

МАКСИМУК ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА

**РАЗВИТИЕ ВОСПИТАНИЯ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКЕ**
(XVI – нач. XX века)

Монография

Брест
2013

УДК 37 (091) (8=6)

ББК 74. 03 (70)

М17

Рецензенты:

Безрогов Виталий Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, г. Москва, Россия

Бабуркин Сергей Александрович, доктор политических наук, профессор, заведующий кафедрой политологии и социологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет имени К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

М17

Максимук Л.М. Развитие воспитания и педагогической мысли в Латинской Америке (XVI – нач. XX в.): Монография. Брест: БрГУ им. А.С. Пушкина, 2013. - 93с.

ISBN ...

В монографии раскрыт противоречивый характер процесса становления и развития школьного образования и педагогической мысли в условиях зарождения и развития государственности, колонизации Латинской Америки и взаимодействия цивилизации коренного населения и европейской культуры. Выявлены характерные черты воспитания и образования, сложившиеся на латиноамериканском континенте в конце XV – начале XX вв.

Монография адресована ученым-педагогам, студентам, изучающим курс «История педагогики и образования», а также всем интересующимся историей культуры и образования в Латинской Америке.

ISBN ...

© Максимук Л.М., 2013

© БрГУ им. А.С. Пушкина, 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Школьное образование и педагогическая мысль в Латинской Америке эпохи конкисты (XVI–XVIII века)	6
1.1. Просветительская деятельность европейцев. Учебные заведения	6
1.2. Педагогическая мысль эпохи колониализма	21
Глава 2. Направления развития школы и педагогической мысли Латинской Америки в XIX – начале XX века	32
2.1. Основные проблемы воспитания и образования в первой поло- вине XIX века	32
2.2. Становление государственных систем образования во второй по- ловине XIX – начале XX века	55
Заключение	78
Список литературы	82

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая монография посвящена развитию школы и педагогической мысли в Мезоамерике¹. Хронологические рамки исследования охватывают период с XVI до начала XX века. Выбор темы обусловлен тем, что история школы и педагогической мысли Латинской Америки не была предметом специального изучения. Между тем для исследования этой проблемы, приобретающей в современных условиях особое научно-познавательное значение, в педагогической историографии существуют необходимые источники и теоретико-методологические заделы.

Укрепление целостности мира и человеческой цивилизации в современную эпоху, как и формирование нового мышления, невозможно без взаимосвязей всех стран и континентов, без понимания вклада каждой нации в развитие человечества. В этих условиях все сильнее пробивает себе дорогу идея единства всемирного историко-педагогического процесса и необходимость оценки педагогического опыта народов всех стран, в том числе и латиноамериканских.

Этот колоссальный регион с населением свыше 330 млн человек имеет уникальную и самобытную культуру, одну из древнейших в истории человечества. Опыт воспитания молодежи складывался здесь в сложных условиях взаимодействия доколумбовых цивилизаций, иберийских традиций и западной культуры. Синтез этих взаимовлияний составил сущность и особенности латиноамериканской школы и педагогической мысли на каждом конкретном этапе ее развития.

Вклад народов Латинской Америки в мировую историю воспитания до недавнего времени был явно недооценен. Это связано с попытками вестернизации истории, стремления показать развитие народного образования только как результат положительного влияния колониальной политики европейских стран.

Для исследования выбран ряд латиноамериканских стран – Аргентина, Боливия, Венесуэла, Мексика, Чили, – в которых существовали наиболее развитые очаги древних американских цивилизаций, составившие впоследствии колониальные территории испанской монархии. В связи с этим в истории развития их систем образования имеется ряд общих черт и закономерностей, характерных для латиноамериканского региона в целом. Эти

¹ Мезоамерика – особая культурно-географическая область, объединяющая Центральную и Южную Мексику, Гватемалу, Белиз, западные районы Сальвадора и Гондураса.

факторы и обусловили качественное единство основных направлений эволюции школы и педагогической мысли Латинской Америки.

В процессе работы автор опирался на методологические труды Н.К. Гончарова, С.Ф. Егорова, М.А. Данилова, А.И. Пискунова, З.И. Равкина, М.Н. Скаткина, а также исследования специалистов, внесших значительный вклад в разработку проблем зарубежной педагогики – Б.Л. Вульфсона, Л.Н. Гончарова, В.М. Кларина, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, В.Я. Пилиповского, К.И. Салимовой и др.

В монографии раскрыт противоречивый характер процесса становления и развития школьного образования в условиях зарождения и развития государственности, колонизации Латинской Америки и взаимодействия цивилизации коренного населения и европейской культуры. Выявлены характерные черты образования, сложившиеся на латиноамериканском континенте в конце XV – начале XX века в результате борьбы различных политических сил, подъема национально-освободительного движения и формирования просветительской идеологии. В научный оборот введены новые исторические материалы и персоналии. Результаты исследования дают дополнительные научные данные, раскрывающие закономерности мирового историко-педагогического процесса.

ГЛАВА 1. ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКЕ ЭПОХИ КОНКИСТЫ (XVI–XVIII ВЕКА)

1.1. Просветительская деятельность европейцев.

Учебные заведения

В конце XV – начале XVI века Латинская Америка становится объектом колониального захвата ряда европейских государств, прежде всего Испании и Португалии. Путешествия Христофора Колумба, открывшего острова Антильского архипелага, побережье центральной и Южной Америки (1492–1504 гг.), экспедиции Васко Нуньеса де Бальбоа (1513 г.), Эрнана Кортеса (1519–1521 гг., 1524 г.), Франсиско Писарро (1532–1534 гг.) и других конкистадоров привели к установлению испанского господства на территории Мексики, Центральной и Южной Америки.

Завоевание и колонизация Америки были обусловлены рядом сложных социально-экономических процессов, происходивших в европейском обществе; среди них немалую роль играли рост городов, развитие торговли, вызревание в недрах феодального общества капиталистических отношений. Колониальные захваты в Новом Свете сопровождались ограблением, порабощением и истреблением местного населения, уничтожением аутентичной культуры индейцев. Проникновение европейцев во внутренние области Америки продолжалось вплоть до второй половины XVI века, а завоевание и колонизация отдельных районов затянулись на более длительный срок, так как коренное население оказывало упорное сопротивление захватчикам.

Открытие и колонизация Нового Света способствовали развитию феодального строя в странах американского континента, оказали значительное влияние на культуру народов Америки. Эти события значительно ускорили процесс развития капитализма в Европе и переноса его элементов на латиноамериканский континент.

Экономика Латинской Америки определялась интересами метрополий, рассматривавших колонии как источник получения драгоценных металлов и продуктов плантационного характера. Обрабатывающая промышленность была развита очень слабо, так как колониальные власти тормозили ее развитие, сохраняя за метрополией монополию на ввоз готовых изделий. Такое же положение было и в сельском хозяйстве. Боясь конкуренции, власти запрещали выращивать виноград, оливы, лен. Из-за низкой покупательной способности основной массы населения внутренняя торговля развивалась слабо.

Колонизаторы грабили и истребляли коренное население, захватывали его земли, порабощали и уничтожали индейцев. Большую часть населения составляли негры-рабы, которых европейцы завозили с островов Зеленого мыса (Африка) и Гвинеи. Негры нужны были колонизаторам как тягловая сила для перевозки грузов, заселения «твердой земли», строительства городов. Но все же основной рабочей силой оставались индейцы, которые были прикреплены к владельцам поместий якобы с целью привлечения к европейской цивилизации и привития им христианских добродетелей. Индейцы должны были платить оброк золотом, одеждой, продовольствием или отбывать барщину в рудниках и поместьях своих владельцев. В Мексике, например, эта повинность называлась «репартамьенто», в Перу – «мита».

Привилегированную верхушку колониального общества составляли испанцы и португальцы, занимавшие почти все высшие административные, военные и церковные должности. Креолы, обладая равными с ними правами, на деле подвергались дискриминации, редко назначались на высокие должности. Кроме того, в Латинской Америке имелся ряд других этнических элементов – метисы, мулаты, самбо, совершенно лишенные гражданских прав. Они не допускались на административные и военные должности, к участию в выборах муниципальных органов; занимались ремеслом, розничной торговлей, служили управляющими и надсмотрщиками у богатых землевладельцев.

Установление испанского господства на территории Мезоамерики происходило в условиях длительного противостояния между завоевателями и коренным населением. Борьба была неравной, и ее исход предрешен заранее: разрозненные родовые племена не могли противостоять мощи Испании, одного из сильнейших европейских государств той эпохи.

Конец XV – начало XVI века знаменательны для Испании четырьмя важнейшими событиями. В 1492 году перестало существовать последнее мавританское государство: пала Гранада. В этом же году была написана первая грамматика испанского языка. И это же время отмечено расцветом испанской культуры, ее «золотым веком». Начало революционного движения в Нидерландах, идеологической формой которого стала религиозная реформация, оказало сильнейшее влияние на Пиренейский полуостров.

Со времени завоевания Эрнаном Кортесом Мексики (1519–1521 гг.) Реформация становится знаменем ряда стран: Англии, Германии, Швейцарии, Франции. Реформация была направлена против центра католицизма – Испании, которая, в свою очередь, подняла знамя Контрреформации и взяла на себя функции инквизитора по отношению ко всей Европе. Новые земли стали источником колоссального обогащения, резервов и новой славы католических государей.

По мнению ученого А.Б. Томаса, конкиста и последующая колонизация Нового Света испанцами и португальцами представляет собой сложные общественные процессы, рассмотрение которых необходимо в различных аспектах – экономическом, социальном, идеологическом и культурном [68, с. 46–47]. «Духовная конкиста», имевшая место наряду с военным захватом и экономической эксплуатацией, осуществлялась в процессе христианизации, основная функция которой сводилась к созданию духовно-психологического климата для обеспечения господства европейских колонизаторов. В силу того, что духовенство представляло различные течения, в том числе и гуманистические, процесс обращения коренного населения в католическую веру был связан со сложными последствиями [68, с. 47].

Конкиста нашла свое отражение в напряженной идеологической борьбе, ибо столкнулись цивилизации, находившиеся в различных временных измерениях: Европа переживала переход от феодального общества к буржуазному, в то время как Мезоамерика – от первобытного к социально-дифференцированному. Доколумбовые культуры по ряду основных параметров (прежде всего это относится к характеру религиозных традиций) были несовместимы с христианской культурой Испании и Португалии.

Исследователь Я.Г. Шемякин выделяет две тенденции, характерные для периода конкисты. Первая из них ориентирована на полное разрушение индейского мира. Вторая предполагала наряду с уничтожением того, что не устраивало колонизаторов, сохранение определенных элементов социальной организации цивилизаций доколумбовой Америки. Однако обе эти тенденции предполагали разрушение индейской культуры как целостности [68, с. 47]. На практике это означало курс на уничтожение самобытных индейских культур. Были сожжены майяские и ацтекские рукописи, подверглись разрушению храмы, предстали перед трибуналами инквизиции и взошли на костер представители интеллектуальной элиты индейских цивилизаций – жрецы, те, кто хранил историческую память. Масштабы разрушительной работы европейцев огромны.

Завоевание было воспринято индейцами первоначально как разрушительный смерч, сметающий на своем пути плоды многих поколений. Так, 12 июля 1562 года один из деятелей духовной конкисты Диего де Ланда (1524–1579) уничтожил множество языческих святынь, в том числе и уникальные иероглифические рукописи. Вот как сам Ланда повествует о своих действиях в отношении индейцев-майя и их культуры: «Мы нашли у них множество книг... и, так как в них не было ничего, в чем не имелось бы суеверия и лжи демона, мы их сожгли; это их удивительно огорчило и причинило им страдание» [19, с. 193].

Игнорируя наследие местного населения, испанские конкистадоры стремились сделать из Америки продолжение Европы. Это нашло свое выра-

жение и в названиях, которые были даны наиболее крупным испанским колониям: Новая Испания, Новая Гранада, Новая Кастилия. Несомненно, воздействие стоявших на гораздо более высоком уровне развития европейских колонизаторов на покоренное местное население было, особенно поначалу, более сильным, чем обратное воздействие побежденных на победителей.

Несмотря на подчиненное положение индейцев, уже с первых лет завоевания колонизаторы стремились отыскать пути подхода к сознанию индейцев с помощью изучения их языков, найти аналогии между христианской религией и местными верованиями. Монахи не только уничтожали рукописи – наследие доколумбовых культур, но и использовали пиктографическое письмо для разъяснения своих целей, христианских образов. В целях христианизации использовались также элементы индейской обрядности, различные местные жанры. Христианские монахи описывали чуждый им мир зачастую весьма подробно. В этом плане типичен пример вышеуказанного Диего де Ланды: этот человек, уничтожавший памятники майяской культуры, оставил тем не менее свод сведений о нем – «Сообщение о делах в Юкатане» [19]. Конечно, это ни в коей мере не восполняет потери самих памятников. Но Диего де Ланда в какой-то мере сохранил для будущих поколений образ гибнувшей цивилизации и тем самым создал предпосылки для возрождения в будущем исторической памяти тех майя, которым он причинил страшное зло.

Особое внимание католические миссионеры уделяли вопросам образования. Приоритет испанской короной был отдан католической церкви, поскольку та имела опыт воспитания людей, а также располагала большими финансовыми возможностями. Католическая церковь видела в колониях новый источник действия, надеялась найти там огромные резервы людей и средств борьбы с ересью, развернуть возможности католической церкви для обеспечения ее повсеместной победы.

Знаменитый Тридентский собор (1545–1563 гг.), на котором сформулированы основные лозунги Контрреформации, постановил учредить в Америке при каждом церковном приходе семинарию с жильем для студентов – будущих священников.

Известный американский исследователь Г. Пристли в работе «Мексиканская нация» пишет: «Идеализм церкви был весьма практичным в то время; отцы-священники боролись за широкое и быстрое обращение индейцев и даже жаждали мученичества от рук индейцев, ибо оно всегда высоко воспринималось и могло привлечь внимание к их обычно проходившим незаметно проповедническим делам» [177, с. 97].

Связь с метрополией стала основой в переносе европейской системы воспитания и образования на американскую почву. По крайней мере, со-

стояние и уровень образования в Латинской Америке на протяжении всего колониального периода во многом зависели от этих связей.

Первая дошедшая до нас инструкция испанской короны, непосредственно касающаяся образования индейцев, гласила: «...вместе с тем поручаем губернатору в каждом поселении рядом с церковью построить дом, в котором бы все дети, живущие в этой местности, собирались ежедневно 2 раза для обучения их христианской религии, а также чтению и письму» [149, с. 218]. Датированное мартом 1503 года, это королевское распоряжение имело своей целью как можно быстрее ассимилировать коренное население, навязывая ему свою политику и идеологию, основу которой составляла католическая религия.

Спустя десять лет испанской королевой в Новый Свет был послан новый указ, согласно которому ответственность за воспитание убежденных христиан-католиков возлагалась на лиц индейского происхождения, из числа самых способных и надежных. Последние, будучи обученными европейской культуре, сами затем передавали ее своим соотечественникам [149, с. 219]. Иными словами, одним из основных педагогических принципов королевской администрации было воспитание индейских народов с помощью местных учителей.

К сожалению, не имеется сведений о том, что произошло после завоевания с местными воспитательными учреждениями. Вероятно, выполнив историческую миссию, они прекратили свое существование, хотя их функционирование в первые годы конкисты вполне допустимо.

Увы, нет точных данных и о времени и месте создания первой европейской школы в Новом Свете. В данном случае следует сослаться на имеющиеся источники. Так, в «Истории Индии» Лас Касас пишет, что «в 1502 году первые двенадцать францисканцев из приехавших семнадцати открыли в городах Санто-Доминго и Консепсьон де ла Вега школы для детей касиков (вождей и старейшин индейских племен), в которых обучали их не только чтению и письму, но и хорошим привычкам, а также христианской религии» [149, с. 218]. Точка зрения известного испанского историка по этому вопросу заключается в том, что одну из первых школ для индейцев в 1505 году в г. Санто-Доминго основал францисканский священник Эрнан Суарес. Содержание образования в этой школе ограничивалось изложением основ католицизма, обучением испанскому языку и воспитанием послушания и верноподданности испанской короне.

Первым центром европейской культуры на американском континенте является школа, открытая в Тескоко (Мексика) в 1523 году францисканским монахом Педро де Ганте (1476-83 – 1572). Задачей этой школы было не только привитие христианской религии, но и обучение местного насе-

ления чтению и письму на испанском языке, пению, игре на каком-либо музыкальном инструменте.

Два года спустя, в 1525 году Педро де Ганте основал колледж Сан-Хосе-де-Белен-де-лос-Натуралес. В этом колледже обучались около 1000 учащихся. Дети индейцев изучали религию, латынь, испанский язык, рисование, наскальную живопись, а позднее – вышивание предметов культа. Вместе с тем, программа включала обучение какому-либо ремеслу: кожевному, портняжному, сапожному и др. Здесь получали образование также дети знатных родителей: они готовились стать судьями, губернаторами, алькальдами².

Создавая систему воспитания, Педро де Ганте исходил из развития природных способностей ребенка, учитывал при этом его индивидуальные особенности и возраст. Он считал важным формирование гармонически развитого человека, человека-труженика, активного члена общества. Эта школа примечательна не только воспитанием детей индейского происхождения в духе трудолюбия, но и тем, что в ней впервые была предпринята попытка привить местному населению европейскую культуру с учетом их национальных особенностей.

Обучение религии повлекло за собой преподавание испанского языка, в письме использовался идеографический метод. В своей книге «Иероглифический катехизис» Педро де Ганте обобщил опыт некоторых миссионеров, нашедших наиболее оптимальные педагогические приемы, органичные мировосприятию индейцев. Изображение букв миссионеры связывали с определенными конкретными предметами. Так, буква «А» изображалась треножником, буква «В» – цитрой (музыкальным инструментом), буква «С» – сердцем или подковой.

Кроме идеографического метода обучения письму пользовались чисто фонетическим: азбука состояла из серии животных либо предметов, названия которых начинались на данную букву. С помощью этого метода у индейцев вырабатывался навык пользования буквами латинского алфавита.

Во введении своей книги Педро де Ганте пишет: «Эта книжечка содержит изображения, с помощью которых миссионеры обучали индейцев религиозной доктрине с самого начала их завоевания» [178, с. 9].

Индейцы изучали язык, который оставался им чуждым в течение всей жизни. Но зато они могли давать установленные ответы священникам и переписывать латинские и испанские рукописи, которые иезуиты посылали мадридскому двору как доказательство удивительных успехов своих питомцев. В целом же очень немногие индейцы умели читать и тем более

² Алькальд (alcalde) – испанское слово, происшедшее от арабского alqadi (судья): в средневековой Испании и странах Латинской Америки чиновник, выполнявший административные функции в провинциях.

писать, зато миссионеры научили их ремеслам и развивали в них техническую ловкость.

Ремесленное обучение индейца начиналось с ранних лет. Как только ребенок достигал такого возраста, что уже мог трудиться, его вводили в мастерскую и приучали к той работе, к которой у него были склонности, так как миссионеры считали, что искусство – это дар природы.

Не менее известна просветительская деятельность в Мексике францисканского епископа Васко де Кирога (1470–1565). В 1532 году в Санта-Фе, небольшом поселении, расположенном в десяти километрах от Мехико, он основал госпиталь для сирот и детей бедных индейцев. При госпитале был открыт колледж Сан-Николас, в котором дети и взрослые обучались чтению, письму, игре на органе и других музыкальных инструментах. Колледж и госпиталь составляли единое целое и отвечали материальным и духовным потребностям местного населения.

Вдохновленный «Утопией» Томаса Мора, в 1554 году Васко де Кирога создал несколько поселений-коммун в районе Мичоакан. Идея организации поселений основывалась на двух принципах: подчинении членов коммуны ее законам и обязательной трудовой деятельности. Каждый член коммуны (это относилось и к детям), кроме своего основного занятия, изучал какое-либо ремесло и занимался сельскохозяйственным трудом.

Васко де Кирога разработал программу воспитания и обучения в духе трудолюбия, которая состояла в следующем. Два дня в неделю ребенок под строгим наблюдением учителя обрабатывал принадлежавшую ему и его родителям землю, позднее делившуюся на участки. При подведении итогов учитывался возраст детей, а также качество выполненной работы и прилежание, обнаруженные у ребенка в ходе выполнения задания.

Программа воспитания Васко де Кирога распространялась главным образом на сельских детей. Она состояла не только в организации соревнования между детьми как средства достижения лучших результатов, но и в общем воспитании детей в духе трудолюбия.

В Аргентине первые элементарные школы основаны позднее, чем в Мексике, – в 1565 году. Их создателями стали представители францисканского монашеского ордена. Среди них особой популярностью пользовался Франциско де Витория (1486–1546), посвятивший себя просвещению индейцев в Буэнос-Айресе.

Де Витория одним из первых поставил под сомнение справедливость колонизации Нового света европейцами. Обращение в христианство, с его точки зрения, должно быть актом доброй воли. Насильственная христианизация язычников противоречит сути христианского вероучения. Колониальные войны допустимы только с целью защиты туземцев от каннибализма и жертвоприношений, которые практикуют их сородичи.

В созданных де Витория начальных школах обучение сводилось к началам чтения и письма, а также элементарным арифметическим действиям. Главным считалось заучивание закона божьего, а общее направление системы образования сводилось к воспитанию убежденных христиан-католиков и верноподданных короля Испании, методы обучения, как правило, были устными и базировались на запоминании. Поэтому основным дидактическим средством в процессе обучения являлась вопросно-ответная система с многократным повторением.

Обязательность обучения индейцев декларировал также первый все-ленский собор, состоявшийся в столице вице-королевства Перу – Лиме – в 1551–1552 гг. Тяжелая кара в случае отлучения от церкви и штраф в размере 50 песо послужили основным поводом для создания элементарных школ. К началу XVII в. в Перу уже насчитывалось более десяти бесплатных школ с тысячей учащихся. Во многих районах вице-королевства Перу появились начальные школы с платой за обучение в виде денег или живности. Учащиеся обучались религии и грамматике испанского языка, арифметике.

В отличие от Мексики, Аргентины и Перу, в Чили испанским завоевателям было оказано большое сопротивление. Местное население не желало мириться с насильственным завоеванием Нового Света, сопровождавшимся многочисленными жертвами, разрушением памятников материальной и духовной культуры, насаждением чуждой им религии и языка.

Индейцы гибли в схватках с колонизаторами, от эпидемий неизвестных им болезней и т.д. Все это создавало менее благоприятные условия для развития просветительской деятельности миссионеров на территории Чили по сравнению с другими завоеванными территориями.

Одна из первых элементарных школ в Чили создана в 1548 году Педро Эрнандесом де Патерна. В исторических хрониках упоминаются имена и некоторых других миссионеров-просветителей, а также сообщается, что во втором десятилетии XVII века кабиельдо (городские советы) содействовали распространению начальных школ в этой стране.

Иначе складывалось воспитание и образование знатных слоев местного населения. В 1518 году Карл V издал указ (*Ordenanza Reinal*), согласно которому дети касиков³ младше 10 лет передавались на воспитание монахам, главным образом, представителям францисканского и доминиканского орденов, с целью обучения чтению и письму и «другим вещам их святой веры» в духе европейской образованности. Спустя четыре года ребенок возвращался в семью.

³ Касик до испанского завоевания – индейский вождь. Его должность была наследственной. После завоевания Нового Света часть касиков перешла на сторону колонизаторов, а некоторые из них превратились в помещиков и чиновников колониальной администрации.

Одним из первых учебных заведений для детей знати является коллегум Санта Крус де Тлателолко, который был основан 6 января 1536 года в Мексике францисканским священником Хуаном де Сумаррага (1468–1548). Коллегиум стал первым высшим учебным заведением Нового Света, предназначенным для культурной и научной интеграции детей индейской аристократии, и первым научно-исследовательским учреждением в Мексике и Америке в целом.

Коллегиум Санта-Крус был религиозным учебным заведением, предназначенным для подготовки туземных священников и миссионеров, которым было бы легче найти общий язык с соплеменниками. Не менее важной задачей было воспитание лояльной колониальным властям туземной элиты, и в этом смысле Санта-Крус был и школой политических наук. Руководство и преподавание в колледже осуществляли виднейшие представители науки той эпохи: историк и гуманист Бернардино де Саагун, миссионер-полиглот Гарсиа де Сиснерос, выпускники Парижского университета Жуан де Гаона, Жуан де Фоше и др.

В первый год существования коллегии было отобрано около 100 детей – по два-три человека из знатных семейств крупнейших народов и областей Мексики. В первые четыре года существования коллегии новых наборов не производилось.

Ученики вели монашеский образ жизни, питались в монастырской трапезной вместе с их преподавателями, спали в дортуарах⁴. Ученики имели отдельные шкафы для личного имущества и книг. Распорядок дня выглядел в 1530-х годах следующим образом: после заутрени, ученики завтракали, в это время им читали душеспасительные тексты. После этого следовали занятия до главной мессы.

Программа элементарного образования в Санта-Крус включала обучение чтению, письму на испанском языке, христианской религии. Учащиеся, которые готовились к миссионерской деятельности, овладевали затем латынью, знакомились с испанской и латинской культурами. Обязательным для них было изучение логики, философии, а также музыки и индейской медицины. Дальнейшее обучение мало отличалось от европейских университетов того времени. Преподавались в основном семь свободных искусств. Основное внимание уделялось латинской грамматике, риторике и логике. Далее следовали дисциплины квадривиума: арифметика и геометрия, астрономия (и астрология), музыка. К дисциплинам тривиума была добавлена теология, а позднее – медицина и живопись. Ученики пользовались монастырской библиотекой. Таким образом, коллегия выпускала

⁴ Дортуар (франц. *dortoir* – «спальня») в средневековой архитектуре монастырей и коллегий – большая комната, предназначенная для спальни.

опытных писцов и рисовальщиков, оформителей книг, владеющих тремя языками. С 1539 года при коллегии действовала типография.

Для обучения будущих миссионеров использовались книги, передававшие сказания индейских народов. Все это не пользовалось популярностью среди испанских колонизаторов, не желавших, чтобы индейцы стали им ровней. Поэтому императору посылались непрерывные жалобы на школу в Тлателолко. «Индейцы, – говорилось в этих донесениях, – учатся так быстро и проявляют такие способности, что это может быть лишь делом дьявола, который замышляет извратить истинную веру мерзкими ересями».

В 1540-е годы концепция обучения в Санта-Крус претерпела изменения. Епископ Сумаррага пришёл к выводу, что выпускники желали остаться в миру, и пересмотрел свои взгляды на воспитание индейских священников. Был объявлен постоянный набор: в 1537 году в коллегии было 70 студентов, к 1541 году их число было доведено до 200, включая вольнослушателей. Часть испанского духовенства была отрицательно настроена к изучению индейцами латыни, полагая, что свободомыслие может привести к ереси.

