

История ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. Г. Безрогов

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОСТРАНСТВА ПОЗДНЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ И РАННЕГО НОВОГО ВРЕМЕНИ В НЕМЕЦКОЙ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ¹



УДК 37.(091)(430)“653/654”
ББК 74.03(4 Гем)42/51

Рассмотрены подходы к определению сущности и спектра образовательных пространств в германских землях времен позднего Средневековья и начала Нового времени (XV—XVIII века), представленные в немецкой историко-педагогической науке 1990-х — начала 2010-х годов. Подходы описаны с точки зрения изучения плотности образовательных институтов в качестве критерия определения границ того или иного образовательного пространства; изучения профессиональных связей, административной политики, взаимодействия учреждений через взаимосвязи преподавателей и обучающихся. Показана методология работы с источниками, демонстрирующая неизбежную вариативность и множественность образовательных пространств в одном регионе и эпохе.

Ключевые слова: школа; университет; образовательное пространство; монашеский орден; княжество; политика в образовании.

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2017–2020 годы (№ 27.8089.2017.БЧ) «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании».

V. G. Bezrogov

EDUCATIVE SPACES OF THE LATE MIDDLE AGES AND EARLY MODERN EUROPE IN THE RESENT GERMAN HISTORIOGRAPHY

The approaches to the definition of the essence and spectrum of educative spaces in the German lands of the late Middle Ages and the beginning of Modern times (the 15th—the 18th centuries), presented in the German educational historiography of the 1990s-early 2010s, are considered. The author investigated approaches for determining the boundaries of educative spaces from the point of view of studying the density of educational institutions as a criterion, approaches from the point of view of the study of religious relations, administrative policy, connectivity of institutions through the relationship of teachers and students. The methodology of work with sources and view on them is shown, demonstrating the inevitable variability and plurality of educative spaces in one region and epoch.

Key words: school; university; educative space; monasticism; principedom; educational policy.

Введение. Пространство образования в дискурсе. С начала 1990-х годов в российском педагогическом дискурсе активно функционирует понятие «образовательное пространство» и такие родственные с ним понятия, как «единое образовательное пространство», «пространство школы», «университетское пространство», «(национальное) культурно-образовательное пространство», «поликультурное образовательное пространство», «интегральное гуманитарное образовательное пространство» и др. На данную тему написано нема-

ло интересных работ. В Институте стратегии развития образования РАО сложился научный центр, осуществляющий изучение образовательных пространств и объединяющий вокруг себя многих исследователей образовательных пространств, работающих в других местах¹. Эвристическая значимость концепта «образовательное пространство», разработанного педагогами-теоретиками, политологами, философами, социологами, экономистами, привлекла к себе внимание российских историков различных направлений — прежде всего, историков

¹ Иванова С. В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски // Ценности и смыслы. 2014. № 5 (33). С. 4–17; Она же. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 6. С. 23–28; Иванов О. Б., Иванова С. В. Формирование современного образовательного пространства: междисциплинарный взгляд // Философские науки. 2016. № 1. С. 39–49; Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. н. трудов Международной научно-практич. конф. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2016, 2017, 2018.

педагогики, историков педагогических практик и образовательных сред. Начиная с 2010-х годов, регулярно появляются работы по исторической реконструкции тех или иных образовательных пространств в прошлом¹. В спектр этих работ входит как история педагогически организованного пространства, включая пространство различных школ, детских садов, центров детского творчества, музеев, (кино)театров, библиотек, учебного книгоиздания и т. д., так и история «стихийного» пространства семьи, улицы, неформальных групп, СМИ и т. д. В ряде случаев деятельность одной и той же организации (среды и т. п.) может располагаться и в целенаправленном, и в педагогически неорганизованном пространстве, как, например, деятельность церкви — с одной

стороны, путем воскресных школ, преподавания религиозных предметов, с другой — стихийной социализацией в среде верующих различных возрастов. Соответственно, ее история изучается как с институциональной стороны (история религиозного образования), так и в других, неинституционализованных практиках (история религиозной социализации)². Реконструирование внешкольных практик образования, педагогических идей, высказанных и в контексте повседневной жизни, и в контексте культуры текстов, передаваемых из поколения в поколение, особенно важно для изучения удаленных исторических эпох. Одним из наиболее ярких позитивных примеров плодотворности такого подхода к изучению педагогического прошлого служат в отечественной науке рабо-

¹ *Калинина Е. А.* Формирование образовательного пространства провинциального города в первой половине XIX века // *Малые города в отечественной истории XIII–XX вв. Отв. ред. К. А. Аверьянов.* М.: ИРИ РАН, 2012. С. 186–195; *Логинова О. А.* Концептуальные основы формирования и развития образовательного пространства средних и высших учебных заведений России в XIX – нач. XX в.: современный подход // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки.* 2012. № 4(24). С. 187–193; Она же. Историко-конструктивный подход к изучению образовательных пространств учебных заведений современной России // *Наука. Общество. Государство.* 2013. № 2(2). С. 173–180; Она же. Факторы формирования образовательного пространства учебного заведения: история и современность // *Сибирский педагогический журнал.* 2013. № 6. С. 237–243; *Пичугина В. К.* Феноменология городского образовательного пространства: от античности к современности // *Педагогика городского пространства: теория, методология, практика.* Сб. трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Отв. ред. Т. А. Чичканова. Самара, 2015. С. 126–136; Она же. История педагогики в содержании высшего педагогического образования в условиях формирования нового образовательного пространства // *Образование и общество.* 2017. № 4 (105). С. 74–79; Она же. Образовательное пространство античного театра: риторическое и физическое в постановках драматургов-классиков // *История педагогической мысли и практики в России и мире.* Под ред. Г. Б. Корнетов. М., 2018. С. 76–83; *Пичугина В. К., Безрогов В. Г.* Образование и забота о себе в эпоху метамодерна // *Вестник ПСТГУ. Сер. 4: Педагогика, психология.* 2015. № 3(38). С. 116–128; Они же, сост. *Антология педагогического наследия древней Греции и древнего Рима.* М.: Русское слово, 2019 (в печати).

² См.: *Безрогов В. Г.* Право на веру: религиозное воспитание и проблемы толерантности в межпоколенных отношениях. М.-Таганрог: Памятники исторической мысли, 2003.

ты В. К. Пичугиной и авторского коллектива, представленного в организованном ею журнале по истории античной педагогической культуры («Hypothekai»)¹.

Европейская наука и образовательное пространство: дефиниции и критерии. Активное применение категории «образовательное пространство» отражает и международную ситуацию в науке. Начиная с 2000-х годов, термин регулярно встречается в историко-педагогических исследованиях. Британская и скандинавская историография разрабатывает по преимуществу историю школьного пространства, начиная от истории классной комнаты до истории школьной

архитектуры и пространства педагогических практик во всем школьном комплексе зданий и прилегающих территорий². Немецкоязычная историография в силу традиций региональной истории больше обращает внимание на территориальные аспекты формирования, развития, разграничения образовательных пространств, особенно в периоды позднего Средневековья и раннего Нового времени, включая эпоху Просвещения, так как именно в XIII—XVIII веках складывается та картина территориальной пестроты немецких земель, которая в области образования продолжает существовать и в объединенной Германии до сих пор³. Поэтому для немецкой

¹ См.: <http://hypothekai.ru/index.php/ru/>.

² The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom. Edited By Sjaak Braster, Ian Grosvenor and Marina del Mar del Pozo Andrijs. Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2011; Grosvenor, I., Burke, C. and Norlin, B. (eds.). Engaging with Educational Spaces. Visualizing Spaces of Teaching and Learning. Umea: University of Umea, 2015.

