicam cum bestialibus, sed et cum ipsis bestiis commune accipi? Quid mihi lux solis amplius confert, quam reptilibus et vermibus terrae? Omnia similiter vivunt, omnia spirant, idem pastus, idem potus omnium, quid hoc tam magnum? quid hoc tam singulare? vides certe quale est. Non itaque satis congrue singulariter diligendum probas, si non et ipsum quoque vel in aliquo singulariter dilexisse demonstras. Magna quidem fateor haec et singulari amore digna forent, si singulariter data fuissent.

Грамота Фридриха Барбароссы ученикам и учителям Болонских школ (1158)

Имея постоянное попечение о всех учениках, которые путешествуют ради получения знаний, и особенно заботясь профессорах божественного и священного права, мы, руководствуясь нашим благочестием, даруем им милость. Чтобы как сами они, так и их посланцы в полной безопасности путешествовали к местам, в которых они совершенствуются в науках, и спокойно там обитали. Итак как мы полагаем, что добрые деяния заслуживают нашего одобрения и покровительства, мы с особой любовью будем защищать всех тех, чьей ученостью украшается мир, чьими усилиями жизнь наших подданных направляется к почитанию бога и нас, его слуг.

И кто не испытает к ним сострадания, если из любви к науке они становятся изгнанниками, изнуряют себя, сменив богатство на бедность, подвергают свою жизнь всем опасностям и, что особенно обидно, от ничтожнейших людей часто терпят без всякой причины телесный ущерб. Итак, мы постановили этим общим законом, который должен иметь силу на вечные времена, чтобы никто не осмеливался задерживать школяров с целью нанесения им какой-либо обиды и чтобы никто не причинял им убытка из за другого лица из той же провинции, что, как мы слышали, иногда случалось из-за дурного обычая. Те люди, которые будут знать о нарушителях этого священного закона и не заявят об этом своевременно местным властям, должны быть приговорены специальным решением к уплате четырехкратного штрафа. И пусть на вечные времена они будут лишены чести и на них ляжет клеймо позора.

**Из привилегии короля Франции Филиппа II Августа
парижским школярам
(1200)**

На будущее мы по совету наших людей ради безопасности школяров вынесли такое решение: все граждане Парижа должны принести присягу, что будут давать свидетельские показания в целях установления истины, в случае если увидят, что какому-нибудь школяру нанесен ущерб светским лицом. И никто не должен уклоняться от этого. Если кому-либо школяру будет нанесено увечье, если этот школяр будет тяжело ранен оружием, ударом кулака или камнем и если будет ясно, что это сделано не ради самозащиты, то все светские лица, которые станут свидетелями этого преступления, должны схватить злоумышленника или злоумышленников и передать их нашему судье... Независимо от того, будет ли злоумышленник посажен в тюрьму за это преступление или нет, мы по всем правилам должны провести расследование через посредство духовных или светских лиц или через других правомочных людей. Если в результате доброго расследования мы или наши судьи придем к заключению, что тот, кто задержан, действительно совершил это преступление, мы или наш судья должны немедленно осуществить правосудие, не взирая на то, что злоумышленник будет отрицать свою вину или заявит, что готов защищать себя при помощи единоборства или пожелать очиститься при помощи испытания водой.

Кроме того, наш препозит или судья не должны в случаи каких-либо нарушений со стороны школяров накладывать на них руку или заключать в нашу тюрьму, если только преступление школяра не носит такого характера, что он должен быть немедленно арестован. В последнем случае наш судья обязан арестовать его на месте преступления, не нанося побоев, если его не побуждает к этому необходимость самозащиты. После этого наш судья должен передать школяра церковному судье, который и содержит его под стражей ради нашего удовлетворения и расследования преступления.

**Основание Пражского университета
Грамота чешского короля Карла I (IV)
(7 апреля 1348 г.)**

Карл, божьей милостью король римский, умножитель империи и король богемский, на вечную память о деле.

Одним из самых вожделенных желаний нашего сердца и одной из живых, постоянных и настойчивых задач пашей королевской мысли является забота о том, как бы вознести наше чешское королевство, дорогое нам более иных наших званий и владений, полученных нами по наследству или приобретенных при счастливых обстоятельствах. О его возвышении мы стараемся со всем доступным нам усердием и делаем все для его чести и блага. И подобно тому, как природа волею божьей радуется от изобилия земных плодов, пусть будет, из-за нашей дальновидности, украшено в наши дни это королевство изобилием ученых мужей. И да не будут более наши подданные, неустанно стремящиеся к плодам познания, принуждены выпрашивать милостыню в других странах, но пусть находят уже здесь в королевстве накрытый стол для своего питания. И пусть те, кого отличает прирожденный ум и способности, станут образованными посредством изучения наук и не будут более принуждены — и будут считать уже совершенно излишним ради поисков науки обходить далекие края света...

И для того чтобы этот здоровый и похвальный наш замысел мог дать достаточные плоды, а также для того, чтобы значительность этого королевства была высоко поднята первыми успехами новых учреждений, мы решили по предварительному зрелому обсуждению в нашем главном и таком прекрасном городе Праге, таком подходящем для этого дела как богатством плодов земных, так и красотой самого города основать, устроить и вновь организовать университет. В этом университете пусть работают доктора, магистры и ученики всех факультетов. Мы обещаем им превосходные блага, а тем, кого признаем достойным, дадим королевские дары. Доктора, магистры и студенты любого факультета — все вместе и каждый отдельно, откуда бы они ни пришли, па пути сюда, во время пребывания здесь и при возвращении будут находиться под особой охраной и защитой нашего величества. Мы даем всем прочную гарантию в том, что все привилегии, льготы и свободы, даваемые в Париже и Болонье докторам и студентам по воле королевской, будут доброжелательно представлены нами всем и каждому, кто бы хотел прийти сюда, и будет всеми неизменно соблюдаться.

Основание Краковского университета (1364)

Во имя божие аминь.

Пусть эти предписания, которые были смиренно и благоговейно составлены согласно воле королевского величества и в соответствии с безграничной набожностью и чистотой его веры, для процветания его подданных и благоденствия всей человеческой расы, приумножат веру и дадут радость осознания твердости. Ибо все постановления безрезультатны, если только они неукоснительно не соблюдаются.

Исходя из этого, мы, Казимир, милостью божьей король Польши... пламенно желая, как и повелевает наш долг, чтобы получало распространение все то, что служит пользе и общему процветанию людей, постоянно изыскивая средства к добру и не сомневаясь, что это принесет пользу клирикам и подданным нашего королевства, порешили, чтобы в нашем городе Кракове было названо, избрано, установлено и определено место, где будет процветать *studium generale* в составе одобренных факультетов. И настоящим мы выражаем желание, чтобы так было с этого времени на вечные времена. И пусть в этом месте будет находиться жемчужина могущественной учености, чтобы учить людей зрелости в их суждениях, облекать их в роскошные одежды добродетели и их суждения направлять к процветанию в различных областях знания...

И пусть свободно и без опасений съезжаются в этот город Краков не только жители нашего королевства и окружающих земель, но и все другие с разных частей света, кто желает приобрести эту преславную жемчужину знаний.

Мы обещаем любому и каждому из них определенные условия, которые содержатся в настоящем документе. Мы добросовестно гарантируем соблюдение и выполнение этим наших обещаний по отношению к ректорам университета, докторам, магистрам, студентам, писцам, продавцам книг, педелям и тем из их домочадцев, которые ради обучения изберут новое место жительства.

Итак мы, уповая на милость господнюю, желаем сохранять, защищать и поддерживать их в их законах, привилегиях, свободах, постановлениях и всех других обычаях, которым принято следовать в высших школах, особенно в Болонье и Падуе.

Прежде всего, все приезжающие в университет или возвращающиеся из него не должны уплачивать на всех и на каждом отдельном переходе, около мостов, замков и сторожевых постов, установленных во всем нашем королевстве, какие-либо дорожные пошлины, обычные платы или дани, но могут свободно и без опасений проходить со всеми своими вещами, лошадьми, книгами, платьем, деньгами и предметами домашнего обихода...

Также, если родители или друзья пожелают снабдить студентов пищей либо питьем, они имеют право пронести все это в вышеназванный город

Краков без каких-либо изъятий или обычных платежей. И в этом не должны им чинить препятствий мясники или какие-либо другие лица.

Далее, если какой-либо студент добудет для себя меру зерна, муки, солод, мартовский бир, вино или дрова для очага за пределами Краковской провинции, всё эти вещи он может свободно провозить по воде или по суше без уплаты обычных платежей, пошлин или десятины, которая обычно, берется за провоз дров.

Пусть пекари, которые выпекают хлеб для студентов, и мельники, которые мелют им зерно, не осмеливаются требовать с них больше, чем имеют обыкновение платить граждане этого города.

Более того, если (пусть этого не допустит господь) какой-нибудь студент или его слуга подвергнется нападению разбойников в пределах нашего королевства и у них будут отняты в общественном или укромном месте лошади, деньги и собственность воров из наших подданных,, то как только студент принесет нам жалобу, мы должны будем возместить его потери, разыскать преступника и наказать его по закону.

Если же этот студент или его слуга будут ограблены в пределах нашего королевства чужеземцами и не нашими подданными, мы не обязаны возмещать потери, как об этом говорилось. Но мы должны побуждать правителей соседней страны, в которой, по всей вероятности, проживают эти злоумышленники, возвратить украденное.

Далее, с этого времени мы учреждаем школы, в которых будут изучаться каноническое и гражданское право, медицинские науки и «свободные искусства». И мы предоставляем для докторов, магистров, студентов, переписчиков, торговцев книгами и недель подходящие помещения. Мы объявляем, что плата за эти помещения должна определяться двумя гражданами и двумя студентами. И пусть эта рента не увеличивается. И если случится, что помещения под действием времени будут нуждаться в ремонте, их владельцы обязаны каждый год приводить их в порядок за свой счет. В противном случае студент или другое лицо из упомянутых, кто будет жить в этом доме, имеет право, после того, как приор объявит об этом основному владельцу, отремонтировать дом, употребив на ремонт квартирную плату, невзирая на сопротивление кого бы то ни было. Если кто-либо занимает место в доме, предназначенном для университета, и студент, который поселился там же, желает платить фиксированную плату за квартиру, упомянутый наниматель должен освободить дом и добровольно уступить квартиру студенту, заплатив, сколько с него следует.

Далее мы желаем, чтобы студенты имели своего ректора, который судил бы их по гражданским делам и имел бы обычную юрисдикцию над всеми, кто проживает в Кракове с целью учения. И все они обязаны дать клятву послушания упомянутому ректору. Пусть никто не вызывает по гражданским делам в духовный или светский суд доктора, магистра, студента, педеля и продавца книг под страхом наказания штрафом в 10 пражских больших грошей. И пусть этот штраф, если кто-нибудь действительно вызовет в суд кого-либо из членов университета, будет взыскан с него и пойдет в казну на

нужды студентов. Никто не имеет власти обжаловать приговор ректора или полностью его изменять. И если таковая жалоба будет подана, она не может быть принята, либо выслушана каким-либо судьей, светским или духовным. И пусть приговор ректора со всею тщательностью будет приведен в исполнение. Если же случится так, что приговор ректора будет все же объявлен недействительным и несправедливым, он должен быть со всею тщательностью изучен консилиариями университета.