В 1543 году король Карл V санкционировал бюджетную субсидию коллегии в размере 1000 песо в год, но с 1546 года она перестала поступать. Губернатор вице-королевства Новая Испания Антонио де Мендоса возместил эту потерю субсидией в 800 песо годовых. С этого же года в коллегии стали преподавать бывшие её ученики, занявшие посты управляющих, надзирателей и лекторов. Однако настоятель коллегии и финансовый уполномоченный по-прежнему назначались вице-королём. В 1554 году коллегия получила статус королевской, но в финансировании из казны было отказано.

Большой урон коллегии нанесла эпидемия чумы в 1545 году, когда, по словам вице-короля Мендосы, скончалась большая часть студентов. С тех пор коллегия поражалась эпидемиями дважды: в 1564 и 1576 годах.

В 1552 году выпускники коллегии – Мартин де ла Крус и Хуан Бадиано занялись медицинскими исследованиями и издали ботанический и фармакологический труд «Herbario de la Cruz-Badiano» – единственное в своём роде произведение, созданное европейски образованными туземцами на основе индейских представлений.

После отставки вице-короля Мендосы, он передал коллегии два ранчо с 2000 овец, 1000 коров и 100 лошадьми для содержания учебного заведения. Новый вице-король – Луис де Веласко сохранил стипендию в 800 песо в год на содержание коллегии.

В 1553 году в Мехико был открыт Королевский и папский университет в Мехико (о нём пойдет речь ниже), ставший конкурентом прежде единственного высшего учебного заведения. После кончины де Веласко в 1564 году, начался упадок коллегии, совпавший по времени с эпидемией.

Король Филипп II отказал в субсидии коллегии, но она не была закрыта. Источники показывают, что преподаватели были вынуждены работать за свой счёт и частично распродавать имущество коллегии, чтобы продолжить её функционирование.

В тот же период создаются учебные заведения для новой социально-этнической прослойки – метисов. Наиболее известен основанный в 1547 году по инициативе вице-короля Мендосы и епископа Сумарраги колледж Сан Хуан де Летран, «где учились многие мальчики – сыновья испанцев и индейцев, оставшиеся сиротами». К середине XVI века колледжи стали создаваться в Аргентине, Гватемале, Колумбии. Их учебная программа предусматривала изучение философии, теологии, юриспруденции, латинского и испанского языков.

Очень рано в Новой Испании появляются учебные заведения для девочек: уже в 1529 году в Тескоко была основана школа «для дочерей сеньоров и принципалов». Вскоре после этого епископ Сумаррага организовал в Мехико учебное заведение для девочек, цели которого были изложены так: «с пяти лет воспитывать дочерей принципалов с тем, чтобы они, выходя оттуда замуж, учили своих мужей и домашних основам нашей святой веры, благородным манерам и доброму образу жизни». Впрочем, учебные заведения такого рода были весьма немногочисленны и предназначались для воспитания исключительно девочек из семей испанской и креольской знати.

В 1534 году в Новой Испании насчитывалось более восьми школ для индейских девочек. С пяти-шестилетнего возраста девочки жили в школах-интернатах. Их обучали правилам христианской жизни, шитью, вышиванию, ведению домашнего хозяйства. Путем такого воспитания и браков между своими учениками миссионеры стремились создать основу для христианизации индейского населения и воспитания послушной им и колониальным властям прослойки населения из аборигенов, с помощью которых можно было бы с успехом управлять колонией.

В 1548 году для покинутых и беспризорных девочек был открыт колледж «Нуэстра сеньора де Каридад». А с 1552 года в эту школу было разрешено принимать также и дочерей испанцев. Девочек обучали закону божьему, чтению, письму на испанском языке, ведению домашнего хозяйства. Если сравнить обучение в колониях с обучением в метрополии, то можно сделать вывод, что в XVI веке обучение индейских девочек было прогрессивнее и эффективнее. Между тем к концу XVI и началу XVII века положение в области начального и среднего образования резко изменилось. Вслед за колледжем «Санта-Крус-де-Тлателолко» стали закрываться и другие учебные заведения, приходит в упадок школа «Нуэстра Сеньора де Каридад». Почти сокращается обучение метисов: бедность мешает им получить начальное и среднее образование.

Положительные сдвиги в развитии образования наблюдаются с появлением учебных заведений иезуитов в XVII веке. Созданный в 1534 году монашеский орден иезуитов был одним из самых влиятельных в католической церкви: иезуиты пользовались огромным влиянием при испанском королевском дворе. Появившись в колониях, они стали энергично оттеснять другие монашеские ордена во всех сферах, в том числе и образовании. Успех сопутствовал им благодаря высокой организованности ордена, отличной подготовке к миссионерской деятельности, пониманию важности просвещения для пропаганды своих идей, а также наличию высококвалифицированных преподавательских кадров.

Уже в первых конституциях ордена, составленных его основателем Игнасио Лойолой (1491–1556), предусматривалось создание колледжей и университетов. Школы ордена давали образование всем слоям колониального общества. Бесплатное или низкооплачиваемое обучение в сочетании с высоким по тем временам качеством образования создавали высокий авторитет и популярность иезуитских учебных заведений. Орден мог позволить себе большие расходы на образование, так как имел значительные доходы и не облагался никакими налогами в пользу государства.

По объему и уровню образования в те времена между университетами и колледжами резкой грани не существовало, и некоторые из колледжей Новой Испании пользовались высоким авторитетом. Особенно это относится к иезуитскому «главному колледжу» Св. Петра и Павла в Мехико, приближавшемуся по числу своих кафедр к университету (не было кафедр медицины и гражданского права). Число студентов здесь в 1599 году составило около 700 человек. Из стен его вышли видные представители мексиканской культуры – Сигуэнса-и-Гонгора, Бартолаче, Эгиара-и-Эгурен, Альсате, Леон-и-Гама, писатели – Фагоага, Игнасио Альдама, Хосе Мариа Боканegra.

Несмотря на то, что обучение, осуществлявшееся иезуитами, предназначалось для всех классов общества, предпочтение все же отдавалось детям семей знатных родителей. Так, например, в иезуитский университет Св. Григория Великого в Эквадоре не принимали лиц «низших профессий и физического труда» и вероотступников, как было написано в Уставе.

Главной задачей иезуитов было обращение индейцев в христианскую веру. Поскольку наибольшего эффекта при этом можно было достичь в средних и высших учебных заведениях, именно они стали предметом усиленного внимания ордена.

Иезуитские колледжи представляли собой среднее звено между начальной школой и университетом. Их учебный план включал 3-летний курс латинской грамматики, а также курс философии, предусматривавший изучение логики, метафизики и физики.

Новаторским был и подход иезуитов к содержанию образования. В середине XVIII века они предприняли попытку реформы и модернизации системы образования; выступали за очищение философии и теологии от схоластики, отказывались от некритического восприятия утвержденных авторитетов, а также провозгласили экспериментальный метод в науках. В 1763 году в учебные программы колледжей было введено преподавание физики. А некоторые из колледжей, получив статус академий, включили в свои программы изучение математики, современных языков, греческого языка, химии, анатомии, географии.

Иезуиты стали непосредственными инициаторами создания и руководителей высшего университетского образования. Королевский и папский университет в Мехико был первым причислен к высшему рангу университетов в Новом Свете и стал своеобразной моделью для большинства испаноамериканских. Торжественное открытие университета состоялось в 1553 году в присутствии вице-короля Новой Испании Луиса Веласко.

Мексиканский университет практически явился имитацией подобного учебного заведения Саламанки – древнейшего в Испании – и получил те же права. Он считался и королевским, и папским, но с определенными правами на автономию, со своей юриспруденцией; имел сложную профессорско-преподавательскую иерархию, был свободен от налогов. Таким образом, в колонию был перенесен западноевропейский опыт создания университетов, сыгравших огромную роль в средневековой феодальной Европе. После настойчивых ходатайств вице-короля Антонио де Мендоса в 1551 году король Филипп II (в качестве регента) и королева-мать подписали указ о создании университета в Мехико, даровав ему привилегии, которые имел старейшин из испанских университетов в Саламанке (основан около 1218 г.). Королевский и папский университет в Мехико стал «главным университетом» Новой Испании. Ежегодная субсидия этому учебному центру составляла 1000 песо золотом [12, с. 35].

В первые годы университет в Мехико имел кафедры латинского языка, риторики, философии, канонического и гражданского права, богословия, медицины, изящных искусств. В 1580 году открылась кафедра индейских языков. За исключением ректора и двух профессоров, все преподаватели были лицами духовного звания. Преподавание велось на международном для средневековой европейской науки латинском языке. Университет имел право присуждать ученые степени бакалавра, лиценциата и доктора, а по богословию – также и маэстро [148, с. 303–304].

Как и в современных университетах Европы, вся система образования в университете Мехико была строго регламентирована; над изучением всех предметов довели догмы схоластики и томизма; физика изучалась в рамках доктрины Аристотеля, естественная история – Плиния, преподавание мате-

матики ограничивалось Эвклидовой геометрией. Мексиканский историк Э. Техера пишет: «Теология, философия и даже юриспруденция соответствовали духу средневековья, были в высшей степени схоластическими, торжествовал чистый дедуктивный метод; две первые дисциплины толковали религиозные догмы, а юриспруденция – аксиомы римского права, канонического права, законодательства Испании и Совета по делам Индий, не дозволялось проводить какой бы то ни было анализ» [207, с. 213–214].

Все это, впрочем, вовсе не значит, что университет в Мехико был цитаделью косности и невежества. По всем основным показателям он находился на уровне европейских университетских центров, сыграл большую роль в развитии духовной жизни новоиспанского колониального общества, концентрируя в своих стенах научные силы. Несмотря на засилье католической церкви и господство ортодоксально-религиозного мировоззрения, в университете исподволь развивались передовые для своего времени идейные и научные направления. Уже в XVII в. в стенах университета велась полезная работа, прежде всего в части изучения индейских языков, практической медицины с применением древнеиндейских методов врачевания и т. д.

В 1630 году число студентов в университете составляло 447 человек, из которых по факультетам:

- риторики 129;
- искусств 187;
- теологии 42;
- канонического права 65;
- гражданского права 10;
- медицины 14 [60, с. 97].

Заметно резкое преобладание специализаций, связанных с обслуживанием нужд церкви, над гражданскими специальностями, что, впрочем, было совершенно в порядке вещей эпохи и вполне соответствовало основным задачам этого учебного центра.

Насколько успешно университет в Мехико за 222 года работы в колониальный период выполнял эти свои основные задачи свидетельствуют такие данные. Университет окончили около 30 тыс. человек. Из этого числа 84 человека стали епископами и архиепископами; другие – высшими чиновниками Королевских аудиенсий⁵ в Мехико, Гватемале, Санто-Доминго и Маниле, членами Высшего совета обеих Кастилий и Совета по делам Индий, инквизиторами; многие занимали высокие посты в церковной иерархии, возглавляли университетские кафедры – и не только в Америке, но и в Европе (в Саламанке, Алькала, Севилье, Вальядолиде и Гранаде).

⁵ Аудиенсиями в испанской империи называли суды апелляционной инстанции.

Поскольку образование находилось под контролем церкви, сфера собственно гражданского образования (частные начальные школы) была в Новой Испании очень узкой. Немногочисленные учителя – «мастера благородного искусства чтения, письма и счета» – имели свой замкнутый цех и подчинялись его правилам [60, с. 83].

Основание университета в аргентинском городе Кордове относится к началу XVII века. В 1622 году благодаря усилиям францисканского монаха Фернандо де Трехо папским и королевским распоряжением высший колледж в Кордове получил ранг университета.

Вплоть до XVIII века такие области Испанской империи в Новом Свете, как Венесуэла, Чили, воспринимались в качестве периферийных из-за культурной изоляции и значительной отдаленности от центров испанской цивилизации – Мехико и Лимы. Однако после появления университетов их влияние на континенте стало заметно расти. В 1747 году Католический университет был основан в Сантьяго-де-Чили, немного раньше, в 1721–1722 гг. – в Каракасе.

К концу колониального периода в Испанской Америке (конец XVIII века) было 25 университетов. Они разделились на две категории: высшие и низшие. К первым относились созданные в самом начале колонизации университеты Санто-Доминго, Мехико и Лимы, Кордовы и некоторые другие, имевшие факультативную структуру. Низшие университеты часто отличались от колледжа или семинарии лишь названием.

Университеты высшей категории назывались «королевскими и папскими». Они имели 4 факультета: богословский, юридический, медицинский и философский. На ведущих из них (богословском и юридическом) основное внимание уделялось изучению «грамматики языков, логики, философии, метафизики, права и религии» (согласно Уставу Ордена иезуитов). Преподавание велось на латинском языке.

Во многих иезуитских университетах были открыты кафедры индейских языков, изучение которых предпринималось Орденом с целью обеспечения успеха широкой идеологической экспансии в обширных районах Центральной и Южной Америки.

В 1760-х годах все члены Ордена (согласно декрету испанского короля, изданному в 1767 году) были арестованы и высланы из владений Испании; имущество их было конфисковано, а существовавшие в американских колониях миссии переданы под опеку других католических орденов. В связи с этим событием в конце XVIII века наблюдается интеллектуальный упадок учебных заведений. В то время, когда в Европе происходило бурное развитие наук, философии, распространение идей Просвещения, университеты Нового Света оказались не в состоянии готовить даже кадры духовенства, способные при новом уровне знания отстаивать должным образом религиозные догматы. Это был результат навязанной Испанией системы воспитания и образования.

1.2. Педагогическая мысль эпохи колониализма

В среде латиноамериканских мыслителей более всего было ощутимо влияние европейской науки, прежде всего, произведений Эразма Роттердамского и Хуана Луиса Вивеса. Рассмотрение основ их мировоззрения и педагогических взглядов позволяет нам глубже понять особенности педагогической мысли Латинской Америки эпохи колониализма.

Просветительство голландского ученого Эразма Роттердамского (1469–1536) выражалось в убеждении, что не природа сама по себе, а целенаправленное воспитание формирует подлинного человека. В двух своих педагогических произведениях «О том, как быстро и достойно подобает обучать детей добродетели и наукам» (1529), а также «О приличии детских нравов» (1511) автор проводит идею о том, что никому не дано выбрать себе родителей и родину, но в принципе всякий может сформировать свои нравы и характер. Растения и животные рождаются и растут, полностью подчиняясь природе, люди же, воздействием разума, воспитывая себя, побеждают ее. Человек невоспитанный, по тем или иным причинам лишенный регулирующего воздействия разума, предающийся своим собственным страстям и инстинктам фактически стоит ниже животного. По мнению Эразма Роттердамского, невозможно изменить природные задатки полностью, но исправить их отчасти – возможно [56, с. 13].

Эразм был сторонником принципиального равенства всех людей независимо от их социального положения перед лицом воспитания, которое, по его мнению, выявляет лучшие свойства человеческой природы, придает тем, кто эффективно усвоил усилия воспитателей, подлинное благородство. Он высмеивает тех, кто кичится «благородством своего происхождения» [57, с. 116], «кто убежден в том, что благородство зависит прежде всего от того, где издал ты свой первый младенческий крик» [57, с. 56]. Подлинное благородство дано человеку не его принадлежностью к определенной семье, сословию. Благородство, конечно, явление сугубо духовного порядка, но от рождения оно никому не дается, а достигается тяжелым трудом морального и интеллектуального самосовершенствования [56, с. 12].

Воспитанию человека Эразм Роттердамский отводил решающую роль в преобразовании мира, изменению государственного и церковного уклада, достижении всеобщего счастья. Гуманистическая направленность педагогических идей проявилась в его высказываниях о том, что человек должен добиться свободы и счастья, иначе говоря, всего того, что формулировала гуманистическая этика. Основой просветительских стремлений Эразма является идея о том, что врожденные способности человека могут быть реализованы и раскрыты только путем напряженного труда. Труд – критерий нравственности и образованности – является основой его гуманистической концепции.

Еще одной фигурой, оказавшей влияние на формирование колониальной педагогической мысли, был испанский философ и педагог Хуан Луис Вивес (1492–1540). Пытаясь создать опытную науку, Вивес изложил философскую концепцию, заключающуюся в том, что природа человека, как и природа вообще, может быть познана только экспериментальным путем, посредством наблюдений и опыта. По его мнению, процесс обучения невозможен без проникновения в закономерности процесса познания, а воспитание немислимо без понимания и учета психофизиологических особенностей ребенка. Плодом многолетней работы Хуана Луиса Вивеса в качестве школьного учителя и преподавателя университета стало его сочинение «О науках» (1531), в котором он обосновал принцип природосообразности в развитии детей, впоследствии детально разработанный Я.А. Коменским. Вивес считал неправильным требовать от ребенка больше того, что он может дать на определенном этапе своего развития, что при обучении следует идти от чувства к воображению, от простого к сложному, от частного к общему. Обучение и воспитание несовместимы с насилием над воспитуемым.

По его мнению, воспитывать следует всех детей, включая слепых и глухих, потому что каждый ребенок должен научиться работать независимо от условий его существования. Для детей бедных родителей он предлагал открыть специальные приюты, в которых дети воспитывались бы и питались до достижения ими шестилетнего возраста. В дальнейшем они поступали бы в так называемую «публичную школу» для изучения литературы и обучения правилам хорошего тона.

Большое внимание Хуан Луис Вивес уделял воспитанию девочек, которых, на его взгляд, следовало обучать не только кулинарии, ведению домашнего хозяйства, но и азам грамоты. А если какая-либо из них проявляла интерес к знанию, то ей необходимо было продолжить учение [126, с. 56].

Ни в одной из своих работ Вивес не формулирует конкретно цель воспитания, но из его отдельных высказываний складывается новый идеал воспитания человека, способного применять свои знания на практике – идеал, выдвинутый жизненными потребностями, возникшими в среде рождающейся буржуазии, что было большим шагом вперед по сравнению со средневековой целью воспитания схоласта.

Гуманистические концепции Эразма и Вивеса о формировании нового человека оказали огромное влияние на прогрессивных мыслителей испанских колоний. В этой связи во вступительной статье к книге «Прогрессивные мыслители Латинской Америки (XIX – начало XX века)» А.Р. Бургете пишет, что история развития философской и гуманистической мысли в колониях Нового Света «есть, с одной стороны, история распространения и насаждения господствующего в феодальной Европе реакционного миро-

воззрения и схоластической философии и, с другой – история борьбы прогрессивных философских идей и революционных социальных воззрений, проникающих на американскую землю и возникающих там вопреки запретам и преградам колонизаторов...» [53, с. 10].

Историк В.Г.Аладьин отмечал, что «в целом прогрессивные философские идеи и гуманистические тенденции европейской общественной мысли не получили достаточно широкого распространения и влияния в Латинской Америке. При этом не были выработаны собственные, т.е. созданные латиноамериканскими авторами, теоретические и гуманистические концепции, несмотря на то, что идеи Декарта, Вольтера, Руссо и других представителей прогрессивной общественной мысли Европы были известны интеллигенции Нового Света еще задолго до начала Войны за независимость испанских колоний» [1, с. 21].

Вот о чем писал известный аргентинский философ Э. Эчеверрия после получения независимости Аргентины: «Я тщетно ищу рождение философской системы аргентинского разума и не нахожу его, ищу оригинальную литературу как блестящее и вдохновенное выражение нашей социальной жизни, и не нахожу ее... Все знание и просвещение, которым мы владеем, нам не принадлежит» [73, с. 41]. А его современник и друг Х.Б. Альберди делал следующий вывод: «Войдите в наши университеты и укажите мне науку, которая не является европейским порождением, войдите в наши библиотеки и дайте мне полезную книгу, которая не является иностранной» [78, с. 189].

Трудно согласиться с тем, что колониальная культура была копией европейской. Еще в первые десятилетия пребывания испанцев в колониях было положено начало различного рода исследованиям природы, главным образом, географии и флоры, тщательно изучались индейские языки, создавалась этнография, исследовалась история местных народов. Большую популярность приобрела принадлежащая перу отца Бернардино Саагуна «Всеобщая история о делах в Новой Испании». Известно, что труд написан испанским миссионером на двух языках – нахуатль и испанском, что свидетельствует о зарождении новой, латиноамериканской, культурной традиции.

Среди европейцев, приехавших в Новый Свет, было немало носителей испанской гуманистической традиции, тех, кто считал индейцев полноценными людьми, имеющими право на свободу. Определенную роль в сохранении индейской культуры сыграли наиболее просвещенные представители католической церкви, выступавшие в защиту коренного населения. Самой яркой фигурой здесь, несомненно, является испанский гуманист Бартоломе де Лас Касас (1474–1566), резко выступавший против получивших широкое распространение в Европе идей о «неполноценности» Нового Света и его обитателей. Его высказывание в книге «История Ин-

дий» о том, что «все нации мира – люди» [20, с. 112] является прекрасным подтверждением ломки прежних представлений о человеке, о расширении горизонтов познания мира.

От осуждения отдельных зверств конкистадоров до утверждения мысли о человеческой полноценности индейцев Лас Касас пришел к оправданию права угнетенных на восстание и к обоснованию необходимости ухода Испании из Нового Света, восстановления его независимости, возвращения индейцам их земель и богатств. Примечательно, что в конце своей духовной эволюции Лас Касас придерживался взглядов, предвосхитивших основные идеи XVIII столетия – века Просвещения: необходимости управления человеческим сообществом в соответствии с законами разума; права народов на суверенитет и на соответствующие действия в отношении тех, кто нарушает это право: «Там, где правосудие отсутствует, угнетенный и обиженный вправе вершить его сам...» [20, с. 391].

Он не признавал никакой войны, ни эксплуатации индейцев: по его мнению, колонизация и христианизация Америки должны были осуществляться путем доброй воли со стороны испанцев и местного населения, плодом чего было бы воспитание христиан. У Лас Касаса было немало сторонников, особенно в среде монашества и деятелей церкви. Они продолжили и развили гуманистические идеи в христианстве, заложив основы латиноамериканской культуры.

Среди тех, с чьим именем связаны высшие достижения креольской колониальной культуры, исследователи прежде всего называют имена Хуаны Инес де ла Крус и Карлоса Сигуэнса-и-Гонгора.

Карлос Сигуэнса-и-Гонгора (1645–1700) был профессором факультета философии и точных наук университета в Мехико. Последователь французской философии Декарта, он отстаивал приоритет разума и экспериментального метода в решении научных вопросов, высмеивал преклонение перед авторитетами. Его труды по математике, астрономии, географии, истории Мексики способствовали распространению гуманистических и научных идей европейского Возрождения. Астрономические наблюдения, которые Гонгора проводил при помощи обычных математических инструментов и зрительной трубы, привезенных из Европы, придали ему широкую известность далеко за пределами колоний: он публиковал свои «Лунарии», проводил расчеты и описание кометы, вел оживленную переписку со многими европейскими учеными. С 1693 года Гонгора начинает издавать первую мексиканскую газету *El Mercurio Volante* («Летящий Меркурий»).

Страсть к знанию, а также природный ум ярко сочетались в деятельности еще одного великого деятеля колониальной эпохи – Хуаны Инес де ла Крус (1651–1695).

Уйдя в монастырь, эта женщина посвятила себя интеллектуальным занятиям. Она занималась наукой и поэзией, собрала научную библиотеку, насчитывающую свыше 4 тысяч томов, а также ряд научных приборов и музыкальных инструментов. Ее литературная и поэтическая деятельность включает в себе дух современности того времени, воспитательную цель которой можно определить как теолого-религиозную, где основой служили наука и философия. «Как без знания риторики можно разбираться в стилях и средствах его возвышения (отборе слов, сочетании слов, стилистических фигурах)? Как без знания логики можно определять общие и частные методы, с помощью которых написано “Святое писание”?» – такие вопросы ставила перед собой мексиканская поэтесса, считавшая, что «ничего нет более свободного чем человеческий разум» [86, с. 831].

Предметом постоянной заботы Хуаны де ла Крус было женское воспитание. Способствуя созданию школ для девочек при монастырях, она считала, что самое дорогое время для сознательного учения и правильного развития женщины – это время с 10 до 18 и 20 лет, поскольку именно в этом возрасте «развертывается вся восприимчивость женской души, и семена просвещения падают на плодородную почву» [92, с. 218]. «Если в самом начале этого периода девушка прекращает систематическое занятие наукой и попадает под надзор своей матери, которая, получив сама такое же воспитание или возможно еще более слабое, конечно, не может дать ей соответствующего образования, то в таком случае, занимаясь хозяйственными хлопотами сначала в отцовском доме, а затем в доме мужа, в ней не может развиваться ни серьезного стремления к самообразованию, ни стремления учиться, ни стремления учить» [86, с. 279].

Женщину, по мнению Хуаны де ла Крус, должны украшать все религиозные и нравственные добродетели, но прежде всего преданность провидению, вера, любовь, верность, кротость и скромность. Вместе с тем «ее мыслительные силы должны оставаться при ней» [92, с. 232]. «Естественные науки должны открыть девушке глаза на природу и ее таинственную жизнь, на ее богатство и пышность, чтобы девушка с любовью предалась тихой деятельности и вместе с тем приобрела знание о том, что ее окружает» [92, с. 232]. Составной частью женского воспитания было «вхождение в искусство» – плетение и вышивание, рисование, созерцание произведений искусства, и, конечно же, поэзия и игра на музыкальных инструментах [86, с. 281].

Биографы Хуаны де ла Крус отмечают, что «она наслаждалась привилегией быть необычной женщиной, которую считали “монстром” природы; однако ее решение уйти в монастырь – единственное место, где она могла посвятить себя науке и поэзии, – показало, что все наоборот». У нее не было учителей, ее не окружало научное общество, ей не хватало лабораторий [180, с. 19].

Хуане Инес де ла Крус удалось достичь огромных успехов в изучении искусства и наук того времени. Она верила в то, что теология является «наукой наук», ответом на все вопросы, а также считала необходимым совершенствовать себя, преодолевая ступеньку за ступенькой в изучении естественных наук и философии. В одном из своих произведений, которое называется «Божественный нарцисс» (1689) она делает попытку сочетать индейскую и христианскую мифологию. Выступая за женское равноправие, утверждает, что нельзя с «мужской меркой» подходить к женщинам.

«Честь женщины вам не важна;
вы мерите мужскою меркой:
строга – зовете лицемерной
и ветреной – когда нежна» [25, с. 23].