³ Данному обстоятельству способствует т. н. «пространственный поворот», произошедший в гуманитарных науках, когда ученые разных направлений стали обращать особое внимание именно на пространства, в которых живут и действуют люди, которые они себе создают и в которых мы их воспринимаем (Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. М.: НЛЮ, 2017). См.: Wendehorst, Alfred. Die fränkische Universitätslandschaft in der Mitte des 18. Jahrhunderts // Neuhaus, Helmut (Hrsg.). Aufbruch aus dem Ancien régime. Beiträge zur Geschichte des 18. Jahrhunderts. Köln-Weimar-Wien, 1993. S. 267–288; Bunz, Enno. Die mitteldeutsche Bildungslandschaft am Ausgang des Mittelalters // Flöter, Jonas & Wartenberg, Gunther (Hrsgs.). Die säch-sischen Fürsten- und Landesschulen. Interaktion von lutherisch-humanistischem Erziehungsideal und Eliten-Bildung. Leipzig, 2004. S. 39–71; Wollersheim, Heinz-Werner. Die säch-sischen Fürsten- und Landesschulen in der deutschen Bildungslandschaft // Idem. S. 15–35; Schlegel, Gerhard. Zur Bildungslandschaft in Mecklenburg bis zur Reformation 1549 // Bleyenbergh, Ursula (Hrsg.). Leben mit der Bibel in vier Jahrhunderten. Zweite Ausstellung seltener Druckwerke aus dem Bestand der Historischen Bibliothek St. Anna. Schwerin, 2005. S. 130–136; Ridder-Symoens, Hilde de. Bildungslandschaften des Mittelalters und der Frühen Neuzeit im Deutschen Reich und in Europa // Alverman, Dirk & Jörn, Nils und Olesen, Jens (Hrsgs.). Die Universität Greifswald in der Bildungslandschaft des Ostseeraums. Münster-Berlin, 2007. S. 13–28; Asche, Matthias. Bildungslandschaften im Reich der Frühen Neuzeit. Überlegungen zum landsmannschaftlichen Prinzip an deutschen Universitäten in der Vor-moderne // Siebe, Daniela (Hrsg.). ‘Orte der Gelahrtheit’. Personen, Prozesse und Reformen an protestantischen Universitäten des Alten Reiches. Stuttgart, 2008. S. 1–44; Rutz, Andreas (Hg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). Köln-Weimar-Wien: Böhlau, 2010; etc.

историографии «пространство» и «ландшафт» выступают в одном синонимичном ряду. «Образовательный ландшафт», «школьный/университетский ландшафт» вбирают в себя и сеть образовательных учреждений на той или иной территории (ее границы также предмет научных споров), и функциональные, культурные и прочие связи и взаимодействия. В данной статье мы затронем «ландшафтные» аспекты изучаемого понятия и потому рассмотрим в основном немецкоязычную историографию вопроса.

Однако и немецкими авторами весьма редко обсуждается, что же на самом деле под «образовательным пространством» в его территориальном смысле следует понимать. Обычно данное понятие маркирует школы и прочие культурно-образовательные явления того или иного региона как находящихся в некоторой своего рода взаимосвязи, которая оправдывает их совместное описание как пространственно-образовательной общности, отличающейся от аналогичных, находящихся рядом. Картина усложняется тем, что на каждом уровне образования (начальный, средний, высший) и в каждой образовательной сфере (например, раздельное обучение со своими пространствами женских школ, профессиональное образование или образование конфессионально ориентированное) такие образовательные пространства и, соответственно, их границы могут выстраиваться по-своему и не совпадать с пространствами других сфер и/или уровней образования. Чаще всего образовательное пространство определяется в силу за-

данного понятия «регион», опираясь на историко-географические, страноведческие исследования. В этом случае описываемое образовательное пространство как бы вполне «естественно» совпадает с историческим пространством. Такой подход «услужливо» предлагает исследователю не подвергать сомнению существующие или существовавшие пространственно-территориально-властно-экономические деления, предлагая найти им подтверждение и в образовательной сфере. Территориальное распределение архивных материалов активно помогает такому взгляду на предмет изучения. В таком случае термин «образовательное пространство» лишен собственного смысла, а изучение его наполненности вряд ли принесет эвристические результаты. В силу заданных (имеющихся в активном словаре) понятий «регион», «город», «уезд», «волость», «губерния» и т. д. образовательное пространство определяется «по-простому», то есть, краеведчески. Подобных локальных исследований много в разных странах. Они ценны и важны, в том числе и для сравнительного рассмотрения нескольких регионов («мест образования»). Однако образовательное пространство в них задано факторами, находящимися вне истории педагогики и образования. Описываемое образовательное пространство совпадает с историческим пространством и не подвергается дальнейшему вопрошанию. Результатом подобных исследований является перечень образовательных институтов в обозначенном регионе, совпадающий с его

топографическими и иными описаниями. Образовательное пространство в таком случае ограничено феноменами, находящимися в некоем месте некоторый отрезок времени.

Осознающие такую эпистемологическую сложность немецкие коллеги-регионалисты пробуют разработать такие критерии образовательного пространства, которые бы работали на своей собственной основе, показывая, что то или иное пространство и его границы отнюдь не случайным образом сформировано в нашем исследовательском взгляде на проблему. Одним из показателей существования образовательного пространства берется, например, количественная плотность образовательных институтов (любых или одного уровня, сферы) в некотором регионе. Одним из способов идентификации таких образовательных пространств является картирование данной плотности. Многочисленное скопление образовательных институтов превращает некий регион в образовательное пространство. Достаточно ли простого скопления, простой территориальной близости, чтобы объединить учреждения и создать из них некое образовательное пространство? Вопрос неоднозначный. Особенно в приложении, например, к школам в Российской империи, где на одной территории, в одном городе действовали учебные заведения, открытые, финансируемые и проверяемые более чем двадцатью разными ведомствами плюс к школам, существующим на средства местного бюджета. В позднесредневековой Европе одна только пестрота спектра

религиозных орденов, принимавших участие в обучении подрастающего поколения, придавала аналогичный характер картине образовательных практик. Вариативность конфессионального фактора в образовании сохранилась в Европе и в последующие века.

Регион и его путь к пространству: плотность школ. Как же множественное скопление образовательных учреждений региона превращается в образовательное пространство? Не должно ли соединять различные школы и университеты, академии и лицеи, гимназии и училища в нечто большее, чем только лишь пространственная близость, чтобы они соединились в образовательное пространство? Например, взаимодействие учителей, движение учащихся, преемственность учебных планов...

Подобные вопросы задал себе еще в 1990-е гг. Райнхард Якоб, системно занявшись размещением школ во Франконии и Верхнем Пфальце (Kuroberpfalz) в позднее Средневековье и поставив вопрос о «школьном пространстве» в этом регионе. Якоб сначала вычисляет школьную плотность в узком радиусе вокруг картированного местоположения каждой отдельной школы. Затем он проводит изолинии по точкам равной школьной плотности и достигает таким образом представления о «школьных сердцевинных пространствах». Далее он сравнивает эту школьную топографию с пространственным распространением других факторов. Он приходит к естественному, но интересному своей внутренней доказанностью ре-

зультату, что «базовые/центральные школьные пространства» совпадают с плотностью городов, высокой плотностью населения, а также распределением и структурой ремесел (профессий). «Свой образ модели школьного пространства вокруг 1520 года придает его взаимозависимость от числа городов, плотности населения и его экономических занятий». Якоб смог увидеть, что развитие школ до XV века последовательно догоняло развитие города, следуя за ним со все более и более уменьшающимся разрывом. К концу XV века оно включает в себя большие рынки и села, которые также становятся частью пространственной модели франконского и оберпфальдского школьного пространства¹.

Аналогичные связи между развитием «городских пространств» и «школьных ландшафтов» на швабском материале обосновал Рольф Кислинг².