Пусть упомянутый ректор к тому же имеет юрисдикцию по мелким уголовным делам такого характера, как стычка, или в случае, когда студент, живущий в Кракове ради учения, нанесет ущерб другому, таская его за волосы или ударив его кулаком или ладонью так, что покажется кровь. И пусть такие дела студентов, их слуг, их спутников не разбираются ни в каком суде.

Но если (избави Бог) студент или кто-либо из названных лиц будет схвачен за воровство, прелюбодеяние, беспорядок, убийство или за другие крупные преступления, ректор не должен это расследовать. Но духовные лица должны быть отосланы на суд епископа, а светские подлежат нашей юрисдикции. И если студент, педель, продавец книг или кто-либо из домохозяев будет обвинен в убийстве, прелюбодеянии, членовредительстве, нанесении смертельной раны или другом злодеянии, он должен быть судим нами или нашими судьями не согласно обычаям и законам страны, но согласно нормам римского права.

Обвиняемый должен очистить себя от предъявленного обвинения при помощи свидетельств добрых людей.

Далее, если сам студент либо кто другой из упомянутых лиц обвиняется в большом либо малом преступлении, он может быть арестован и взят под стражу только в присутствии слуг ректора, с его разрешения и по его специальному требованию, чтобы из-за одного виновного человека не было бесчестно захвачено имущество невинного.

Если ректор, преследуя судебным порядком лицо, находящееся под его юрисдикцией, согласно определению статутов лишит его права обучаться в университете и всех привилегий, то по требованию ректора это лицо изгоняется из обоих городов, Кракова и Казимежа, их магистрами и гражданами. Пусть никто не осмеливается давать ему приют в своем доме, продать или дать ему пищу и питье или обеспечить его ими. А если студент или кто-либо из упомянутых лиц не спешит подчиниться приговору или решению ректора и проявляет непочтение к его особе, пусть по требованию ректора магистрат обоих городов пошлет своих слуг покарать его дерзость,

Кроме того, мы учреждаем постоянное жалование для тех, кто замещает места учителей, а именно: место учителя декретов обеспечивается суммой в 40 серебряных марок в год; место по декреталям обеспечивается так же, место для того, кто читает по «Шестой книге» и Климентине,—20 марок. Далее мы обеспечиваем читающего по Кодексу законов 40 марками. Читающий по книге, называемой *Infortiatum*, получает столько же. И читающий по книге, называемой *Volumen*, получает 20 марок. Подобным же образом на следующий год согласно обычаю юридических школ мы обеспе-

чиваем чтеца «Дигест», *vetus et novum* 40 марками каждого. Для двух магистров, читающих лекции по «Физике», мы назначаем жалованье по 20 марок каждому ежегодно. И, кроме того, магистру искусств мы назначаем школу блаженной девы и добавляем 10 марок дохода. И мы обеспечиваем ректора университета за его труды жалованьем в 10 марок, поскольку такой обычай существует в других школах.

Жалованье, которое мы назначаем, должно выплачиваться с наших соляных копей в Величке так, чтобы наш управляющий соляными конями один раз в три месяца выдавал его в Кракове доктором и магистрам, которые читают лекции за упомянутое вознаграждение.

Далее мы для упомянутых студентов назначаем ростовщика или еврея, живущего в Кракове, которые имеют достаточно денег, чтобы ссудить ими под хороший залог студентов, попавших в трудные обстоятельства. И чтобы за свои услуги они требовали не больше гроша за одну гривну в месяц.

Кроме того, пусть доктора и магистры избираются на упомянутые выше оплачиваемые места самими студентами на их факультете. И если они случайно разойдутся во мнениях, пусть будет избран один названный большинством, который должен представиться нам (если мы находимся на месте)

Или лицу, специально назначенному для этого. И тот, кто будет указан нами или этим лицом, избирается на это место. Пусть ни один доктор либо магистр не избирается ректором. Студент же, будучи ректором, не может во время своего ректората быть допущен к экзамену на каком-либо из факультетов.

Кроме того, мы постановляем, что так часто, как только это потребуется, студенты на каждом из факультетов подвергаются, каждый лично, экзамену у своих докторов и магистров. Наш канцлер в городе Кракове, кто бы это ни был, находясь над ними, имеет полную власть утвердить такой экзамен.

Пусть господин епископ Кракова назначит своего официала, ...который должен следить за упражнениями студентов университета так, чтобы они могли от лекций переходить к практике и делать успехи в диспутах. Чтобы все указанное вошло в силу, мы приказали записать настоящий привилей и скрепить пашен печатью. Даровано в Кракове в день троицы в год Господа нашего 1364 в присутствии воевод.

Присяга парижского бакалавра (1280)

Существуют статьи, в соблюдении которых должны поклясться бакалавры искусств перед инцепцией, когда они предстанут перед ректором для произнесения личной присяги. Первое, им следует объявить: ты должен дать обещание читать ординарные лекции, будучи облаченным в мантию или паллий. В течение сорока дней после инцепции ты обязан в вечерние часы диспутировать, выставляя для обсуждения свои вопросы... Ты не должен носить туфель с острыми носками, украшенных или слишком открытых, или укороченное по бокам верхнее одеяние. И ты не можешь во время лекций или диспутов, которые ты читаешь в мантии, одевать митру. Ты должен посещать все собрания и повиноваться приказам ректора или проктора во всем дозволенном и честном. Под страхом лишения степени ты не будешь разрешать пляски на улице перед твоим домом или что-либо неподобающее перед началом лекции. Ты не должен выдавать секреты университета. Ты обязан присутствовать на отпевании студентов и в праздничные дни, если о них будет заранее известно. В другие дни в случае смерти магистра факультета, если тебя об этом попросят, ты должен читать псалтырь или обеспечить это чтение по упомянутому обычаю.

Ты должен обещать, что будешь проходить инцепцию под руководством того магистра, который готовил тебя к экзамену, или под руководством другого, если первый согласится на это, ...так, чтобы не было допущено коварства либо обмана в отношении твоего руководителя. Также ты обязан соблюдать все постановления и приказы о порядке чтения ординарных лекций и проведения диспутов. Также ты должен оставаться вместе с живущими в миру магистрами всю свою жизнь и защищать их статус, постановления и привилегии в любом положении, в котором ты будешь находиться. Также ты не будешь допускать к экзамену членов каких-либо орденов, а именно к получению разрешения учить или степени. И ты не станешь присутствовать на их инцепции или детерминации. Все то время, пока ты будешь обучать по «свободным искусствам», ты не станешь принимать участия в диспутах по чисто теологическим вопросам, таким, которые катаются троицы или воплощения. И, если тебе случится принимать участие в диспуте по вопросу, который в равной степени касается и философии и веры, ты станешь разрешать его во славу веры.

Также ты должен поклясться без всякого обмана, что выполнил все требования, которые по обычаю соблюдаются при изучении «свободных искусств» в Париже или любом другом университете, где есть по меньшей мере двенадцать учи тел ей. И ты поклянешься, что будешь соблюдать все новые постановления об объявлении общих собраний, которые издаются деканом факультета канонического права или деканом медицинского факультета. Следует поклясться и в том, что если ты узнаешь, что какая-либо «нация»

хочет подняться против «нации», или «провинция» против «провинции», или один человек против другого, ты сообщишь это тому, противного направлен злой умысел. Также ты пообещаешь, что не станешь проходить инцепцию, пока не кончит другой бакалавр, но будешь ждать, пока он покончит с лекцией и диспутом, которые он начал раньше тебя.

Также ты пообещаешь, что станешь соблюдать постановления магистров о бакалаврах, которые проходят экзамены на острове под руководством учителей, не принадлежащих к факультету. Ты также поклянешься, что будешь по мере своих сил добиваться свободы университета от долгов. Если имеешь 12 сол., будешь присутствовать на инцепции в своей собственной, а не взятой в долг или напрокат одежде... Ты подтвердишь, что тебе не меньше двадцати одного года, что ты в течение шести лет слушал лекции на факультете свободных искусств, что будешь преподавать на факультете в течение двух лет, если этому не помешает уважительная причина.

И, наконец, ты даешь клятву, что в любом состоянии станешь защищать специальные свободы и благородные обычаи факультета свободных искусств и привилегии университета.

Статуты университета юристов в Болонье об обязанностях ректора

(1317—1347)

...Пусть по обычаю ректор одного из университетов сопровождает с трубачами по городу вновь избранного ректора другого университета к его дому через весь университет.

И пусть в течение месяца с момента своего избрания каждый ректор познакомится со всеми статутами. В первые десять дней после избрания подесты и капитана коммуны Болоньи и тот и другой ректор обязаны их посетить, чтобы рекомендовать и представить им университет. Пусть все переписчики, иллюминаторы, корректоры, хранители красок, исправители книг, переплетчики, торговцы бумагой, студенты и все те, для кого служба в университете является источником существования, принесут клятву, что будут во всем подчиняться ректорам и университету и верно служить им. Вновь избранные ректоры должны остерегаться заносить в списки университета тех лиц, которые не изучают право и не принесли присяги, если только эти лица не воздержались от присяги с ведома ректора и по законной причине. Также следует по требованию студентов зачитывать в классах статуты соответствующего содержания. И они не должны читаться никем, кроме нотариуса университета или, если он не может, то педеля. Педель зачитывает статуты по приказу одного из ректоров, даже если другой возражает. Ректорам надлежит всеми средствами, какие покажутся им необходимыми, заботиться о том, чтобы звонки, которые существуют для удобства студентов, давались правильно и своевременно, через надлежащие промежутки времени. Пусть ректоры особенно следят за звонками па репетиции. Также им вменяется в обязанность в течение апреля через университетского нотариуса делать объявление, что если найдется кто-нибудь, кто пожелает что-либо заявить или осудить поступки должностных лиц, пусть сообщит об этом ректорам или членам совета университета.

Каждый из ректоров должен после первого ноября удостовериться, что доктора получают плату. Но если она не будет внесена до первого января, пусть каждый из прокторов соберет своих советников и раз в неделю обсуждает вместе с ними этот вопрос. Если деньги не будут уплачены до первого марта, ректор со своими советниками получает полномочия принять соответствующие меры и делать что надлежит без какого-либо вмешательства со стороны университета... Они не могут приостановить занятия, по университет может быть собран, чтобы решить этот вопрос по требованию оплачиваемых лиц ...

Каждый ректор обязан по требованию другого представить ему своих советников для участия в собрании университета. Когда одни ректор и большинство его советников прикажут созвать собрание, педель должен сделать об этом объявление, даже если другой ректор и большинство его советников возражают... Каждый ректор обязан, когда происходит собрание университета по каком-либо важному случаю, препятствовать рассмотрению других

второстепенных дел в то время, как не закончено обсуждение основного вопроса.

На собраниях не должны вноситься предложения об исправлениях и изменениях статуты, если они не были предварительно одобрены советниками. Отступление от этого правила может быть только в том случае, когда предложение или замечание касается ректоров или одного из них или когда вся «нация» или отдельное лицо предварительно заявили, что желают что-либо исправить.

Репозиторий БрГТУ

Обязанности педелей парижских наций (XIII в.)

Существуют постановления, которые обязаны строго соблюдать педели университета Парижа ради личного благоденствия.