Если образно провести аналогию, то Хуана Инес де ла Крус не менее остро ощущала, что нельзя с «европейской меркой» подходить к Новому Свету. Новый Свет оказывается в «Божественном нарциссе» земным раем: поселанка Эхо воспеваает плодородность полей, богатство горных недр, редкостные фруктовые деревья и тропические растения [25, с. 23].

После смерти Хуаны Инес – а умерла она от чумы, бесстрашно ухаживая за больными во время эпидемии, – соотечественники назвали ее «десятой музой» [68, с. 124].

Несмотря на попытки креольской интеллигенции творить собственную неповторимую культуру, над Новым Светом еще долго витает дух консервативной старины. «Рассуждение о методе» (1637) Декарта впервые появляется здесь с опозданием на целый век, и спустя полтора столетия после публикации этой книги, которая признавала право разума на независимые суждения, в 1788 году профессор Каракасского университета Балтасар де лос Рейес Марреро был отстранен от должности за упоминание имени Декарта. В Боготе в 1774 году врач Хосе Селестино Мутис предстал перед судом инквизиции за то, что утверждал, что Земля круглая. В учебнике по физике, изданном отцом Элиасом дель Кармен в 1784 году Кордовской Академией Ла Платы, студентам предлагалось решать задачи, составляет ли бог протяженность телесного мира или занимает пространство вне его, двигаются ли тела ангелов и демонов с помощью физической силы и т.п. [173, с. 124].

Несмотря на засилье схоластики, в колониях все шире распространялись западноевропейские гуманистические течения. К середине XVIII века интерес к просветительству охватил не только отдельные круги передовой интеллигенции, но и некоторые слои буржуазии, а также ремесленников. Появились первые философские работы латиноамериканцев (Х.Б. Диас де Гамарра, Х.А. Кабальеро, Ф. Варела-и-Воралес, А. Альсате и др.), в ко-

торых наряду с критикой господствующей в колониях философии пропагандировались новые идеи и положения.

Огромное влияние на духовную жизнь пробуждающихся колоний оказало и такое событие как изгнание в 1767 году из Испании и всех ее владений монашеского ордена иезуитов, сосредоточившего в своих руках большую власть. Этот акт имел двойственные последствия. С одной стороны, значительно сократилось число образованных людей, поскольку иезуиты были больше всего связаны с наукой и искусством, с просветительскими идеями своего времени и активно участвовали в воспитании подрастающего поколения. С другой стороны, уход иезуитов из университетов и школ позволил расчистить дорогу светскому образованию, не скованному религиозными догмами и церковной дисциплиной. Эта секуляризация науки и общественной мысли способствовала росту влияния креольской буржуазии колонии, особенно со второй половины XVIII века, когда были переработаны учебные планы философских факультетов и студенты впервые смогли познакомиться с учениями Декарта и Коперника.

Так, одним из первых, кто выступал за необходимость изучения новых философских идей, был Балтасар Масиель (1727–1788). Он предложил создать такой университет, в котором «не будет необходимости следовать какой-либо определенной системе, в особенности физике, где можно будет отойти от Аристотеля и обучать согласно принципам Декарта, Гассенди или Ньютона, или приспособивая систему к объяснению естественных действий, следовать свету опыта, наблюдений и эксперимента, над чем так успешно работают современные академии» [139, с. 129].

Другой представитель этой эпохи Хуан Бенито Диас де Гамарра (1745–1783) опубликовал в 1781 году «Заблуждения человеческого разума», бичующие схоластику. Он защищал самостоятельность разума по отношению к католической догме. Философия, согласно его учению, есть познание истинного посредством разума, и рассудка. Он считал, что философу не следует присоединяться ни к одной из существующих философских школ. Гамарра писал, что «тот, кто гордится званием философа, должен так загореться желанием узнать истину, что, не присоединяясь ни к какой секте, не следуя ни за Платоном, ни за Лейбницем, ни за Ньютоном, а только за истиной, не должен слепо следовать словам какого-нибудь учителя» [132, с. 165].

Ко второй четверти XVIII века в духовной жизни колоний отчетливо вырисовываются две тенденции: одна – связанная с традиционным испанизмом, религиозным догматизмом, достаточно консервативная, но уже ослабленная духом просветительства в самой метрополии, другая – воплощающая новые веяния американизма и политического либерализма, подкрепляемого извне. Первой следовали испанцы, присылаемые из мет-

рополии; проводниками второй были критично настроенные креолы, посещавшие испанские колонии европейцы, а также многочисленные печатные материалы, проникавшие в колонии.

В истории колониального периода, когда закладывались основы подлинно национальной культуры, начали формироваться педагогические идеи, исследователи выделяют ряд факторов и событий, непосредственно связанных со второй тенденцией, развитие которой подготовило общественность этих стран к восприятию идей политической независимости, а также нашло отражение в трудах мыслителей этого времени и, в частности, Мануэля Бельграно (1770–1820).

Крупнейший государственный деятель и мыслитель Аргентины Доминго Фаустино Сармьенто назвал Бельграно зеркалом Майяской революции, ознаменовавшей свержение колониального господства Испании в этой части Южной Америки. «Бельграно, – писал Сармьенто, – был просвещенной Америкой в той степени, в какой тогда было возможно, Америкой, еще не опытной в военном искусстве, но стремящейся к победе. Еще до того как Боливар, Альвеар и Сан-Мартин принесли сюда искусство побеждать, Бельграно принес добрые социальные идеи, желание прогресса и культуры, знание принципов свободы» [163, с. 9].

На формирование политико-экономических взглядов Бельграно большое влияние оказали труды А.Смита и современных ему испанских экономистов – Кампоманеса, Кампильо, Кабарруси, а также знакомство с трудами французских энциклопедистов – Монтескье, Руссо, Вольтера.

Взгляды Бельграно по поводу социально-экономического развития Аргентины были высказаны в написанных им «Мемориалах», которые не только представляют огромную историческую ценность, но и содержат идеи, не потерявшие актуальности и для современной Аргентины. Первый из Мемориалов, написанный в 1796 году, называется «Общие меры по улучшению сельского хозяйства, оживлению промышленности и покровительству торговли в сельскохозяйственной стране». В этом труде, впитавшем в себя передовые экономические идеи эпохи, автор изложил смелый план независимого развития мануфактурного производства, сельского хозяйства, внутренней и внешней торговли, разветвленной сети всеобщего бесплатного образования народов Ла-платских провинций.

Зная о поголовной неграмотности сельского населения Ла-Платы, он предложил создать бесплатные школы для детей в сельской местности с тем, чтобы, по его словам, «запечатлеть в них любовь к труду, так как в стране, где царит праздность, приходит в упадок торговля и водворяется нищета» [158, с. 23]. Столь же прогрессивной для этой эпохи была идея создать в городских предместьях школы для детей бедняков, предоставляя им образование, необходимое для развития промышленности и сельского хозяйства.

Исходя из благородной цели изменить униженное положение женщин в колониальном обществе, Бельграно намеревался приобщить их к работе в мастерских по выделыванию льняных тканей и другому труду, «поскольку от благосостояния, которое будет следствием привлечения женщины к труду, произойдет изменение нравов, распространяющееся на остальную часть общества» [158, с. 23].

Его заботой было создание мореходной, торговой, сельскохозяйственной и учительской школ, а также пропаганда передовых философско-педагогических взглядов, что представляло собой попытку культурного преобразования. Бельграно стал основателем школьного устава (*Reglamento escolar*), в котором были сконцентрированы все его идеи в области образования и воспитания. Согласно этому уставу каждый ребенок должен поступать в школу в тот год, когда ему исполнится 6 лет, и продолжать в ней учиться до того времени, когда ему исполнится 15 лет.

«В элементарной школе, – гласил закон, – дети всех слоев населения должны быть научаемы в общих существенных частях всякого образования, а именно: в христианской религии, в испанском языке до правильного и легкого его употребления в речи и на письме, в арифметике, в начальных основах рисования и пения; вместе с тем должны быть им сообщены общие познания о стране и ее истории, а также об обыкновенных предметах и явлениях природы с изъяснением их значения для домашнего и сельского хозяйства» [201, с. 59].

«Высшая народная школа (*средняя – прим. автора*), – говорилось в уставе, – имеет целью, во-первых, дать юношеству высшее, по сравнению с элементарными школами, и более обширное образование; во-вторых, сообщить ему те познания и то развитие, которое понадобится ему для изучения какого-либо ремесла; и, в-третьих, наконец, приготовить его к вступлению в высшую школу» [201, с. 59].

К специальным образовательным заведениям принадлежали:

- 1) учительские школы, имеющие своей целью теоретически и практически готовить учителей и учительниц к исполнению их должности;
- 2) сельскохозяйственные школы;
- 3) торговые школы;
- 4) мореходные школы.

Общее руководство общественными и надзор над частными образовательными учреждениями принадлежало Управлению воспитания. Посредниками между ним и отдельными образовательными учреждениями являлись инспектора.

Закон заботился о том, чтобы посещение школ для детей бедных родителей было бесплатным, чтобы бедные ученики элементарных школ, от-

личающиеся способностями, особым прилежанием и поведением, могли учиться в секундариях⁶, получая при этом стипендию.

Среди положений устава в особом ряду стоит регламентация отношений ученик-учитель. В эпоху жесткой и авторитарной дисциплины и телесных наказаний Бельграно советовал учителям своим поведением и примером стремиться побуждать учащихся к добродетели и труду, ограждая при этом их от самых скверных привычек и роскоши. Он ратовал за необходимость смягчения дисциплины и воспитания учащихся в «национальном духе, способствующем общественному благу» [201, с. 60].

Устав, разработанный М. Бельграно, был положен в основу последующих школьных регламентов в условиях борьбы за независимость и в период создания национальных государств.

Другом и учителем М. Бельграно был священник Хосе Антонио де Сан Альберто (1727–1804), который поставил перед собой задачу просвещения духовенства, способного выполнять педагогическую миссию. В своем пасторальном письме (1781) он предпринял попытку пробудить у священников интерес к учению, т.к. считал, что недостаточно получения церковного сана.

По его мнению, «все хорошее и плохое в государстве зависит от “хорошего” или “плохого” воспитания молодежи» [201, с. 26]. На деле отсутствие воспитания порождает нищету и несчастье народа, превращает человека в «ненужное существо», которое ничего не знает и не умеет, и которое, бездействуя, безразлично относится к искусству и ко всему, что касается его труда, без которого нет плодородия полей, ни изобилия фруктов, ни богатств полезных ископаемых, ни морских сокровищ» [201, с. 26].

Сан Альберто видел в воспитании эффективное средство спасения крестьян от грубости и невежества. Он утверждал, что «тот, кто не умеет ни читать, ни писать, – есть бесполезное и опасное существо как для общества, так и для религии» [201, с. 26]. Воспитание, по его мнению, имеет конкретную цель: приучение воспитуемого к труду. Для достижения этой цели каждый ребенок должен получить ремесло, соответствующее его природе и таланту.

Священник считал необходимым создавать школы при церковных приходах, и колледжи – в городах. Вместе с тем он понимал, что решение подобной задачи сопряжено с определенными трудностями: нехваткой учительских кадров, а также тем, что местное население постоянно оказывало сопротивление навязываемому европейцами воспитанию. Все это, по его мнению, не способствовало созданию стабильных школьных учреждений.

⁶ Секундарии – учебные заведения в Аргентине, дающие среднее образование. В секундарии принимаются дети с 13 лет, срок обучения составляет 5-6 лет. Разделяют муниципальные (бесплатные) секундарии и частные.

Плодом практической деятельности Сан Альберто стало создание городских колледжей для детей-сирот в г. Кордова и Катарва. При этом он считал необходимым не только кормить и одевать детей, но и воспитывать их в духе принципов религии и приучения к труду.

Таким образом, подъем общественной и научной мысли в Латинской Америке способствовал развитию прогрессивных педагогических идей. Стимулировали это развитие передовые мыслители, а также перемены, происходившие в XVIII веке, который «пропитан таким динамизмом, столь подвижен, что в нем возникает столь заметно духовное обновление, что оно решительно свидетельствует о скором и повсеместном наступлении независимости. В этом столетии человек Нового Света созревает для того великого открытия, что хотя официальный язык его – испанский, хотя основы его культуры даны Западом, он приобретает свои особые контуры, придающие ему новый, неповторимый облик» [206].

Выводы

В связи с глубокими изменениями, связанными с открытием и завоеванием европейскими колонизаторами Нового Света в конце XV – начале XVI века на континенте сложилась колониальная система образования: элементарные школы для местного индейского населения, колледжи – для имущих слоев населения. Высшее университетское образование было ориентировано исключительно на испанцев и креолов. Воспитание и образование в условиях колониализма было подчинено стремлению ассимилировать народы Латинской Америки, что выражалось в распространении христианства, насаждении европейской культуры и насильственном обучении испанскому языку. Вместе с тем уже в середине XVI – начале XVII века в Латинскую Америку стали проникать идеи европейского гуманизма. Опираясь на учения прогрессивных мыслителей Т. Мора, Э. Роттердамского, Л. Вивеса, латиноамериканские мыслители выступали за демократизацию образования.

Именно этот период отмечен деятельностью ряда европейских миссионеров (П. де Ганте, В. де Кирога, Х. де Сумаррага и др.), которые отстаивали необходимость широкого образования для всех слоев населения, пытались прививать индейцам европейскую культуру с учетом их национальных особенностей.

Получение образования стало достоянием привилегированных групп общества, которые считали образование средством поддержания престижа и общественного положения. Система обучения в колониях была ориентирована на образование элиты, которая должна была поддерживать и проводить политику верхушки колониального общества.

Вопреки насаждению чуждой европейской культуры коренные народы Америки смогли сохранить национальную самобытность, языки, искусство и воспитательные традиции.

Глава 2. НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

2.1. Основные проблемы воспитания и образования в первой половине XIX века

Конец XVIII – начало XIX века в латиноамериканских колониях характеризуется значительным подъемом освободительного движения. Недовольство как низших, так и средних слоев населения было вызвано экономической политикой метрополий, постоянной дискриминацией и политическим бесправием. Подъему освободительного движения народов Латинской Америки в значительной мере способствовали война за независимость английских колоний в Северной Америке 1775–1783 гг., Великая французская революция, революция негров-рабов во французской колонии Санто-Доминго (1791 г.), а также революционные события 1808 г. в Испании.

Значительное воздействие на рост патриотических настроений и пробуждение национального самосознания оказали идеи европейского Просвещения. Сочинения Монтескье, Вольтера, Руссо, знаменитая «Энциклопедия» и «Философия и политическая история» Рейналя и другие произведения распространились по всему континенту. В отличие от Европы, педагогические идеи латиноамериканского Просвещения разрабатывались людьми, являвшимися не только идейными, но прежде всего политическими лидерами освободительного движения в Латинской Америке. Это во многом определило их практическую направленность, а также понимание важности образования и воспитания для создания независимой жизни народов этого региона.

Новым этапом в становлении латиноамериканского просвещения стала эпоха борьбы за независимость, развернувшаяся с 1810 года, когда в Испании началась всенародная борьба против французских оккупантов.

Трудные годы войны за независимость испанских колоний (1810–1826 гг.), затем гражданские войны, охватившие почти все освободившиеся государства региона, не могли в полной мере благоприятствовать развитию культуры и просвещения. Да и последующие десятилетия XIX века явились тяжелым испытанием для народов Латинской Америки: многочисленные военные перевороты, смены власти, восстания.

Большое значение имела деятельность выдающихся просветителей Хосе Игнасио Бартолаче, Хосе Антонио Альсате, Хуана Бенито Диаса Гамарра-и-Давалос (Мексика), Симона Родригеса, Симона Боливара (Венесуэла) и др. Все они выступали против схоластики в науке и философии, за развитие культуры и образования, критиковали колониальный режим.

В мировоззрении этих и других ученых-гуманистов нашло отражение стремление пробудить национальное самосознание.

Симон Боливар (1783–1830) вошел в историю народов Латинской Америки под славным именем Освободителя. Вся его жизнь и борьба тесно связаны с освободительной революцией народов Латинской Америки, в огне которой родились независимые государства. Известный перуанский мыслитель и революционер Хосе Карлос Мариатеги так написал о Боливаре и других руководителях борьбы за независимость, таких как О'Хиггинс, Сан-Мартин, Сукре: «Несомненно, Испанская Америка не добилась бы независимости, если бы у нее не было героического поколения, восприимчивого к чувствам своей эпохи, обладавшего способностью и волей совершить в наших странах настоящую революцию» [41, с. 58].

Так, в самый разгар войны за независимость, в 1815 году Симон Боливар писал, что корень главных проблем Латинской Америки – в испанском колониальном наследии, в необычайной сложности его преодоления. Он резко осуждал преступления испанских колонизаторов, их расправы с патриотами, не раз говорил, что никакие репрессии не помогут испанской империи держать в рабстве восставшие народы. В то же время он противопоставлял тиранической Испании Лас Касаса и других гуманистов, Испанию свободолюбивых традиций. Боливар выдвинул лозунг: «Мир испанской нации! Беспощадная война нынешнему режиму!» [101, с. 292].

Симон Боливар родился в Венесуэле, однако благодаря своим героическим деяниям во имя свободы Латинской Америки он признается героем всех ее народов. Говоря о многогранной деятельности этого человека, известный венесуэльский историк и исследователь Кристобаль Мендоса писал, что он был «реформатором всей системы жизни испаноамериканских стран» [95, с. 8].

Активно участвовал Боливар в развитии народного просвещения, создании национальной системы образования. Заветы Боливара, пронизанные гуманистическими, демократическими идеями, легли в основу всего последующего прогресса образования в странах Латинской Америки. Он понимал, каким огромным препятствием на пути развития молодых государств является невежество народа, в течение нескольких веков жившего под колониальным гнетом. Необходимость просвещения Боливар выразил словами, поистине ставшими афористичными: «Рабство – это дитя мрака и невежества. Невежественный народ – слепое орудие своего собственного уничтожения» [101, с. 677].

Большие усилия Боливар прилагал для приобщения народа к знаниям, к культуре. «Нации движутся к вершинам своего величия, – писал он, – в той мере, в какой им сопутствует образование. Они устремляются вперед, если вперед движется образование, пятятся назад, если оно деградирует»

ет, низвергаются в бездну и исчезают в небытие, когда ниспровергается основа образования или оно приходит в полный упадок» [101, с. 833].

Он вел переписку с видными европейскими педагогами и просветителями, стремился привлечь их к разработке планов создания цельной системы народного образования в Латинской Америке. Так, при активном содействии Боливара в Южную Америку приезжал английский педагог Джозеф Ланкастер, создавший школы взаимного обучения.

Боливар поощрял и поддерживал ланкастерские школы, видел в них шаг на пути создания системы народного образования, которое могло бы охватить широкие слои населения, покончить с расовой дискриминацией и бесправием в образовании большей части населения. С целью расширения контингента учителей для обучения по методу Ланкастера он издал декрет, согласно которому были созданы специальные училища для подготовки учителей, причем государство брало на свое иждивение детей неимущих родителей [95, с. 354].

При содействии Боливара возникали также различного рода профессиональные училища, средние учебные заведения. Большое значение уделялось созданию полноценной системы женского образования, развитию университетов, модернизации университетских программ и методов обучения. По его инициативе были демократизированы условия приема в университет Каракаса, отменены дискриминационные меры по социальным, религиозным и расовым соображениям, в частности, требование «чистоты крови». Университет, по мнению Боливара, должен был готовить не узких специалистов-профессионалов, а всесторонне образованных людей. Так, студенты медицинских факультетов, наряду со специальными предметами в обязательном порядке должны были изучать французский и английский языки, изящную словесность, физические науки. Он стремился к тому, чтобы университет стал центром изучения национальной культуры, насущных проблем молодых латиноамериканских стран.

Реформаторская деятельность С. Боливара в области образования основывалась на концепции, ориентированной на создание просвещенного, передового государства, которое осуществляло бы целенаправленную политику по воспитанию своих граждан в духе высокой морали и патриотических идеалов. Поэтому с такой настойчивостью в своих работах и выступлениях проводил мысль о том, что образование должно основываться на высоких гражданских идеалах и моральных принципах, пользоваться всемерной поддержкой государства: «Правительство формирует мораль народов, ведет их к величию, процветанию, власти. Можно спросить: с какой целью оно это делает? Да потому, что, взяв на себя руководство различными элементами, из которых состоит общество, оно учреждает общественное образование и руководит им. Нация станет мудрой, добродетель-

ной и воинственной, если принципы политики в области ее образования мудры, добродетельны и воинственны; она окажется тупой, изнеженной, суеверной и фанатичной, если будет воспитываться на примерах подобных пороков» [101, с. 832].

В развернутом и аргументированном виде свою концепцию о неразрывной связи общественного образования с высокими моральными и патриотическими принципами Боливар изложил на Ангостурском конгрессе (1819 г.), созванном по его инициативе. «Общественное образование должно стать первостепенной отеческой заботой конгресса, – говорил он. – Мораль и просвещение – это две основы республики. Мораль и просвещение должны стать нашими первоочередными задачами и обязанностями» [101, с. 692].

На том же конгрессе Боливар предложил создать особые институты «моральной власти», главная задача которых состояла бы в защите устоев республики, основанных на принципах гуманизма и высокой патриотической морали. В структуру институтов «моральной власти» должна была входить специальная «Палата по вопросам общественного образования». Обязанность этой палаты состояла в наблюдении за физическим и моральным воспитанием детей вплоть до достижения ими двенадцатилетнего возраста [159, с. 11]. Таким образом, Боливар выступал за введение всеобщего и обязательного народного образования, и его план предусматривал помощь государства в воспитании детей с самого раннего возраста. Палата должна была помогать матерям в воспитании детей, публикуя различного рода инструкции по вопросам воспитания, а также новейшие зарубежные педагогические труды, которые способствовали бы прогрессу народного образования в стране. При этом он выступал за то, чтобы деятели культуры и просвещения Латинской Америки знакомились с передовыми идеями и педагогическим опытом других стран, усваивали все лучшее из него и старались применить к условиям своих стран. Наконец, по мнению Боливара, обязанностью Палаты было следить за воспитанием молодежи «в духе понимания прав и обязанностей человека и гражданина» [159, с. 11].

Новаторские идеи Симона Боливара в области общественного образования не получили поддержки у законодателей, собравшихся в Ангостуре, так как подавляющее большинство их было воспитано на принципах классического либерализма с его культом индивидуализма, неприятия государственного вмешательства не только в промышленную область, но и в сферу образования. А либералы, как известно, выступали против всеобщего народного образования, так как оно якобы возбуждает у «низов» необоснованные стремления к равенству. Боливар же, напротив, будучи убежденным сторонником социального равенства людей, решительно боролся за реализацию этих принципов [72, с. 17].

В 1825 г. С.Боливар издает декрет о назначении своего учителя Симона Родригеса (1769–1854) генеральным директором по делам общественного образования во вновь созданном государстве Боливии. В первой части этого исторического документа сформулированы основные идеи Боливара по вопросам народного образования:

1. Первейшей обязанностью правительства является представление народу образования.

2. Образование для народа должно быть всеобщим и единым.

3. Учреждения в указанной области должны сообразовать свою деятельность с законами государства.

4. Духовное здоровье Республики зависит от тех моральных качеств, которые ее граждане приобретают с детства [181, с. 513].

В этой же программе впервые выдвинута задача организации профессионально-технического образования.

Заняв пост руководителя системы общественного образования Боливии. С. Родригес полностью посвятил себя любимому делу: повсюду создавал школы, заботился о подготовке учителей. В городе Чукисака основал экспериментальную школу на принципах трудового воспитания, в которой приобретали знания и профессию сотни детей – белых, индейцев и метисов, большей частью из бедных семей.

Задачу воспитания и образования Родригес тесно связывал с формированием учащегося как полноправного члена общества. Просвещение, по его мнению, есть гражданское воспитание, а целью образования является формирование общества. Воспитание должно быть всеобщим, научным и общественным: учащиеся должны сами вырабатывать свои знания, а не пассивно получать их от педагога. Ссылаясь на Платона, Родригес указывал, что педагогика должна использовать любознательность учащегося, так как она является духовной силой, ведущей человека к знанию и постижению истины [4, с. 70].

Симон Родригес выступал за то, чтобы с помощью новой школы создать условия для развития молодых государств Латинской Америки по-иному, нежели западному, пути. Он подчеркивал, что в Европе плодами образования пользуется привилегированное меньшинство, а народ лишен возможности получить образование, прозябает в нищете и невежестве. Он писал: «Не говорите о мудрости и учености Европы... поскольку если мы откинем блестяще покрывала, то увидим ужасающую картину ее бедности и пороков, которые особенно заметны на фоне ее невежества» [181, с. 109].

Идеи Родригеса стали питательной средой, благотворно влияющей на Симона Боливара. Как и Родригес, он настаивал на гармоничном воспитании детей в духе высоких патриотических идеалов и гражданской этики. В связи с этим придавал такое огромное значение новому типу учителя. Боли-

вар писал: «Воспитание душ и сердец молодежи – вот наука Наставника, его цель. Когда его благоразумие и способности смогут запечатлеть в душах детей принципы добродетели и чести, когда он посредством благих примеров и безыскусных поучений привьет им отвращение к наживе, так что жар их сердец скорее разгорится перед духовными ценностями, нежели при виде золотых монет, когда ученики будут более обеспокоены тем, что не добились награды за похвальные успехи в занятиях, нежели тем, что лишились любимых игрушек и развлечений, и когда они познают, что такое краски стыда, – именно тогда можно сказать, что наставник заложил крепкий фундамент общества, прочно вселил в детей благородную отвагу, дающую им силы, чтобы противостоять безделью и посвятить себя труду. Все это позволит молодежи добиться невиданных успехов в искусствах и науке» [101, с. 834].

В системе воспитания Боливар большое место отводил общему образованию, которое должно заложить основы будущей деятельности человека независимо от той специальности, которую он себе изберет в будущем. Общее образование, как говорил он, есть фундамент, на котором строятся знания. Заканчивая начальную школу, учащийся должен уметь и читать, и писать, иметь достаточное представление о грамматике и арифметике, а также быть обученным «правам и обязанностям человека и гражданина» [101].

Боливар считал, что процесс развития всех человеческих сил и возможностей идет диалектически: от простого к сложному. Этому пути должно следовать и воспитание. Присущие каждому ребенку от рождения задатки сил и способностей следует развивать в той последовательности, которая соответствует вечным и неизменным законам развития человека. Он указывал, что наиболее благоприятным для физического и морального воспитания ребенка является период со времени его рождения до 12 лет. Физическое воспитание считал первым видом разумного воздействия взрослых на развитие детей. Мать, кормящая ребенка и организующая уход за ним, должна с первых дней жизни заниматься его физическим развитием. Важно, чтобы родители не только предъявляли детям определенные требования, продиктованные условиями семейной жизни, но и добились их выполнения.