Конфессия и пространство образования. Помимо плотности школ в связи с историей городов и сел, феномен «образовательного пространства» для позднесредневековой Германии имеет ярко выраженный конфессиональный аспект. Начиная с Реформации, пестрота церквей в Европе усилилась во много раз. Антон Шидлинг привнес в обсуждение феномена исторического развития образовательных пространств подчеркнутый конфессиональный элемент, выразившийся в территориальных и надтерриториальных (со)отношениях

¹ Jakob, Reinhard. Die Verbreitung von Schulen in Franken und in der Kuroberpfalz zwischen 1250 und 1520 unter historisch-geographischer Fragestellung // *Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter* Dickerhof, Harald [Hrsg.]. Wiesbaden, 1994. S. 117–128; Item. Schulen in Franken und in der Kuroberpfalz 1250–1520. Verbreitung, Organisation, gesellschaftliche Bedeutung. Wiesbaden, 1994. S. 23–136; Item. Spätmittelalterliche Schullandschaften in Franken und in Bayern 1250–1520: ein Vergleich anhand ausgewählter Perspektiven und Beispiele // *Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben: Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit*. Flachenecker, Helmut [Hrsg.]. München, 2005. S. 157–182.

² Kießling, Rolf. Humanistische Gelehrtenwelt oder politisches Instrument? Das Gymnasium St. Anna und die Bildungslandschaft Schwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // *Nachrichtenblatt der Societas Annensis*. Bd. 46. 1998. S. 9–36; Item. Gymnasien und Lateinschulen. Bemerkungen zur Bildungslandschaft Ostschwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // Rolf Kießling (Hg.), 450 Jahre Universität Dillingen. Jahrbuch des Historischen Vereins Dillingen an der Donau. Bd. 100. 1999. S. 243–270; Item. Die Universität Dillingen und die ‘Bildungslandschaft’ Schwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // *Jahrbuch des Historischen Vereins Dillingen 101* (2000). S. 9–34; Item. Der Forschungs-Ansatz ‘Frühneuzeitliche Bildungslandschaft’ // Heinz Schilling & Stefan Ehrenpreis (Hg.), *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele, Hilfsmittel*. Münster/New York 2003. S. 35–54; Item. Ansatzpunkte und Entwicklungstendenzen in den spätmittelalterlichen Schullandschaften Schwabens // *Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben: Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit*. Flachenecker, Helmut [Hrsg.]. München, 2005. S. 247–248; Item. Schullandschaft Schwaben: Überlegungen zu einer räumlichen Strukturierung von Bildungsgeschichte // *Schule, Universität und Bildung: Festschrift für Harald Dickerhof zum 65. Geburtstag*. Flachenecker, Helmut & Grypa, Dietmar [Hrsgs.]. Regensburg, 2007. S. 49–66.

и взаимодействиях конфессий. Поскольку в Германии XVI—XVII вв. не было «однородной образовательной и научно-организационной системы, но две конкурирующие образовательные системы католической и протестантской традиций — наряду с большим числом региональных различий», Шиндлинг говорит, что до конца XVII столетия **конфессиональный** аспект в педагогике был, несомненно, одним из центральных. Без конфессиональной конкуренции, начавшейся со времени Реформации, невозможно понять ранненовоевропейское развитие педагогики и образования в целом. В своем обзорном введении к работе «Образование и наука в 1650—1800 гг.» он выделяет для раннего Нового времени шесть «образовательных пространств» в немецком рейхе: 1. Земли Габсбургов. 2. Бавария, Франкония, Швабия. 3. Рейнские земли, Гессен и Вестфалия. 4. Вельфские земли и Приморье. 5. Саксония, Тюрингия и Анхальт. 6. Бранденбург-Пруссия¹.

Если учитывать возрастающую в раннее Новое время взаимную изоляцию конфессий и развитие в каждой из них собственной образовательной системы, то в самом общем виде саксонско-тюрингскую территорию можно определить в таком случае лютеранским, а старобаварскую — католичес-

ким образовательным пространством. Коллеги Шиндлинга отмечают, что трудности появляются, когда предпринимается попытка преодолеть границы эпох, причем не только лишь конфессиональных эпох или, например, раннего Нового времени, но также и позднего Средневековья или долгого XIX века. Имели ли конфессионально-определенные образовательные пространства XVI—XVIII веков **некую предисторию**? Были ли уже до Реформации и до Тридентского собора саксонско-тюрингское или старобаварское образовательное пространство? И то, как оно выглядело в своих результатах до XIX или даже до XX—XXI веков, обусловлено ли конфессиональным фактором, долгосрочно определяющим пространственную историю образования, или тут добавляются другие структурные факторы? Известно, например, усиление роли относительно новых монашеских орденов в образовательном пространстве Европы XIX и подчас даже XX века.

Есть и другая проблема при подчеркивании конфессионального момента. Посредством разграничения конфессионально выраженных образовательных пространств исследователю внушается идея о конфессиональной гомогенности этих ландшафтов, которая на местах нигде или почти нигде

¹ Schindling Anton. *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800*. 2. Aufl. München, 1999. S. 3–44. Вариантов территориального деления немецкоязычного образовательного пространства предложено несколько. См.: Hartmann, Peter Claus. *Kulturgeschichte des Heiligen Römischen Reiches 1648–1806. Verfassung, Religion und Kultur*. Wien-Köln-Graz, 2001. S. 373–375. Известное в российской истории деление на учебные округа (1804–1917, от 6 в начале XIX до 15 в начале XX века) представляет собой пример попытки государственного решения стихийной исторической проблемы (см.: Крапоткина И. Е. *Образовательное пространство Российской империи в XIX в.* // Материалы за 8-а международна научна практична конференция “Бъдещите изследвания–2012”. Т. 25: История. София: Бял Град-БГ, 2012. С. 25–27).

в исторической географии не встречается. Рейнская земля тут хороший пример. Католическое образовательное пространство как доминанта тем не менее включало в себе протестантских учителей Кельна и иудейских учителей Майнца и Бонна. Как быть с протестантским нижним Рейном и с трехконфессиональной горной частью Рейнской области? Являются ли они «пренебрегаемыми местами» в кристально чистом католическом образовательном пространстве Рейнской земли или образуют собственные образовательные пространства? С историко-педагогической точки зрения оказывается, что конфессионально различные регионы внутри Рейнских земель существуют не целиком отделенными друг от друга. Многие протестантские и католические ученицы и ученики посещали рассадники совсем других образов мыслей.

Мы видим не только констатируемое Шиндлингом «одновременное сосуществованию католических и протестантских образовательных традиций», но сочетание и переплетение противоположных друг другу конфессий, борьбу их образовательных пространств, подчас занимавших одни и те же улицы и города. Рольф Кислинг на примере Восточной Швабии констатировал наличие двух обоюдно «конкурирующих образовательных систем в некогда едином образова-

тельном пространстве»¹. В XVI — начале XVII века протестантское пространство города шло с постоянным опережением католического, которое сохранялось на уровне сельских начальных школ. Дефицит католического образования в этом регионе в меньшей степени был обусловлен идеологически и в большей — структурно.

В биконфессиональных городах Аугсбурге, Кауфбейрене и Эттингене такая ситуация долгое время приводила к напластованию образовательных пространств, их причудливому иерархическому, социальному, географическому (центр-окраины, разные районы), институциональному, профессиональному разделению. Наблюдения Кислинга указывают на динамичную связь между протестантскими и католическими образовательными учреждениями. Конфессиональный раскол не приводил к полному распаду позднесредневекового образовательного пространства (как он показал по Швабии). Сформировавшиеся развивающиеся образовательные системы оставались связанными друг с другом в процессе их конфессиональной конкуренции, для чего требовалось пространство встречи и борьбы. В одном случае, показывает Кислинг, на протестантской стороне происходило явное подчинение школьной системы соответствующему надзору государственной власти, в другом — на католи-

¹ Kießling, Rolf. Gymnasien und Lateinschulen. Bemerkungen zur Bildungslandschaft Ostschwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // Rolf Kießling (Hg.), 450 Jahre Universität Dillingen. Jahrbuch des Historischen Vereins Dillingen an der Donau. Bd. 100. 1999. S. 269; Item. Schullandschaft Schwaben: Überlegungen zu einer räumlichen Strukturierung von Bildungsgeschichte // Schule, Universität und Bildung: Festschrift für Harald Dickerhof zum 65. Geburtstag. Flachenecker, Helmut & Grypa, Dietmar [Hrsgs.]. Regensburg, 2007. S. 59–65.

