Аксиологические основания становления педагогического образования в колониальной Гане

Данилова Лариса Николаевна – д-р пед. наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского (Ярославль, Россия); yarda.l@mail.ru

Слуцкая Алина Игоревна – преподаватель, Сергиево-Посадский колледж (Сергиев Посад, Россия); slumark0202@gmail.com

Аннотация. *Статья носит междисциплинарный характер и расширяет представления об аксиологии педагогического образования в Африке. Показано, что генезис и эволюция педагогического образования в колониальной Гане обусловлены ценностной трансформацией, вызванной колонизацией как катализатором изменений традиционного образа жизни африканцев.*

Ключевые слова. *Аксиология, колониальная история, педагогическое образование в Гане, подготовка педагогов в Гане, история образования в Африке, Золотой Берег, колонизация Африки.*

Благодарности. *Исследование выполнено в рамках Государственного задания ЯГПУ им. К.Д.Ушинского на 2025 г. от Минпросвещения РФ по теме «Аксиологические основы формирования ценностных ориентаций студентов в рамках международной академической мобильности в системах высшего образования России и Западной Африки (Гана, Кот-д'Ивуар)» (номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000).*

В эволюции формального образования Ганы (до 1957 г. – Золотой Берег) можно выделить три главных этапа: торговый, колониальный и постколониальный [1].

Торговый этап начался, когда в XV в. побережья страны достигли португальские купцы, которые стали активно вывозить из региона золото, слоновую кость, перец и рабов. Конкуренцию им вскоре составили торговцы из Дании, Голландии, Швеции, Англии и других европейских морских держав. В стремлении закрепиться на территории каждая национальная купеческая гильдия строила свои крепости и замки. Чтобы научить своих детей, рожденных местными женщинами, грамоте, счету и Закону Божьему, европейцы открывали в крепостях небольшие школы в традициях средневекового образования [1; 2]. Однако португальский король Жуан III в 1529 г. повелел губернатору организовать обучение всех местных жителей, для чего в трех португальских крепостях были созданы элементарные школы, цель которых сводилась к христианизации и подготовке переводчиков для торговых нужд.

Во второй половине XIX в. основным средством в организации образовательного процесса стали уже не замковые, а начальные школы при миссиях. Они выполняли традиционные для таких учреждений задачи – обучение грамоте для приобщения к христианской вере и духовно-нравственное воспитание в духе христианства. При этом миссионеры понимали, что распространению христианства в регионе будет способствовать подготовка педагогов из числа коренного населения: следовало обратить в протестантскую веру и обучить группу аборигенов, чтобы впоследствии уже они несли Слово Божье коренному населению. Особенно отличились в реализации данной идеи веслианская и базельская миссии.

Базельская миссия. Миссионеры из швейцарского г. Базель открыли в 1848

г. в Акропонг-Акуапеме педагогический колледж, первый набор в который состоял только из пяти юношей [3, p. 58]. В 1850 г. в Кристиансбурге было организовано второе педагогическое учебное заведение, спустя 48 лет в Абетифи-Кваху – третье.

Первоначально программа колледжа включала чтение на английском и языке тви, перевод, английскую грамматику, каллиграфию, арифметику, географию и пение христианских гимнов. Позже добавились греческий, иврит, догматика и гомилетика (искусство проповеди), т.е. внимание уделялось не педагогическим дисциплинам, а общим и предметам, востребованным в миссионерстве. По сути, в колледже велась подготовка проповедников, способных читать на разных языках, аргументированно убеждать и имеющих представление о мире. Будущие миссионеры–африканцы должны были освоить содержание материала настолько, чтобы проповедовать среди африканского населения. Поэтому в 1850 г. были приняты критерии отбора кандидатов для поступления в педагогический колледж: быть новокрещенцем; согласиться на деятельность учителя–проповедника; иметь шестилетнее элементарное образование. Реорганизация миссионерских школ привела к созданию средней школы, которая должна была стать промежуточным звеном между шестилетней начальной и четырехлетним педагогическим колледжем. Таким образом представители Базельской миссии попытались сформировать первую на Золотом Берегу образовательную систему, представленную базовым, средним и профессиональным образованием (религиозно-педагогической направленности).