Придавая особое значение обучению правилам хорошего тона, такту и вежливости, Боливар писал, что учитель должен ежедневно проводить наблюдение за учащимся, указывая на его недостатки лишь в подходящий момент и таким образом, чтобы не травмировать ребенка [215, с. 15].

С целью поддержания уровня социальной нормы он предлагал использовать форму «ты» для обращения студентов друг с другом, и «Вы» в присутствии старших, что, по его мнению, способствовало бы установле-

нию дружеских связей, доброжелательности, приветливости. Вместе с тем, он предупреждал, что недопустимо излишество в этом вопросе.

Народные школы, как указывал Боливар, создаются для воспитания и образования всех детей, поскольку общение способствует укреплению дружбы и взаимопомощи.

Идеи о воспитании юношества изложены в тезисах «Метод, которому нужно следовать в целях воспитания моего племянника Фернандо Боливара» (1825). Как указывал Боливар, изучение языков следовало начинать с 12-летнего возраста. В связи с тем, что владение родным языком способствует лучшему усвоению других языков, он отдавал приоритет отечественному, современным и, наконец, древним языкам. В программу начального курса он рекомендовал включать географию и космографию. Что касается истории, ее обучение Боливар предлагал начинать с современности, а затем переходить к изучению древнего периода. Это, по его мнению, более всего способствовало бы заинтересованности подростка событиями, происходящими в мире.

С более раннего возраста, на его взгляд, следовало начинать изучение естественных наук, способствующих логическому развитию, а также имеющих всестороннее влияние на все отрасли практической жизни и общего благосостояния. Вместе с тем он предупреждал, что естественные науки развивают духовные способности: возбуждают внимание и любознательность, развивают силу анализа и воображения, дают мысли движение к теоретическим выводам.

Женское воспитание, по мнению Боливара, должно осуществляться в женских колледжах, а мужское – в мужских, потому что разница между общим образованием женщины и мужчины заключается только в тех заведениях, в которых мужчины готовятся к дальнейшему занятию наукой. Женщина, по его мнению, могла бы заниматься изучением классических языков и высшей математики, но включение этих предметов в курс женского учебного заведения было бы ошибочным. Что касается других предметов, то они должны быть одинаковыми для обоих полов во всех учебных заведениях.

Педагогические идеи Симона Боливара тесно переплетались с его идеями в других областях человеческого знания, в частности, психологии. Так, он считал, что память необходимо тренировать, хотя и «не следует ее утруждать, чтобы не ослабить» [100]. Особенно важна, на его взгляд, вспышка кратковременной памяти в том случае, когда она способствует пониманию. В связи с этим он утверждал, что учащийся, «проявляющий чрезмерную легкость в запоминании своих уроков, должен в будущем проявить способность к точному и самостоятельному мышлению, и,

напротив, плохую память следует развивать путем чтения наизусть избранных произведений великих поэтов» [100].

Большое значение Боливар придавал воспитанию морали, настаивая на том, чтобы его племянник Фернандо изучил «принципы и манеры джентльмена, читая письма Лорда Честерфильда»; поощрял занятия танцами, которые называл «поэзией движения», а также музыкой, которая «особенно уместна, когда существует пристрастие к этому искусству» [101, с. 839].

Таким образом, Освободитель выступал за интеллектуальное, моральное и эстетическое воспитание подрастающего поколения, формирующего, по его словам, молодого человека, превращая его в гражданина нового общества, поскольку это было обусловлено общей эволюцией латиноамериканского общества.

Боливар выдвинул важный революционный тезис – «образование для освобождения», который нашел отражение уже в конституции 1811 года [129, с. 56]. В 1821 году учредительный конгресс Колумбии, куда входили провинции Венесуэла и Новая Гранада, принял декрет об обязательном образовании детей в возрасте 6–12 лет, о развитии науки и искусства. Было разрешено обучение девочек. В столицах провинций создавались государственные колледжи, а начальные школы – всюду, где проживало не менее 100 жителей [129, с. 57]. В колледжах после курса начальной школы вводилось преподавание испанской грамматики, латинского языка, основ риторики и математики, философии.

Вместе с тем конституция 1811 г. отразила и то обстоятельство, что в целом участники освободительного движения были далеки от понимания нужд образования народных масс, поскольку их декларации мало обеспечивались реальными мерами; деятели того времени не были свободны от расовых предрассудков и, видимо, опасались на этой почве конфликта с всемогущей церковью.

По мнению венесуэльского историка Мануэля Фермина, меры оказались робкими: конституция 1811 года носила более революционный характер в других аспектах, но не в отношении образования. В ней содержалось общее пожелание – способствовать просвещению народа в рамках религии и религиозной морали. Как считает другой венесуэльский исследователь Луис Бельтран Прието, тогда были сформулированы принципы «свободы образования для одного класса – для буржуазии» [129, с. 55]. Здесь сказались и влияние конституции США, по примеру которой уже в этот период закладывались основы частного образования.

Законодательство в области образования отражало противоречивость позиции буржуазии в эпоху революции. Возможно, это способствовало отходу от идей Боливара. Многие положительные, что было сделано в это время, связано непосредственно с его практической деятельностью, осо-

бенно в 20-х годах. После смерти Боливара в 1830 году и отделения Венесуэлы от Великой Колумбии начался длительный период упадка образования, забвения идеалов передового мыслителя.

Попытка вывода образования из кризисного состояния была предпринята профессором права Кордовского университета Хуаном Игнасио Горрити, который был выслан из Аргентины в период диктатуры Х.М. Росаса. Исходя из потребностей страны в естествоиспытателях, квалифицированных инженерах и техниках, аргентинский профессор предложил создавать в Боливии воспитательные учреждения согласно историческим, экономико-индустриальным особенностям страны (район Потоси – минералогия, Чукисака – политические и экономические науки, Ла Пас – математика и т. п.).

Между тем новая программа обучения, разработанная правительством Боливии, продолжала отдавать предпочтение гуманитарно-литературным предметам. На остальные, такие как математика и естественные науки, отводилось вдвое меньше времени.

Предметами преподавания в колледже были история и география, естественные и математические науки, литература, ораторское искусство, языки, эстетика.

История и география предполагали три экзамена каждые четыре месяца, использование глобуса (практическое объяснение карты мира, описание пяти частей света, наций, религии, экономики), работу в архивах библиотек. В качестве учебника использовались «Подлинные комментарии Инков» Гарсиласо де ла Вега, в которых каждое историческое описание уточнялось с помощью топографической карты. Курс естественных и математических наук включал арифметику, алгебру, геометрию, тригонометрию, гражданскую и военную архитектуру. Интегральные исчисления рекомендовалось лишь самым способным учащимся. В ходе изучения астрономии использовались телескопы, экскурсии в планетарий. Литература как учебный предмет представляла собой 18-месячный курс с тремя экзаменами; содержание включало помимо собственно курса литературы и стилистики риторiku, поэзию, основные принципы теории этики, воображения, анализ живописи, архитектуры, пластики. Ораторское искусство строилось на декламировании Цицерона, Платона, Сократа. Языки предлагались следующие: французский, английский и немецкий. Эстетика предполагала изучение теории архитектуры, инструментальной, вокальной музыки, а также танцы.

Основное внимание уделялось переводам с древнего языка, составлению речей, которые следовало потом развить и украсить, сочинению латинских стихов, заимствованных у древних авторов. Самостоятельная подготовка письменных заданий и зубрежка занимали основную часть дня.

ученики трудились над этим с раннего утра до позднего времени. На уроках в классе занимались проверкой и исправлением этих заданий. По существу, учитель выступал в качестве помощника ученика, организовывая и направляя его самостоятельную работу. Описывая распорядок учебного дня в колледже, Рафаэль Рейерос отмечал самостоятельность учащихся, которая была возможна только в условиях жесткого контроля над детьми.

С восходом солнца учащиеся приступали к зубрежке в коридорах колледжа. Преподаватель, одетый в черную плащ-накидку, приходил в класс в 9 часов, держа в руках указку, кнут и шлифовальную доску. В течение первого часа дети отвечали на вопросы преподавателя. С 10 часов до полудня продолжалась самостоятельная подготовка письменных заданий. В 12 часов начинался второй урок, который был посвящен проверке и исправлению этих заданий. С 13 часов до 14 – час отдыха, а с 14 до 15 – урок рисования, музыки, танцев. Затем до 19 часов – очередная самостоятельная подготовка в коридорах школы, после чего – «спокойная» прогулка до захода солнца. Вечером до 22 часов учащимся разрешалось заняться любимым делом. Занятия проводились 6 дней в неделю, кроме воскресенья и праздников. Каникулы обычно проводились в октябре; учащиеся занимались плаванием, фехтованием, верховой ездой, а также другими видами спорта.

Церемония присвоения степени бакалавра в сущности своей была идентична той, которая осуществлялась в колониальных университетах. Торжественное шествие, как правило, возглавлял ректор колледжа, за которым следовали учителя с деканами факультетов, а также экзаменаторы, назначенные Сенатом, и секретари. После клятвы, произнесенной экзаменаторами перед ректором принимать экзамен «согласно воле и сознаний бога, предлагая страх и любовь», они получали карточки для голосования: одну с буквой «А» (*aprobado*), что означало «за», а вторую с буквой «R» (*reprobado*) – «против». Далее в порядке очередности согласно возрасту экзаменаторы, сформулировав вопросы и выслушав ответы, помещали карточка со своим решением в урну. После подсчета голосов в присутствии секретаря ректор объявлял результаты экзамена. Сразу же после подсчета голосов, но перед оглашением результатов, экзаменуемый должен был передать ректору и экзаменаторам плату за обучение. В конце экзаменуемый должен был прочитать отрывок из произведения одного из античных авторов, а также произнести слова благодарности ректору, декану и всем присутствующим преподавателям на латинском языке.

Большая часть колледжей представляла собой интернаты с суровой, полувоенной дисциплиной. Без разрешения администраций ученик не должен был общаться с родителями и даже выходить на прогулку во двор. Подъем, отбой, движение из класса в класс – все это осуществлялось по

сигналу. Нарушителей ждали дополнительные задания разного рода, чаще всего бессмысленные и изнурительные.

Следует отметить, что исключительное сосредоточение на гуманитарных предметах не соответствовало потребностям страны, нуждавшейся в естествоиспытателях, квалифицированных техниках и инженерах. Да и колледжей, в которых изучались бы все названные выше предметы, было слишком мало. Большинство учащихся не имели представления о глобусе, карте мира, ни тем более – телескопе.

Лишь к концу XIX века колледжи Боливии и других стран начали переживать серьезные изменения. Исчезли латинские стихи и речи, риторика заменила литературная критика, вместо сочинительства стали использовать объяснение литературных текстов историков античности.

Антиколониальная борьба народов Латинской Америки нашла свое отражение в прогрессивных педагогических идеях венесуэльского просветителя, писателя, ученого, государственного деятеля, друга Симона Боливара – Андреса Бельо (1781–1865).

Известный венесуэльский историк Мариано Пикон-Салас так характеризует деятельность Андреса Бельо: «Он открыл ранее изолированный испаноамериканский мир для взаимодействия с духовными и культурными ценностями других наций и сделал это с такой же решимостью, как и героические руководители войны за независимость сделали это в отношении политических контактов и связей этого мира с другими странами» [89].

Проникновенно пишет о нем венесуэльский видный общественный деятель Луис Бельран Прието: «Бельо не был, как многие из его современников, призван судьбой уничтожить тиранию с помощью меча. На его долю выпала миссия сеятелей, которые идут за теми, кто выкорчевывает сорняки. Да, он шел за военными освободителями, сея семена культуры, создавая фундамент для независимой жизни народов, проводя в жизнь идеалы, которые воодушевляли освободителей» [176, с. 132].

В биографии Андреса Бельо исследователи обычно выделяют три основных периода: каракасский (до 1810 г.), лондонский (1810–1829 гг.) и чилийский (1829–1865 гг.) [71, с. 57]. Основным делом его жизни, как он считал, была педагогическая деятельность, которую он осуществлял в Чили.

Продолжая традиции Боливара и Родригеса, Андрес Бельо связывал вопросы, касающиеся просвещения, с постоянной и целеустремленной деятельностью государства. Для него республиканские правительства, которые являлись выразителями «национальной воли», не могли пренебречь обязанностью с помощью всеобщего образования воспитывать «людей, полезных самим себе и другим людям» [176, с. 41–42]. Иными словами, речь шла о воспитании целых народов, а не группы привилегированных: «Создавать государственные школы, предназначенные для незначительной

части народа, еще не означает содействовать развитию образования, ибо недостаточно воспитывать людей для высоких профессий. Главное – воспитание полезных граждан, совершенствование общества. А этого нельзя достичь, не открыв двери учебных заведений перед теми, кто составляет большинство общества» [176, с. 45].

Бельо выступал за то, чтобы образование было доступно всем независимо от социального положения. По его словам, необходимо постоянно увеличивать число учебных заведений, вводить единую систему обучения, т.е. «содействовать образованию таким образом, чтобы оно наиболее полно отвечало интересам национального благополучия» [176].

Такой подход к проблемам образования основывался на глубокой убежденности Бельо в необходимости всемерного развития народного просвещения: «Какой прок, если мы будем иметь ораторов, юристов и государственных деятелей, а огромное большинство народа останется во мраке невежества?» [176, с. 49]. Бельо утверждал, что без народного образования немислим никакой общественной прогресс. «Я, конечно, принадлежу к числу тех, кто считает всеобщее образование народа одной из самых благородных задач, на решение которых должно обратить первоочередное внимание правительство, видя в этом неотложную необходимость. Без решения этой задачи невозможны подлинный прогресс, укрепление и консолидация республиканских институтов» [87, с. 101].

Выступая за неразрывное развитие всех трех компонентов образования – начального, среднего и высшего, он придавал исключительно большое значение начальному образованию, видя в нем эффективное средство просвещения народа, создания фундамента современной цивилизации. Он мечтал о том дне, когда сеть начальных школ покроет всю страну и в них будут учиться все без исключения дети. Андрес Бельо выступал защитником и пропагандистом права детей на образование. Он говорил, что дети до определенного возраста должны не работать, а учиться, ибо человек «не может приносить всей пользы, на которую он способен, если чрезмерно раннее его вовлечение в труд не позволит ему достичь той степени зрелости и силы, которые он должен приобрести» [176, с. 47]. Иными словами, Бельо выступал сторонником обязательного всеобщего начального образования, искал пути и средства практической реализации этого принципа. Он защищал интересы неимущих родителей, которые не имели возможности дать своим детям даже начального образования, настаивал на бесплатном распределении учебников среди детей бедных семей.

Бельо считал, что начальное образование нельзя сводить к передаче учащимся лишь самых элементарных знаний. По его мнению, учащихся нужно воспитывать так, чтобы они приобретали не только знания, необходимые в повседневной жизни, работе, но и такие, которые возвышают ду-

шу, придают жизни смысл, облагораживают человека [176, с. 49]. Он выступал за то, чтобы в начальных школах дети учились не только читать, писать, считать, но и изучали начала астрономии, географии, всеобщей истории, литературы и других гуманитарных знаний.

Высокие цели, поставленные перед начальной школой, требовали новых методов обучения, квалифицированных учительских кадров. По инициативе Бельо создавались специальные «нормальные школы», где обучались будущие учителя. «Введение всеобщего образования, – говорил он, – требует большого числа учителей, компетентных и хорошо подготовленных» [87, с. 101]. Видя большие трудности на пути достижения этой цели, он подчеркивал, что в Чили, как и других странах Латинской Америки, профессия учителя начальной школы не считается доходным и престижным занятием, поэтому трудно убедить способную молодежь посвятить свою жизнь обучению детей. Однако верил, что высокая миссия учителя завоеует сердца представителей лучшей части молодежи.

Он выступал также за составление тщательно продуманных программ обучения будущих учителей, подчеркивал, что речь идет о подготовке людей, призванных нести знания в народ [176, с. 151]. Он считал, что только при высоком уровне изящной словесности, культуры, науки может развиваться начальное образование. «Хорошие учителя, хорошие книги, хорошие методы, хорошее руководство образованием являются результатом исключительно высокого уровня развития духовной культуры» [87, с. 101].

Новаторским был подход к проблемам среднего образования. Бельо резко критиковал подход к среднему образованию лишь как к ступени для получения высшего. Тревожило его и то, что в колледжах главное внимание уделялось подготовке будущих юристов, литераторов, а естественные науки игнорировались. Иными словами, к среднему образованию он подходил как к самостоятельному и важному звену в подготовке полезных и нужных для общества людей, способных содействовать его прогрессу.

Обращаясь к проблемам высшего университетского образования, Бельо постоянно размышлял о его неразрывной связи с начальной школой. «Нигде, – говорил он, – не может утвердиться всеобщее начальное образование... прежде чем не достигнут своего расцвета наука и изящная словесность» [87, с. 101].

Бельо разработал проект основания Чилийского университета, который был открыт в 1843 году. Бельо был назначен ректором университета и оставался в этой должности до своей смерти в 1865 году.

Распространение знаний, по Бельо, предполагает наличие одного или нескольких очагов просвещения. Университет был для него именно центром национальной культуры, светочем знаний и просвещения народа.

Высокую миссию университета Бельо видел также и в том, чтобы здесь велась напряженная исследовательская работа по изучению национальных проблем. Только таким путем народы Латинской Америки могут внести свой вклад в мировую цивилизацию, обогатить открытиями и достижениями науку и искусство.

Однако передовые педагогические идеи Андреса Бельо практически не могли быть воплощены в жизнь, поскольку развитие Чили, как и других стран Латинской Америки, проходило преимущественно консервативно при доминировании реакционных сил, тяготевших к колониальным порядкам и феодализму.

Аргентина раньше других стран латиноамериканского континента встала на путь осуществления прогрессивных, буржуазных по своему характеру преобразований. В мае 1810 года, свергнув вице-короля, восставшие создали «Временную правительственную хунту⁷ Ла-Платы», получившую название Патриотической. Патриотическая хунта проделала значительную работу в области культуры и просвещения. Уже на седьмой день после ее образования, по предложению Мариано Морено был принят декрет об основании и издании печатного органа «Гасета де Буэнос-Айрес». Морено считал, что основной задачей «Гасеты» должно быть воспитание и правдивая информация населения [49, с. 27]. Большое значение имело открытие Публичной библиотеки, издание прогрессивных для того времени произведений, например, опубликование «Общественного договора» Руссо с предисловием Морено.

Мариано Морено (1778–1811), вдохновленный идеями философов XVIII века, видел необходимость изменения системы образования в соответствии с потребностями политического режима, установленного революцией. Он считал воспитание прочной основой счастья человека и призывал к изучению «прикладных и реальных наук» для развития промышленности и сельского хозяйства.

Говоря о школах, существовавших в вице-королевстве Ла-Платы (теперешняя Аргентина), Морено отмечал, что их уровень не удовлетворяет потребностям общества, что в наследие от колониальной эпохи аргентинцы получили массовую неграмотность. Ощущалась также нехватка квалифицированных учительских кадров.

Особое внимание он уделял начальному образованию. По его мнению, начальное образование нельзя сводить к передаче учащимся лишь самых элементарных знаний; в начальных школах дети должны не только

⁷ Хунта (исп. *junta*) – название различного рода объединений, союзов, комиссий государственных органов в испаноязычных государствах; в некоторых странах Латинской Америки обозначение военного правительства, пришедшего к власти в результате государственного переворота.

читать, писать, считать, но и изучать начала астрономии, географии, всеобщей истории и других гуманитарных знаний.

Одним из первых хунта рассмотрела вопрос об улучшении школьного образовании, повысила учителям жалование с 400 до 600 песо в год, ассигновала средства для строительства новых школьных зданий. Была создана комиссия по подготовке реформы начальной школы [49].

Главной задачей в этой области, которую ставили перед собой общественные деятели М. Морено, М. Бельграно, Б. Ривадавия, стало стремление как можно быстрее покончить с традициями колониальной системы образования, приспособленной для обслуживания европейских колонизаторов и направленной на подготовку кадров духовенства и королевской администрации. Они подвергли радикальному пересмотру колониальную систему образования, содержание, организационные формы и методы обучения. Для них начальная школа являлась учреждением, предназначенным не столько для обучения основам чтения и письма, сколько для формирования личности учащегося.

В условиях вспыхнувшей борьбы за независимость испанских колоний кабильдо⁸ провинции Буэнос-Айреса провел ряд мероприятий в области образования с целью его реформы. На сессии, состоявшейся 26 октября 1810 года, членам городского совета было поручено проинспектировать начальные школы Буэнос-Айреса. Основной целью проверки было выявление существовавших в этих школах организационных форм и методов обучения, а также информирование учителей о ходе подготовки школьной реформы. На очередном заседании кабильдо проверяющие представили подробный отчет о содержании образования, формах и методах обучения в элементарных школах. В отчете отмечалось, что начальное образование сводилось к обучению чтению и письму, а необходимость и полезность этих школ определялась бесплатностью начального обучения для детей бедных родителей [201, с. 46].

В целях совершенствования начального образования хунта предоставила городскому комитету следующие полномочия:

1. Назначение учителя не может осуществляться без предварительного удостоверения в способности быть учителем от кабильдо, который испытывает его сам и сам удостоверяется в его поведении. Такое удостоверение дается на один год и в округе той городской общины, школьным комитетом которой оно выдано. Назначение учителя, не имеющего такого свидетельства, считается незаконным.

2. Городской комитет заботится об учебных программах, школьных книгах и т. д. Им же определяется и возраст воспитанников.

⁸ Кабильдо – городской совет, сенат, а также здание или помещение для его заседаний.

3. Городской комитет заведует постройкой, меблировкой, отоплением школы, доставкой материалов, т. е. обеспечивает материальную базу учебных заведений.

Просветительная деятельность защитников майской революции дала мощный импульс развитию народного образования по всей стране. Так, в Кордове, при правительстве Фр. Хавьера, были созданы первые муниципальные школы. В Мендосе также были открыты начальные школы «Фр. Хавьер Моралес» и «Фрау Хосе Бенито Ламас», а в Сан-Хуане в 1816 году создана школа, которой руководил Игнасио Ферми Родригес, учитель выдающегося общественного деятеля Аргентины Доминго Фаустино Сармьенто. Северная часть страны находилась под влиянием просветительной деятельности М. Бельграно, создавшего начальные школы в Тукумане и Сантьяго де Эстеро.

Некоторые вопросы, касавшиеся изменений в области образования, рассмотрел Тукуманский конгресс, в 1816 году провозгласивший независимость Ла-Платских провинций (современная Аргентина). В частности, осуждалась навязываемая испанцами практика запрещения изучать науки и обучать детей лишь «латинской грамматике, древней философии, теологии, а также гражданской и канонической юриспруденции» [127, с. 107]. Не случайно в школах при монастырях (а в них главным образом осуществлялось среднее образование) учебная программа была несколько изменена еще в первые годы революции. Так, например, учебным планом Колехио де ла Уньон дель Суд, основанным доктором Доминго де Ачега в 1818 году, предусматривалось изучение языков (английского, французского и итальянского), философии, истории.

Однако обучение в колледже носило религиозный характер. В конституции колледжа говорилось, что «христианская жизнь является фундаментом, на котором покоятся воспитательные учреждения для молодежи». В ней же указывалось, что задачей ректора является забота о том, чтобы учащиеся выполняли свои обязанности и «шли к добродетели путем, который указывает наша святая религия» [201, с. 56].

Руководство кафедрой философии в этом колледже впервые в истории Аргентины было доверено светскому лицу – профессору Хуану Лафинуру (1797–1824), который читал лекции своим ученикам, следуя философии Кондильяка и идеям французских материалистов. Лафинур секуляризировал обучение философии, порвал с давней традицией преподавания философской дисциплины на латыни. В итоге, когда через 2 года был проведен экзамен по этому курсу, разразился скандал, следствием которого было, однако, то, что он продолжил читать свой курс. Это было значительным событием в жизни аргентинского общества, т. к. до тех пор курс лек-

ций по философии читался католическими профессорами и содержанием его были положения томистской доктрины.

В целом, курсы лекций по философии Кондильяка и французских материалистов положили начало легальному переосмыслению и переоценке моральных и других общественных ценностей, основывавшихся до этих пор на средневековых схоластических идеях томизма. Иными словами, началось формирование нового буржуазного сознания, нового подхода к науке, человеку, переосмысление взаимосвязи человека с обществом, церковью.

После Лафинура курс философии Декарта и Кондильяка читал профессор Мануэль Фернандес Агюэро, затем профессор Диего Алькорта. «Слово “философия” не может означать ничего иного, кроме учения о человеческом понимании и его условиях, – писал Алькорта. – Не нужно поэтому искать в нашем курсе проблем высокой философии» [201, с. 146].

Следует отметить, что указанные профессора не были оригинальными мыслителями. Они не создали никаких философских систем или направлений в латиноамериканской мысли, вместе с тем их влияние на процесс формирования философских тенденций в стране огромен.

Важной вехой в деле улучшения школьного образования стали реформы, проводившиеся в начале 20-х годов XIX века по инициативе выдающегося общественного деятеля Аргентины Бернардино Ривадавии (1780–1845). В этот период правительством Буэнос-Айреса были реорганизованы органы новой власти, созданы благоприятные условия для развития капиталистических отношений в деревне, приняты меры для облегчения притока иммигрантов из Европы, установлен контроль государства над церковью. Все эти меры благоприятствовали росту числа школ, способствовали изменению взглядов на задачи и роль народного просвещения.

Крупнейшим событием в жизни страны явилось создание в 1821 году университета в Буэнос-Айресе. До этого существовал лишь один университет, созданный иезуитами в 1613 году в Кордове. Кроме того, была учреждена Медицинская Академия, создано Литературное общество, открыты сельскохозяйственная школа, музей естественной истории, кабинеты химии, топографии, публичная библиотека [201, с. 130].

Б. Ривадавия приложил немало усилий для расширения начального образования, несмотря на то, что затянувшаяся борьба за создание единого централизованного государства долгое время не позволяла уделять нужное внимание совершенствованию школьного обучения.

Статьи в «Гасете», начиная с 1821 года, одна за другой отмечали непрочность, шаткость элементарного образования. Так, в номере от 7 ноября 1821 года говорилось, что начальное образование все еще не является достоянием народа. Высказывалась озабоченность тем, что свободные граждане, способные принести пользу своей родине, не могут даже прочитать

статьи и документы, обращенные к ним. Последующие номера газеты, отмечая заброшенность народного образования, указывали, что большинство детей, не имея возможности посещать школу, бездельничали, занимались мелким хулиганством и потому были обречены на невежество [201, с. 65].