ческой стороне школьное пространство поддерживалось орденом иезуитов, их привилегиями экстраординарной свободы деятельности в педагогике.

Образование и пространство власти. Для конституирования образовательных пространств, подчеркивает Андреас Рутц, важно соотношение образования и местной (земельной) власти. Государственно объединенные территории также создают рамки позднесредневековых и ранненово-европейских образовательных пространств¹. Власть и территория формируют образовательное пространство. Вот только агенты власти для позднего Средневековья диверсифицированы. С властью корреспондируется роль и значение. Таков, например, статус мужских учительных духовных орденов для высших уровней католического образования во всем государстве, особенно, Общества Иисуса, чья образовательная деятельность дополнялась учебными заведениями других орденов; в случае Австрии и Баварии — бенедиктинцев и пиаристов. На северо-западе (габсбургские Нидерланды, княжество Люттих, митрополия Кельн, Вестфалия) большинство гимназий поддерживались нищенствующими орденами. Ордена действовали на многих территориях, связывали локальные образователь-

ные пространства. Сопоставимые тенденции надрегиональной и надтерриториальной школьной организации видны также и в сфере католического школьного образования девочек. Сильное государственное влияние на орденскую систему образования можно обнаружить только в ходе XVIII века. Деятельность орденов мешает отождествлению католического образовательного ландшафта и историко-географической территории.

Как обозначил Кислинг, в протестантской части страны ситуация была диаметрально противоположной: начинался полным ходом процесс огосударствления образовательного пространства — по меньшей мере, в сфере институционализованного школьного дела. Не с XVIII века, как в Пруссии, школы и университеты были названы государственными учреждениями, но уже со времени школьных и церковных уставов времени Реформации, когда евангелические ландграфы постулируют собственную юрисдикцию в отношении школьного дела на своих территориях.

В этой связи интересно исследование Томаса Тёпфера о возникновении образовательного пространства в средней Германии в XVI веке в результате образовательной политики глав княжеств и герцогств². Он пока-

¹ Rutz, Andreas. Bildung und Region. Schul- und Bildungslandschaften als Forschungsaufgabe // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). Köln-Weimar-Wien, 2010. S. 9–30.

² Töpfer Thomas. Die Leucorea am Scheideweg. Der Übergang von Universität und Stadt Wittenberg an das albertinische Kursachsen 1547/48. Eine Studie zur Entstehung der mitteldeutschen Bildungslandschaft. Leipzig, 2004; Item. Die Universitäten Leipzig und Wittenberg im Reformationsjahrhundert. Aspekte einer vergleichenden Universitätsgeschichte im territorialen Kontext // Döring, Detlef (Hrsg.). Universitätsgeschichte als Landesgeschichte. Der Universität Leipzig in ihren territorialgeschichtlichen Bezügen. Leipzig, 2007. S. 41–83.

зал, как Саксонское курфюршество переподчиняет Виттенбергский университет в 1547–1548 гг., распоряжается средними школами как государственными. Уже в первые годы своего правления герцог Мориц Саксонский преобразовал и финансово укрепил Лейпцигский университет. К трем княжеским школам (в Пфорде, Св. Афра в Майссене, Св. Августина в Гримме) им были основаны в 1543–1550 гг. и другие учреждения высшего образования, которые в тесной сцепке с Лейпцигским и Виттенбергским университетом составили эффективную территориальную государственную образовательную систему. Тёпфер говорит, что интеграция виттенбергского университета в существующие структуры была «не безальтернативной самоочевидностью, но тем не менее представляла собой судьбоносное решение с длительными последствиями, престижное и важное для дальнейшего развития саксонского курфюршества в конфессиональную эру»¹. Обоим университетам во второй половине XVI века принадлежала ключевая по важности роль в достраивании саксонского курфюршества до лютерански конфессионализованного раннемодерного территориального государства. Исследование Тёпфера демонстрирует, что в протестантских раннемодерных государствах нужно исходить из тесной связи образовательного ландшафта и территории. Католические образовательные пространства строились иначе. Тёпфер устанавливает средненемецкое обра-

зовательное пространство не чисто по границам Саксонии. Однако он описывает курфюршество как «сердцевинную территорию /ядро» этого ландшафта — «именно вследствие наличия его двух выдающихся над-территориальных государственных университетов»².

Приведенные Тёпфером признаки, конституирующие образовательное пространство (протестантская конфессия, традиция гуманизма, территориально-династические отношения), вытекают из модели высшего образования, контролируемого и регулируемого со стороны государства. В такой модели университетам присуща роль основных образовательных институтов. На них ориентировалось все остальное образование. В качестве двигателя такой систематизации, а точнее — иерархизации образования выступал светский территориальный монархический правитель, земельный князь. Образовательное пространство в таком случае не в последнюю очередь является результатом целенаправленной княжеской политики. Несмотря на то что модель Тёпфера является пригодной только на протестантских территориях и регионах, возникает вопрос, играли ли какую-нибудь роль конституируемые через университеты и государственную политику пространства взаимосвязи для других областей школьного дела? Могли ли университетские образовательные пространства фактически также интегрировать остальное школьное и образовательное дело, объединяя его

¹ *Töpfer Thomas. Die Leucorea. S. 189.*

² *Töpfer Thomas. Die Leucorea. S. 189.*

в общую систему? Могла ли система стать синонимом пространства? Вопрос, поставленный в XVI—XVIII веках, получит ответ от тоталитарных режимов века XX-го.

Университет как школа пространства. Неинституциональное образование и внешкольная педагогика, однако, не были столь подвластны такой схеме. Подход Тёпфера идентифицирует образовательное пространство с педагогикой высшей школы. Подобный подход характерен для многих исследователей территориальных образовательных практик. «Университетское пространство», выходя за свои стены, становится «пространством университетов», определяющим другие «места», «тупики», «переулки», «улицы» и «магистралы» образовательного пространства в целом. Все остальные учреждения, функции, практики подверстываются, «рекрутируются», мобилизуются к университету как центру. Потому, например, Матиас Аше вкратце определял «образовательные пространства», как «прежде всего географически определенные *Rekrutierungsregionen*» с университетами в центре всех формирующих их связей¹. Это приравнивание образовательных пространств к университетским округам привело

к значительному расширению пространственных измерений, так как сила притяжения университетов выходила далеко за их региональную или территориальную среду. На это работала инфраструктура науки, других образовательных структур, подчинявшихся университетам, конфессиональная значимость университета для протестантской и католической церкви.

Локальное и надтерриториальное пространство. Тёпфер предлагает говорить о двух видах «образовательного пространства». С одной стороны, об узких региональных или территориальных взаимосвязях, в которых находились образовательные институты. Это региональное образовательное пространство. С другой стороны, монашеские ордена и затем университеты были втянуты в надрегиональные образовательные пространства, которые формировались на основе конфессионального родства и/или интеллектуальных сетей, порожденных активными, авторитетными, крупными образовательными институтами². Надрегиональное сплетение пространств и центров при одновременном отгораживании от регионов особенно подчеркивает Шиндлинг, говоря, что изнанка конфессионально

¹ Asche Matthias. Zu den Funktionen der Universität Greifswald von ihrer Gründung bis zum Ende der schwedischen Herrschaft. Eine Überprüfung von historiographischen Attributen // Alverman, Dirk & Jörn, Nils und Olesen, Jens (Hrsgs.). Die Universität Greifswald in der Bildungslandschaft des Ostseeraums. Münster-Berlin, 2007. S. 29–58; Item. Der Ostseeraum als Universitäts- und Bildungslandschaft im Spätmittelalter und in der Frühen Neuzeit. Baustein für eine hansische Kulturgeschichte // Blätter für deutsche Landesgeschichte. 1999. Bd.135. S. 1–20.