Они обязаны присутствовать на лекции каждого, кто про ходит инцепцию от самого начала и до конца какого бы состояния ни было это лицо, если только этому не помешает специальное поручение проктора «нации» или того, кто начинает учить, или экзамен, или похороны, на которых они должны присутствовать, или собственная болезнь, или другая законная и известная причина.. Если же они отсутствуют без всякой причины, то обязаны уплатить штраф из тех денег, которые им следует получить с начинающего. И я приказываю, чтобы эти деньги шли проктору «нации». Также, если какому-нибудь педелю приказано созвать общее или специальное собрание и три или четыре магистра заявят, что они не были приглашены на собрание, педель обязан уплатить два солида из тех денег, что ему причитаются, в пользу проктора нации.

Также если педель обязан объявить по классам о чтении лекции и будет доказано, что он пренебрег этим, он должен знать, что за этот проступок он несет то же наказание.

Также педель должен каждое утро посещать все классы, и не только по приказу проктора своей «нации» или ректора, но по желанию проктора любой «нации». И пусть знает, что за нарушение платит тот же штраф.

Также, если педель пренебрежет посещением экзамена кого-либо из его «наций» или будет доказано, что он выдает секреты университета, пусть понесет такое же наказание, о котором уже говорилось.

Также, если педель будет отсутствовать на вечерних службах по средам, то если он пропустит две мессы, он теряет два денария. Также, если он не имеет календаря и благодаря этому нарушается порядок объявления малоизвестных праздников и если он даже не помешает проведению в эти дни диспутов, за такой проступок он должен уплатить четыре денария штрафа. И пусть все эти деньги, уплаченные нарушителем проктору, идут на нужды «нации».

**Учебная программа по свободным искусствам и
медицине в Болонском университете
(1405)**

Свободные искусства

Год	Ординарные лекции.	Экстраординарные лекции.
1	Аристотель Физика О возникновении и уничтожении. Кн. I.	О возникновении и уничтожении. Кн. II. О сне и бодрствовании Физиогномия Псевдоари- стотеля
2	О небе Метеорология Об ощущении и ощу- щаемом	Аверроэс. О субстанции мира О памяти и воспоминании О дыхании
3	О душе Метафизика (Вступле- ние к первой книге, кн. II, V—XII).	Метафизика (часть кн. IV). О долголетию и краткости жизни. О движении животных

Медицина

Год	Ординарные лекции.	Экстраординарные лекции.
1	Авиценна. Канон врачебной нау- ки. Кн. I, , исключая анатомию и неко- торые главы второй части. Изучаются главы третьего раздела (о неизбежно- сти смерти, о болезнях детей; о пита- нии; о воде и вине; сон и пробужде- ние). О видах лихорадки. О плохом состоянии здоровья. О простейшей медицине (за ис- ключением кн. VI). Критические дни. Кн. с	Канон. Кн. IV, разд. 2, кн. II. О внутренностях, исключая кн. II. О режиме. Крити- ческие дни, кн. II. Гиппократ. Афо- ризмы, исключая VII раздел.
2	Гиппократ. Прогностика, без комментариев. Гиппократ. Острые болезни, без комментариев и прибавлений кн. IV. Авиценна. О возможностях серд- ца, отдельные части.	Авиценна. Канон (части) (см.ординарные лекции и первый год). О плохом состоя- нии здоровья. Канон. Кн. IV, разд. 2.

	<p>О смертельном исходе и болезни. О кризисе. Критические дни. Лихорадки, трактат I О полезности правильного дыхания</p>	<p>О простейшей медицине (за исключением кн. VI). Критические дни. Кн I</p>
3	<p>Афоризмы, исключая разд VII. Терапия, кн. VII—XIII Аверроэс. Терапия (отдельные части) О простейшей медицине (отдельные части) О природных добродетелях (отдельные части) Критические дни, кн. II</p>	<p>Гиппократ. Прогностика без комментариев. О возможностях сердца (отдельные части) О смертельном исходе и болезни О кризисе. Критические дни Лихорадки, трактат I. О состоянии здоровья</p>
4	<p>Авиценна. Канон (как в первый год) Канон. Кн. IV, кн. II Режим здоровья Гиппократ. О здоровье.</p>	<p>Афоризмы (исключая ч. VII) Терапевтика, кн. VII—XIII части. Аверроэс. Терапии. О естественных доблестях</p>

**Постановление о методе чтения лекций на факультете «свободных искусств» в Париже
(1355)**

Именем господи, аминь.

Существуют два способа чтения лекций по книгам, которые преподаются на факультете «свободных искусств». Престний, когда магистры философии произносили слова так быстро, что разум того, кто слушал, мог их постичь, а рука не могла поспеть за ними. Вторым, когда магистры говорят так медленно, что их ученики могут подхватить их мысли себе на перо.

После сравнения этих способов чтения и тщательной проверки установлено, что первый способ является лучшим. Полное единодушие в этом мнении побуждает нас пользоваться первым способом в наших лекциях. Поэтому мы, магистры факультета искусств, как фактически преподающие, так и все прочие, все вместе и каждый в отдельности, собранные в церкви Сен-Жюльен-ле-Повр ректором университета достойным мужем Альбертом из Богемии, порешили таким образом: все лекторы, как магистры, так и студенты, когда бы и где они ни читали ординарные или экстраординарные лекции, при диспутировании и во всех других случаях по мере своих способностей должны пользоваться первым способом чтения лекций... Все они должны произносить свои тексты так, чтобы никто не делал записи, как это принято при произнесении проповедей и рекомендаций и как читают лекторы на других факультетах.

Нарушителей этого постановления... мы с этого времени на целый год лишаем права читать лекции вместе с лишением чести, должности и привилегий факультета.

Если же кто-нибудь продолжает нарушать это правило, то при первом повторении нарушения мы удваиваем наказание, при втором — учетверяем и так далее.

Более того, слушателей лекций, которые противятся исполнению этого нашего постановления криком, свистом, шумом, бросанием камней или каким-нибудь иным путем (что делают они сами или их слуги и сотоварищи), мы лишаем всех прав и исключаем на год, а в случае повторения нарушений увеличиваем наказание вдвое, вчетверо, Как выше сказано.

Мы повелеваем для более точного соблюдения этого постановления, чтобы каждый ректор при своем вступлении на пост приносил присягу, что будет наказывать таких нарушителей и будет требовать такой же присяги от своих преемников.

Порядок диспутов в Сорбонне

В год господина нашего 1344, в 14-й день ноября, магистр Пьер де Крозо (Crozo), магистр теологии, избранный и утвержденный епископ Санли и главный инспектор коллегии Сорбонны в Париже, полагая, что будет весьма полезно для будущего, если члены упомянутого дома будут заняты полезными упражнениями в диспутах и беседах, пригласив с общего согласия всех членов Сорбонны в большой зал, назначил по обычаю четырех представителей, по одному от каждой «нации», для того чтобы решить, как следует с пользой для участников и честью для этого дома проводить упомянутые диспуты. Эти представители «наций», с пользой прислушавшись к совету многих, постановили:

Первое. Для упорядочения диспутов... следует избрать одного из членов, который будет называться магистром студентов. Он имеет следующие обязанности: первое, летом, когда приор должен приостановить диспуты и когда члены коллегии прекращают свои упражнения, он должен позаботиться о вопросах на весь следующий год, занеся все титулы в специальный список в капелле. Он должен прилежно выбрать самые важные и полезные теологические вопросы согласно тексту «Сентенций» по порядку и последовательно из всей книги, без последующих добавлений и так, чтобы вопросы одного года не совпадали с вопросами прошлого или последующего годов.

Второе. Если магистр студентов увидит, что диспутанты плохо понимают друг друга, он должен привести их к взаимопониманию. Если он увидит, что диспутанты спорят не ради установления истины, а из тщеславия, он должен водворить молчание. Если кто-либо не повинуется магистру даже после третьего предупреждения, выраженного словами «Я налагаю на Вас молчание», этот участник должен поставить две кварты вина в конце диспута для всех тех, кто присутствует к моменту его окончания. И магистр студентов должен понуждать его к этому.

Третье. Если случится, что тот, кто должен отвечать на диспуте, по какой-либо причине отсутствует, магистр студентов должен запать его место (как имеет обыкновение делать приор во время собеседований) или найти ему достойную замену.

Четвертое. Если лицо, избранное магистром студентов, не хочет принять это избрание и не приводит достаточных оправданий четверем персонам, специально назначенным приором, то этот человек должен заплатить штраф.

Пятое. Магистр студентов должен назначить вопросы оппоненту и отвечающим по крайней мере за две недели перед каждым диспутом. Если он не сделает этого и по этой причине нарушится диспут, он должен поставить две кварты вина. Господин приор обязан в этом случае наложить такого рода взыскание на упомянутого мастера.

Они далее постановили, что каждое воскресенье после пения *Salve regina* или другого гимна во второй половине дня... в капелле или другом подходящем месте должен происходить честный и полезный диспут. Он проходит так, что оппонент выдвигает главную аргументацию и приводит возражения для того, чтобы другие имели возможность выступить. И он выдвигает не более восьми положений, а каждый из выступающих должен выдвинуть три. И никто не должен приводить сведенных аргументов, произвольно разделенных или объединенных, или ведущих к невозможности доказательства. Никто не должен также объединять множество аргументов в один. Отвечающий может выставить только три заключения. Каждое из них может подкрепляться чьим-либо авторитетом и разумным доводом, если отвечающий сможет это сделать. Если же не сможет, то либо авторитетом, либо разумным доводом без заключений.

Далее они постановили, что сразу же после выступления главного оппонента выступает магистр студентов, затем приор, затем выступают магистры теологии, если они пожелают, затем бакалавры, после них курсоры в том порядке, в котором они достигли степени. Кто закончил читать «Сентенции» первым, должен и выступить первым, и тот, кто прочитал дважды, выступает перед тем, кто прочитал один раз. И тот, кто раньше кончил курс или курсы, выступает перед тем, кто закончил позже. Потом могут выступать и другие члены коллегии, в том последовательности, в какой они поступали в коллегию. А если по разрешению магистра студентов здесь случится присутствовать посторонним лицам, если это люди хорошей репутации и не столь многочисленны, чтобы помешать течению диспута, то, если они пожелают, могут выступить. И им разрешается это делать согласно своему званию. Если же на диспуте окажется кто-либо, не имеющий ученой степени, но человек знатного происхождения, либо клирик, или лицо, имеющее какие-либо привилегии, то он может выступить по усмотрению магистра студентов.

Этим постановлением мы не хотим нанести ущерб другим статутам и обычаям, в которых содержатся предостережения или подразумевается, что между членами коллегии должно быть полное равенство, так как в этом доме все являются товарищами и соучениками...

ВЕЛИКАЯ ХАРТИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ (Magna Charta Universitatum)

Болонья

ПРЕАМБУЛА

Нижеподписавшиеся ректоры европейских университетов, собравшиеся в Болонье по случаю Девятого Столетия старейшего из них, за четыре года до окончательного упразднения границ между странами сообщества, имея в виду перспективу расширения сотрудничества между всеми европейскими народами, убежденные в том, что народы и государства должны сегодня, как никогда ранее осознать роль, которую будут призваны сыграть университеты в обществе, изменяющемся и открывающемся в международном плане, выражают убежденность в том, что:

- 1) будущее человечества на пороге третьего тысячелетия в широкой степени зависит от культурного и научно-технического развития, которое происходит в тех центрах культуры, знания, исследований, коими являются настоящие университеты;
- 2) задача по распространению знаний среди новых поколений, которую должны взять на себя университеты, означает сегодня, что они обязаны обращаться ко всему обществу, чье культурное, социальное и экономическое будущее требует теперь особого, значительного и постоянного вклада в дело воспитания;
- 3) университеты должны обеспечить будущим поколениям образование и воспитание, что способствовало бы бережному отношению к великой гармонии окружающей среды и самой жизни.