Сложившаяся ситуация не могла способствовать формированию национальной системы образования. К тому же и уровень экономического развития не обеспечивал страну материальными средствами, необходимыми для поддержания школьных учреждений.

С целью разрешения проблем в области народного образования в 1822 году по указанию Б. Ривадавии во всех школах провинции Буэнос-Айреса введена система взаимного обучения, разработанная английским педагогом Дж. Ланкастером. В течение нескольких лет ланкастерские школы были созданы во всех провинциях страны. Принцип взаимного обучения основывался на том, что учитель не передавал знания всем ученикам, а выбирал из их числа наиболее способных «мониторов», работу с ними и подготовку к тому, чтобы они могли передавать знания своим младшим товарищам. Такая система обучения являлась экономически эффективной и не требовала большого количества учителей.

Ланкастерские школы стали создаваться на всей территории Латинской Америки: в Мексике, Чили, Венесуэле и других странах. Использование такой системы обучения позволило придать методическое единообразие начальному образованию. Положительная сторона этой системы обучения проявилась и в том, что начальное образование получило распространение и в провинции. Благодаря применению системы был полностью заменен действующий в колониальный период преподавательский состав и сформирован новый. Однако взаимное обучение позволяло дать лишь немногие механические навыки чтения, письма и счета, а общая подготовка учеников и самих «мониторов» оставалась на крайне примитивном уровне.

Еще одним мероприятием, направленным на развитие народного образования, явилось создание 2 января 1823 года светской организации Общества благотворительности. Деятельность этого общества была направлена на развитие женского образования, которое осуществлялось под контролем государства.

Одной из важнейших задач Общества благотворительности была «инспекция школ для девочек и всех учреждений, способствующих улучшению благосостояния женщины» [201, с. 69]. За короткое время были созданы начальные школы для девочек, реорганизован колледж для девочек-сирот.

С 1826 года деятельность Общества распространилась по всей провинции. При церкви Монсеррат создан женский колледж для подготовки учительниц, открыты начальные школы для девочек: «Сан Хосе де Флорес», «Сан Исидрио», «Сан Николас» и др.

В реформаторской деятельности Б. Ривадавии заметное место занимали не только начальные школы (в период его правления их количество увеличилось на 35), но и колледжи, в которых осуществлялась подготовка будущих учителей. Наиболее значительными учебными заведениями такого рода явились провинциальные «Нуэстра сеньора де Монсеррат» в Кордове и «Сантисима Тринидад» в Мендосе. В остальных провинциях обучение будущих учителей происходило на кафедрах латинского языка и философии, функционировавших при монастырях.

По инициативе ректора – священника Хосе Марии Бедойя – в колледже «Нуэстра Сеньора де Монсеррат» были введены такие дисциплины как математика и физика, а также испанский язык вместо латинского. Учебный план колледжа включал курс юриспруденции, географии, экономики, ораторского искусства. Кроме этих дисциплин в колледже студенты изучали гидравлику, гидростатику, оптику, архитектуру.

Падение в 1829 году президентского режима Б. Ривадавии привело к тому, что элементарные школы были упразднены – их посчитали ненужными. Вновь назначенные учителя признаны непригодными и отстранены от должности. И, наконец, были созданы специальные комитеты по ликвидации системы обучения по методике Ланкастера.

Несмотря на то, что мероприятия, проведенные видными деятелями майской революции (М. Морено, М. Бельграно и др.), а затем президентом страны Б. Ривадавия встретили ожесточенное сопротивление реакционных кругов, они оказали большое влияние на формирование национальной системы образования не только в Аргентине, но и в других странах Латинской Америки.

В 1832 году в Аргентине был восстановлен орден иезуитов, запрещенный в Испанской Америке еще в колониальный период. В руки иезуитов передано школьное образование. Позднее (примерно с 1845 года) право контролировать образование получила, кроме того, полиция. Это была политика воспитания молодежи в клерикальном духе, духе подчинения диктатору. Все, что не служило этому, преследовалось и изгонялось. Страну покинули или были высланы из нее виднейшие деятели культуры и образования; приостановлена иммиграция, что затрудняло проникновение в Аргентину передовых идей. В стране царил культ диктатора Росаса.

В Аргентине «период анархии» начался еще в ходе освободительной войны, но примерно до середины 20-х годов «поколение мая», аргентинские радикалы-унитарии, т.е. сторонники централизованной республики со столицей в Буэнос-Айресе, удерживали инициативу в своих руках. Унитарии во главе с Б. Ривадавия создали экономические и культурные учреждения нового типа, национальный банк, провели церковную реформу, созвали национальный конгресс, который в 1826 г. провозгласил создание

единой Аргентинской республики. Но так и не объединившись, страна раскололась на враждующие и соперничающие провинции, во главе которых стояли каудильо – богатые помещики-скотоводы. Каудилизм⁹ на долгие годы становится важнейшим фактором общественной жизни.

Именно в этот период обострились глубокие противоречия, связанные с выбором пути социально-экономического и политического развития Латинской Америки. В 1827 году консервативные силы добиваются отставки Б. Ривадавии и начинается период открытых и бурных столкновений между унитариями и федералистами; борьба идет с переменным успехом. К власти приходит каудильо провинции Буэнос-Айрес Хуан Мануэль де Росас, который, сохраняя внешние формы республиканского правления, объявляет войну всему, что связано с наследием майской революции. Объектом преследований со стороны Росаса сразу же становится группа молодых мыслителей, писателей, поэтов, общественных деятелей, составивших «поколение 1837 года». Среди них Эстебан Эчеверрия, Хуан Баутиста Альберди (1810–1884), Хуан Мария Гурьеррас (1809–1878).

После того как Росас запретил Литературный салон, в котором встречались молодые писатели и философы, известный аргентинский мыслитель, писатель и общественный деятель Эстебан Эчеверрия (1805–1851) создал в 1838 году тайные общества «Майская ассоциация» (или «Молодая Аргентина») по образцу объединения итальянских карбонариев «Молодая Италия». Вместе с Альберди он написал «Символические слова», которые становятся основой документа «Социалистическое учение», провозглашающего основы создания новой Аргентины.

Эчеверрия принадлежал к группе мыслителей, которые считали, что в результате освободительной войны достигнута лишь политическая независимость. Теперь предстояло решить еще одну, не менее важную задачу «создать эмансипированное общество на принципе, отличном от колониального регулятора» [161, с. 23].

Он считал необходимым проведение радикальной реформы обычаев, традиций, чего достичь можно было посредством издания законов и просвещения. В 1844 году Эчеверрия подготовил и издал «Учебник морального воспитания» (*Manual de educación moral*) для учащихся элементарных школ, во введении которого пишет: «Если бы воспитанием занялись ранее, если бы в школах изучали такие понятия как свобода, равенство и брат-

⁹ Каудилизм (исп. *caudillo* – «предводитель») – режим личной власти диктаторов в ряде стран Латинской Америки, установленный посредством военного переворота и опирающийся непосредственно на военную силу. Для каудилизма характерны ликвидация прав и свобод, установление правового террора и репрессий, прямые расправы с политическими противниками. Режимы каудильо, как правило, неустойчивы: каудильо быстро растрчивал свой политический авторитет, социальная опора его власти неумолимо сужалась, а сам он становился жертвой нового заговора.

ство, то поколения, воспитанные в духе этих категорий, были бы мужественны... Неужели они не смогли бы парализовать действия тиранов и анархистов, неужели они не оказали бы влияние на торжество порядка и законов?» [161, с. 26].

Эчеверрия не раз подчеркивал, что демократия не есть абсолютное руководство большинства, а лишь правление «разума народа», и что этот разум ни в коей мере не проявляется в неграмотности народа, лишь способствующей незащищенности всеобщего избирательного права. Он ратовал за развитие образования с целью «просвещения масс об их правах и обязанностях», воспитание гражданственности и чувства достоинства, формирование таких качеств как свобода и независимость.

Прежде чем проводить радикальную реформу системы образования Эчеверрия считал необходимым открыть школу для подготовки учителей. Эту мысль он высказывал примерно в то же время, когда Д.Ф. Сармьенто основал и руководил в Сантьяго де Чили первой учительской школой и сформулировал методы начального обучения.

Обосновывая необходимость воспитания морали, Эчеверрия предлагал создать специальную книгу для родителей, в которой бы в доступной форме излагались принципы морального воспитания. Он считал, что лучшим способом воспитания детей является, прежде всего, воспитание родителей.

Немалую заботу Эчеверрия проявлял в отношении воспитания женщин. Он писал: «Воспитывайте хороших матерей, если хотите иметь хороших детей, растите хороших граждан, если хотите иметь родину – вот в чем проблема воспитания» [161, с. 32–33].

В Мексике, в отличие от Аргентины, борьба за создание народной системы образования происходила параллельно с борьбой за власть между местными либералами и консерваторами. «Образование народа – первейшая обязанность культурного правительства, и только тираны и деспоты поддерживают невежество народа, чтобы злоупотреблять своими правами» [8, с. 17]. Эта выдержка из конституции партии либералов, вступившей в силу в Мексике в 1812 году, свидетельствует о заинтересованности правительства в принятии ряда практических мер в области просвещения. Конституция предусматривала создание всеобщего управления образованием. Наряду с объявлением образования гражданским, была предпринята попытка заложить основы единой школы – ввести единые для всей страны учебные планы. Это положение конституции касалось прежде всего университетов, а также литературных колледжей, в которых изучались «религиозные науки и политические». Специальная статья была посвящена начальным школам, в которых учащиеся должны были обучаться чтению, письму, пению, католическому катехизису. Однако эти прогрессивные для того времени положения консти-

туции лишь частично были претворены в жизнь (в связи с политической обстановкой в стране она имела короткий срок действия).

После провозглашения в 1821 году независимости Мексики борьба за власть между политическими партиями не прекращалась. Школьная реформа была одним из основных пунктов политической реформы партии консерваторов. Один из представителей этой партии Лукас Аламан во время своего выступления на конгрессе заявил, что «без образования не может быть свободы, и основой политического и социального равенства является элементарное знание» [201, с. 18].

Аламан изложил проект, предусматривавший обучение «всем наукам», сохранение всех без исключения учебных учреждений, эффективное их использование с целью экономии материальных средств и сил. Он считал, что «общее образование является эффективным средством повышения благосостояния народа, следовательно, его нужно укреплять; вместе с тем, следует обратить внимание не столько на обучение чтению и письму, сколько на воспитание моральное и политическое» [191, с. 19].

В 1833 году на смену консервативному правительству к власти пришел лидер партии либералов врач Валентин Гомес Фариас. Он провел первую в истории Мексики серию законов, ограничивавших как экономическое могущество церкви, так и ее «фуэрос»¹⁰ – старые колониальные привилегии. Это стало первым шагом на пути отделения церкви от школы.

Одним из ближайших сподвижников Фариаса был Хосе Мария Луис Мора, бывший священник, отказавшийся от сана, публицист и сторонник отделения церкви от государства. Мора требовал ликвидации сословных привилегий. Наличие привилегированных сословий, утверждал Мора, препятствует национальному единству, укреплению мексиканских наций, развитию образования. Мора предложил организовать систему просвещения таким образом, чтобы оно было созвучно государственной политической системе. Он считал, что «важность образования не сравнима ни с чем, так как идеи, воздействующие на молодежь посредством воспитания, оставляют глубокое впечатление и абсолютно неизменяемы» [217, с. 25].

К 1830 году политическими партиями были разработаны программы, цель которых в сущности была единой: способствовать прогрессу Мексики. Особое место в них отводилось вопросам образования. Редактировались планы, провозглашались и упразднялись многочисленные законы, касающиеся преобразований в области просвещения.

¹⁰ Фуэрос (исп. fuegos, множественное число от fuego, и португальское fogaes, основное значение – право, привилегия, от латинского fogum – рынок, право, суд) – 1) собрание законов общего характера, относящихся ко всем подданным королевства; 2) хартии феодальных вольностей отдельных провинций, сословий или фамилий; 3) пожалования, как правило, от лица короля, фиксировавшие права, привилегии и обязанности жителей городских и сельских общин.

В 1833–1834 годы правительством Гомеса Фариаса был принят ряд законов, которые могут быть разделены на три группы:

- 1) ликвидация феодальных привилегий духовенства;
- 2) разрешение вопроса о выплате национального долга на основе секуляризации церковной собственности;
- 3) реформа системы народного образования [37, с. 50].

Фариас покончил с церковной монополией на просвещение. Согласно закону, изданному 19 октября 1833 года, был упразднен папский университет в Мехико, а также церковный колледж Святой Марии, преподавание в которых контролировалось церковью. Их собственность была конфискована и передана впервые созданному в Мексике правительственному департаменту народного образования, которому было поручено создать сеть светских школ. В полномочия департамента входило назначение преподавателей, издание законодательных актов, составление книг для чтения и др.

Согласно новому декрету, изданному 23 октября того же года, в университетах предусматривалось создание 6 факультетов: гуманитарных наук, физики и математики, медицины, права, богословия и подготовительный (предуниверситетский курс).

С приходом к власти генерала Антонио Лопеса де Санта-Анна были отменены все антиклерикальные законы и декреты его предшественника. Вместо правительственного департамента народного образования создана Временная хунта, в состав которой входили ректоры колледжей. За департаментскими хунтами сохранялось право осуществления контроля за элементарными школами и издания законов, касающихся вопросов образования. Был восстановлен папский университет с его прежней структурой.

Между тем отношения Мексики и США крайне обострились. После поражения в войне с Техасом Санта-Анна на некоторое время потерял власть, однако в 1842 году вновь занял пост президента. В этом же году под его руководством был издан декрет, согласно которому образование детей с 7 до 15 лет объявлялось обязательным и бесплатным. Был подписан план создания школ для подготовки учителей, разрабатывались методики написания азбуки, учебников.

Спустя некоторое время, в 1854 году издан новый декрет, по которому в средней школе устанавливались два цикла обучения:

- 1) латинского языка и гуманитарных наук (грамматика латинского и испанского языков, всеобщая история и история лексики, литература);
- 2) элементарных философских наук (психология, логика, метафизика, религия, математика, физика, химия, космография, английский и французский языки).

Регламент распространялся и на университеты, обучение в которых осуществлялось на 4 факультетах: права, богословия, медицины и естественных наук.

Правители того времени разрабатывали реформы образования, казавшиеся лишь на первый взгляд идеальными: быстрые политические перемены приводили к тому, что часть предлагаемых реформ так никогда и не была претворена в жизнь.

Завоевание политической независимости способствовало социальному и экономическому развитию освободившихся стран, благотворно влияло на процесс складывания латиноамериканских наций. Именно в этот период в странах Латинской Америки, сделавших первый шаг в развитии науки и образования, были заложены основы национальных систем образования и воспитания.

Следует отметить, что практика воспитания и педагогическая мысль развивались в единстве, взаимообогащая друг друга. В то же время в эпоху борьбы за независимость педагогическая мысль опережала практику. Многие проблемы не могли быть решены, поскольку содержали в себе утопические проекты.

Вместе с тем вклад латиноамериканских просветителей эпохи независимости в создание национальных систем образования велик, так как многие из вопросов, которые они ставили перед освободившимися государствами, не потеряли актуальности и по сей день. Недаром известный латиноамериканский историк и педагог Луис Прието отметил: «Обращаясь к педагогическим взглядам Бельо (эти же слова можно отнести и к другим видным борцам за освобождение континента), можно выделить две совершенно ясные и четкие идеи, которые характерны и для современной педагогики. Речь идет об образовании как праве народа на него независимо от социальной принадлежности и об ориентации образования в деле содействия экономическому развитию, которое способствовало бы улучшению условий жизни всего народа» [176, с. 41].

2.2. Становление государственных систем образования во второй половине XIX – начале XX века

Особенности развития школы и педагогической мысли Латинской Америки на новом историческом этапе были обусловлены теми процессами, которые определяли жизнь латиноамериканского общества в целом. Основное их содержание составляло утверждение буржуазных отношений, которое повлекло за собой изменения во всех сферах общественной жизни, в том числе в области культуры и образования. Важнейшим фактором, оказывающим мощное воздействие на развитие наций, стало привнесение

в общество Латинской Америки элементов западноевропейской и позднее североамериканской цивилизации.

Переход к ускоренному ритму исторического процесса в результате воздействия западной буржуазной цивилизации, прежде всего, испанской – общее явление для всех стран региона. Сама Испания на протяжении долгих десятилетий своей истории находилась под влиянием двух, различных цивилизаций – западноевропейской и арабской. 800 лет арабского господства на Пиренейском полуострове не могли не наложить глубокий отпечаток на формировавшуюся нацию. Испанцы многое позаимствовали у арабов, ассимилировали ряд достижений их культуры, в свою очередь тесно связанной с античным наследием.

Вместе с тем следует учитывать и тот факт, что испанская культура складывалась в ходе сознательного размежевания с арабской культурой. Испания и Португалия все больше тяготели к европейской цивилизации.

Еще в колониальный период у мыслителей Испанской Америки проявляется черта, ставшая впоследствии традиционной для представителей прогрессивной интеллигенции латиноамериканских стран; стремление воспринять все лучшее из опыта Европы, а также утвердить свое право быть отличными от нее, творить собственную, неповторимую в своей оригинальности культуру.

Это право на духовный суверенитет отстаивали многие испаноамериканские мыслители. Особенно ярко эта тенденция проявилась в XVIII веке, когда латиноамериканские мыслители использовали идеи новой европейской философии рационализма и материализма для объяснения латиноамериканской действительности, выступили против европейской мысли, связанной с трактовкой Нового света как «неполноценного» во всех его проявлениях – от природы до человека [68, с. 141].

Именно в это время начинается интенсивное проникновение европейских идей в Латинскую Америку. Произведения Вольтера, Руссо, Дидро, Монтескье послужили лишь толчком к началу борьбы за национальное освобождение.

Последующее духовное размежевание с Испанией происходило одновременно с переориентацией на другие страны Европы, а после начала североамериканской войны за независимость – и на восставшие английские колонии, создавшие самостоятельное государство, превратившееся в своего рода маяк для многих сторонников независимости в Латинской Америке. Из европейских стран самое сильное воздействие оказывала Франция, ставшая главным источником поступления новых идей. Авторитет Франции еще более усилился в связи с Великой Французской революцией 1789–1794 годов.

Со второй половины XIX века латиноамериканская интеллектуальная элита, а вслед за ней и средние слои, впитывая все последние европейские веяния, стремились по возможности более точно воспроизводить западные образцы. Ориентация на них служила средством освобождения от духовного наследия колониального периода.

Следует отметить, что несмотря на то, что война за независимость не привела к коренным изменениям в социально-экономической и политической структуре стран Латинской Америки, все же передовые идеи эпохи Просвещения оказали глубокое воздействие на развитие национального образования и воспитания в освободившихся странах.

Тяжелые годы войны за независимость, а затем гражданские войны, охватившие почти все страны региона, нанесли тяжелый ущерб. Были разрушены учебные заведения, созданные в колониях. После освобождения правительства независимых латиноамериканских государств сразу приступили к реформам в области образования, так как видели в нем основные условия упрочения национальной независимости. Примечательно, что именно этот период в странах Латинской Америки ознаменовался началом становления государственных систем образования.

Так, в Мексике первый закон о бесплатном и обязательном начальном образовании был издан в 1867 году. Этим законом предусматривалось создание средней школы для девочек и национальной подготовительной школы с пятилетним сроком обучения, которая представляла собой нечто вроде среднего звена между начальным и высшим образованием.

Через два года, в 1869 году вышла новая редакция закона о начальном образовании. Вновь изданный закон объявлял начальное образование бесплатным для детей бедных и обязательным для детей всех слоев населения. Мальчиков в начальных школах обучали чтению, письму, грамматике кастильского языка, арифметике, основам рисования, географии, морали, гигиены, правилам хорошего тона. Примерно те же дисциплины преподавались и для девочек. Для тех, кто получал среднее образование, к вышеуказанным дисциплинам добавлялось изучение испанской литературы, алгебры, геометрии, физической и политической географии, истории, медицины, черчения, языков (французского, английского, итальянского), музыки.

Введение этих законов было положительным явлением для Мексики. Так, в 1870 году в стране насчитывалось немногим более 4 тысяч начальных школ, в которых обучалось 300 тысяч детей, а в 1871 году число таких школ увеличилось до 5 тысяч.

В Чили, как и в Мексике, борьба за создание народной школы началась еще в период войны за независимость. Декрет 1812 года устанавливал создание при каждом монастыре начальной школы для девочек. Первый декрет о всеобщем начальном образовании был провозглашен в 1813 году.

Согласно этому документу, в каждом населенном пункте, насчитывающем свыше 50 семей, создавалась начальная школа [183, с. 181].

Новый закон, декларирующий бесплатность начального образования, был принят в 1860 году. Этот закон открывал доступ к образованию всем слоям населения, в том числе и женщинам. В учебные программы женских школ вводилось изучение космографии. Закон устанавливал право государства на финансирование образования.

В отличие от Чили и Мексики, в Аргентине закон о всеобщем образовании был издан в 1884 году. Статья 1 этого исторического документа гласила, что начальная школа имеет единственную цель – «способствовать физическому, интеллектуальному и моральному развитию ребенка в возрасте от 6 до 14 лет». Статья 2 декларировала обязательность, бесплатность и поэтапность начального образования. Что касается религии, то закон объявлял нейтральным свое отношение к христианскому вероучению, что не означало, однако, его исключения из учебной программы, а лишь в некоторой мере ограничивало его преподавание [160, с. 122–123].

Несмотря на то, что эти первые документы содержали ряд обусловленных временем недостатков, они сыграли важную роль в совершенствовании образования, были проникнуты демократизмом, гуманизмом, стремлением скорейшего введения всеобщего обязательного начального образования.

В среднем образовании также наметились серьезные изменения, все острее ощущалась необходимость увязывания проблем образования с реальными потребностями экономического развития молодых независимых латиноамериканских государств.

Заметные сдвиги в Боливии были предприняты президентом Мануэлем Исидоро Бельсу (1848–1855). В 1855 году принят декрет о начальных школах для всего народа как основа приобретения профессии; выделены специальные ассигнования для обучения девочек. За короткое время открыты горная школа, архитектурное и педагогическое училища. Учитывая, что в стране готовилось излишнее количество адвокатов, правительство Бельсу поставило вопрос о сокращении выпусков факультетов права.

Однако расширение сети учебных заведений шло медленно. Только правительство президента Томаса Фриаса (1873–1876) издало декрет об открытии начальных школ при каждом церковном приходе и все они были открыты с включением в систему государственного финансирования. Средние же школы по-прежнему финансировали частный капитал и церковь. В период президентства Фриаса стала создаваться сеть педагогических учебных заведений, заложены основы единой школы – введены единые для всей страны учебные планы [4, с. 71].

Принятый в 1874 году регламент системы образования установил три ступени обучения:

- народные школы (начальные),
- средние общеобразовательные,
- профессиональные учебные заведения.

Государственные школы провозглашались обязательной и бесплатной ступенью обучения. В средней школе были установлены два цикла обучения: второй цикл, так называемый *бачильерато*, являлся предуниверситетским курсом.

Регламентация государства распространялась и на университеты. Были созданы пять факультетов: права, философии, медицины, богословия, гуманитарных наук; на правах факультетов функционировали торговые, архитектурные и горные школы. Был установлен перечень ремесленных училищ: столярные, слесарные, сапожные и др.

Вместе с тем реализация регламента 1874 года натолкнулась на значительные трудности, прежде всего финансовые. Так, из-за нехватки средств государственного бюджета многие начальные школы переведены на финансирование скудных средств муниципалитетов.

Самым острым и назревшим, с точки зрения прогрессивных сил страны, оставался вопрос об образовании индейцев – основной массы населения Боливии. Только в 1881 году впервые возникла дискуссия – предоставлять ли право индейцам на образование и земельную собственность [203, с. 77]. Только в ходе революционных преобразований 1952–1953 годов индейцы получили право на строительство школ в заселяемых ими местностях.

Обобщенным выражением западной ориентации латиноамериканской общественной мысли второй половины XIX века стало господство позитивизма во всех областях, в том числе и в сфере образования. Позитивистская доктрина, суть которой сводилась к утверждению идеи, опыта, факта, носила двойственный характер. С одной стороны, ее распространение способствовало подрыву колониальных духовных традиций, наследия схоластики и догматизма, а с другой, стабилизирувавшая свою власть олигархия использовала (особенно в конце XIX – начале XX века) позитивистские лозунги в собственных целях [68, с. 147].

Так, в Мексике позитивистское течение, получившее распространение после буржуазной революции 1854–1860 годов, находилось в постоянной конфронтации с идеями местных либералов. Мексиканские интеллектуалы, отстаивавшие в середине XIX в доктрину либералов, ставили перед собой задачу улучшения положения народа, принимая во внимание три аспекта: экономический, социальный и политический. Они разрабатывали законодательные документы с целью гарантирования прав граждан, а так-

же провозгласили лозунг «свобода образования», явившийся первым шагом на пути развития народного образования.

С другой стороны, возникновение и развитие педагогической теории было связано с деятельностью поколения тех мексиканских деятелей просвещения, которые стояли у истоков современной педагогической науки в Латинской Америке.

Особенности развития педагогической мысли в Мексике во второй половине XIX века определяло тяжелое экономическое положение страны. Вследствие этого возникали проблемы политического и социального характера, которые были тесно связаны с просвещением.

С приходом к власти генерала Порфрио Диаса (1878–80, 1884–1911) большинство его сторонников стали поддерживать позитивистскую доктрину и стремились к ее господству. Конфронтация позитивистов и либералов оказывала влияние на деятельность правительства П. Диаса, в частности, в области развития национального воспитания. Обе стороны способствовали введению и развитию новых методологических приемов, в которых нуждалось мексиканское общество.

Сторонники позитивизма рассматривали это направление как «теорию науки и реформу общества» [140, с. 43]. Основными характеристиками классического позитивизма являются: любовь как принцип, порядок как основа и прогресс как цель. Г. Барреда определил позитивистскую доктрину как «Свободу, Порядок и Прогресс», сделав акцент на эмоциональной стороне жизни человека. В «порядке» сторонники позитивизма усматривали возможность применения своего учения: порядок управления наукой, порядок в воспитании, социальный порядок в жизни государства. Свобода и прогресс – лишь следствие существования порядка.

Мексиканские исследователи называют три основных признака, характеризующих позитивистскую систему: это закон трех состояний, классификация наук и религия (человечества). В соответствии с первым признаком принимается во внимание тот факт, что возвышенные теологические и метафизические идеи могут стать научной истиной при условии, если они будут объяснены законом. Согласно второму признаку науки классифицируются, следуя определенному порядку: сначала математика, далее – астрономия, физика, химия, биология и, наконец, социология. Третий признак исключает необходимость культа метафизического божества, утверждая, что человечество само заслуживает уважения и почитания [140, с. 44].