² Töpfer Thomas. Gab es ‘Bildungslandschaften’ im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte an Beispiel Mitteleuropas // Jahrbuch für Universitätsgeschichte. 2006. Bd.9. S. 101–112.

обусловленного обособления состояла в том, что оно шло против тесных связей с соседями. Возникали широко распространенные сообщества профессионального и/или интеллектуального родства¹. А. Рутц подчеркивает, что такого рода связи, определенно правильные и важные, должны стоять в центре современной истории науки и университетов; но приобщение таких надрегиональных объединений и связей к разговору об образовательных пространствах подрывает рамки, в которых можно разумно говорить об образовательных пространствах. Термин «образовательное пространство» в таком случае больше не обозначает тем самым преимущественно региональные связи и локальные сети на всех уровнях школьного и образовательного дела, но выдвигает на первое место надрегиональные связи и обширные коммуникационные пространства и тем самым, в конечном счете, ставит высшее образование в центр внимания. В конце концов, мы можем таким образом, полемически говоря, увидеть огромное, многосоставное, со множеством связей образовательное пространство под названием «Европа», в которой исконные школьные и образовательные пространства совершенно теряются из вида². Рутц полагает, что образовательные пространства должны прежде всего рассматриваться в качестве региональных феноменов. А вторым шагом могут рассматривать-

ся сплетения образовательных пространств между собой или надрегиональная сила одного, отдельно взятого образовательного пространства. Такая сила должна обозначаться уже не как образовательное пространство. Рутц выступает за то, что термин следует оставить в узко-региональном регистре³.

Программа Андреаса Рутца. Научный сотрудник Боннского университета, специалист по истории Германии в раннее Новое время, выдвинул следующие пожелания для исследований образовательных пространств, которые могут рассматриваться как некоторое подведение предварительных методологических итогов разрабатываемому в 1990-х—2000-х направлению:

1. Необходимо исходить из более широкого понимания образования, которое наряду с институциональными (школа и т. п.) принимает неинституциональные формы (культура образования). При этом не должно быть целью обнаруживать в каждом регионе единое образовательное пространство, в котором всем феноменам придается одно и то же значение. В одном и том же «месте» могут возникать различные образовательные пространства. Эти образовательные пространства иногда частично совпадают и только расходятся по краям, подчас сильно друг от друга отличаются, а в крайнем случае никогда не пересека-

¹ Schindling Anton. Katholische und protestantische Kulturlandschaften im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation // Hartmann, Peter Claus (Hrsg.). Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts. Frankfurt a. M., 2006. S. 25–49.

² Rutz Andreas. Bildung und Region. S. 19–21.

³ Idem.

ются. Может быть установлена пространственная динамика образовательных пространств, которые никак не представляют собой статичный, однозначно ограниченный от других «пространственный бункер», в котором расположены образовательные институты и происходит образовательные процессы. Образовательные процессы, наоборот, порождают различные, глубоко друг с другом связанные образовательные пространства одного региона, целого государства, группы государств, всей Европы как таковой.

2. Отказавшись от «бункера», возможно выявить наряду с пространственной эпохальную и надэпохальную динамику образовательных пространств. Она изменяется в соответствии с развитием и дифференциацией образовательного дела и образовательной культуры конкретного общества. Ход времени исходит не из застывшего, ограниченного, неподвижного образовательного пространства. Необходимо центрироваться на перемене образовательных ландшафтов, их конкретно-исторических условий и последствий.

3. Географические рамки могут во всех случаях служить в качестве вспомогательных конструктов. К ним привязано изучение исследовательской литературы и источников. Проблема: не предупреждать результаты анализа заранее. Одинаковые предпосылки могут работать и для больших, и для малых территорий, старых государств и новых регионов. Исследования на

основе политических, экономических, социальных и в широком смысле культурных факторов постулируют единство средней величины, взаимосвязь регионов, ландшафтов, пространств, но действительность на порядок выше. Историко-педагогические исследования показывают широкий спектр образовательных институтов и культурно-образовательных феноменов¹.

Применяя в работе сформулированные выше идеи, Рутц показывает, что со времени Реформации и Конфессионализации XVI—XVII вв. образовательные структуры все больше дифференцируются. Этот процесс еще более ускорился, начиная с Тридцатилетней войны. Наследие Средних веков — двойственность: локальные (региональные) и надтерриториальные явления. К середине XVIII века образовательные пространства испытывают нарастающее расширение школьной образовательной политики государства эпохи модерна. Истоки этого расширения — в протестантских княжествах и герцогствах, в принятии ими школьных уставов, своего рода «законов об образовании» в своих государствах. В XIX—XX веках мы уже видим широкую конгруэнцию образовательного ландшафта и политической территории. Помимо качественного скачка в расширении образования по площади, по уровням и сферам эта эпоха отличается все более и более развитыми светскими образовательными учреждениями и образовательными целями. В период 1750—1850 гг. в немецких

¹ Rutz Andreas. Bildung und Region. S. 22–23.

землях, подчеркивает Рутц, происходит решающее изменение многогранного, не определяемого государством образовательного пространства с совершенно разными базовыми пространствами в зависимости от учреждения и образовательного явления — по направлению к единому, ориентированному на государство образовательному пространству. Например, в Рейнской области налицо преемственность мероприятий школьной и образовательной политики от просвещенческих школьных и образовательных реформ 1770—1780х гг. в трирском и кельнском курфюршествах — через централизаторские устремления французской администрации в 1800 г. — вплоть до нового Боннского университета (1818 г.) как университета рейнско-прусского государства и до последующих радикальных реформ прусского государства в области образовательной системы в первой половине XIX в.

В соответствии с третьим сформулированным требованием, видна необходимость особой работы по введению географического либо научно сгенерированного пространства. К примеру, понятие «Рейнская земля», столь же пестрое для Рутца и непонятное, как и нагруженное смыслами, при ближайшем рассмотрении «бежит от любой попытки установить определяющие границы, или же его границы являются чересчур зацементированными в анахроническом примыкании к прусской рейнской провинции. Невозможность единого определения

Рейнской земли, разумеется, является лучшей предпосылкой для того, чтобы поразмышлять о школьных образовательных пространствах соответственно неопределенности и гибкости пространства исследования»¹. Рейнская земля принимается им в качестве базового пункта для подбора научной литературы и источниковедения. Однако он призывает не обращаться с самого начала к четким границам и таким образом не конструировать заранее результаты исследования. Историко-педагогическая дискуссия может быть вставлена в контекст региональной истории данной земли. Что же составляет для истории этой территории ее образовательное пространство, какие аспекты его конституируют?

Свои и еще более свои причины для образовательного пространства. Отвечая на данный вопрос применительно к позднему Средневековью и раннему Новому времени, Кислинг проводит различие между внешними и внутренними факторами и исходит из корреляции между ними. Ко внешним факторам, которые могут конструировать образовательное пространство, он причисляет, с одной стороны, территории, династические связи, епископства, диоцезы и т. д., а также административное единство, и с другой — открытые политические, экономические или же в другом каком-либо смысле взаимосвязанно действующие пространства: промыслы, монастыри, городские пространства, транспортные, коммуникационные каналы и т.

¹ Rutz Andreas. Bildung und Region. S. 25–26.