Поэтому мы провозглашаем перед государствами и народами основные принципы, которыми отныне и в дальнейшем должны руководствоваться университеты.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ

1. Университет действует внутри обществ с различной организацией, являющейся следствием различных географических и исторических условий, и представляет собой автономный институт, который критически осмысливает и распространяет культуру путем исследования и преподавания.
Чтобы отвечать требованиям современного мира, в своей исследовательской и преподавательской деятельности он должен иметь моральную и научную независимость от политической и экономической власти.
2. Учебный процесс в университетах должен быть неотделим от исследовательской деятельности с тем, чтобы преподавание в то же время было на уровне, отвечающей эволюции как потребностей общества, так и требованиям, предъявляемым к научным знаниям.
3. Поскольку свобода преподавания, исследований и обучения является основным принципом жизни университетов, то, как общественная

власть, так и университеты должны в рамках своей компетенции гарантировать это и способствовать соблюдению столь приоритетного требования.

Отвергая нетерпимость и будучи постоянно открытым для диалога, университет становится, следовательно, наиболее предпочтительным местом встречи между преподавателями, обладающими способностью передавать знания и владеющими средствами их углубления через исследования и поиски нового, и студентами, имеющими право, желание и способность обогащать себя этими знаниями.

4. Являясь хранителем традиций европейского гуманизма, но в постоянном стремлении к достижению универсальных знаний, университет, выполняя свою функцию, преодолевает политические и географические границы и утверждает настоятельную необходимость взаимного познания и взаимодействия различных культур.

СПОСОБЫ

Реализация этих целей в свете вышеизложенных принципов требует наличие эффективных средств, соответственно отвечающих нынешней ситуации.

1. Для обеспечения свободы исследований и преподавания всем членам университетского сообщества должны быть представлены необходимые средства для достижения этой цели.
2. Подбор профессорского состава и определение их статуса должно происходить в соответствии с принципом неотделимости исследовательской деятельности от преподавательской.
3. Каждый университет, с учетом специфики обстоятельств, должен гарантировать своим студентам сохранение свобод и необходимых условий для достижения ими их культурных и образовательных целей.
4. Университеты – в особенности европейские – рассматривают взаимный обмен информацией и документацией, а также увеличение совместных научных проектов как основные средства постоянного прогресса знаний. В этих целях, как это происходило при их зарождении, они стимулируют мобильность преподавателей и студентов и считают, что общая политика в вопросе равнозначности статуса, званий и экзаменов, хотя и при уважительном отношении к национальным дипломам, и в представлении стипендий составляет основное средство, гарантирующее выполнение их сегодняшней миссии.

Нижеподписавшиеся ректоры, от имени своих университетов, берут на себя обязательство предпринять все от них зависящее для того, чтобы каждое государство и заинтересованные наднациональные организации могли бы еще более опираться на положения этой Хартии, являющейся единодушным выражением автономной воли каждого университета.

Западноевропейские образовательные программы:

Программа COMETT, 1986 г. (сотрудничество между университетом и предприятием в сфере подготовки к новым технологиям). Цель - улучшение качества подготовки к технологическим изменениям.

Программа ERASMUS, 1987 г. - развитие мобильности студентов. Цель - способствовать сотрудничеству между университетами, улучшить взаимное признание дипломов, развить обмен студентами и преподавателями между учебными заведениями Сообщества (охватить до 10 % студентов).

Программа PETRA, 1988 г. - профессиональная подготовка молодежи (переход молодежи к активной взрослой и профессиональной жизни). В связи с ростом молодежной безработицы программа должна установить новые качественные нормы профессиональной первоначальной подготовки в ЕС.

Программа "МОЛОДЕЖЬ ДЛЯ ЕВРОПЫ", 1988 г. - развитие молодежных обменов. Цель - развитие внешкольных обменов и знакомство с иной культурой.

IRIS, 1988 г. - Европейская сеть программ профессиональной подготовки женщин. Развитие инноваций в профессиональной подготовке в целях обеспечения лучшего участия женщин.

Программа EUROTECNET, 1990 г. - развитие инноваций в области профессиональной подготовки как результат технологического обмена в Сообществе. Цель - учет технологических изменений в системе профессиональной подготовки и в методах обучения.

Программа LINGUA, 1990 г. - распространение знаний иностранных языков. Цель - подготовить как можно больше европейцев к общению как минимум на двух иностранных языках.

Программа TEMPUS, 1990 г. - трансевропейская мобильность в высшем образовании. Цель изменение систем высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы. Это составная часть программы PHARE, которая призвана помочь социально-экономическому переустройству стран Центральной и Восточной Европы.

Программа FORSE, 1991 г. - развитие профессиональной постоянной подготовки. Цель - развитие политики инноваций и обмена опытом в профессиональной подготовке.

БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ

Зона европейского высшего образования

Совместное заявление европейских министров образования

г. Болонья, 19 июня 1999 года

Благодаря исключительным достижениям последних нескольких лет процессы, происходящие в Европе, приобрели более конкретный характер, стали более полно отвечать реалиям стран Европейского союза и его граждан. Открывающиеся в связи с этим перспективы, наряду с углубляющимися отношениями с другими европейскими странами, обеспечивают еще большие возможности развития. Тем самым, по общему мнению, мы являемся свидетелями возрастающего понимания все большей части политического и академического мира в потребности установления более тесных связей во всей развивающейся Европе, в формировании и укреплении ее интеллектуального, культурного, социального и научно-технологического потенциала.

"Европа знаний" теперь уже широко признана как незаменимый фактор социального и гуманитарного развития, а также как необходимый компонент объединения и обогащения европейского гражданства, способного к предоставлению его гражданам необходимых сведений для противостояния вызовам нового тысячелетия одновременно с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству.

Важность образования и образовательного сотрудничества в развитии и укреплении устойчивых, мирных и демократических обществ является универсальной и подтверждается как первостепенная, особенно в связи с ситуацией в Юго-восточной Европе.

Сорбонская декларация от 25 мая 1998 года, которая была инициирована этими соображениями, подчеркнула центральную роль университетов в развитии европейских культурных ценностей. Она обосновала создание Зоны европейского высшего образования как ключевого пути развития мобильности граждан с возможностью их трудоустройства для общего развития континента.

Многие европейские страны согласились с целями, изложенными в декларации, подписали или в принципе одобрили ее. Направленность реформ нескольких систем высшего образования, начатых в настоящее время в Европе, доказала, что многие правительства имеют намерения действовать именно в этом направлении.

Европейские высшие учебные заведения, следуя фундаментальным принципам, сформулированным в университетской хартии "Magna Charta Universitatum", принятой в Болонье в 1988 году, восприняли вызов, в части их касающейся, и стали играть основную роль в построении Зоны европейского высшего образования. Это имеет самую высокую значимость, поскольку независимость и автономия университетов дают уверенность в том, что системы высшего образования и научных исследований будут непрерывно

адаптироваться к изменяющимся нуждам, запросам общества и к необходимости развития научных знаний.

Курс был принят в правильном направлении и со значимой целью. Однако достижение большей совместимости и сравнимости систем высшего образования требует непрерывного движения с тем, чтобы быть полностью завершенным. Чтобы достичь первых материальных результатов, мы должны поддержать этот курс через выполнение конкретных мер. Встреча 18-ого июня, в которой участвовали авторитетные эксперты и ученые из всех наших стран, обеспечила нас очень полезными предложениями по инициативам, которые должны быть приняты.

Мы должны, в частности, рассмотреть цель увеличения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования. Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации обусловлены привлекательностью, которая ее культура имеет для других стран. Мы должны быть уверены, что европейская система высшего образования приобретает всемирный уровень притяжения, соответствующий нашим экстраординарным культурным и научным традициям.

Подтверждая нашу поддержку общим принципам, указанным в Сорбонской декларации, мы принимаем обязательство координировать нашу политику с тем, чтобы достичь в ближайшей перспективе (и, в любом случае, - в пределах первого десятилетия третьего тысячелетия) следующих целей, которые мы рассматриваем как первостепенные для создания Зоны европейского высшего образования и продвижения европейской системы высшего образования по всему миру:

- **Принятие** системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение Приложения к диплому, для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.
- **Принятие** системы, основанной, по существу, на двух основных циклах - постепенного и послестепенного. Доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.
- **Внедрение** системы кредитов по типу ECTS - европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости, как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности. Кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося выс-

шим, включая обучение в течение всей жизни, если они признаются принимающими заинтересованными университетами.

- **Содействие** мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее:

- **учащимся** должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам;

- **преподавателям**, исследователям и административному персоналу должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе, без нанесения ущерба их правам, установленным законом.

- **Содействие** европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

- **Содействие** необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Мы, тем самым, обязуемся достичь этих целей (в рамках наших институциональных полномочий и принятия полного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии) с тем, чтобы укрепить Зону европейского высшего образования. И, наконец, мы, вместе с неправительственными европейскими организациями, компетентными в высшем образовании, будем использовать путь межправительственного сотрудничества. Мы ожидаем, что университеты ответят, как всегда, быстро и положительно, и будут активно способствовать успеху нашей попытки.

Убежденные в том, что создание Зоны европейского высшего образования требует постоянной поддержки, внимательного управления и адаптации к непрерывно меняющимся потребностям развития, мы решили встретиться снова в течение ближайших двух лет, чтобы оценить достигнутый прогресс и выработать новые мероприятия, которые необходимо будет принять.

Каспар ЭЙНЕМ Министр науки и транспорта (Австрия)
Герард ШМИТ Генеральный директор Министерства высшего образования и исследований французского сообщества (Бельгия)
Ян АДЕ Генеральный директор департамента образования Министерства фламандского сообщества, (Бельгия)
Анна Мария ТОТОМАНОВА Заместитель министра образования и науки (Болгария)
Эдуард ЗЕМАН Министр по делам образования, молодежи и спорта (Чешская Республика)
Маргарет ВЕСТАГЕР Министр образования (Дания)
Тонис ЛУКАС Министр образования (Эстония)
Майя РАСК Министр образования и науки (Финляндия)
Клод АЛЛЕГРИ Министр национального образования, исследований и технологии (Франция)
Вольф-Михаэль КАТЕНХУЗЕН Парламентский государственный секретарь Федерального министерства образования и исследований (Германия)
Утэ ЭРДСИЕК-РАВЕ Министр образования, науки, исследований и культуры земли Шлезвиг-Гольштейн (Постоянно действующая конференция Министров культуры немецких земель)
Херасимос АРСЕНИС Министр по делам народного образования и религии (Греция)
Адам КИСС Заместитель Государственного секретаря по высшему образованию и науке (Венгрия)
Гудридур СИГУРДАРДОТТИР Генеральный секретарь Министерства образования, науки и культуры (Исландия)
Пат ДОУЛИНГ Управляющий сотрудник Министерство образования и науки (Ирландия)
Ортенсио ЗЕКЧИНО Министр университетов, научных и технологических исследований (Италия)
Татьяна КОКЕК Государственный Министр высшего образования и науки (Латвия)
Корнелиус ПЛАТЕЛИС Министр образования и науки (Литва)
Эрна ХЕННИКОТ-ШОЕРГЕС Министр национального образования и профессионально-технической подготовки (Люксембург)
Луис ГАЛЕА Министр образования (Мальта)
Люк ХЕРМАНС Министр образования, культуры и науки (Нидерланды)
Йон ЛИЛЛЕТУН Министр по делам образования, исследований и церкви (Норвегия)
Вилибалт ВИНКЛЕР Помощник Государственного секретаря по национальному образованию (Польша)
Эдуардо Маршал ГРИЛЮ Министр образования (Португалия)
Андрей МАРГА Министр национального образования (Румыния)
Милан ФТАЦНИК Министр образования (Словацкая Республика)
Павел ЗГАГА Государственный секретарь по делам высшего образования (Словения)

Хуан ФЕРНАНДЕС ДИАС Государственный секретарь по делам образования, университетов, исследований и развитию (Испания)

Агнета БЛАДХ Государственный секретарь по делам образования и науки (Швеция)

Чарльз КЛЕЙБЕР Государственный секретарь по делам науки и исследований (Швейцарская Конфедерация)

Баронесса Тесса БЛЭКСТОУН Государственный министр по делам образования и занятости (Великобритания)

Репозиторий БРГТУ

Соотношение основных образовательных компонентов учебного плана в цифровом и процентном выражении.