Эти положения использовались в Мексике позитивистами с целью развития народного образования. Они полагали, что научные знания и воспитание достигнут необходимого социального порядка для решения прогресса страны.

В свою очередь, доктрина либералов состояла в следующем. «Политический либерализм – это учение, провозглашающее права человека и суверенитет народа... Все люди свободны и равны, свобода человека длится до тех пор, пока это не наносит вреда другим; никто не должен покушаться на жизнь и собственность другого; все граждане вправе выполнять общественные поручения; наконец, каждый человек свободен в выражении своих мыслей» [154, с. 220].

Опираясь на позитивистское учение, либералы ставили перед собой задачу формирования человека нового типа, способного осознать свою роль в преобразовании условий сосуществования. Мексиканский ученый Исидрио Кастильо подтвердил это следующими словами: «У нас, латиноамериканцев, – говорили реформаторы, – душа мечтателей, в высшей степени мистическая; отсюда и парадокс: научные методы заменены фантазией и мечтами. Чтобы изменить это, мы должны быть практиками, экспериментаторами и исследователями. Мы должны быть позитивистами» [111, с. 78].

Вместе с тем идеи позитивизма способствовали и консолидации государства как ведущего учреждения воспитания и образования. «Позитивизм, с одной стороны, ставил под сомнение принцип власти, который не имел основы в опыте действительности, а, с другой стороны, отрицал от имени этого опыта законность любого абстрактного принципа» [111, с. 80].

В конце 1876 г. секретарем юстиции и народного образования был назначен Игнасио Рамирес, представитель либерального направления, названный современниками «мексиканский Вольтер». Посвятив себя науке, И. Рамирес большую часть своей жизни провел в библиотеках, где получил универсальное образование: он был педагогом, оратором, поэтом, журналистом и политиком.

И. Рамирес выступал против религиозной догмы, заменив ее свободой, под которой подразумевал право каждого мексиканца верить по своему усмотрению. Его концепция о том, что «нет бога», что «природные существа поддерживают друг друга», с которой он публично выступил будучи членом Академии Св. Хуана Летрана, вызвала большой скандал в интеллектуальных кругах столицы. Идеалами Игнасио Рамиреса были: преобразование сознания, самый справедливый и гуманный общественный строй и самый достоверный смысл жизни, общества и природы [140, с. 46].

На конституционном конгрессе и во время дебатов по поводу статьи 3 Конституции, посвященной свободе образования, Рамирес указал, что «если человек имеет право высказывать свои мысли, то он вправе обучать других и быть обученным» [154, с. 26]. Провозгласив реформу образования, И. Рамирес придерживался мнения, что оно должно основываться на опыте, исходить из социальных нужд.

Деятельность мексиканского педагога в области воспитания и образования была значительной: он отстаивал изящные искусства, основывал библиотеки, устанавливал стипендии, способствуя развитию народного образования. Рамирес был сторонником так называемого «интегрального» воспитания, которое наряду с предметным обучением и проблемой дидактического метода стало основой для создания педагогической теории в Мексике.

Целью интегрального воспитания, возникшего как следствие перегрузки учебных планов, утвержденных законами народного образования 1867 и 1869 годов, было содействие общей культуре в самом широком смысле. В связи с этим в учебные планы были включены предметы гуманитарного цикла, а также ряд специальных дисциплин, которые наряду с физическим и эстетическим воспитанием способствовали всестороннему развитию человека; все это при условии уважения личности учащегося и стремления планировать различные предметы в соответствии с его возрастом.

Одним из первых педагогов, предпринявших попытку пересмотреть основные дидактические проблемы педагогики, был мексиканец Антонио Кастилья (1825–1903). Разработав курс лекций по дидактике для преподавателей Мексике, он предложил заменить метод взаимного обучения, используемый в школах, методами одновременного и смешанного обучения.

Метод одновременного обучения заключался в формировании групп учащихся по уровню их знаний. Учитель проводил занятие с несколькими группами одновременно, попеременно предлагая им различные задания. При этом охват учащихся был неполным, что отрицательно сказывалось на дисциплине, так как, находясь вне поля зрения учителя, дети были предоставлены сами себе.

Выход из этого положения Антонио Кастилья видел в делении классов на большее количество групп и оказание помощи учителю одним или несколькими ассистентами. Такой метод был назван им смешанным. Под методами обучения А. Кастилья понимал «самый быстрый и легкий путь, направленный на осуществление полезной вещи согласно предложенной определенной цели, а качественными характеристиками метода считал скорость, надежность и полезность».

Классификация методов обучения, предложенная А. Кастилья, на сегодняшний день представляется довольно элементарной. Но тем не менее она представляет интерес. Мексиканский педагог выделил шесть методов обучения:

- 1) *речитативный*, когда говорит только учитель;
- 2) *интеррогативный*, обучение осуществляется при помощи вопросов;
- 3) *вопросно-ответный*, обучение осуществляется в форме вопросов и ответов;
- 4) *нарративный*, обучение происходит в форме беседы;

5) *рациональный*;

6) *популярный*, когда обучение принимает практический оттенок.

Не ограничиваясь лишь рассмотрением методов обучения, А. Кастилья уделял большое внимание отбору учебного материала, составлению текстов для учащихся элементарных школ. Его «Уроки религии и морали», «Рациональный метод чтения» и некоторые другие работы были настольными книгами для учителей начального обучения.

К этому же времени относится введение мексиканскими педагогами метода предметного обучения, который заключается в том, что «учение начиналось не со словесного толкования о вещах, как раньше, а с конкретных наблюдений над ними». Первоначально предметное обучение внесло путаницу в ряды педагогов, которые включили его в качестве отдельного предмета в учебный план. Дискуссии продолжались до тех пор, пока не было определено, что речь идет не о новой дисциплине, а лишь о методе, применимом для всех предметов.

Одним из тех, кто защищал метод предметного обучения был доктор Габино Барреда (1818–1881), философ-позитивист, который будучи директором Национальной подготовительной школы в Мехико, ввел новую систему обучения, основанную на позитивистских принципах. В своем знаменитом письме, обращенном к губернатору Мексики (1870), он писал: «Если достоверно, что хороший метод – первое условие всякого успеха, если, как считает великий философ, люди более, чем учения, нуждаются в методах, и в воспитании нежели в образовании, все это способствует обогащению нашей души самыми подходящими и надежными методами с целью нахождения истины. Из этого следует, что позитивные науки способствуют запечатлению в душах воспитанников настоящих методов, с помощью которых человечеству удалось приблизиться к познанию истины. Все происходит перед глазами ребенка: начиная с самых простых дедуктивных аргументов и кончая сложными индуктивными заключениями; практически исключаются даже простые абстрактные правила, которые трудны для понимания и тем более для применения» [154, с. 294].

Предметному обучению посвящен «Элементарный педагогический трактат» Мануэля Флореса (1840–1885), врача и педагога, с именем которого связано создание кафедр педагогики. Он считал, что настоящее обучение должно быть конкретным и предметным и исходить из наблюдения за частными случаями, которые служат ему основой.

Для получения какого-либо понятия общего характера необходимы два обязательных условия: достаточное накопление сведений и способность к абстрактному мышлению. В большинстве случаев у ребенка нет этого накопления сведений, а без них общий принцип теряет смысл. Абстрактное мышление у детей ограничивается с возрастом и опытом. В конечном итоге

дети оказываются способными усвоить все эти правила и законы лишь в устной форме, то есть заучивают слова, не понимая их смысл. Напротив, непосредственно наблюдая за фактами, которые являются частными случаями общего закона, и, сравнивая их, ребенок имеет возможность реально получить общее понятие о предмете [154, с. 299].

М. Флорес считал естественным метод предметного обучения: «Предметное обучение не означает обучение предметами, его преимущества в том, что, обучая, учитель “играет” способностями ребенка» [154, с. 300].

Позитивизм, претендовавший на роль философии науки, оказал решающее влияние на большинство латиноамериканских мыслителей. Это было время, когда сделано множество научных открытий, а расширение системы образования резко увеличило круг людей, способных в той или иной мере понять их значение и получить «выход» в сознание общества в целом. Основные научные достижения конца XIX – начала XX века затрагивали коренные мировоззренческие вопросы: признание материальности, объективности и познаваемости мира, без убеждения в чем нельзя было заниматься познанием мира. Основы, заложенные на рубеже веков, были великим общечеловеческим культурным завоеванием.

Аргентинский позитивизм, как и мексиканский, был неразрывно связан с европейским философским движением и либеральной мыслью конца XIX века.

Особое место в развитии образования Латинской Америки во второй половине XIX века занимает фигура выдающегося общественного деятеля, просветителя, педагога Доминго Фаустино Сармьенто (1811–1888). Его известная книга «Факундо» (1845 г.) противопоставила феодальному варварству варварство буржуазии. Программа, выдвинутая им в книге и охватывающая все сферы общественной жизни, – развитие хозяйства и средств сообщения, привлечение иммиграции, заселение пустынных районов, развитие народного образования – явилась необходимой для становления молодой республики и начала претворяться в жизнь.

Сармьенто – основатель целых отраслей хозяйства, культурных центров, министерств. Однако его главной заботой было народное просвещение, так как педагогическую деятельность он считал основным делом своей жизни. В течение трех лет (с 1845 по 1848 год) Сармьенто по поручению чилийского правительства путешествовал по Европе и США с целью изучения организации начального обучения. По возвращении в Чили в 1849 году он опубликовал «Народное образование», – педагогическое исследование, внесшее существенный вклад в развитие начального образования в странах Латинской Америки.

Проанализировав состояние образования в провинциях страны, он представил правительству отчеты, в которых показал отсталость государ-

ственных школ, а также определил, что содержание образования в них не соответствует действительности, которой живет страна. Была отмечена также острая нехватка подготовленных учительских кадров. Сармьенто писал, что частные школы, руководимые в своем большинстве иностранными учителями с высоким уровнем культуры, более предпочитаемы родителями, нежели государственные школы, которыми народ пренебрегает в силу их недостатков.

В работе «Народное образование» Сармьенто выделил три типа факторов, необходимых для развития: промышленные, моральные и интеллектуальные. Исходя из этого, он утверждал, что «народное образование не должно иметь другой цели, как все большее увеличение числа индивидуумов его получивших» [192, с. 79]. Установив своеобразную взаимозависимость между системой образования и политической стабильностью общества, он писал: «Массы тем менее расположены уважать жизнь и собственность, чем менее воспитаны их разум и моральные чувства» [192, с. 27].

По мнению Сармьенто, перед образованием стоит двойная задача: способствовать увеличению производства путем подготовки квалифицированных кадров и добиваться политической стабильности, необходимой для нормального функционирования производства.

Не менее важное место он отводил роли государства в организации и ориентации системы просвещения, отмечая, что имущие слои общества ориентируются не на утилитарное образование, под которым они понимали нужды экономического развития страны, а лишь на те дисциплины, которые престижны, т.е. право и медицину, и которым они обучают своих детей. В связи с этим он считал государство силой, способной правильно направить образование: «Столь морская и богатая ископаемыми сокровищами страна (*Чили*) нуждается в тысячах геологов, химиков, ботаников, физиков и механиков; она нуждается в капитанах, машинистах, лоцманах для своих кораблей. И поскольку имущие классы не дают такого образования, государство даст его тем, кто хочет его получить» [82, с. 33].

Главную задачу Д. Сармьенто видел в том, чтобы «распространить образование, превратив всю республику в единую школу». При этом сущность воспитания заключалась в его непоколебимой вере в «спасительную силу» образования. Полный оптимизма, он верил, что путем образования можно вытащить страну из отсталости, ускорить процесс ее экономического и социального развития, сформировать нацию «свободных людей». Его тезис о воспитании звучит следующим образом: «Воспитание – это процесс социализации новых поколений». Общество и индивидуум сосуществуют как два круга, причем второй (т.е. индивидуум) вписан в первый (т.е. общество). Первый круг уже образован: он широкий и прочный, ос-

нован на определенных элементах, включающих относительно организованные политические, общественные, религиозные и другие учреждения. Второй же еще «формируется» – пластичный, свободный, наиболее органично представляющий индивидуум [195, с. 32].

В начале своей педагогической деятельности в Чили (1842 г.) Сармьенто сформулировал перед правительством страны ряд вопросов, направленных на повышение общей культуры народа: 1) к каким средствам следует прибегнуть для просвещения большинства; 2) какое образование должны получить все дети; 3) каков критерий отбора книг для чтения; 4) каким образом следует способствовать эффективности воспитания; 5) как изменить обычаи; 6) какие факторы должны способствовать цивилизации.

Он предложил своеобразную программу социальной реформы с целью всеобщего воспитания народа, расшифровав каждый пункт.

Придавая большое внимание отбору литературы для чтения в начальной школе, Сармьенто считал, что разумом ребенка ассимилируется лишь то, что попадает в условия доступного для его понимания. Это означает, что для детей младших классов тексты должны быть специально написаны или адаптированы согласно их возрасту. Этим и объяснялось его стремление как можно быстрее снабдить начальные школы страны букварями с текстами для чтения.

Одним из дидактических принципов Сармьенто, стремившегося превратить страну в лабораторию прогресса, был принцип сочетания теории и практики в учебном процессе с первых дней сознательной жизни ребенка. В этом вопросе идеи аргентинского педагога намного опережали господствовавшие в стране и во всей Латинской Америке представления о приоритете абстрактного, «гуманитарного», а по своей сути – схоластического образования над «низким» и недостойным «приличного человека» обучением точным наукам или какому-нибудь ремеслу.

Больше всего Сармьенто интересовало начальное образование. Проблемами высшей школы он занимался меньше, что вытекало из особенностей тогдашней действительности. Слишком низким был общий уровень культуры в стране, где боролись «варварство» и «цивилизация». Всемерное распространение знаний он считал основой материального процветания нации и едва ли не самой единственной гарантией развития буржуазной демократии. Эти мысли сформулированы и отражены в названии одной из его работ: «Школа – основа процветания республики в Соединенных Штатах» (1861 г.).

Видя огромную отсталость тогдашней Латинской Америки по сравнению с высокоразвитыми странами Европы и США, ставя во главу угла своей деятельности материально-технический прогресс как альтернативу всеобщему невежеству и варварству, он писал: «Мощь, богатство и сила

нации зависят от промышленных, моральных и интеллектуальных возможностей индивидуумов, которые ее составляют; народное образование не должно преследовать никакой иной цели, кроме роста производительных сил, моральных и управленческих сил нации, кроме всемерного увеличения людей, владеющими ими» [194, с. 35]. Поэтому своеобразной сверхзадачей для Сармьенто было «дать по возможности большее образование наибольшему количеству жителей, в наиболее короткие сроки совместными действиями государства и своих граждан» [194, с. 10].

Придавая первостепенное значение народному образованию в процессе консолидации аргентинской нации, Сармьенто решительно выступал за демократическую, государственную и светскую школу, против привилегированных частных и религиозных учебных заведений; он отдавал себе отчет в том, что именно принцип элитарности в распространении знаний является тормозом на пути общественного развития Аргентины.

На вопрос, где он учился, Сармьенто всегда отвечал: «В университете мира». Он не был ни мыслителем, ни ученым, ни писателем академического плана не только потому, что не получил систематического образования. Тому были объективные и субъективные причины. В самом его творчестве, мышлении и сознании сошлись разные эпохи – от Просвещения до романтизма и далее позитивизма. Такая эклектическая мешанина систем не могла удовлетворить Сармьенто, так как ни в одной из них он не мог получить ответа на волнующие его вопросы, поскольку все эти системы были порождением иной действительности.

Духовная, интеллектуальная биография аргентинского педагога служит моделью становления всей латиноамериканской культуры, учившейся в «университете мира» и строившей себя из всего, что доступно и достижимо, но отбравшей лишь необходимое.

К 1880 году педагогический позитивизм в Аргентине был представлен двумя группами:

- 1) так называемый «нормалистский» позитивизм (*normalista*), относящийся к педагогическому институту,
- 2) «университетский» позитивизм.

Руководство первой группой, центром которой стала Подготовительная школа в Паране (Аргентина), взял на себя итальянский профессор Педро Скалабрини (1849-1916), объединивший в целях разностороннего изучения ребенка данные экспериментальной психологии и социологии с позитивистской доктриной А. Конта и теорией эволюции Ч. Дарвина. Это направление и стало определяющим в деятельности «группы Параны».

Одним из представителей этой группы является аргентинец Хосе Мануэль Эстрада (1842–1914), публицист, историк, педагог, человек, отличающийся демократическими убеждениями, моральной силой, глубиной

идей. Отстаивая личностное воспитание, Эстрада считал, что люди «воспитываются сами». Вместе с тем он не исключал возможности воспитательного воздействия общества на человека. «Общество, – писал он, – воспитывает не только идеями, но прежде всего трудом» [160, с. 127]. Человек – существо свободное, без свободы он существовать не может. Свобода – есть самовыражение природы. Человек, утверждал Эстрада, свободен только тогда, когда он выбирает добро. Свобода никоим образом не способствует анархии. Публичная власть должна быть образована таким образом, чтобы человек сознательно мог делать то, что он «должен хотеть» [128, с. 128].

Конечной целью существования человека, по его мнению, является отношение с богом. Свобода – это необходимое условие для достижения этого отношения. Эстрада подчеркивал, что политическая свобода должна быть подчинена гражданской, а гражданская, в свою очередь, – свободе этической [160, с. 127].

М. Эстрада утверждал, что цель воспитания не состоит только в передаче элементарных научных знаний. Воспитание народа, по его мнению, должно иметь более высокую функцию формирования морального сознания народа. Вместо сокращения чтения и основных понятий счета, полагал Эстрада, важно поощрять научные знания, способствующие «озарению» мышления, и вместе с тем укреплению религии, которая «морализирует» сердца и способствует совершенствованию искусств, которые возвышают душу [160, с. 128].

В состав второй группы аргентинских позитивистов – «университетского позитивизма» – входили представители «интеллектуального поколения 80-х годов». Аргентинский философ Александр Корн отмечал, что они «в общем приняли агностицизм и учение об эволюции Г. Спенсера. В качестве догмы признали подчинение психических наук естественным, следовали индивидуалистическим тенденциям английского либерализма, провозгласили экспериментальный метод, сразу выдав его за критерий истины... Поглощенные европейской культурой, они не ценили врожденную силу аргентинской души» [150].

Представителем «поколения 80-х годов» является Карлос Октавио Бунге (1875–1918), предметом самых больших интеллектуальных пристрастий которого было воспитание. Его основная работа «Воспитание. Общий педагогический трактат» была опубликована после поездки по Европе (1900 г.). В ней автор сделал попытку проникнуть в сущность европейских педагогических учреждений. В первой части книги он отметил, что «всякая система образования и воспитания основывается на «духе» определенной эпохи и места и никакой идеал воспитания не может достичь одобрения всех времен и стран» [160, с. 144]. Он полагал, что исходным пунктом вся-

кой системы воспитания является человек, «закрывающий в себе огромное количество способностей». Вместе с тем отмечает значимость общества в системе воспитания, исходя из того, что воспитание – процесс интеграции социального общества.

К. Бунге уделял большое внимание подготовке учителя. Он справедливо считал, что влияние педагога на учащихся составляет ту воспитательную силу, которую нельзя ничем заменить. Учитель должен быть всесторонне развит, иметь призвание и способности, которые могут быть развиты в процессе воспитания.

Близким другом и единомышленником К. Бунге был философ Родольфо Риварола (1857–1942). Будучи профессором философского факультета университета в Буэнос-Айресе, Р. Риварола смог пробудить у студентов интерес к учению. Он учил их философствовать, ставил перед ними проблемные задачи, знакомил с первоисточниками.

Убежденный демократ, Р. Риварола считал необходимым воспитание сознательного гражданина. «Сознание народа воспитывается», – утверждал философ. По его мнению, целью воспитания является формирование человеческой личности, которая не может быть изолирована от общества. Если эта цель основывается лишь на материальном прогрессе, то воспитание превращается в способ достижения человеком физического и технического прогресса, что, на его взгляд, не способствует воспитанию разносторонне развитой личности. Материально человек развивается значительно быстрее, нежели морально. В этом он видел кризис культуры и общества, расхождение общечеловеческих принципов [160, с. 146].

Рост общего духовного достояния общества в Латинской Америке в конце XIX – начале XX века продолжался и даже интенсифицировался по сравнению с предыдущими этапами истории развития воспитания и образования этого региона. Это происходило за счет накопления знаний в области естественных и гуманитарных наук, совершенствования методики познания, расширения образования.

Состояние образования в Латинской Америке в конце XIX века в значительной степени определялось возросшей социально-политической активностью местных либералов, которые вместе с революционно настроенной демократической интеллигенцией вели борьбу не только против феодальной реакции, но и против засилья иностранных монополий, за подлинную экономическую и политическую независимость.

В Мексике, например, к этому времени выделилась целая плеяда просветителей, которые стали во главе осуществления новых реформ, как политических, экономических, так и воспитательных. Среди них особая роль в преобразовании просвещения в Латинской Америке принадлежит Х. Сьерре, Э. Лаубшеру, Э. Ребзамену, К. Каррильо, Т. Кинтеро и др.

Образцовая школа де-Орисаба в Мексике (1833 г.) приобрела наибольшую популярность во время работы в ней Энрике Ребзамена (1857–1904), шведа по происхождению, посвятившего себя педагогической деятельности в Мексике. Учебный план этой начальной школы включал изучение следующих дисциплин; геометрии, географии, истории, языка, естественных наук, рисования, английского, французского языков, морали, музыки, гимнастики. Так называемый объективный метод, на котором основывалось обучение в образцовой школе де-Орисаба, исходил из наблюдения за предметами и наиболее близкими действиями, окружающими ребенка [154, с. 317].

При школе Э. Ребзамен основал академию – курсы совершенствования профессионального мастерства для учителей. Представленная им Программа педагогических наук состояла из трех частей. Первая часть – введение в педагогику – представляла собой разъяснение понятия «воспитание» и социальных факторов, влияющих на него. В этой же части обосновывалась необходимость изучения антропологии, психологических и логических основ теории педагогики. Вторая часть программы была посвящена методам и принципам обучения, вопросам сущности образования, его содержания, методологии. В заключительной части рассматривались вопросы дисциплины. Здесь же давалась информация о преподавательской практике в других странах [154, с. 319].

Э. Ребзамен смело настаивал на необходимости образования всех слоев населения с целью «упрочения свободы и во избежание опасностей, которые могли бы угрожать ей». По его мнению, народ следует воспитывать на принципах либерализма, позволяющих каждому человеку действовать согласно его природным качествам.

Деятельность Образцовой школы де-Орисаба приветствовали просветители во всех уголках республики. Так, Карлос Каррильо (1855–1903), мексиканский просветитель и публицист, придерживался мнения, что отсталость общества зависит, прежде всего, от плохой организации образования и от заимствованных у чужих народов методов обучения. По Каррильо, элементарное образование – основа, на которой «зидается величие наций», а развитие Мексики связано с обновлением системы образования [154, с. 328].

Обновление системы образования, по его мнению, следовало начинать с реформы начального образования, которая предполагала бы переподготовку учительского состава с самых глубин страны. С этой целью Карлос А. Каррильо основал небольшую библиотеку с названием «Курс начального образования и воспитания», а в 1885 году под его руководством вышел в свет первый номер журнала «Реформа начальной школы». В журнале нашли отражение важнейшие вопросы эпохи: организация и

управление школами, вопросы дидактики, истории педагогики; печатались учебные программы, материалы конференций и т.д. Значительное место отводилось освещению взглядов Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта и др.

Понимая связь и различие между понятиями «обучение» и «воспитание», К. Каррильо подчеркивал: «Обучение морали и воспитание морали. Это различные вещи. Обучать морали, несомненно, необходимо, но этого не достаточно; школа не выполняет свою функцию, только морально воспитывая ребенка» [154, с. 330].

Еще один представитель мексиканской школы Грегорио Торрес Кинтеро (1866–1933) считал, что государство представляет общество и, как такое, может и должно защищать детство от невежества, тормозящего развитие страны. В связи с этим он настоятельно рекомендовал увеличить количество учебных заведений, особенно в сельской местности, а начальную школу сделать обязательной, светской и бесплатной. Начальное образование, с его точки зрения, должно стать достоянием всего общества, независимо от социального положения, расовой принадлежности, вероисповедания.

Грегорио Кинтеро выступил с программой реформы методов обучения. Назвав новое направление «объективным» или «интуитивным» обучением, он выделил ребенка в качестве его активного субъекта.

В условиях нараставших социальных противоречий в обществе уже не оправдывали себя идеи позитивизма О. Конта и Г. Спенсера, воспринятые философами и мыслителями, молодой буржуазией, в значительной степени повлиявшие на реформы образования, особенно в Мексике, Чили и Аргентине. «Позитивизм с его преклонением перед фактом, отказом от мировоззренческих выводов, подрывающих идею вечности эксплуататорского строя, серьезно тормозил развитие общественной и научной мысли, национальной культуры на континенте» [12, с. 68].

Представителем поколения, решительно порвавшего с позитивизмом, ищущего новые пути развития национальной культуры, является известный уругвайский педагог и мыслитель Хосе Энрике Родо (1872–1917), который в начале XX века стал «властителем дум молодежи Латинской Америки» [12, с. 70].

«Ариэль» – произведение, написанное им в 1900 году, представляет собой философское раздумье в форме проповеди наставника Просперо своим ученикам. Смысл этой проповеди заключается в призыве к формированию гармонической, всесторонне развитой личности.

Соединенным Штатам, определяющим фактором жизни которых Э. Родо считал «убогий меркантилизм и узкий практицизм», ведущий к духовному обнищанию, он противопоставил Латинскую Америку, где гос-

подставали иные принципы жизни: стремление к высоким духовным идеалам, культура, гуманистическая в своей основе.

Свою задачу Х.Э. Родо видел в проповедничестве. Обращаясь устами Просперо к новому поколению латиноамериканцев, он призывал молодежь преследовать в своих поступках лишь благородные, бескорыстные цели, служить прекрасному идеалу, пробуждая веру в будущее своего континента, веру в себя.

Идеи Х.Э. Родо оказали значительное влияние на формирование молодого поколения латиноамериканской интеллигенции именно в тот период, когда позитивизм начал смыкаться с реакционной школой американского прагматизма, в частности, теории «инструментализма» Джона Дьюи.

В Мексике с яростной критикой позитивизма выступили Хосе Васконселос (1882–1959) и Антонио Касо (1883–1946).