д. Конкретный состав действующих факторов выявляется в процессе исследования. К внутренним факторам Кислинг относит значимость тех или иных типов школ, концентраций школ того или иного типа, динамику влияния больших образовательных центров¹. Рутц полагает, что для дискуссии об образовательных пространствах аспект *распространения* (воздействия, влияния; трансляции, передачи, эманации, излучения) из больших образовательных центров является, несомненно, важным, но стоило бы, скорее, говорить о *диффузии* (проникновении), чтобы не думать односторонне о центре и периферии, быть в состоянии рассматривать и обратные движения от провинции к центру. Желательно, поэтому:

— анализировать путь диффузионных процессов у институтов, персон, посреднических образовательных практик; воздействие отдельных учебных заведений и систем как образцовых, включая иерархическую ориентацию смежных учебных заведений на один центр, в том числе привлечение студентов, профессоров, книг, технических пособий в образовательные центры и, наоборот, отлив человеческого капитала в другие центры или в провинцию;

— изучать расширение доступа разных территорий к средствам коммуникации, к «СМИ» и таким образом к идеям;

— и, наконец, влияние и распространение конкретных форм применения преподаваемого, например, в рамках прагматической письменности, культуры чтения и т. д.

Как и при обсуждении региональных пространств, доказывает Рутц, нужно вторым шагом включить в обсуждение надрегиональные процессы диффузии. Здесь опять есть о чем подумать в обоих направлениях: от региона или от его центров как внутри него, так и к другим регионам государства или Европы и в обратную сторону от других регионов и центров к рассматриваемому региону¹.

В любом случае налицо тесная связь и сопряженность локальной социокультурной и образовательной историй, их взаимозависимость и корреляция. Эта взаимозависимость, конечно, связана на общегосударственном уровне с системным анализом культурной динамики образовательных пространств, но пространства глобальные, как подчеркивают немецкие историки образования, это вторичная категория для историко-педагогического анализа³. Надрегиональные,

¹ Kießling Rolf. Schullandschaft Schwaben: Überlegungen zu einer räumlichen Strukturierung von Bildungsgeschichte. S. 41; Flachenecker, Helmut & Kießling, Rolf. Städtelandschaften – Schullandschaften. Eine Einführung // Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben: Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit. Flachenecker, Helmut [Hrsg.]. München, 2005. S. 1–14.

² Rutz Andreas. Bildung und Region. S. 26–27.

³ См.: Иванченко Г. В., Рыжов В. П., Рыжов Ю. В. Системный анализ культурной динамики. Российские масс-медиа. 1885–2005. М.: Сообщество профессиональных социологов, 2011; Нарский И. С. Жизнь в катастрофе. Будни населения Урала в 1917–1922 гг. М.: Росспэн, 2001.

глобальные пространства появляются из конгруэнтности пространств региональных и локальных, сквозных связей. При этом на локальном уровне полезно спрашивать об образовательном пространстве в двух отношениях и с двух сторон. Для истории территории образовательные пространства являются инструментом анализа одной из сфер ее жизнедеятельности. Местная история конституирует себя в зависимости от различных особенностей данной земли (региона), включая ее образовательный ландшафт. Для истории образования из подчеркивания пространственной стороны дела вытекают категории для анализа и новые взаимосвязи. На переднем плане тут сети учреждений и центров, коммуникация и передача знаний (научный трансфер), образцы, типы и способы культурной динамики.

Рассматривая локальный аспект пространственной истории образования, Курт Везоли, например, подчеркнул сильную внутрирегиональную дифференциацию системы начального обучения. Она вытекала из конфессионально и профессионально (ремесленно) различной ориентации локуса. Влияния княжеской власти были ограничены соответствующей территорией (если они вообще были). Несмотря на обсуждение школьных вопросов реформаторской церковью на общих синодах герцогств и графств Клеве, Марк, Юлих и Берг, единое образовательное пространство Рейна

на уровне начального образования так и не сложилось¹. В то же время общие черты в образовательной и школьной политике и праве, наоборот, не были особенно «рейнскими», но включались в некий надрегиональный образовательный дискурс, проявляющийся через процессы рецепции и взаимодействия, как смог установить Карл Хартер, рассмотрев образовательные документы на всем юго-западе немецких земель. Наоборот, сквозные процессы в области издания и распространения учебных книг могли формировать именно рейнское образовательное пространство. Вольфганг Шмиц демонстрирует, что кельнские издательства работали не только для городского университета и гимназий, но распространяли свою продукцию по всей Рейнской земле. В такой ситуации решающим было техническое превосходство кельнских предприятий над типографиями более мелких городков. Рейнские католические гимназии были ориентированы на Кельн и получали оттуда свои школьные книги — даже после роспуска ордена иезуитов в конце XVIII века. Когда протестантские школы Рейнской земли использовали книги не из Кельна и когда некоторые католические школы печатали их сами на месте, это не вредило доминантной роли издательской столицы для рейнского школьного и образовательного пространства².

Нелинейность пространства.
Образовательные пространства могут

¹ Wesoly Kurt. Elementare Schulbildung im Rheinland bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts // Rutz, Andreas (Hrsg.). *Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft*. S. 31–54.

² Schmitz Wolfgang. *Das Kölner Verlagswesen der Frühen Neuzeit als Mittler für die Bildung im Rheinland* // Idem. S. 233–260.

складываться и развиваться в горизонтальном и вертикальном направлениях, фрагментироваться либо вовсе распадаться. Несмотря на организационную память и традиции, судьба образовательных пространств выглядит в каждом конкретном случае весьма причудливо. Например, как минимум до конца **XV века доминанта Кельна** в области научения прагматической грамоте оставалась значимой, формируя в этой образовательной области вокруг себя особое образовательное пространство. Кельнская канцелярия стала местом, где обучались клерки в большем числе, нежели у города была в них потребность. Их обучение влияло на канцелярские порядки и язык документов в других канцеляриях региона. Однако такое образовательное пространство с **XVI века распалось** под влиянием книгопечатания, конфессионализации, изменений политического деления и отхода от принятых стандартов канцелярских практик¹.

Центральное место Кельна в рейнском образовательном пространстве высшей школы держалось со времени его основания в 1388 году до основания университета в Трире в 1473 году. Трир оттянул к себе часть ученой братии. С **XVI века** Кельнский университет, который не в последнюю очередь основывался на влиянии иезуитов, стал ядром католического школьного и образователь-

ного пространства Рейнской земли. Частично такую функцию для рейнских протестантов приобрел с 1655 года Дуйсбург, хотя впоследствии для них оставались важными внерейнские университеты. Также в конкуренции с Кельном в конце **XVIII века была** основана Боннская высшая школа, находившаяся уже под знаком идей Просвещения. Напротив, например, в еврейской школьной и образовательной системе Рейнской земли Кельн вообще никогда не играл центральной роли. Центрами средневековой еврейской учености были Шпайер, Вормс, Майнц, а затем и Бонн как майнцский форпорст, региональный центр для Нижнего Рейна².

Особенностью немецких земель позднего Средневековья было активное присутствие духовных орденов в пространствах школьного образования. Школьный и образовательный ландшафт определялся нищенствующими и другими монашескими орденами. Он простирался, начиная с северной Франции, испанских Нидерландов через Рейнскую землю вплоть до Вестфалии. Надрегиональность была присуща не только католикам. Херборнская высшая школа, в которой учился Коменский, например, была ориентиром для многих протестантских территорий. Отправлявшиеся в нее учащиеся показывают, что, по крайней мере, на уровне средней

¹ *Grotten Manfred*. Pragmatische Schriftlichkeit im Rheinland im Spätmittelalter und in der Frühen Neuzeit // Idem. S. 211–232.

² *Freitag Andreas*. Artisten und 'humanistae', Jesuiter und Aufklärer. Die Universitäten Köln, Trier, Duisburg und Bonn vom Spätmittelalter bis zum Ender des 18. Jahrhunderts // Idem. S. 55–78; Klein, Birgit E. Jüdisches Schul- und Bildungswesen im mittelalterlichen Rheinland // Idem. S. 191–209.