УНИВЕРСИТЕТ	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ					
	Общеобразовательные предметы		Специальные предметы		Предметы по выбору	
	кредит-часов ⁶⁰	%	кредит-часов	%	кредит-часов	%
Университет Хьюстона	67	53,2	30	28,5	25	18,3
Техасский сельхоз университет	44	35,3	39	31,5	41	33,2
Дрейк университет	53	42,7	36	29,0	35	28,3
Университет Техаса (технич. спец.)	42	32,3	66	50,7	22	17,0
Университет Техаса (гуманитар. спец.)	45	34,6	60	46,2	25	19,2

⁶⁰ Один кредит-час приравнивается к академическому часу (50мин) занятий в течении семестра. Средней учебной нагрузкой считается 12-15 кредит-часов в семестр (120-130 кредит-часов за весь период обучения).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев, А.Ю. Лекции по истории Московского университета. 1755-1855. / А.Ю. Андреев. - М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2001. – 238 с.
2. Андреев, В.И. Из опыта реализации рекомендаций Болонской декларации в вузах Германии / В.И. Андреев // Выш. шк.- 2004. - №3.- С. 39-42.
3. Антонова, Е.В. Формирование средневековой системы образования (Каролингское Возрождение) / Е.В. Антонова // Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль: исслед. и материалы: сб. науч. тр. (Акад. пед. наук СССР, Науч. – исслед. ин-т общ. пед; редкол.: К.И. Салимова, В.Г. Безрогов. (отв. ред) [и др.] - М., 1989. - С. 71-85.
4. Багишаев, З.Я. Приоритеты современного образования и стратегия его развития /З.Я. Багишаев // Педагогика – 2003. - №9. - С. 10- 14.
5. Безрогов, В.Г. Сущностные черты средневековой педагогики / В.Г. Безрогов // Послушник и школяр, наставник и магистр: средневековая педагогика в лицах и текстах: учебное пособие / Ун-т Рос. акад. образования; сост., отв. ред. В.Г. Безрогов. - М., 1996. – С. 9-24.
6. Бейзеров, В.А. Интеграция белорусской системы образования в мировое образовательное пространство / В.А. Бейзеров // Выш. шк.- 2004. - №5. -С. 42-44.
7. Бемер, Г. Иезуиты / Г. Бемер. Инквизиция / Г.Ч. Ли. - СПб.: Полигон; М.: АСТ, 1999. – 1247 с.
8. Бемер, Г. История ордена иезуитов / Г. Бемер; пер. с нем. Н. Попова.- Смоленск: Русич, 2002. – 459 с.
9. Боннар, А. Греческая цивилизация: в 3 т. / А. Боннар. - М.: Искусство, 1992. - Т. 3: От Еврипида до Александрии – 399 с.
10. Борисов, И. Университетские комплексы и университетское образование / И. Борисов // Вест. высш. шк.- 2002. - №11. - С. 3-8.
11. Бороздин, И.Н. Университеты в России в первой половине XIX века /И.Н. Бороздин // История России в XIX веке: в 35т. – СПб., 1907. – Т. 2. – с. 349–379.
12. Бреская, О.Ю. Модель университета и научная рефлексия образования в европейских исследованиях/ О.Ю. Бреская // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции: сб. материалов II междунар. науч. конф., Брест, 10-11 нояб. 2005г. / М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т; под общ. ред. А.Н. Сендер.- Брест, 2006. – С. 64-69.
13. Буассье, Г. Последние времена язычества. Исторические очерки конечных религиозных столкновений на Западе в IV веке: в 10т. /Г. Буассье; пер. Н. Трескина. - СПб. – Т.5. – 1998. – 399 с.

14. Варьяш, О. И. Педагогика высокого Средневековья / О.И. Варьяш // Послушник и школяр, наставник и магистр: средневековая педагогика в лицах и текстах: учебное пособие / Ун-т Рос. акад. Образования; сост., отв. ред. Безрогов В.Г. - М., 1996. - С. 69-76.
15. Верже, Ж. Средневековый университет: учителя / Ж. Верже // Вест. высш. шк.- 1997. - №4. - С. 33-36.
16. Верже, Ж. Средневековый университет: учителя / Ж. Верже // Вест. высш. шк.- 1997. - №5. - С. 36-40.
17. Ветохин, С.С. Двухступенчатое высшее образование в Республике Беларусь и за рубежом в зеркале Болонского процесса /С.С. Ветохин, В.И. Андреев // Выш. шк.- 2003. - №5.- С. 13-17.
18. Ветохин, С.С. Комментарий к Указу Президента /С.С. Ветохин // Выш. шк. – 2002 - №1. - С. 5-6.
19. Ветохин, С.С. Проектирование Закона Республики Беларусь «О высшем образовании» /С.С. Ветохин; Респ. ин-т высш. шк. при Белорус. гос. ун-те – Минск, 2002. - 18 с.
20. Владимирский-Буданов, М.Ф. Государство и народное образование в России с XVII века / М. Ф. Владимирский-Буданов – Ярославль: Тип. Г.В. Фальк, 1874. – Ч.1: Система профессионального образования (от Петра до Екатерины II) - 325 с.
21. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры// Всемирная конференция ЮНЕСКО// Вест. высш. шк.- №3 – 1999. - С.29-35.
22. Гайденко, В.П. Западноевропейская наука в средние века: общ. принципы и учение о движении/ В.П. Гайденко, Г. А. Смирнов. - М.: Наука, 1989. – 351 с.
23. Ганчеренок, И.И. Кредитные технологии в высшем образовании /И.И. Ганчеренок // Выш. шк.- 2003. - №4. - С. 15-18.
24. Гештор, А. Средневековый университет: управление и ресурсы / А. Гештор // Вест. высш. шк.- 1996. - №5. - С. 23-28.
25. Гештор, А. Средневековый университет: управление и ресурсы / А. Гештор // Вест. высш. шк.- 1996. - №6. - С. 27-32.
26. Гизо, Ф. История цивилизации во Франции: в 4т. / Ф. Гизо; пер. П.Г. Виноградова. - М.: Тип. Грачева и К, 1877.– Т. 1. – 272 с.
27. Гиро, П. Частная и общественная жизнь древних римлян /П. Гиро; пер. с фр. Под ред. С.П. Моравского. – СПб.: Л.Ф. Пантелеев, 1899. – 623с.
28. Гісторыя Мінска / рэдкал.: Н.В. Каменская [і інш.]. – Мінск: Наука і техника, 1967. – 686 с.
29. Глебов, И. А. Историческая записка о Слуцкой гимназии с 1617-1630-1901 гг. / И.А. Глебов. – Вильно: Тип. А.Г. Сыркина, 1903. – 217 с.
30. Гордиевич, О. Речь, произнесённая на торжественном акте Коллегии П. Галагана 1 октября 1893 г. / О. Гордиевич //Отчеты о состоянии Коллегии Павла Галагана с 1890 по 1894 гг. – Киев, 1894.– С. 57–75.

31. Городская культура: Средневековье и начало нового времени: сб. ст./ под ред. В.И. Рутенбурга. – Л.: Наука, 1986. – 276 с.
32. Готлиб, А. Университет / А. Готлиб, П. Милуков // Энциклопедический словарь: [в 41 т.] / под ред. И.Е. Андреевского, В.А. Арсеньева, Ф.Ф. Петрушевского; изд. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон – СПб., 1902. - Т. 34. – С.751-803.
33. Грамота Фридриха Барбароссы ученикам и учителям болонских школ // Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.: учебное пособие / Воронеж. пед. ин-т; под ред. А.Е. Москаленко - Воронеж, 1973.- С. 45-46.
34. Гуманитарная составляющая единого образовательного пространства корпоративного университета / Д.А. Леусенко // Социально-гуманитарные знания - 2005. - №4. - С. 242-258.
35. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – М.: Рус. яз, 1991. - Т.4. – 683 с.
36. Декарт, Р. Сочинения: в 2 т. / Р. Декарт; сост., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – 656 с.
37. Демьянович, А. Иезуиты в Западной России в 1569-1772 гг. / А. Демьянович. – СПб. : Печ. В.И. Головина, 1872. – 226 с.
38. Диль, Ш. Византийские портреты в 2 вып. / Ш. Диль; пер. М. Безобразовой. - М.: М. и И. Сабашниковы, 1914. – Вып.1. - 376 с.
39. Добиаш-Рождественская, О.А. Европа в Средние века / О.А. Добиаш-Рождественская. –Пг.: Наука и шк., 1920. – 100 с.
40. Добиаш-Рождественская О.А. Культура западноевропейского Средневековья : науч. наследие / О. А. Добиаш-Рождественская; отв. ред. В. И. Рутенбург. - М.: Наука, 1987. – 350 с.
41. Добрынин, М.А. Европейская высшая школа в свете требований Болонской декларации / М.А. Добрынин // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции: сб. материалов II междунар. науч. конф., Брест, 10-11 нояб. 2005г. / М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т; под общ. ред. А.Н. Сендер.- Брест, 2006. - С.4-10.
42. Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.: учебное пособие / Воронеж. пед. ин-т; под ред. А.Е. Москаленко - Воронеж, 1973. – 156 с.
43. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск: Тесей, 2003.- 351 с.
44. Дюбуа П. Об отвоевании Святой Земли // Антология педагогической мысли христианского Средневековья : В двух томах. – Т. II. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – С. 192 – 203.
45. Закон Республики Беларусь «Об образовании»// Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь - 2002. - №37. - 2/844. – С. 5-24.
46. Захаров, И. Карл Ясперс: идея университета в XX веке / И. Захаров, Е. Ляхович // Вест. высш. шк. – 1993. - №4/6. - С. 20-23.