А. Касо писал: «Народ, который изучает только естественные науки, — это народ, лишенный энтузиазма и идеалов» [135, с. 160].

Х. Васконселос тесно связывал проблему народного образования с улучшением материального и духовного положения индейского населения, развитием сельских общин и мексиканских традиций.

После победы буржуазно-демократической революции 1910–1917 годов была разработана новая конституция, подтвердившая основные принципы мексиканской начальной школы: обязательность, бесплатность и светскость. Под светским подразумевалось образование, отрицающее любое религиозное учение.

В 1911 году издан декрет о создании так называемых «рудиментарных школ», которые явились прообразом мексиканской сельской школы. Учащиеся рудиментарных школ обучались чтению и письму на испанском языке, элементарному счету.

Сельские школы Мексики возникли первоначально как кооперативные организации. Община брала на себя ответственность за материальное обеспечение школы: часто сами члены общины строили здание школы, привозили мебель. Школа, в свою очередь, помогала общине в организации массовых прививок населению, показывала спектакли для членов общины.

Основными предметами в сельской школе были санитария, народные ремесла, сельское хозяйство, плотницкое дело, а также испанский язык, счет, естествознание, история. Занятия обычно проходили в большой комнате, в которой занимались примерно 40 детей обоих полов и всех возрастов. Срок обучения, как правило, длился 4 года. По вечерам эту же школу посещали взрослые. Деятельность учителя сельской школы, составлявшего учебные планы и программы, контролировалась министерством просвещения.

В 1925 году в Мексике был создан первый государственный интернат для индейцев, который годом позднее был переименован в «Дом ин-

дейского учащегося». В него принимались индейские мальчики в возрасте от 14 до 18 лет из областей с наибольшей плотностью индейского населения. Они изучали арифметику, гигиену, родную речь, элементарную физику, граждановедение, шоферское дело, ремесла. Успешная деятельность интерната и созданного впоследствии целого ряда сельскохозяйственных школ для индейцев была призвана оперативно решать вопросы, связанные с ликвидацией социальной и культурной отсталости местного населения.

В 1934 году в Мексике был разработан проект реформы в области образования. В новой редакции мексиканской конституции, принятой в 1917 году, статья 3 звучала так: «Образование, которое будет осуществлять государство, является социалистическим, и помимо исключения всякой религиозной доктрины, оно будет бороться против фанатизма и религиозных предрассудков. Для этого школа будет придерживаться в своей деятельности и системе обучения таких методов, которые позволят молодежи выработать рациональные и ясные взгляды на Вселенную и жизнь общества» [104, с. 32].

Авторы этого законопроекта – конгрессмены Альберто Бремаунс и Альберто Корриа – предлагали начать введение принципов «социалистической школы», не дожидаясь осуществления социальных преобразований. Вместе с тем они подчеркивали, что новая школа названа социалистической не потому, что она должна быть полностью идентична школе, существующей при социализме, а потому, что этот термин четко определяет ее цели и тенденции.

Против «социалистической школы» была развернута широкая общественная кампания. Грубые нападки на религию, оскорбление религиозного чувства простых мексиканцев приводили к тому, что эти школы бойкотировались, не посещались учащимися, а в некоторых, штатах фактически бездействовали. Террор против представителей «социалистической школы» был особенно сильным в сельской местности, многие энтузиасты были убиты, изувечены. По официальным данным, за период с 1935 по 1939 гг. было убито около 100 учителей. Но несмотря на репрессии, многие учителя, искренне преданные интересам общества, понимавшие его нужды, продолжали свою самоотверженную, героическую работу. Они превращали школы в центры просвещения. Сельские учителя не только несли крестьянским детям знания, но и зачастую выступали в качестве организаторов борьбы крестьян за землю, активно участвовали в создании крестьянских кооперативов.

Несмотря на демократическую направленность системы образования в 30-е годы, все более усиливались консервативные тенденции в правящих кругах Мексики. С приходом к власти Авила Камачо (1940–1946 гг.) началась чистка государственного аппарата от прогрессивных элементов,

нападакам реакции подвергалось министерство просвещения [34, с. 80]. Новое правительство занялось изданием учебных программ, построенных по методу «центров интереса»¹¹, одинаковых для городских и сельских школ. В течение двух лет, с 1944 по 1946 год, в стране проводилась кампания по ликвидации неграмотности, был открыт широкий доступ к начальному образованию для миллионов детей трудящихся.

В отличие от Мексики, в Чили первые десятилетия XX века оказались более благоприятными в развитии школьного образования. Значительно увеличилось количество средних школ для девочек, учебная программа которых была идентична программе мужских лицеев. Для проверки знаний учащихся создавались специальные комиссии из числа преподавателей университетов.

Вместе с тем нестабильность, частая смена правительственных режимов явились следствием ряда реформ в области образования. Так, в 1929 году правительством К. Ибаньеса дель Кампо (1927–1932 гг.) был создан декрет об обязательном начальном образовании. Этот декрет предусматривал введение во всех элементарных школах одного из видов ручного труда. Этот же закон декларировал изучение в школах естественных и физических дисциплин.

Что касается среднего образования, то оно было разделено на два цикла, каждый из которых охватывал три года. Первый – младшая средняя школа – предполагал получение общего образования, второй – старшая средняя школа – благодаря гибкой программе обеспечивал специализацию в одной из областей экономики. Кроме того, законом предусматривалось создание экспериментальных лицеев по методу «центров интереса».

В учебных планах средних школ фигурировали следующие предметы: испанский язык, история, география, философия, религия, французский или итальянский, английский или немецкий языки, естественные дисциплины, музыка. Среднее образование учащиеся, как правило, получили в так называемых официальных лицеях или частных школах. Наибольшее распространение в этот период получили торговые школы, в то время как количество сельскохозяйственных и промышленных школ резко сократилось.

Студенты Национального университета г.Кордова в 1918 году выступили с требованием реформы образования и автономии университетов, улучшения условий жизни, демократизации политического режима. Начавшись в Аргентине, движение захватило Чили, Перу, Боливию, а затем и всю Латинскую Америку.

¹¹ Метод «центров интересов» – разработанный О. Декроли метод обучения, в котором основным педагогическим принципом является антропоцентризм, в соответствии с которым центром обучения является не учебный материал, а ребенок с его потребностями, интересами, способностями, стремлением к творческой самостоятельности и активности, и обучение должно строиться без жесткой регламентации по принципу свободных занятий.

Движение за университетскую реформу оказало большое влияние на умонастроения прогрессивной интеллигенции. Аргентинский философ Хосе Инхеньерос (1877–1925), принадлежавший к наиболее передовой ее части, горячо поддерживал борьбу за демократизацию университетов.

Инхеньерос выступил против модернизации латиноамериканского университета по «западному образцу», т.е. узкой практической его специализации по подготовке профессионалов. Он считал, что университет должен стать подлинным центром науки, экспериментирования, образования и просвещения в широком смысле, идеологическим центром, живущим проблемами страны и народа [71].

В 1919–1921 гг. правительство Аргентины провело университетскую реформу. В результате университеты приобрели автономию, к кафедрам получили доступ представители прогрессивной профессуры, сменившие некоторых реакционеров-католиков. Постепенно изменялся и социальный состав студенчества: аудитории заметнее пополнялись выходцами из средних слоев населения.

Общая атмосфера демократизации сказалась и на политике правительства в области школьного образования. Вместе с расширением сети учебных заведений сокращалась неграмотность, что, по-видимому, в значительной степени объяснялось наплывом европейских иммигрантов.

В отличие от Аргентины, в Боливии требование автономии университетов впервые прозвучало в 1920 году с трибуны национального парламента. Движение за реформу университета было делом не только академических, но и предпринимательских кругов. По существу оно было одной из форм борьбы, направленной против проникновения в страну иностранного капитала. С 20-х годов особенно усилился приток североамериканских частных инвестиций, начинавших теснить английские монополии. Как и большинство латиноамериканских стран, Боливия привлекала североамериканцев богатством природных недр.

Усиление экономического закрепощения латиноамериканских стран Соединенными Штатами наносило ущерб не только хозяйству, но и духовному развитию наций. Утилитарный дух североамериканской доктрины резко противоречил гуманистическим традициям университетов, впитавших наследие европейского Просвещения, испытавших влияние революционных, свободолобивых идей и движений старой Европы.

В 1930 году университетскую реформу в Боливии частично одобрил конгресс страны. Были признаны право студентов на участие в выборах университетского совета, свобода кафедры для преподавателей, некоторое обновление методов преподавания и т. п.

Мировой экономический кризис конца 20-х – начала 30-х годов затронул и страны Латинской Америки, многие из которых вступили в поло-

су реакционных государственных переворотов. Из-за ухудшения материального положения трудящихся и в связи с ростом частных школ всеобщность и бесплатность образования становились лишь пустой декларацией. В начальных и средних школах вновь вводилось преподавание религии.

Таким образом, к 30-м годам в разных странах Латинской Америки проблемы образования имели различную остроту; неодинаковы были и пути их решения. Они оказались тесно связанными с коренными проблемами политического, экономического и социального развития. Перед странами Латинской Америки встала проблема создания подлинно национальных систем образования, свободных от западных моделей и преклонения перед западной культурой.

Выводы

События, происшедшие в странах Латинской Америки в XIX – начале XX века, определили сущность и развитие педагогической мысли этого периода, оказав огромное влияние на формирование национальных систем образования.

Антиколониальная борьба в Латинской Америке нашла свое выражение в прогрессивных педагогических идеях и в борьбе за народную школу видных борцов за освобождение – Симона Боливара, Симона Родригеса, Андреса Бельо, Мариано Морено и др. В их подходе к проблемам образования и воспитания подрастающего поколения проявились широта и глубина их гуманистических взглядов, демократизм.

Истоками идей латиноамериканских педагогов и просветителей в XIX – начале XX века стала педагогика и философия Европы. В то же время в мировоззрении латиноамериканцев этого периода нашло идейное выражение стремление к скорейшему освобождению от колониальной зависимости. Основные идеи латиноамериканских общественных деятелей заключались в критике религии, абсолютистского государства, в требовании свободы человека. Они выдвигали широкую программу реформирования образования. Расширение сети школ, необходимость финансирования их государством, подготовка учительских кадров, всеобщее, бесплатное и равное образование – вот суть их требований, которые пока еще не могли быть претворены в жизнь.

Вторая половина XIX века характеризуется решающим влиянием европейских по своему происхождению традиций «воинствующего либерализма» и «радикального позитивизма». Это свидетельствует о том, что к этому времени еще не была достигнута «духовная независимость» Латинской Америки. Попытки приведения в соответствие латиноамериканской реальности и европейской идеологии вызывали обратный эффект, иными словами, более глубокую зависимость от Европы и Америки.

Однако именно в этот период народное образование в Латинской Америке сделало заметный шаг вперед – впервые представители всех слоев общества получили доступ к образованию. Огромная роль в преобразовании системы просвещения, в подготовке школьных реформ принадлежала Д.Ф. Сармьенто, Х. Сьерра, Э. Ребзамену, Б. Ривадавии и др.

Законы об обязательном начальном образовании (Мексика – 1867 г., Аргентина – 1884 г., Чили – 1860 г., Боливия – 1874 г.) впервые в истории латиноамериканских стран регламентировали учебные планы, содержание образования в элементарной школе, определяли воспитательные задачи.

В среднем образовании также наметились серьезные изменения, все острее ощущалась необходимость увязывания проблем образования с потребностями экономического развития независимых стран. Становление латиноамериканской школы шло одновременно с упорядочением организационных форм учебного процесса.

Начало XX века было отмечено борьбой латиноамериканских ученых против западных и американских моделей образования и воспитания. Прогрессивные общественные деятели считали необходимым покончить с экономической зависимостью от иностранных монополий, демократизировать систему образования, поставив ее на службу обществу (Х. Васконселос, Х. Инхеньерос, Э. Родо, О. Бунге, Р. Риварола и др.).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование показало, что история школы и педагогической мысли в странах Латинской Америки – это история сменявших друг друга влияний различных культур (сначала испанского, затем – французского и, наконец, североамериканского), на цивилизацию обществ этого региона. Сказанное выше определило периодизацию школы и педагогической мысли в исследовании с учетом того, что границы этих периодов в каждой стране имеют свою специфику.

Изучение педагогического наследия латиноамериканского континента свидетельствует о том, что сущность и развитие школы и педагогической мысли этого региона обуславливались глубокими изменениями, имевшими место в социально-экономической, политической и культурной жизни этих стран на различных этапах истории.

Завоевание европейцами Нового Света в XVI веке привело к созданию на этом континенте четко выраженной колониальной системы образования: элементарных школ для индейского населения и колледжей – для имущих слоев населения (главным образом, испанцев и креолов). Воспитание в условиях конкисты было подчинено стремлению ассимилировать коренные народы Америки. Это нашло свое выражение в навязывании европейцами мировоззрения, основу которого составляла католическая религия. Шел процесс дальнейшего насильственного обучения испанскому языку как средству утверждения культуры завоевателей. Вместе с тем введение европейской системы образования в испаноамериканские колонии сыграло и определенную положительную роль. Существенной особенностью этого периода было то, что он отмечен деятельностью ряда европейских миссионеров (П. де Ганте, В. де Кирога, Х. де Сумаррага и др.), многие из которых были тесно связаны с европейским гуманизмом. Отстаивая необходимость широкого общественного образования, пытаясь прививать местному населению культуру с учетом их национальных особенностей, миссионеры повсюду создавали школы для детей местного населения. Однако педагогические достижения этих миссионеров не выходили за рамки экспериментов отдельных энтузиастов.

Новым этапом в развитии школы и педагогической мысли стала эпоха борьбы за независимость испанских колоний (конец XVIII – начало XIX века). Период освободительной войны совпал с периодом интенсивного развития общественной мысли, которая нашла свое отражение в прогрессивных педагогических идеях выдающихся просветителей – Симона Боливара, Симона Родригеса, Андреса Бельо, Мануэля Бельграно и др. Их несомненной заслугой является то, что в основу целей, содержания, общей направленности образования они ставили интересы общества, для просве-

щения которого необходимо было кардинальным образом преобразовать политические, экономические и социальные структуры. В исследовании отмечается, что несмотря на некоторое преувеличение роли просвещения в решении коренных социальных проблем латиноамериканского общества, просветители и педагоги эпохи борьбы за освобождение тем не менее справедливо отстаивали роль и место образования в формировании человека, в творческом его развитии, считая воспитание и образование важной предпосылкой и необходимым условием политического, экономического и культурного прогресса.

Многочисленные высказывания, положения и выводы латиноамериканских борцов за освобождение по вопросам образования и воспитания составляют стройную систему, ставшую основой для развития педагогической мысли в этом регионе в последующие периоды истории.

Именно в условиях борьбы за независимость существенные сдвиги произошли и в школьном образовании: впервые в истории низшие слои общества получили доступ к образованию. Во многом этому способствовало введение практически во всех странах Латинской Америки ланкастерской системы взаимного обучения, решившей на первых порах проблему нехватки учительских кадров.

Вместе с тем анархия, войны, охватившие все страны Латинской Америки, отсутствие материальной базы не способствовали развитию школьного образования. Деятельность в области воспитания и образования в этот период сводилась, главным образом, к борьбе за принятие и упразднение законов, декретов тех партий, которые попеременно приходили ко власти.

Вторая половина XIX века в странах Латинской Америки отмечена завершением процесса организации национальных государств и началом новой «конкисты» – экспансии европейских государств – Франции, Англии, Германии, а также США. Сложность и многоплановость задач, вставших перед молодыми государствами в области образования определили бурное развитие педагогической мысли. Д.Ф. Сармьенто, Х. Сьерра, Б. Ривадавия, Э. Ребзамену и многим другим принадлежала огромная роль в деле совершенствования системы образования, в проведении школьных реформ, которые отвечали интересам общества и были осуществлены к концу XIX столетия во многих странах континента: в Мексике – в 1867 г., в Аргентине – 1884, в Чили – 1860. Эти законы впервые декларировали бесплатность и обязательность начального образования, регламентировали содержание образования в начальной школе, определяли воспитательные задачи.

Становление начальной школы шло одновременно с упорядочением организационных форм учебного процесса. Решающее значение имело введение поурочного метода обучения вместо взаимного, поскольку он предъявлял более высокие требования к организации учебного процесса, к

подготовке учителя. Преимущество этого метода состояло и в том, что учащиеся, имеющие примерно один и тот же уровень знаний, занимались по одним и тем же учебным программам и были разделены на однородные классы. С этого времени начинается одновременное обучение чтению, письму и счету.

Некоторые изменения претерпели и сами методы обучения в начальной школе: вместо буквенного чтения стали использовать слоговое, при котором буквы изучались так, как они произносятся в слоге. Значительно расширилась и программа обучения: если в первые десятилетия XIX века изучались в основном религия, чтение, письмо и счет, то к концу столетия круг предметов значительно расширяется. В учебную программу включается изучение математики, элементов грамматики, географии, истории и природоведения.

Средняя школа также меняла свой облик. На смену классическому образованию в учебные планы этих школ все больше входили предметы естественнонаучного цикла, приближенно к реальным потребностям экономического развития молодых латиноамериканских государств.

Начало XX века отмечено борьбой латиноамериканских деятелей против западных моделей, за создание подлинно национальных систем образования. Особая роль в деле совершенствования образования принадлежала видным педагогам, писателям, ученым: Х. Васконселос, Х. Инхеньерос, Э. Родо, О. Бунге, Р. Риварола и другим.

В настоящее время Латинская Америка находится на пути к тому, чтобы утвердить свою независимость и индивидуальность, что проявляется в перестраивании воспитания и обучения с учетом собственного культурного наследия.

Несмотря на значительные позитивные сдвиги и несомненные успехи, достигнутые в развитии национальных систем образования за последнее 20-летие, ряд вопросов остается нерешенным. Проблема образования остается тесно связанной с другими актуальными проблемами – развитием деревни, борьбой за демократизацию школы, задачами высшего образования.

В наиболее развитых странах Латинской Америки – Аргентине, Мексике, Колумбии, Чили и др. – предпринимаются попытки все активнее ориентировать обучение в средних и высших учебных заведениях на нужды сельскохозяйственного, промышленного и социального развития.

Латинская Америка не стоит в стороне от новшеств, появляющихся в сфере образования. Так, в некоторых государствах континента предпринимаются шаги по внедрению передовых аудиовизуальных методов обучения: в Мексике, например, вводятся так называемые телеклассы, в Аргентине осваивается метод преподавания, основанный на сочетании текстовых учебных пособий, телевидения и компьютера.

Вместе с тем по-прежнему острой остается проблема неграмотности. Самый высокий уровень неграмотности наблюдается в Гватемале, на Гаити, а самый низкий – в Аргентине, Коста-Рике и некоторых других странах Карибского бассейна. В число стран Латинской Америки с самым низким уровнем неграмотности вошли также Мексика, Аргентина, Колумбия, Панама (менее 10 %).

Кроме того в настоящее время широкий доступ к образованию еще не стал действительностью. Об этом свидетельствуют следующие данные: 28 % населения старше 15 лет (или 45 млн чел.) неграмотны, 20 % детей в возрасте 6–11 лет (11 млн чел.) не посещают школы. Таким образом, осуществление принципа «образование для всех» неотделимо от привлечения ко всем его ступеням представителей малообеспеченных слоев как города, так и деревни. Однако совершенно ясно, что образование в современных условиях Латинской Америки все более определяется характером и уровнем экономического развития.

Опыт индейского воспитания подрастающих поколений содержит в себе непреходящие общечеловеческие ценности: навыки коллективизма и взаимопомощи, ощущение неразрывной связи с родной землей, стойкость к жизненным невзгодам, выработанные на протяжении многих веков, умение выжить в условиях жестокого угнетения. Этот опыт не смогли уничтожить ни колониальные завоевания XVI–XVIII веков, ни экспансия США XIX века.

В процессе освободительной борьбы против конкисты формировался гуманистический характер педагогической мысли латиноамериканских педагогов и деятелей народного образования. К истокам народной педагогики, а также традициям антиколониальной борьбы обращаются сегодня прогрессивные мыслители латиноамериканских государств как к важнейшим источникам соответствующей требованиям современности теории и практики воспитания подрастающих поколений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аладьин, В.Г. Проблема человека и общества в философии Аргентины / В.Г. Аладьин. – М. : Изд-во Ун-та дружбы народов, 1986. – 162 с.
2. Архив Маркса и Энгельса / под ред. В. Адоратского – М. : Гос. изд-во, 1940. – С. 100.
3. Беляев, В.П. Латинская Америка: народное просвещение и проблемы социально-экономического развития / В.П. Беляев. – М., 1971.
4. Беляев, В.П. Народное образование / В.П. Беляев // Культура Боливии. – М. : Наука, 1986.
5. Беляев, В.П. Некоторые социально-экономические проблемы развития народного образования в зарубежных странах / В.П. Беляев // Проблемы образования в зарубежных странах. – Вып. 1. – М., 1968.
6. Беляев, В.П. Образование в странах Латинской Америки: углубление кризиса, тенденции развития / В.П. Беляев // Образование в современном мире. Состояние и тенденции развития / под ред. М.И. Кондакова. – М. : Педагогика. – 1986.
7. Быльская, М.И. Исторические особенности Движения за университетскую реформу в Аргентине / М.И. Быльская // Проблемы идеологии и национальной культуры стран Латинской Америки. – М., 1967. – С. 190–216.
8. Вайан, Д.Ж. История ацтеков / Д.Ж. Вайан ; М.И. пер. с англ. Баранович ; под ред. В.В. Струве. – М. : Изд-во иностр. лит., 1949. – 241 с.
9. Варшавский, А. Колумбы каменного века / А. Варшавский. – М. : Знание, 1978. – 159 с.
10. Василенко, А.С. Мексиканский философ Антонио Касо: Личность и идеи / А.С. Василенко // Вопр. философии. – 1986. – № 4. – С. 95.
11. Вольсий, В.В. Венесуэла. Колумбия. Эквадор / В.В. Вольсий. – М. : Гос. изд-во геогр. лит., 1957. – 31 с.
12. Высшая школа Латинской Америки. / под ред. В.А. Кузьмищева. – М. : Наука, 1972. – 423 с.
13. Гавриков, Ю.П. Совесть Перу / Ю.П. Гавриков. – М. : Изд-во полит. лит., 1987. – 222 с.
14. Гонионский, С.А. Очерки новейшей истории стран Латинской Америки / С.А. Гонионский. – М. : Просвещение, 1964. – 384 с.
15. Григулевич, И.Р. Кризис культуры и просвещения в странах Латинской Америки / И.Р. Григулевич // Сов. этнография. – 1965. – № 2.
16. Григулевич, И.Р. Церковь и олигархия в Латинской Америке 1810–1959 / И.Р. Григулевич. – М. : Наука, 1988. – 326 с.
17. Гуляев, В.И. Древние майя: Загадки погибнувшей цивилизации / В.И. Гуляев. – М. : Знание, 1983. – 176 с.

18. Де ла Вега Инка, Г. История государства инков / Г. де ла Вега Инка ; пер. со староисп. В.А. Кузьмищева. – Л. : Наука, 1974. – 747 с.
19. Де Ланда, Д. Сообщение о делах в Юкатане / Д. де Ланда ; пер. со староисп. Ю.В. Кнорозова. – М. – Л. : Изд-во Академии наук СССР, 1955. – 273 с.
20. Де Лас Касас, Б. История Индий / Б. де Лас Касас ; пер. со староисп. Д.П. Прицкер [и др.]. – Л. : Наука, 1968. – 471 с.
21. Диас, Б. Записки солдата Бернала Диаза : в 2 т. / Б. Диас. – М. – Л., 1924–1925. – Т. 1, 2.
22. Дурасевич, Ю.Е. Республика Куба: развитие социалистической школы и педагогики / Ю.Е. Дурасевич. – М. : Педагогика, 1981. – 165 с.
23. Ермольев, Э.Г. Социально-географический анализ народного образования в Мексике / Э.Г. Ермольев.- М.: Педагогика, 1990. – 265 с.
24. Из истории философии Латинской Америки XX века // А.Б. Зыкова [и др.]. – М. : Наука, 1988. – 287 с.
25. Искусство стран Латинской Америки / отв. ред. В.Ю. Силюнас. – М. : Наука, 1986. – 240 с.
26. Кендалл, Э. Инки. Быт. Религия. Культура / Э. Кендалл ; пер. с англ. О.Ю. Мыльниковой. – М. : Центрполиграф, 2005. – 250 с.
27. Кинжалов, Р.В. Культура древних майя / Р.В. Кинжалов. – Л. : Наука, 1971. – 362 с.
28. Кнорозов, Ю.В. Иероглифические рукописи майя / Ю.В. Кнорозов. – Л. : Наука, 1975. – 271 с.
29. Кодекс Мендоса / под ред. А. Скромницкого, В. Талаха. – Киев, 2011. – 305 с.
30. Кузьмищев, В.А. У истоков общественной мысли Перу / В.А. Кузьмищев. – М. : Наука, 1979. – 381 с.
31. Кузьмищев, В.А. Тайна жрецов майя / В.А. Кузьмищев. – М. : Молодая гвардия, 1975. – 252 с.
32. Культура Аргентины / отв. ред. В.А. Кузьмищев ; АН СССР, Ин-т Лат. Амер. – М. : Наука, 1977. – 364 с.
33. Культура и общественная мысль: Античность. Средние века. Эпоха Возрождения. – М. : Наука, 1988. – 248 с.
34. Культура Мексики : сборник / редкол.: В.А. Кузьмищев (отв. ред.) [и др.] ; АН СССР, Ин-т Лат. Амер. – М. : Наука, 1980. – 302 с.
35. Культура Чили : сборник / отв. ред. В.А. Кузьмищев [и др.] ; АН СССР, Ин-т Лат. Амер. – М. : Наука, 1968. – 293 с.
36. Кутейщикова, В.Н. В поисках самовыражения: литературная общественная мысль / В.Н. Кутейщикова // Латинская Америка. – 1988. – № 7. – С. 60.
37. Ларин, В.С. Борьба церкви с государством в Мексике / В.С. Ларин. – М. : Наука, 1965. – 316 с.