школы, кальвинистско-реформаторское пространство могло пронизывать собой многие исторические области даже с поликонфессиональным составом¹. На уровне начальной школы до конца XVIII века явно доминировала локальная традиция. В итоге, конечно, конфессиональное лоскутное одеяло препятствовало формированию протестантского образовательного пространства, но и не давало монополии католикам, как это было до Реформации. Конфессиональное и административное разнообразие германских земель противостояло оформлению единого школьного и в целом образовательного пространства. Не было взаимосвязи школьных институций, единой конфессиональной ориентации, связующего политического пространства. Была характерна высокая диверсификация школьной и образовательной систем. Исследовательская парадигма для позднего Средневековья и раннего Нового времени в Германии, судя по работам современных немецких исследователей, должна рассматривать как можно больше историко-педагогических перспектив в каждой образовательной сфере каждого региона. Образовательное пространство на уровне начального образования могло выглядеть совсем иначе, нежели образовательное пространство средней школы того же региона; конфессиональная, экономическая и административная пестрота добавляли причин для разнообразия. В пространстве,

которое не характеризовалось конфессиональным и территориальным единством, институциональные формы обучения не полностью определяли образовательный ландшафт, что демонстрируют, например, исследования прагматической грамотности, книжного и издательского дела и многих других аспектов культуры образования в ту или иную эпоху в том или ином месте на том или ином уровне. Исследование региональных связей и переплетений в том случае, когда в каждом регионе формировалась своя история образования, показывает возникновение, наличие, диффузию значительных новых идей для образовательной региональной и надрегиональной истории.

Заключение. Пространство Германии для России. Отечественные историко-педагогические исследования в основном связаны либо с организационно-естественными границами образовательных пространств школ, пансионов, училищ, университетов, либо с историей образования внутри границ, проложенных и обозначенных не на основе педагогических, а на основе внешних педагогических факторов — чаще всего, административного деления. Множество хороших историй образования в губерниях, краях, областях реконструируют их образовательное пространство в не всегда естественно заданных рамках реально существовавших пространств, которые могли быть меньше или больше, чем пространство адми-

¹ См.: *Murdock Graeme*. Calvinism on the Frontier 1600–1660. International Calvinism and The Reformed Church in Hungary and Transylvania. Oxford: Clarendon Press, 2008.

нистративного деления. «Реальное» деление образовательных пространств проходило подчас совсем не так, не по тем изолиниям, нежели пространство власти. В большей степени обоснованы историко-педагогические исследования образовательных пространств городов вследствие их большей цельности, причем не только по формальным признакам. Отдельные проблемы существуют для историй образования внутри различных конфессий, исследований пространства сети частных школ, государственной и ведомственной политик в каждом из регионов империи. Большая пестрота ее со-

ставных частей, вплоть до волостей и уездов, недоверие власти к местным традициям и инициативам, попытки набросить единую образовательную сеть на все российские пространства обуславливает особый интерес к тем методологическим и историографическим путям, какими идут немецкие историки педагогики в изучении своего общества, стоявшего на переходе от Средневековья к Новому времени. Изучение отечественных образовательных пространств в селах и городах, уездах и волостях, краях и губерниях представляет собой важную задачу международного уровня.

Список литературы

1. Бахманн-Медик, Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре / Д. Бахманн-Медик. – М. : НЛЮ, 2017. – 502 с.
2. Безрогов, В. Г. Право на веру: религиозное воспитание и проблемы толерантности в межпоколенных отношениях / В. Г. Безрогов. – М.-Таганрог: Памятники исторической мысли, 2003. – 351 с.
3. Иванов, О. Б. Формирование современного образовательного пространства: междисциплинарный взгляд / О. Б. Иванов, С. В. Иванова // *Философские науки*. – 2016. – № 1. – С. 39–49.
4. Иванова, С. В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски / С. В. Иванова // *Ценности и смыслы*. – 2014. – № 5 (33). – С. 4–17.
5. Иванова, С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий / С. В. Иванова // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2015. – № 6. – С. 23–28.
6. Иванченко, Г. В. Системный анализ культурной динамики. Российские масс-медиа. 1885–2005 / Г. В. Иванченко, В. П. Рыжов, Ю. В. Рыжов. – М. : Сообщество профессиональных социологов, 2011. – 199 с.
7. Калинина, Е. А. Формирование образовательного пространства провинциального города в первой половине XIX века / Е. А. Калинина // *Малые города в отечественной истории XIII–XX вв.* Отв. ред. К. А. Аверьянов. – М. : ИРИ РАН, 2012. – С. 186–195.
8. Крапоткина, И. Е. Образовательное пространство Российской империи в XIX в. / И. Е. Крапоткина // *Материалы за 8-а международна научна практична конференция «Бъдещите изследвания–2012»*. Т. 25: История. – София: Бял Град-БГ, 2012. – С. 25–27.
9. Логинова, О. А. Историко-конструктивный подход к изучению образовательных пространств учебных заведений современной России / О. А. Логинова // *Наука. Общество. Государство*. – 2013. – № 2(2). – С. 173–180.
10. Логинова, О. А. Концептуальные основы формирования и развития образовательного пространства средних и высших учебных заведений России в

XIX – нач. XX в.: современный подход / О. А. Логинова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4(24). – С. 187–193.

11. Логинова, О. А. Факторы формирования образовательного пространства учебного заведения: история и современность / О. А. Логинова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 237–243.

12. Нарский, И. С. Жизнь в катастрофе. Будни населения Урала в 1917–1922 гг. / И. С. Нарский. – М.: Росспэн, 2001. – 613 с.

13. Образовательное пространство в информационную эпоху: сб. н. трудов Межд-народной научно-практ. конф. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2016, 2017, 2018. – 694 с., 933 с.

14. Пичугина, В. К. История педагогики в содержании высшего педагогического образования в условиях формирования нового образовательного пространства / В. К. Пичугина // Образование и общество. – 2017. – № 4(105). – С. 74–79.

15. Пичугина, В. К. Феноменология городского образовательного пространства: от античности к современности / В. К. Пичугина // Педагогика городского пространства: теория, методология, практика. Сб. трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Отв. ред. Т. А. Чичканова. – Самара, 2015. – С. 126–136.

16. Пичугина, В. К. Образовательное пространство античного театра: риторическое и физическое в постановках драматургов-классиков / Пичугина В. К. // История педагогической мысли и практики в России и мире. Под ред. Г. Б. Корнетов. – М., 2018. С. 76–83.

17. Пичугина, В. К. Антология педагогического наследия древней Греции и древнего Рима / В. К. Пичугина, В. Г. Безрогов. – М.: Русское слово, 2019 (в печати).

18. Пичугина, В. К. Образование и забота о себе в эпоху метамодерна / В. К. Пичугина, В. Г. Безрогов // Вестник ПСТГУ. Сер.4: Педагогика, психология. – 2015. – № 3(38). – С. 116–128.

19. Asche, Matthias. Bildungslandschaften im Reich der Frühen Neuzeit. Überlegungen zum landsmannschaftlichen Prinzip an deutschen Universitäten in der Vormoderne // Siebe, Daniela (Hrsg.). 'Orte der Gelahrtheit'. Personen, Prozesse und Reformen an protestantischen Universitäten des Alten Reiches. – Stuttgart, 2008. – S. 1–44.

20. Asche, Matthias. Der Ostseeraum als Universitäts- und Bildungslandschaft im Spätmittelalter und in der Frühen Neuzeit. Baustein für eine hansische Kulturgeschichte // Blätter für deutsche Landesgeschichte. – 1999. – Bd.135. – S. 1–20.

21. Asche, Matthias. Zu den Funktionen der Universität Greifswald von ihrer Gründung bis zum Ende der schwedischen Herrschaft. Eine Überprüfung von historiographischen Attributen // Alverman, Dirk & Jörn, Nils und Olesen, Jens (Hrsgs.). Die Universität Greifswald in der Bildungslandschaft des Ostseeraums. – Münster-Berlin, 2007. – S. 29–58.