- 47.Здравоохранение // Гродно [Электронный ресурс]. -2004. - Режим доступа: <http://grodnocity.narod.ru/html/publichealth.html>. - Дата доступа: 5.10.2006.
- 48.Зудгоф, К. Медицина Средних веков и эпохи Возрождения / К. Зудгоф. — М.: Вузовская книга, 1999. — 152 с.
- 49.Игнатович, В.В. Болонский университет в средние века / В.В. Игнатович. – СПб.: [б.и.], 1846. – 102 с.
- 50.Игнатович, В.В. История английских университетов / В.В. Игнатович. – СПб.: [б.и.], 1861. – 150 с.
- 51.Истомин, А. О воспитании у римлян (составлена по Грассбергеру, Марквардту, Бернарди и Шмидту) /А. Истомин // Сборник статей по классической древности, издаваемый для учеников гимназий Киевским отделением общества классической филологии и педагогики. - Киев, 1884. – С. 23–59.
- 52.История высшего образования в Украине // Рефератик: укр. портал для студентов и школьников [электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.5ka.ru/33/6101/1.html>. - Дата доступа: 19. 04.2006.
- 53.История лингвистических учений: Древ. мир. / Н. Петровский [и др.]; отв. ред.: А.В. Десницкая, С.Д. Кацнельсон. – Л.: Наука. Ленингр. Отд-ние, 1980. – 258 с.
- 54.История средних веков: учебник: в 2 т. / Под ред. С.П.Карпова. - 4-е изд. - М.: Изд-во Высш. шк., 2003. - Т. 1 – 640 с.
- 55.История философии. Учебник для высших учебных заведений. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.- 576 с.
- 56.История философии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Скирбекк Г. [и др.] // пер. с англ. В.И. Кузнецова; под ред. С.Б. Крымского. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 800 с.
- 57.Калиновская, И.П. Высшее образование в США на рубеже XX-XXI веков: структура и ценности /И.П. Калиновская // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции: сб. материалов II междунар. науч. конф., Брест, 10-11 нояб. 2005г. / М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т; под общ. ред. А.Н. Сендер.- Брест, 2006. - С. 4-10.
- 58.Капранова В.А. История педагогики: учебное пособие / В.А. Капранова – М.: Новое знание, 2003. – 160 с.
- 59.Карацуба, И.В. «Нация противоречия и парадокса» ист.-публицист. трактат о России Дж. Маккартни (1768)/ И.В. Карацуба // Россия и Запад: диалог культур: материалы I Междунар. конф. / Центр межкульт. коммуникации; отв. ред. А.В. Павловская. - М., 1994. - С. 36-48.
- 60.Керров, В.Л. Становление и развитие университетского образования в Западной Европе в эпоху Средневековья . Парижский университет в XIII веке / В.Л. Керров // Изв. Междунар. акад. наук высш. шк. – 2003- №2(24) - С.90-103.

61. Кешалова В.В. Принцип / В.В. Кешалова // *Философский словарь* / под ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – С. 461.
62. Ключевский, В.О. Сочинения: в 9т. / В. О. Ключевский; под ред. В.Л.Янина. – М.: Мысль, 1989. Т.5, ч.5. - 476 с.
63. Кольцова П. Михаил Ломоносов – член-корреспондент академии наук Болоньи/ П. Кольцова // *Университеты Западной Европы. Средние века. Возрождение. Просвещение: межвуз. сб. науч. тр. / Иван. гос. ун-т; редкол.: Н. В. Ревякина [и др.]*. - Иваново, 1990. - С. 45-51.
64. Константинов Н.А. История педагогики: учебник для студентов пед. институтов/ Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. - 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. - 447 с.
65. Копылов, Г. Инженерные миры и научное знание / Г. Копылов // *Выш. образование в России*. – 2004. - №2. - С. 59-66.
66. Красовский, В.И. Дистанционное образование: от эксперимента к внедрению / В.И. Красовский // *Выш. шк.* - 2004. - №1. - С. 45-46.
67. Кулакова, И.П. Университетское пространство / И.П. Кулакова // *Университет для России: в 3т. / ред.: В.В. Понамарева, Л.Б. Хорошилова*. – М, 1997. – Т.1: Взгляд на историю культуры XVIIIв. - С. 102–173.
68. Культурология: учебное пособие / З.А. Неверова, Т.А. [и др.] / под ред. А. С. Неверовой. – Минск: Выш. шк., 2004, - 367 с.
69. Кунце, А. Центр развития дистанционного обучения Хагенского заочного университета / А. Кунце // *Выш. шк.* - 1998. - №1. - С.7-10.
70. Ле Гофф, Ж. Интеллектуалы в Средние века / Ж. Ле Гофф; пер. с фр. А. М. Руткевича. - 2-е изд. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. — 154 с.
71. Лозовская, Н.М. Энциклопедическое знание раннего Средневековья : Храбан Мавр «О природе вешей» / Н.М. Лозовская. - М.: Ин-т истории естествознания и техники Акад. наук СССР, 1988 – 24 с.
72. Ломоносов, М. Всенижайшее Минское о исправлении Санкт-Петербургской императорской Академии наук / М. Ломоносов // *Михайло Ломоносов: Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков. Стихи и проза о нем / сост.: Г.Е. Павлова, А.С. Орлов*. – М., 1989. – С. 286-288.
73. Ломоносов, М.В. Полное собрание сочинений: в 11т. / М.В.Ломоносов; гл. ред. С.И. Вавилов. – М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957.– Т.10.: Служебные документы. Письма. 1734 – 1765гг. - 934 с.
74. Марголис, Ю.Д. Единым вдохновением. Очерки истории университетского образования в Петербурге в конце XVIII - первой половине XIX века /Ю.Д. Марголис, Г.А. Тишкин. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000 . – 226 с.

- 75.Медынский, Е.Н. Братские школы Украины и Белоруссии в 16-18 столетиях / Е.Н. Медынский. – Киев: Рад. шк., 1958. -208с.
- 76.Медынский, Е.Н. История педагогики: в 2 т. / Е.Н. Медынский. – М.: Работник просвещения, 1930. - Т.1.: От первобытной общины до эпохи промышленного капитализма. – 282 с.
- 77.Милюков, П.Н. Очерки по истории русской культуры: в 3 т. / П.Н. Милюков. – М., 1994. – Т.2 - 415 с.
- 78.Митрошенко, И.Я. Иезуиты в восточной Беларуси с 1579 по 1772 г/ И.Я. Митрошенко // Полоцко-Витебская старина: в 3 вып. / Витеб. учен. арх. комиссия. – Витебск, 1912. – Вып. 2. – С.1-120.
- 79.Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі у Беларусі./ пад рэд. С.А. Умрэйка. - Мінск: Нар. асвета, 1968. – 621 с.
- 80.Нейматов, Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы /Я.М. Нейматов – М.: Алгоритм, 2002. – 478 с.
- 81.О похвале клиру // Антология педагогической мысли христианского Средневековья : В двух томах. – Т. II. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – С. 214 – 221.
- 82.Об утверждении Положения о ступенях высшего образования: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 14 окт. 2002г., №1419 // Национальный реестр правовых актов Респ. Беларусь.- 2002. - №118. – 5/11303.
- 83.Общая история европейской культуры: в 7т./ под ред. И.М. Гревса [и др.]. – СПб.: Брокгауз – Ефрон, 1908-1914. –Т.4, ч.1: Картины из бытовой истории Рима/ Л.Фриндлер. -1914. – 628с.
- 84.Общеввропейский процесс и гуманитарная Европа. Роль университетов / Л.И. Глухарев [и др.]; под ред. Л.И. Глухарева, В. Страды. - М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1995. - 382 с.
- 85.Окольский, А.С. Об отношении государства к народному образованию/ А.С. Окольский. – СПб.: Изд. Сытина, 1908. – 333 с.
- 86.Оксфордская иллюстрированная энциклопедия: в 9 т.: пер. с англ. – М.: Инфра-М: Весь мир, 1999. - Т. 3. Всемирная история с древнейших времен и до 1800 г. / ред. Г. Джадж. – 397 с.
- 87.Олекс, О.А. Теоретические аспекты проектирования двухступенчатой системы высшего образования / О.А. Олекс // Выш. шк.- 2002. - №4. - С.36-44.
- 88.Основание Академии Наук, 28 января, 1724г. // Хрестоматия по истории России /А.С. Орлов [и др.] – М., 2004. - С. 176-180.
- 89.Основание Краковского университета (1364) // Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.: учебное пособие /Воронеж. пед. ин-т; под ред. А.Е. Москаленко - Воронеж, 1973. - С. 60-65.
- 90.Основные направления развития национальной системы образования/ М-во образования Респ. Беларусь. - Минск, 1999. – 24 с.
- 91.От глиняной таблички — к университету: Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья : учеб. по-

- собие / В.Г. Безрогов [и др.]; под ред. Т.Н.Матулис. - М.: Изд-во Рос. Ун-та дружбы народов, 1998. – 531 с.
- 92.Отрывки из статуты германской «нации» Болонского университета // Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.: учебное пособие /Воронеж. пед. ин-т; под ред. А.Е. Москаленко - Воронеж, 1973 –С.71-73.
- 93.Паульсен, Ф. Немецкие университеты и их историческое развитие/ Ф. Паульсен. – М.: Кн. дело, 1898. – 131 с.
- 94.Перфилова Т.Б «Университеты» Римской империи (историографические и методологические аспекты проблемы [электронный ресурс] Режим доступа: http://student.km.ru/ref_show_frame.asp?id. -Дата доступа: 11.03.2006.
- 95.Пессина Лонго, А. Георгий из Руси - ректор Болонского университета в XVв. / А. Пессина Лонго // Университеты Западной Европы. Средние века. Возрождение. Просвещение: межвуз. сб. науч. тр. / Ивановский гос. ун-тет; редкол.: Н. В. Ревякина [и др.]. - Иваново, 1990. - С.5-15.
- 96.Петерсон, Х. Шансы и опасности дистанционного обучения в университете: попытка анализа на примере Хагенского заочного университета / Х. Петерсон // Выш. шк. – 1998. - №1. - С.3-7.
- 97.Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р.С. Пионова. - Минск: Университетское, 2002.-256 с.
- 98.Письмо М.В.Ломоносова об основании Московского университета. //Иван Иванович Шувалов: к 270-летию со дня рождения: сб. под ред. В.А. Садовниченко, В.И. Ильченко. - М., 1997. – С.149-150.
- 99.Письмо папы Александра III аббату св. Ремигия Петру и Фульку, декану в Реймсе// Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.: учебное пособие /Воронеж. пед. ин-т; под ред. А.Е. Москаленко - Воронеж, 1973. – С.46-47.
100. Пономарева, В.В. У истоков университета// В. В. Пономарева// Университет для России: в 3 т./ ред.: В.В. Пономарева, Л.Б. Хорошилова. - М.,1997. - Т.1: Взгляд на историю культуры XVIIIв. – С.29 – 63.
101. Пономарева, В.В. Университет в русской культуре в XVIII веке// В. В. Пономарева// Университет для России: в 3 т./ ред.: В.В. Пономарева, Л.Б. Хорошилова. - М., 1997. - Т.1: Взгляд на историю культуры XVIIIв. – С.315 – 347.
102. Попков, А. Братства. Очерк истории западнорусских православных братств /А. Попков. - Спб.: [б.и.], 1900. – 429 с.
103. Попов, О. Российский ректор: обязанности и права / О. Попов // Вест. высш. шк. – 1997. - №10. - С.30-35.
104. Порядок диспутов в Сорбонне// Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.: учебное пособие /Воронеж. пед. ин-т; под ред. А.Е. Москаленко - Воронеж, 1973. – С.107-109.