38. Латинская Америка : энцикл. справ. : в 2 т. / гл. ред. В.В. Вольский. – М. : Сов. энцикл., 1982.
39. Латинская Америка: народы против империализма. – Прага : Мир и социализм, 1986. – 269 с.
40. Легенды и сказки индейцев Латинской Америки. – Л. : Худож. лит., 1972.
41. Мариатеги, Х.К. Семь очерков истолкования перуанской действительности / Х.К. Мариатеги. – М. : Изд-во инстр. лит., 1963. – 423 с.
42. Мелентьева, Е.А. Голос Лас-Касаса / Е.А. Мелентьева // Латинская Америка. – 1975. – № 1. – С. 134–152.
43. Народы Америки : в 2 т. / под ред. Е.А. Ефимова, С.А. Токарева. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1959.
44. Новая и новейшая история / под ред. П.М. Гапонова. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1966. – 883 с.
45. Очерки истории Аргентины / под ред. В.И. Ермолаева. – М. : Соцэкиз, 1961. – 573 с.
46. Очерки истории Чили / отв. ред. Н.М. Лавров. – М. : Наука, 1967. – 530 с.
47. Очерки новой и новейшей истории Мексики 1810–1945 / отв. ред. М.С. Альперович, Н.М. Лавров. – М. : Соцэкиз, 1960. – 511 с.
48. Паркс, Г. История Мексики / Г. Паркс. – М. : Изд-во иностр. лит., 1949. – 364 с.
49. Пименова, Р.А. Аргентина / Р.А. Пименова. – М. : Мысль, 1984. – 132 с.
50. Пополь-Вух – родословная владык Тотоникапана / пер. с яз. киче. – М. ; Л. : Изд-во Академии наук СССР, 1959. – 252 с.
51. Прието, А. Герои борьбы за освобождение Латинской Америки / А. Прието. – Гавана : Изд-во Хосе Марии, 1985. – 94 с.
52. Проблемы идеологии и национальной культуры стран Латинской Америки / отв. ред. А.Ф. Шульговский. – М. : Ин-т Латинской Америки АН СССР, 1977. – 357 с.
53. Прогрессивные мыслители Латинской Америки (XIX – начало XX в.) / отв. ред. А.Р. Бургете. – М. : Мысль, 1965. – 431 с.
54. Прыгов, Д.Д. История стран Латинской Америки : учеб. пособие / Д.Д. Прыгов. – М. : Ин-т междунар. отношений, 1976. – 90 с.
55. Ревуненков, В.Г. История стран Латинской Америки в новейшее время : учеб. пособие для гос. ун-тов СССР / В.Г. Ревуненков. – М. : Высшая школа, 1963. – 457 с.
56. Роттердамский, Э. Похвала глупости / Э. Роттердамский ; пер. П. Губерта. – М. : Гослитиздат, 1958. – 291 с.
57. Роттердамский, Э. Философские произведения / Э. Роттердамский ; отв. ред. В.В. Соколов. – М. : Наука, 1986. – 702 с.

58. Рус, А. Народ майя / А. Рус. – М., 1986.
59. Сармьенто, Д.Ф. Цивилизация и варварство. Жизнеописание Хуана Факундо Кироги, а также физический облик, обычаи и нравы Аргентинской республики / Д.Ф. Сармьенто. – М. : Наука, 1988. – 270 с.
60. Селиванов, В.Н. История и культура колониального периода / В.Н. Селиванов // Культура Боливии : сборник / отв. ред. В.А. Кузьмищев. – М. : Наука, 1986. – С. 30–49.
61. Селиванов, В.Н. Латинская Америка: от конкистадоров до независимости / В.Н. Селиванов ; отв. ред. И.Р. Григулевич, С.А. Созина. – М. : Наука, 1984. – 172 с.
62. Серов, С.Я. Обратимся к источникам // Латинская Америка. – 1987. – № 5. – С. 67.
63. Смирин, М.М. Эразм Роттердамский и реформационное движение в Германии // Очерки из истории гуманистической и реформационной мысли / М.М. Смирин. – М. : Наука, 1975. – 287 с.
64. Степанов, Г.В. Испанский язык в странах Латинской Америки. – М. : Изд-во лит. на исп. яз., 1963. – 18 с.
65. Строганов, А.И. Особенности развития капитализма в Аргентине (к. XIX – нач. XX в.) / А.И. Строганов // Латинская Америка. – 1985. – № 5.
66. Тангян, С.А. Образование и общественный прогресс в развивающихся странах / С.А. Тангян. – М. : Наука, 1975. – 295 с.
67. Тертерян, И. Влияние зарубежной культурологии XX в. на латиноамериканскую мысль / И. Тертерян // Латинская Америка. – 1974. – № 4, 6.
68. Томас, А.Б. История Латинской Америки / А.Б. Томас. – М. : Изд-во иностр. лит., 1960. – 647 с.
69. Фосетт, П.Г. Неоконченное путешествие / сост. по рукописям, целевым дневникам и официальным отчетам П.Г. Фосетта Б. Фосеттом. – М. : Мысль, 1975. – 382 с.
70. Фостер, У.З. Очерк политической истории Америки / У.З. Фостер. – М. : Изд-во иностр. лит., 1955. – 919 с.
71. Хосе Инхеньерос – мыслитель, наставник, провозвестник новых времен / отв. ред. П.Н. Бойко. – М. : Изд-во АН СССР ; Ин-т Латинской Америки, 1980. – 67 с.
72. Эразм Роттердамский и его время / отв. ред. Л.С. Чиколини. – М. : Наука, 1989. – 277 с.
73. Agosti, H. Echeverría / H. Agosti. – Buenos Aires : Futuro, 1959. – 207 p.
74. Aguirre Beltrán, G. El proceso de aculturación / G. Aguirre Beltrán. – México : Univ. nacional autónoma de México, 1957. – 269 p.
75. Aguirre Santoscoy, R. Historia sociológica de educación / R. Aguirre Santoscoy. – México : Secretaría de educación pública, 1963. – 257 p.

76. Ahá, S. Proceso histórico de la educación boliviana / S. Ahá. – Sucre : Libr. Tupac Katari, 1959. – 208 p.
77. Ajo G. y Sáinz de Zúñiga, C.M. Historia de las universidades hispánicas. Orígenes y desarrollo desde su aparición hasta nuestros días / C.M. Ajo G. y Sáinz de Zúñiga. – Madrid : Avila. Centro de estudios e investigaciones Alonso de Madrigal, 1957–1958.
78. Alberdi, J.B. Bases / J.B. Alberdi. – Santa Fe: Losada, 1957. – 257 p.
79. Alegría, P. La educación en México antes y después de la conquista / P. Alegría. – México : Secretaría de educación pública, 1963. – 182 p.
80. Alvear Acevedo, C. La educación y la Ley / C. Alvear Acevedo. – México : JUS, 1963. – P. 19.
81. Antología del pensamiento social y político de América Latina. – Washington, 1964.
82. Aportes // Paria. – 1970, enero. – № 15. – P. 33.
83. Arroyo de la Parra, M. Silabo de historia de la educación en México / M. Arroyo de la Parra. – México : Escuela nacional de maestros, 1958. – 71 p.
84. Aviles Fabila, R. Benito Juarez el hombre ejemplar / R. Aviles Fabila. – México : Soc. de amigos de libro mexicano, 1957. – 76 p.
85. Aviles Fabila, R. Enrique C. Rebsamen – “Quetzalcoatl” de la educación / R. Aviles Fabila. – México, 1967. – 87 p.
86. Belaunde, V.A. Bolívar y el pensamiento político de la revolución hispanoamericana: Homenaje al 200 del nacimiento del Libertador Simón Bolívar / V.A. Belaunde. – Lima, 1983. – 295 p.
87. Bello, A. Antología de Andrés Bello. – Caracas : Min. de educación, 1949. – 229 p.
88. Bello, A. El pensamiento vivo de Andrés Bello. – Buenos Aires : Losada, 1958. – 212 p.
89. Bello, A. Obras completas / A. Bello. – Caracas : Min. de educación, 1951. – 1988 p.
90. Bello, A. Resumen de la historia de Venezuela / A. Bello. – Caracas : Min. de educación, 1958. – 10 p.
91. Benassy-Berling, M.C. Humanismo y religión en Sor Juana Inés de la Cruz / M.C. Benassy-Berling. – México : Univ. nac. auton. de México, 1983. – 532 p.
92. Benitez, F. Los demonios en el convento / F. Benitez. – México : Ediciones Era, S.A., 1985. – 277 p.
93. Benitez, J.A. El pensamiento revolucionario de hombres de nuestra América / J.A. Benitez. – La Habana, 1986. – 384 p.
94. Bolívar, S. 1813–1863 / S. Bolívar. – Caracas, 1963. – 12 p.
95. Bolívar, S. Cartas del Libertador / S. Bolívar. – Caracas : Vicente Lecuna, 1929. – Vol. 1–2.

96. Bolívar, S. Decretos del libertador / S. Bolívar. – Caracas : Imp. nacional, 1961. – Vol. 1–3.
97. Bolívar, S. Doctrina del Libertador / S. Bolívar. – Lima : Bibl. Ayacucho, 1976. – 327 p.
98. Bolívar, S. Simón Bolívar : Hombre del presente, nuncio del porvenir. – Lima : Auge, 1978. – 265 p.
99. Bolívar, S. Simon Bolívar, la vigencia de su pensamiento. – La Habanas : Casa de las Americas, 1982. – 290 p.
100. Bolívar, S. Simón Bolívar: ideas fundamentales. – Caracas : Acad. Nac. de la Hist., 1980. – 166 p.
101. Bolívar, S. Obras completas / S. Bolívar. – La Habanas Lex, 1947. – Vol. 1–2.
102. Bonavit, J. Historia del colegio primitivo y nacional de San Nicolás de Hidalgo / J. Bonavit. – Michoacán : Univ. michoacana, 1958. – 439 p.
103. Bravo Ugarte, J. La educación en México (...–1965) / J. Bravo Ugarte. – México : JUS, 1966. – 204 p.
104. Bremauntz, A. La educación socialista en México / A. Bremauntz. – México, 1943. – 451 p.
105. Campos de García, M. Escuela y comunidad en Tepetlaoxtoc / M. Campos de García. – México : Sep/Setentas, 1973. – 207 p.
106. Cartwright Brundage, B. Lluvia de dardos. Historia política de los aztecas mexicanos / B. Cartwright Brundage. – México : Diana, 1982. – 326 p.
107. Casey, A. Evolución de las universidades argentinas / A. Casey. – Buenos Aires : Ed. Cortezas del roble, 1953. – 60 p.
108. Caso, A. El pueblo del Sol / A. Caso. – México : Fondo de cultura económica, 1986. – 125 p.
109. Caso, A. Obras / A. Caso. – México : Secretaría de educación pública. – 1943. – 188 p.
110. Caso, A. Reyes y reinos de la Mixteca / A. Caso. – México : Fondo de cultura econ., 1977. – 246 p.
111. Castillo, I. México y su revolución educativa / I. Castillo. – Pax-México ; Academia Mexicana de la Educación, 1965. – P. 78.
112. Censualario... (1721–1820). – Caracas : Universidad central de Venezuela ; Fac.de humanidades y educación, 1965. – 456 p.
113. Cerna, M. Rafael Ramírez – adalid de la educación rural / M. Cerna. – México, 1967. – 61 p.
114. Chaparro, F.A. El logista Sarmiento / F.A. Chaparro. – Rosario Ruiz, 1956. – 92 p.
115. Chavez, E.A. Las cuatro grandes crisis de la educación en México a través de los siglos / E.A. Chavez. – México : Esequiel A. Chavez, 1967. – 53 p.

116. Clemm, Christiane. Quetzalcoatl und Pepsicoatl. – “Lo mexicano” und die Americanisierung der mexicanischen Kultur: Aspekte eines Akkulturations – und Assimilationsprozesses. Indug. – Diss. – München, 1984. – 1875.
117. Compobassi, J.S. Ataque y defensa del laicismo escolar en la Argentina (1884–1963) / J.S. Compobassi. – Buenos Aires : Gure, 1964. – 141 p.
118. Corona, B. Al servicio de la Escuela Popular / B. Corona. – México : Secretaría de educación pública, 1963. – 181 p.
119. Cruz, P.N. Bilbao y Lastarria / P.N. Cruz. – Santiago de Chile : Difusión chilena, 1944. – 217 p.
120. Debate pedagógico durante al porfiriato. – México : SEP culturas El Caballito, 1985. – 157 p.
121. Del Mazo, G. Reforma universitaria y cultura nacional / G. del Mazo, – Buenos Aires : Raigal, 1955. – 179 p.
122. Diaz del Castillo, B. Historia verdadera de la conquista de Nueva España / B. Diaz del Castillo. – Barcelona : Ed. integra, 1975. – 828 p.
123. Documentos para la historia de la educación en Venezuela. Época colonial. – Caracas : Biblioteca de la Academia nacional de la Historia, 1968. – 420 p.
124. Educación en México: Antología de documentos sahuaguntinos. – México : Univ. nac. autónoma de México, 1985. – 273 p.
125. El sistema educativo argentino: Antecedentes, formación y crisis / Flora Hillert [et al.]. – Buenos Aires : Artes, 1983. – 106 p.
126. Ensayos sobre la historia de la educación en México / J.Z. Vázquez [et al.]. – México : El Colegio, 1981. – 234 p.
127. Estatutos, Reglamentos y Constituciones Argentinas (1811–1898). – Buenos Aires, 1961. – P. 107.
128. Estrada, J.M. Discursos / J.M. Estrada. – Buenos Aires : Ed. de la Editorial Científica y literatura Argentina, 1927. – P. 128.
129. Fermín, M. Momentos históricos de la educación venezolana / M. Fermín. – Caracas, 1973.
130. Fernandez Heres, R. El ciclo diversificado. Historia y alcances de una innovación educativa / R. Fernandez Heres. – Maracaibo : Fondo ed. IRFES, 1978. – 238 p.
131. Gallegos Rocafull, J.M. El pensamiento mexicano en los siglos XVII y XVIII / J.M. Gallegos Rocafull. – México : Univ. nac. auton. de México, 1974. – 380 p.
132. Gamarra, J.B.D. Tratados / J.B.D. de Gamarra. – México, 1946. – P. 165.
133. García Bacca, J.D. Antología del pensamiento filosófico venezolano (siglos XVII–XVIII) / J.D. García Bacca. – Caracas : Min. de educación ; Dir. de cultura y bellas artes, 1954. – 522 p.
134. García Martínez, B. Historia de México / B. García Martínez. – México : Everest mexic., 1985. – 235 p.

135. García Ruiz, R. Síntesis de historia de la educación / R. García Ruiz. – Guadalajara, 1973. – P. 160.
136. Gonzalbo, P. El humanismo y la educación en la Nueva España / P. Gonzalbo. – México : Cultura SEP etc., 1985. – 159 p.
137. Gortari, E. La ciencia en la historia de México / E. de Gortari. – México, 1980. – 446 p.
138. Henríquez Ureña, P. Historia de la cultura en Hispanoamérica / P. Henríquez Ureña. – La Habana, 1979.
139. Hernández, F. Antigüedades de la Nueva España / F. Hernández. – México : Pedro Robrero, 1954. – P. 22.
140. Historia de la educación pública en México. – México : Secretaría de educación pública, 1982. – 645 p.
141. Historia de la educación y política educacional argentina / Susana J. de Perazzo [et al.]. – Buenos Aires : Humanitas, 1985. – 173 p.
142. Horacio Solari, M. Política educacional Argentina. Política, legislación y organización de Argentina / M. Horacio Solari. – Buenos Aires : El Ateneo, 1953. – 267 p.
143. Humanistas del siglo XVIII. – México : Ed. de la Univ. nac. Autonom. 1941. – 198 p.
144. Iberguengoitia, A. Filosofía mexicana: En sus hombres y en sus textos / A. Iberguengoitia. – México : Porrúa, 1982. – 268 p.
145. Ideas pedagógicas en el Caribe : antología. – México : SEP cultura: El Caballito, 1985. – 156 p.
146. Ingenieros, J. El hombre mediocre / J. Ingenieros. – Buenos Aires : Losada, 1982. – 224 p.
147. Ingenieros, J. La evolución de las ideas argentinas / J. Ingenieros. – Buenos Aires : La Pléyade, 1956 – Vol. 1–3.
148. Jiménez, A. Historia de la Universidad española / A. Jiménez. – Madrid : Allanan ed., 1971. – 522 p.
149. Kobayashi, I.M. La educación como conquista / I.M. Kobayashi. – México : El colegio de México, 1974. – 423 p.
150. Korn, A. El pensamiento argentino / A. Korn. – Buenos Aires : Claridad. – P. 146.
151. La educación pública en México. A través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días. – México : Secretaría de la educación, 1926. – 505 p.
152. La educación socialista en México (1934–1945) : antología. – México : SEP cultura : El Caballito, 1985. – 159 p.
153. La reforma universitaria / R. Anaya Arze [et al.]. – Oruro, 1963. – P. 19.
154. Larroyo, F. Historia comparada de la educación en México / F. Larroyo. – México : Porrúa, 1982. – 596 p.

155. Lemmo, A. La educación en Venezuela en 1870 / A. Lemmo. – Caracas : Univ. Central de Venezuela, 1961. – 138 p.
156. Leon-Portilla, M. La filosofía nahuatl. Estudiada en sus fuentes. – México : Univ. nac. autónoma de México, 1959. – 360 p.
157. Llopis, J.J. Aztecas, mayas, incas / J.J. Llopis. – México : Daimon, 1981. – 239 p.
158. Lombardi, C.M. Las ideas sociales en la Argentina / C.M. Lombardi. – Buenos Aires, 1965.
159. Lozuriaga, L. Origen de las ideas educativas de Bolívar y Simón Rodríguez / L. Lozuriaga. – Caracas, s.a., 1974.
160. Maganiello de Cassani, E.M. Historia de la educación argentina. Periodiacion generacional / E.M. Maganiello de Cassani. – Buenos Aires : Libr. del Colegio, 1931. – 223 p.
161. Mantovani, J. Echeverría y la doctrina de la educación popular / J. Mantovani. – Buenos Aires : Perrot, 1957. – 49 p.
162. Martínez, V.G. Política educativa en México / V.G. Martínez. – México, 1966. – 160 p.
163. Mitre, B. Historia de Belgrano y de la Independencia Argentina / B. Mitre. – Buenos Aires, 1950.
164. Molokow, D.S. System wychowania w cywilizacji starożytnych azteków / D.S. Molokow / Społeczne zagadnienia rodziny – elementy wybrane. Zeszyty naukowe. –: Wyszaków ; Ilawa ; Płock : Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, 2011. – Vol. 50. – S. 5–14.
165. Monroy, G. Política educativa de la Revolución (1910–1940) / G. Monroy. – México : Sep/Setentas. 1975. – 175 p.
166. Moreno, M.M. La organización política y social de los aztecas / M.M. Moreno. – México : Secretaría de educación pública. – 1964. – 134 p.
167. Morley, S.G. La civilización Maya / S.G. Morley. – México : Ed. Fondo de Cultura Económica, 1961. – 575 p.
168. Motolinia T. de, B. Historia de los Indios de la Nueva España / B. de Motolinia T. – México : Chavez Hayhoc, 1941. – 320 p.
169. Motolinia T. de, B. Relaciones de la Nueva España / B. de Motolinia T. – México : Univ. nac. autónoma, 1956. – 207 p.
170. Navarro, B. Cultura mexicana moderna en el siglo XVIII / B. Navarro. – México : Univ. nac. autónoma de México, 1964. – 230 p.
171. Navas Ruiz, R. José Vasconcelos y la educación en México / R. Navas Ruiz. – Salamanca : Colegio de España, 1984. – 18 p.
172. Orrego Vicuña, E. Don Andrés Bello / E. Orrego Vicuña. – Caracas : Monte Avila, 1984.
173. Picón-Salas, M. De la conquista a la independencia / M. Picón-Salas. – México ; Buenos Aires : Ed. Fondo de cultura económica, 1958.

174. Ponce, A. Educación y lucha de clases / A. Ponce. – México : Cartago, 1980, – 236 p.
175. Prieto Figueroa, L.B. Maestros de América / L.B. Prieto Figueroa. – Vol. 1 : Caracas : Presidencia de la Rep. – 1986. – 36 p.
176. Prieto Luis, B. Andrés Bello, educador / B. Prieto Luis. – Caracas : Ed. de la dir. de imprenta y publ. del Congreso nac., 1966. – 211 p.
177. Pristley, H.Y. The Mexican Nation / H.Y. Pristley. – New York. – P. 96–97.
178. Ramos, R. Arte de enseñar en la Nueva España / R. Ramos // El Día. – 1968. – 5 sept. – P. 9.
179. Reyes Baena, J.F. Dependencia, desarrollo y educación / J.F. Reyes Baena. – Caracas : Univ. Central de Venezuela, 1979. – 301 p.
180. Robles, M. Educación y sociedad en historia de México / M. Robles. – México : Siglo XXI, 1979. – 262 p.
181. Rodríguez, S. Obras completas / S. Rodríguez. – Caracas : Arte, 1975. – Vol. 1–2.
182. Rojas, A. Ideas educativas de Simón Bolívar / A. Rojas. – Caracas : Monte Avila, 1976. – 242 p.
183. Rojas Pina, B. La sociedad y la educación en Chile según los viajeros del periodo 1740 a 1810 / B. Rojas Pina. – Santiago de Chile : Ed. universitaria, 1963. – 40 p.
184. Romero Flores, J. Historia de la cultura mexicana / J. Romero Flores. – México y Costa-Amic., 1963. – 498 p.
185. Rumajo Gonzalez, A. Simón Rodríguez. Maestro de América / A. Rumajo Gonzalez. – Caracas : Armitano, 1978. – 302 p.
186. Sahagun, B. El México antiguo / B. Sahagun. – Caracas : CV, 1981. – 429 p.
187. Sahagun, B. Historia general de las cosas de Nueva España / B. Sahagun. – México : Porrúa, 1956. – Vol. 1–4.
188. Sahagun, B. Suma indiana / B. Sahagun. – México : Ed. de la Univ. nac. autónoma, 1943. – 197 p.
189. Sahagun, B. Veinte himnos sacros de mahuas / B. Sahagun. – México : Inst. de historia, 1958. – 277 p.
190. Salceda-Bastardo, J.L. Desarrollo y educación / J.L. Salceda-Bastardo. – México, 1985. – 210 p.
191. Sánchez Vasquez, A. Rousseau en México / A. Sánchez Vasquez. – México : Grijalbo, 1969. – 157 p.
192. Sarmiento, D.F. Educación popular / D.F. Sarmiento. – Buenos Aires : Lautaro, 1949. – 358 p.
193. Sarmiento, D.F. La escuela sin la religión de mi mujer / D.F. Sarmiento. – Buenos Aires : Americalee, 1958. – 138 p.

194. Sarmiento, D.F. Obras completas de Sarmiento. – Buenos Aires : Luz del Día, 1949. – 482 p.
195. Sarmiento y educación pública / G. Sanhueza [et al.]. – Buenos Aires, 1962. – 236 p.
196. Sawicka, M. Rozwoj oswiaty w Chile / M. Sawicka. – Lodz ; Wroclaw, 1972. – S. 359–382.
197. Sigüenza y Congora C. Relaciones históricas. – Mexico : Univ. nacional autónoma, 1954. – 185 p.
198. Silva Herzog, J. Una historia de la Universidad de México y sus problemas / J. Silva Herzog. – México : Siglo veintiuno, 1974. – 213 p.
199. Silvert, Kalman H. Education, class and nation. The experiences of Chile and Venezuela / Kalman H. Silvert, L. Reissman. – New York : Elsevier. – 1976. – 242 p.
200. Sodi, D. Los mayas: el tiempo capturado / D. Sodi. – México : Bancomer, 1980. – 311 p.
201. Solari, M.H. Historia de la educación argentina / M.H. Solari. – Buenos Aires : Paídos, 1972. – 243 p.
202. Suárez Aguirre, P. La educación de los aztecas / P. Suárez Aguirre. – México, 1969. – 63 p.
203. Suarez Arnez, E. Desarrollo de la educación boliviana / E. Suarez Arnez. – La Paz, 1970. – P. 77.
204. Suárez Arnez, F. Historia de la educación en Bolivia / F. Suárez Arnez. – La Paz : Trabajo, 1963. – 344 p.
205. Subero, E. Ideario pedagógico venezolano / E. Subero. – Caracas : Min. de educación ; Dir. técnica, 1963. – 289 p.
206. Tavera Alfaro, X. El nacionalismo en la prensa mexicana del siglo XVIII / X. Tavera Alfaro. – México, 1963. – P. 20–21.
207. Tejera, H. Crónica de la escuela rural mexicana / H. Tejera. – México : Secretaría de educacion pública, 1963. – 329 p.
208. Thompson J. Eric, S. Grandeza y decadencia de los maya / S. Thompson J. Eric. – México : Fondo de cultura economica, 1984. – 399 p.
209. Torchia Estrada, J.G. La filosofía en Argentina / J.G. Torchia Estrada. – Waschington : Unión panamericana, 1961. – 305 p.
210. Torquemada J. Monarquía indiana / J. Torquemada. – México, 1969.
211. Tosta, V. Ideas educativas de venezolanos eminentes / V. Tosta. – Caracas : Ed. del Min. de educacion, 1953. – 166 p.
212. Uzcategui, E. Historia de la Educacion en en Hispanoamérica / E. Uzcategui. – Quito, 1973. – 418 p.
213. Valcarcel, C.D. Breve historia de la educación peruana / C.D. Valcarcel. – Lima : Ed. Educación, 1975. – 245 p.

214. Valcarcel, C.D. Historia de la educación colonial / C.D. Valcarcel. – Lima : Universo, 1968 – 243 p.
215. Valcarcel, C.D. Obra educativa de Bolívar y su recibimiento en San Marcos / C.D. Valcarcel. – Lima, 1974. – 205 p.
216. Vaughan, M.K. The state, education, and social class in México, 1880–1928 / M.K. Vaughan. – De Kalb : Northern Illinois University Press., 1982. – 316 p.
217. Vazquez de Knauth, J. Nacionalismo y educación en México / J. Vazquez de Knauth. – México : El Colegio de México, 1970. – 291 p.
218. Weinberg, G. Modelos educativos en la historia de América Latina / G. Weinberg. – Buenos Aires, 1984. – 262 p.
219. Zea, L. América Latina en sus ideas / L. Zea ; Coord. e introd. de Leopoldo Zea. – Paris : UNESCO ; México : Siglo XXI, 1986. – 499 p.
220. Zea, L. Antología de la filosofía americana contemporánea / L. Zea. – México : Costa-Amic., 1968. – 237 p.
221. Zea, L. Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana / L. Zea. – México : Secretaria de educación pública, 1963. – 210 p.
222. Zea, L. Dependencia y liberación en la cultura latinoamericana / L. Zea. – México : El Colegio de México, 1974. – 117 p.
223. Zea, L. Dependencia y liberación en la cultura. Filosofía y cultura latinoamericanos / L. Zea. – Caracas : Consejo nacional de la cultura, 1976. – 228 p.