22. Bunz, Enno. Die mitteleuropäische Bildungslandschaft am Ausgang des Mittelalters // Flöter, Jonas & Wartenberg, Gunther (Hrsgs.). Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen. Interaktion von lutherisch-humanistischem Erziehungsideal und Elitenbildung. – Leipzig, 2004. – S. 39–71.

23. Flachenecker, Helmut & Kießling, Rolf. Städtelandschaften – Schullandschaften. Eine Einführung // Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben: Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit. Flachenecker, Helmut [Hrsg.]. – München, 2005. – S. 1–14.

24. Freitag, Andreas. Artisten und 'humanistae', Jesuiten und Aufklärer. Die Universitäten Köln, Trier, Duisburg und Bonn vom Spätmittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). – Köln-Weimar-Wien, 2010. – S. 55–78.

25. Grosvenor, I., Burke, C. and Norlin, B. (eds.). Engaging with Educational Spaces. Visualizing Spaces of Teaching and Learning. – Umea: University of Umea, 2015.

– 184 p.

26. Groten, Manfred. Pragmatische Schriftlichkeit im Rheinland im Spätmittelalter und in der Frühen Neuzeit // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). – Köln-Weimar-Wien, 2010. – S. 211–232.

27. Hartmann, Peter Claus. Kulturgeschichte des Heiligen Römischen Reiches 1648–1806. Verfassung, Religion und Kultur. – Wien-Köln-Graz, 2001. – S. 373–375.

28. Jakob, Reinhard. Die Verbreitung von Schulen in Franken und in der Kuroberpfalz zwischen 1250 und 1520 unter historisch-geographischer Fragestellung // Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter Dickerhof, Harald [Hrsg.]. – Wiesbaden, 1994. – S. 117–128.

29. Jakob, Reinhard. Schulen in Franken und in der Kuroberpfalz 1250–1520. Verbreitung, Organisation, gesellschaftliche Bedeutung. – Wiesbaden, 1994. – S. 23–136.

30. Jakob, Reinhard. Spätmittelalterliche Schullandschaften in Franken und in Bayern 1250 - 1520: ein Vergleich anhand ausgewählter Perspektiven und Beispiele // Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben: Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit. Flachenecker, Helmut [Hrsg.]. – München, 2005. – S. 157–182.

31. Kießling, Rolf. Ansatzpunkte und Entwicklungstendenzen in den spätmittelalterlichen Schullandschaften Schwabens // Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben: Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit. Flachenecker, Helmut [Hrsg.]. – München, 2005. – S. 247–248.

32. Kießling, Rolf. Der Forschungs-Ansatz ‚Frühneuzeitliche Bildungslandschaft‘ // Heinz Schilling & Stefan Ehrenpreis (Hg.). Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele, Hilfsmittel. – Münster/New York 2003. – S. 35–54.

33. Kießling, Rolf. Die Universität Dill-

ingen und die ‘Bildungslandschaft’ Schwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // Jahrbuch des Historischen Vereins Dillingen. – 2000. – Bd. 101. – S. 9–34.

34. Kießling, Rolf. Gymnasien und Lateinschulen. Bemerkungen zur Bildungslandschaft Ostschwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // Rolf Kießling (Hg.), 450 Jahre Universität Dillingen. Jahrbuch des Historischen Vereins Dillingen an der Donau. – 1999. – Bd. 100. – S. 243–270.

35. Kießling, Rolf. Humanistische Gelehrtenwelt oder politisches Instrument? Das Gymnasium St. Anna und die Bildungslandschaft Schwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung // Nachrichtenblatt der Societas Annensis. – 1998. – Bd. 46. – S. 9–36.

36. Kießling, Rolf. Schullandschaft Schwaben: Überlegungen zu einer räumlichen Strukturierung von Bildungsgeschichte // Schule, Universität und Bildung: Festschrift für Harald Dickerhof zum 65. Geburtstag. Flachenecker, Helmut, Grypa, Dietmar [Hrsgs.]. – Regensburg, 2007. – S. 49–66.

37. Klein, Birgit E. Jüdisches Schul- und Bildungswesen im mittelalterlichen Rheinland // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). – Köln-Weimar-Wien, 2010. – S. 191–209.

38. Murdock, Graeme. Calvinism on the Frontier 1600-1660. International Calvinism and The Reformed Church in Hungary and Transylvania. – Oxford: Clarendon Press, 2008. – 359 p.

39. Ridder-Symoens, Hilde de. Bildungslandschaften des Mittelalters und der Frühen Neuzeit im Deutschen Reich und in Europa // Alverman, Dirk & Jörn, Nils und Olesen, Jens (Hrsgs.). Die Universität Greifswald in der Bildungslandschaft des Ostseeraums. – Münster-Berlin, 2007. – S. 13–28.

40. Rutz, Andreas (Hg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). – Köln-Weimar-Wien: Böhlau, 2010. – 378 S.

41. Rutz, Andreas. Bildung und Region. Schul- und Bildungslandschaften als Forschungsaufgabe // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft

(1250–1750). – Köln-Weimar-Wien, 2010. – S. 9–30.

42. Schindling, Anton. Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650-1800. 2. Aufl. – München, 1999. – S. 3–44.

43. Schindling, Anton. Katholische und protestantische Kulturlandschaften im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation // Hartmann, Peter Claus (Hrsg.). Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts. – Frankfurt na. M., 2006. – S. 25–49.

44. Schlegel, Gerhard. Zur Bildungslandschaft in Mecklenburg bis zur Reformation 1549 // Bleyenbergh, Ursula (Hrsg.). Leben mit der Bibel in vier Jahrhunderten. Zweite Ausstellung seltener Druckwerke aus dem Bestand der Historischen Bibliothek St. Anna. – Schwerin, 2005. – S. 130–136.

45. Schmitz, Wolfgang. Das Kölner Verlagswesen der Frühen Neuzeit als Mittler für die Bildung im Rheinland // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). – Köln-Weimar-Wien, 2010. – S. 233–260.

46. The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom. Edited By Sjaak Braster, Ian Grosvenor and María del Mar del Pozo Andrés. – Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2011. – 330 p.

47. Töpfer, Thomas. Die Leucorea am Scheideweg. Der Übergang von Universität und Stadt Wittenberg an das albertinische Kursachen 1547/48. Eine Studie zur Entstehung der mitteldeutschen Bildungslandschaft. – Leipzig, 2004. – 259 S.

48. Töpfer, Thomas. Die Universitäten Leipzig und Wittenberg im Reformationsjahrhundert. Aspekte einer vergleichenden Universitätsgeschichte im territorialen Kontext // Döring, Detlef (Hrsg.). Universitätsgeschichte als Landesgeschichte. Der Universität Leipzig in ihren territorialgeschichtlichen Bezügen. – Leipzig, 2007. – S. 41–83.

49. Töpfer, Thomas. Gab es 'Bildungslandschaften' im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte an Beispiel Mitteldeutschlands // Jahrbuch für Universitätsgeschichte. – 2006. – Bd. 9. – S. 101–112.

50. Wendehorst, Alfred. Die fränkische Universitätslandschaft in der Mitte des 18. Jahrhunderts // Neuhaus, Helmut (Hrsg.). Aufbruch aus dem Ancien régime. Beiträge zur Geschichte des 18. Jahrhunderts. – Köln-Weimar-Wien, 1993. – S. 267–288.

51. Wesoly, Kurt. Elementare Schulbildung im Rheinland bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts // Rutz, Andreas (Hrsg.). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). – Köln-Weimar-Wien, 2010. – S. 31–54.

52. Wollersheim, Heinz-Werner. Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen in der deutschen Bildungslandschaft // Flöter, Jonas & Wartenberg, Gunther (Hrsg.). Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen. Interaktion von lutherisch-humanistischem Erziehungsideal und Eliten-Bildung. – Leipzig, 2004. – S. 15–35.