105. Постановление папского легата Робера де Курсон о студентах и магистрах парижских школ (1215)// Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.: учебное пособие /Воронеж. пед. ин-т; под ред. А.Е. Москаленко - Воронеж, 1973. - С.34-36.
106. Правила святой школы города Нисибина // Антология педагогической мысли христианского Средневековья : пособие для учащихся пед. колледжей и студентов вузов: в 2т. / сост., общ. ред. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – М., 1994. - Т. I : В Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и мыслителей раннего Средневековья . - С. 228 – 232.
107. Привилегия папы Николая IV студентам Парижского университета.// Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.: учебное пособие /Воронеж. пед. ин-т; под ред. А.Е. Москаленко - Воронеж, 1973.- С. 53.
108. Присциан (Priscianus), римский грамматик: биография // Знаменитости: библиографический научный сайт [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://persona.rin.ru/cgi-bin/rus/view.pl?id=31408&a=f&idr=3>. - Дата доступа: 07.09.2006.
109. Ревякина, Н.В. Проблемы человека в итальянском гуманизме / Н.В. Ревякина. - М.: Наука, 1977. – 272 с.
110. Рождественский, С.В. Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII-XIX веках / С.В. Рождественский. – Спб.: М.А. Александрова, 1912. – Т.1. - 680 с.
111. Роуг, В. Университет как явление средневековой культуры/ В. Роуг // Вестн. высш. шк. – 1991 - №7. - С.100-109.
112. Руденков, В.М. «Виртуальный университет UniAdrion» / В.М. Руденков, М. Е. Белицкий // Высш. шк.- 2005 - №2. - С.29-32.
113. Савич, А. Нариси з історії культурних рухів на Україні та Білорусі в XVI-XVIII вв./ А. Савич. – Київ: Друк. Всеукр. Акад. наук, 1929. – 333 с.
114. Садовничий, В.А. Быть по-университетски мудрыми / В.А. Садовничий //Вест. высш. шк.- 1999 - №2. – С. 16-17.
115. Садовничий, В.А. МГУ в Севастополе (К единому образовательному пространству) / В.А. Садовничий, Л.А. Коханова // Высш. образование в России. - №5. – 2000. - С.40-44.
116. Садовничий, В.А. Роль образования и науки при переходе к устойчивому развитию/ В.А. Садовничий //Вест. высш. шк.- 2002. - №10. - С. 9-14.
117. Сапунов, А.П. Заметка о коллегии и академии иезуитов в Полоцке / А.П. Сапунов. - Полоцк: Данько, 1997. -30с.
118. Семенова, Л.Н. Очерки истории быта и культурной жизни России. Первая половина XVIII века / Л.Н. Семенова. - Л.: Наука, 1982. – 279 с.
119. Симеон Полоцкий Избранные сочинения / Симеон Полоцкий. - М.;Л.: Изд-во Акад. наук СССР,1953. – 282с.

120. Системы дистанционного обучения в России и за рубежом [Электронный ресурс]. // Режим доступа: www.eduhmao.ru/fatwire/SparkData/bin/otchetDistEdu.doc. - Дата доступа: 14.10.2006.
121. Сорокина, Т.С. Истоки университетского образования / Т.С. Сорокина // Изв. Междунар. акад. наук высш. шк. – 2005. - №1 (31) - С. 13-22.
122. Сперанский, Н.В. Очерки по истории народной школы в Западной Европе / Н.В. Сперанский – М.: Тип. А.И. Мамонтова, 1896. - 456с.
123. Статуты университета юристов в Болонье об обязанностях ректора Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.: учебное пособие / Воронеж. пед. ин-т; под ред. А.Е. Москаленко - Воронеж, 1973. –С.70-71.
124. Стражев, В. Высшая школа Беларуси: некоторые аспекты развития / В. Стражев // Вест. высш. шк.- 2001- №2. - С.3-5.
125. Стражев, В. Как нам обустроить систему образования? / В. Стражев // Вест. высш. шк.- №2 – 1999. - С.12-14.
126. Стронгин, Р. Международные образовательные проекты, как элемент стратегии/ Р. Стронгин, А.Хохлов // Высш. образование в России - №5. – 2000. - С.3-12.
127. Суворов, Н. Средневековые университеты / Н. Суворов. М.: Кушнерев и К., 1898. - 254с.
128. Сусов И.П. История языкознания [Электронный ресурс] - Режим доступа http://homepages.tversu.ru/~ips/Hist_03.htm.- Дата доступа: 26.09.2006.
129. Тавгень, И.А. Особенности создания и развития системы дистанционного образования в России / И.А. Тавгень // Адукацыя і выхаванне. 2003 - №1. - С.62-67.
130. Тарле, Е.В. История Италии в средние века / Е.В. Тарле. - СПб.: Тип. Акц. общ-ва «Брокгауз-Ефрон», 1901. - 197с.
131. Тарновский, В.Н. Салерно / В.Н. Тарновский // Салернский кодекс здоровья: сб. / пер. и коммент. Ю.Ф.Шульца. — М: РИПОЛ-КЛАССИК.,2002 .— С. 9-32.
132. Троцкий, И. Проблемы языка в античной науке / И. Троцкий // Античные теории языка и стиля: антол. текстов: перевод / под ред. О.М. Фрейденберг - СПб., 1996. - С.9 -32.
133. Уваров, П.Ю. История интеллектуалов и интеллектуального труда в Средневековой Европе: спецкурс / П.Ю. Уваров. - М.: Ин-т всеобщ. истории Росс. акад. наук, 2000. - 98с.
134. Уваров, П.Ю. Крестьяне в Парижском университете / П.Ю. Уваров. // Университеты западной Европы. Средние века. Возрождение. Просвещение: межвуз. сб. науч. тр. / Иванов. гос. ун-тет; редкол.: Н. В. Ревякина [и др.]. - Иваново, 1990. - С. 105 – 119.
135. Уваров, П.Ю. Школа и образование на Западе в средние века (и

вновь возвращение к началу: исторический очерк вместо послесловия) / П.Ю. Уваров // Послушник и школяр, наставник и магистр: средневековая педагогика в лицах и текстах: учебное пособие / Ун-т Рос. акад. образования; сост., отв. ред. Безрогов В.Г. -. М., 1996. – С. 371-391.

136. Указ императрицы Елизаветы Петровны о независимости университета (1756г.) // Российский государственный исторический архив (РГИА). – Фонд 733 (Департамент народного просвещения) – Оп.29. - Д .139. –Л. 3.
137. Указ императрицы Елизаветы Петровны о сроках обучения недорослей из шляхетства(1757г.) // Российский государственный исторический архив (РГИА). – Фонд 733 (Департамент народного просвещения) – Оп.29. - Д .139. –Л.. 49.
138. Указ императрицы Елизаветы Петровны о неподсудности университетских сотрудников никаким судам, кроме университетского (1757г.) // Российский государственный исторический архив (РГИА). – Фонд 733 (Департамент народного просвещения) – Оп.29. - Д .139. –Л.. 57.
139. Уколова, В.И. «Последний римлянин» Бозций / В.И. Уколова. – М.: Наука, 1987. - 159с.
140. Уколова, В.И. Марциан Капелла и средневековая школа / В.И. Уколова // Городская жизнь в средневековой Европе / под ред. Е.В. Гутновой [и др.] - М., 1987. – С. 115 – 133.
141. Уколова, В.И. Средневековая культура Западной Европы V-XV вв. / В.И. Уколова // История Средних веков: учебник в 2т. / под ред. С.П. Карпова. - 5-е изд., испр. и доп. - М., 2005. - Т.1, гл.21. – С. 583–613.
142. Университет // Словарь иностранных слов – 13-е изд. - М., 1986. – с. 514.
143. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. / М.А.Гусаковский [и др.] под ред. М.А.Гусаковского. - Минск: БГУ, 2004. - 279с. / [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://charko.narod.ru/index38.html>.- Дата доступа: 22. 10.2006.
144. Уоллес-Хедрилл, Д. М. Варварский Запад. Раннее средневековье. 400-1000 /Д. М. Уоллес-Хедрилл. – СПб.: Евразия, 2002. – 221 с.
145. Учебная программа по свободным искусствам и медицине в Болонском университете // Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.: учебное пособие / Воронеж. пед. ин-т; под ред. А.Е. Москаленко - Воронеж, 1973. – С. 93-95.
146. Филиппов, В. Необходимость координации / В. Филиппов // Вест. высш. шк.- 1999. - №2. - С. 14-15.
147. Флеров, И. О православных церковных братствах, противоборствующих унии в Юго-Западной России в XVI, XVII, XVIII столетиях / И. Флеров. - СПб.: Изд-во Н.Г. Овсянникова, 1857. – 200с.

148. Фортинский, Ф.Я. Борьба Парижского университета с нищенствующими монахами во второй половине XIII в / Ф.Я. Фортинский // Журн. м-ва нар. просвещения. – 1896. - №9. – С.61-89.
149. Фортунатов, А.А. Алкуин и его ученики / А.А. Фортунатов // Учен. зап. / Моск. гос. пед. ин-т. - 1948. – Т.8, Вып.1. – С. 5 – 48.
150. Фуллер, С. Университет: социальная технология для производства универсального знания/ С. Фуллер// Прогнозис [Электронный ресурс]. – 2005. - №2.- Режим доступа: <http://journal.prognosis.ru/a/2005/07/01/9.html>.- Дата доступа: 24.05.2006.
151. Харлампович, К. Западнорусские православные школы XVI и начала XVII века, отношение их к инославным, религиозное обучение в них и заслуги их в деле защиты православной веры и церкви / К. Харлампович. – Казань: Типо-литогр. ун-та, 1898. – 524 с.
152. Хильде де Риддер-Симэнс. Средневековый университет: мобильность / Хильде де Риддер-Симэнс // Вест. высш. шк.- 1997. - №1. - С.38-47.
153. Циглер, Т. История педагогики / Т. Циглер. – СПб.; Киев: Сотрудник, 1911. – 501с.
154. Шаршунов, В. А. Виленский университет –«Alma Mater» науки и образования Беларуси и Литвы / В. А. Шаршунов // Выш. шк.- 2002. - №3. – С.66-70.
155. Шевырев, С.П. История Императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею (1755-1855) / С.П. Шевырев. - М., 1998. – 584 с.
156. Шестаков, В.П. Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и возрождения / В.П. Шестаков. – М.: Музыка, 1966. - 547с.
157. Шмидт, К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов: в 4т. / К. Шмидт - 3-е изд., доп. и испр. - М.: Тип. Мартынова и К, 1877-1881. –Т.2: История педагогики от И.Христа до Реформации . – 1879. - 464 с.
158. Шмонин, Д.В. О философии иезуитов или «Три крупички золота в шлаке схоластики» (Молина, Васкес, Суарес) / Д.В. Шмонин // Вопр. философии. – 2002. - № 5. – С. 141-152.
159. Штадельман, Ф. Воспитание и обучение у древних греков и римлян / Ф. Штадельман; пер. с нем. А. Нейфельда //Гимназия. – 1895. - №8. – С. 17-32.
160. Штекль, А. История средневековой философии / А. Штекль. – СПб: Алетейя, 1996. - 307 с.
161. Эйкен, Г. История и система средневекового мирозерцания / Г. Эйкен. – СПб.: Тип. М.И. Акинфиева, 1907. - 732с.

162. Энгельс, Ф. О разложении феодализма и возникновении национальных государств./ К. Маркс, Ф. Энгельс // Сочинения: – 2-е изд. – Т.21- С. 406-414.
163. Юшкевич, А.П. История математики в средние века / А.П. Юшкевич. – М.: Гос. изд. физ-мат. лит., 1961. – 448с.
164. Ястребицкая, А.Л. Город в социокультурной системе западноевропейского Средневековья / А.Л. Ястребицкая // Культура и искусство западного Средневековья / под. ред. И. Е. Даниловой. – М., 1981. – С.120-134.
165. A history of the university in Europe: in 4 vol. / ed. W. Rugg. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. – Vol. 1: Universities in the middle ages / ed. H.R. Symoens.
166. Abelson, P. The seven liberal arts: a study in medieval culture / P. Abelson. – New York: Russell and Russell, 1965. – 150 p.
167. Altbach, P.G. Academic freedom: international realities and challenges / P.G. Altbach // Higher Education. – 2001. – Vol. 41, № 1–2. – P. 205–220.
168. Aries, P. Centuries of childhood / P. Aries. – Harmondsworth: Penguin, 1973. – 414 p.
169. Arts libéraux et philosophie au Moyen Age: actes du 4e congr. intern. de philosophie médiévale, Montréal, 27 août.–2 sept. 1967 / Univ. de Montréal; ed. C. Cotti. – Paris: J. Vrin, 1969. – 1250 p.
170. Baldwin, C.S. Medieval rhetoric and poetics (to 1400) / C.S. Baldwin. – New York: Macmillan Co, 1928. – 321 p.
171. Baliński, M. Dawna Akademia Wileńska: próba jej historii od założenia w roku 1579 do ostatecznego jej przekształcenia w roku 1803 / M. Baliński. – Petersburg: Nak. J. Ohryzko, 1862. – 606 s.
172. Bangert, W.V. A history of the society of Jesus / W.V. Bangert. – St. Louis: Inst. of Jesuit Sources, 1972. – 558 p.
173. Barber, R. The penguin's guide to medieval Europe / R. Barber. – New York, 1985. – 157 p.
174. Baszkiewicz, J. Młodość uniwersytetów / J. Baszkiewicz. – Warszawa: Akad. zakł., 2001. – 198 s.
175. Boyce, G.C. Erfurt schools and scholars in the thirteenth century / G.C. Boyce // Speculum. – 1949. – Vol. 24. – P.
176. Boyd, W. The history of Western education / W. Boyd. – 6th ed. – London: Adam and Charles Black, 1952. – 489 p.
177. Brubacher, J.S. A History of the problems of education / J.S. Brubacher. – 2nd. ed. – New York: Mc Graw-Hill Book Co, 1947. – 688 p.
178. Camargo, M. Rhetoric / M. Camargo // The seven liberal arts in the Middle Ages / ed. D.L. Wagner. – Bloomington, 1984. – P. 95–115.
179. Cobban, A.B. The Medieval universities: their development and organization / A.B. Cobban. – London: Methuen, 1975. – 264 p.

180. Colin, N. The discovery of the individual (1050–1200) / N. Colin. – London: S.P.C.K. for the Churh Hist. Society, 1972. – 188 p.
181. Colish, M.L. Medieval foundations of the Western intellectual tradition: 400–1400 / M.L. Colish. – London: Yale Univ. Press, 1997. – 388 p.
182. Cren, C. Astronomy / C. Cren // The seven liberal arts in the middle ages / ed. D.L. Wagner. – Bloomington, 1984. – P. 218–236.
183. Denifle, H. Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400 / H. Denifle. – Graz: Akad. Drick u. Verl.-Anst., 1956. – 814 S.
184. Durkheim, E. The evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France / E. Durkheim. – London: Routledge and Kegan Paul, 1977. – 354 p.
185. Ferruolo, S. Parisius-Paradisius: the city, its school, and the origins of the university of Paris / S. Ferruolo // The university and the city: from medieval origins to the present / ed. T. Bender. – New York, 1988. – P. 22–46.
186. Flacci Albini, B. seu Alcuini. Opera omnia / Flacci Albini, B. seu Alcuini // Patrologiae cursus completus. Ser. Latina / ed. J. P. Migne. – Paris, 1851. – Col. 849–976.
187. Frivolities of courtiers and footprints of philosophers. Being a translation of the first, second and third books and selections from the seventh and eighth books of John of Salisbury / ed. by J.B. Pike. – London: Oxford Univ. Press, 1938. – 436 p.
188. Geschichte der Universität in Europa: in 3 Bd. / ed. W. Rugg. – München: C. H. Beck, 1996. – 3 Bd.
189. Gies, J. Leonardo of Pisa and the new mathematics of the middle ages / J. Gies, F. Gies. – New York: Crowell, 1969. – 127 p.
190. Grabmann, M. Die scholastische methode in 12 und beginner den 13 Jahrhundert / M. Grabmann. – Freiburg in Breisgau: [s. n.], 1911. – 586 p.
191. Hans, N. Russian students at Leyden in 18th century / N. Hans // Slavonic and East European Rev. – 1957. – Vol. 5, № 85. – P. 551–562.
192. Haskins, C.H. The Renaissance of the 12 century / C.H Haskins. – Cambridge: Harvard Univ. Press, 1925. – 437 p.
193. Hugu of Sant Victor. The didascalicon: a medieval guide to the arts / Hugu of Sant Victor. – New York: Columbia Univ. press, 1961. – 254 p.
194. Hyde, J.K. Universities and cities in medieval Italy / J.K. Hyde // The university and the city: from medieval origins to the present / ed. T. Bender. – New York, 1986. – P. 13–21.
195. International encyclopedia of education: in 12 vol. / ed T. Husen, T.N. Postlethwaite. – 2nd ed. – New York: Elsevier Science, 1994. – Vol. 1–12.
196. Jaspers, K. Die Idee der Universität / K. Jaspers, R. Kurt. – Berlin: Springer, 1961. – 250 S.

197. Jaspers, K. *The idea of the university* / K. Jaspers. – London: Peter Owen, 1980. – 149 p.
198. John of Salisbury. *The metalogicon of John of Salisbury: a twelfth century defense of the verbal and logical arts of the trivium* / John of Salisbury. – Westport; Conn: Univ. Greenwood press, 1982. – 305 p.
199. Jones, A.H. *The decline of the Ancient World* / A.H. Jones. – London: Longmans, 1966. – 414 p.
200. Kibre, P. *Scholarly privileges in the middle ages* / P. Kibre; Medieval Acad. of America. – London, 1961. – 446 p.
201. Kibre, P. *The nations in the medieval universities* / P. Kibre. – Cambridge, 1948. – 240 p.
202. Ladd, E.C. *Academics, politics and the 1972 elections* / E.C. Ladd, S.M. Lipset. – Washington: Amer. Enterprise Inst. for Republic Research, 1973. – 99 p.
203. Leach, A.F. *The schools of medieval England* / A.F. Leach. – London: Methuen, 1915. – 349 p.
204. Łukaszewicz, J. *Historia szkół w Koronie i Wielkim księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794: w 4 t.* / J. Łukaszewicz. – Poznań: Nakł. Księgarni Jana Zupanskiego, 1850. – T. 1. – 472 s.
205. Maiery, A. *University training in medieval Europe* / A. Maiery. – Leaden: Brill, 1994. – 188 p.
206. Marique, P.J. *History of Christian education* / P.J. Marique. – New York: Fordham Univ. Press, 1924. – 209 p.
207. Mc. Garry, D.D. *Educational theory in the metalogicon of John of Salisbury* / D.D. Mc. Garry // *Speculum*. – 1948. – Vol. 23, № 4 – P. 659–675.
208. Mc. Inermy, R. *Beyond the liberal arts* / R. Mc. Inermy // *The seven liberal arts in the middle ages* / ed. D.L. Wagner. – Bloomington, 1984. – P.
209. Medlin, W.K. *The history of educational ideas in the West* / W.K. Medlin. – New York: Center for Appl. Reasearch in education, 1964. – 118 p.
210. Merczyng, H. *Szymon Budny jako krytyk tekstów biblijnych* / H. Merczyng. – Kraków: Akad. umiej stności, 1913. – 178 s.
211. Merczyng, H. *Zbory i senatorowie protestanccy w dawnej Rzeczypospolitej* / H. Merczyng. – Warszawa: [s. n.], 1904. – 139 s.
212. *Newman on university education* / ed. by R. J. McHugh. – Clonskeagh: Brown and Nolan, 1944. – 167 p.
213. Newman, J. H. *The idea of a university* / J.H. Newman. – New York: Image Books, 1959. – 477 p.
214. Newman, J.H. *Historical sketches. New impression: in 3 vol.* / J.H. Newman. – London: Longmans, Green and Co, 1909–1914. – Vol. 1–3.

215. Nutton, V. *Medieval Western Europe, 1000–1500* / V. Nutton // *The Western medical tradition, 800 B.C. – A.D. 1800* / I.C. Lowrence [et al.]. – Cambridge, 1995. – P.
216. Orme, N. *From Childhood to chivalry. The education of the English kings and aristocracy, 1066–1530* / N. Orme. – New York: Methuen, 1984. – 260 p.
217. Packard, S.R. *Twelfth century Europe* / S.R. Packard. – Amherst: The Univ. of Massachusetts Press, 1973. – 362 p.
218. Perkins, J.A. *University in transition* / J.A.Perkins. – Princeton: Princeton Univ. Press, 1966. – 88 p.
219. Piltz, A. *The world of medieval learning* / A. Piltz. – Oxford: Basil Blackwell, 1981. – 299 p.
220. Pini, A. I. *Dicere turba volence: studenti e vita studentesca a Bologna dale origin dello studio alla meta del Trecento* / A.I. Pini // *Studi e memorie per la storia dell'Universita di Bologna*. – 1988. – Vol. 7. – P. 45–136.
221. Power, E.J. *Main currents in the history of education* / E.J. Power. – New York: Mc. Craw-Hill, 1962. – 410 p.
222. *Renaissance and renewal in the twelfth century* / ed. by R. L. Benson, G. Constable. – Cambridge: Harvard Univ. Press, 1982. – 781 p.
223. Rudy, W. *The universities of Europe, 1100–1914: a history* / W. Rudy. – Cranbury: Associated Univ. Press, 1984. – 177 p.
224. Specht, F.A. *Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den altesten Zeiten bis zur Mitte des 13 Jahrhunderts* / F.A. Specht. – Stuttgart: [s. n.], 1885. – 411 S.
225. Sylvester, D.W. *Educational documents 800–1816* / D.W. Sylvester. – London: Methuen, 1970. – 290 p.
226. *The universities of Europe in the middle ages: in 3 vol.* / ed. by F.M. Powicke, A.B. Emden. – London: Oxford Univ. Press, 1895. – Vol. 1: *Salerno, Bologna, Paris* / R. Hastings. – 593 p.
227. Thomas, R. *Literacy and orality in ancient Greese* / R. Thomas. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992. – 201 p.
228. Turnau, D. *Rabanus Maurus, der praeceptor Germaniae* / D. Turnau. – München, 1899. – 72 S.
229. Vaccari P. *Storia della Universita di Pavia* / P. Vaccari. – Pavia: Univ. di Pavia, 1957. – 376 p.
230. Woods, B. *An introduction to philosophy of education* / B. Woods. – London: Methuen, 1975. – 200 p.