Веслинская миссия. В 1845–51 гг. миссия содержала в Аккре свой педагогический колледж по подготовке священников и просветителей из числа местных жителей. Численность студентов также составляла до пяти человек. Миссия планировала отбирать в центральных районах наиболее способных мальчиков, выплачивать семье содержание в размере 1–2 долларов в месяц [4], из чего можно заключить, что церковь испытывала трудности с набором, которые пыталась решать финансово. До 1909 г. Базельская миссия оставалось единственным субъектом, осуществлявшим системную, хотя и малочисленную религиозно-ориентированную подготовку педагогических кадров.

Колониальный этап начался с вытеснением европейских конкурентов и колонизацией территории англичанами. Еще до полного подчинения страны они открывали в захваченных регионах первые начальные школы (к 1850 г. по всей колониальной Африке Корона основала около 14 школ [5]). Данные действия объяснялись не гуманитарными соображениями, а стратегическими интересами. Во-первых, чтобы удерживать власть над населением колонии, Британия планировала доверить управление на местах сыновьям вождей, которым требовалось для этого получить качественное образование (что было возможно только в частных школах Великобритании, где высокопоставленные африканцы должны были приобщаться к европейской цивилизации и британскому обществу). Она преследовала цель «вырастить новые поколения представителей местной элиты, которые разделяли бы культуру, ценности и мировоззрение колонизаторов» [6, p. 4–5]. Во-вторых, обучение использовалось как средство утверждения английской культуры, включая язык и образ жизни, как империя делала это и в других регионах мира.

В 1840–50-х гг. на Золотом Берегу стали появляться школьные учителя из Англии, а также учителя–просветители из числа африканцев, получивших религиозно-педагогическую подготовку в Европе и на родине. Примером педагога интегрированного типа является Джозеф Смит (самое распространенное в Англии и нетипичное для Африки имя). После получения

начального образования в Кейп-Косте он в 1829 г. стал пастырем, затем – школьным учителем (без подготовки) и переводчиком при британской администрации, был направлен для продолжения образования в лондонскую семинарию. Вернувшись на Золотой Берег, Смит продолжал работать учителем, стал директором школы, мировым судьей, а в последствии даже был назначен ИО министра по делам колоний [7]. Его пример показывает, что получение педагогического образования на Золотом Берегу в то время было крайне эпизодическим, но способствовало социальному росту африканцев.

Таким образом, в период британского правления в Гане наблюдалось явное противоречие между намерением колонизаторов распространять свою культуру в Западной Африке через образование, с одной стороны, и дефицитом педагогов, прежде всего из числа местного населения, – с другой. В масштабе страны усилий базельских священников и импорта учителей из Англии было явно недостаточно. Империя нуждалась в рабочей силе в регионе и в африканских административных кадрах как местной опоре для британцев, для чего те и другие должны были владеть английским. Таким образом укрепление британского влияния усиливало потребность в учителях для взрослого населения [8, p. 133], и уже не для трансляции христианских ценностей. Это актуализировало для колониальных властей вопрос о педагогическом образовании.

Ряд шагов по созданию государственных педагогических учебных заведений предпринимался британцами еще с конца XIX в., однако действия носили несистемный характер. В частности, в школах использовались европейские методики преподавания и учебно-методическая литература, часть которой переводилась на местные языки. Требование обучения только на английском языке в целом служило препятствием к распространению образования, в том числе, педагогического. Заметно, что ценностно-утилитарный подход светских властей противоречил религиозно-прагматическому подходу миссионеров, использовавших сразу два языка.

Первый государственный педагогический колледж, открытый по инициативе колониальных властей, появился в 1909 г. О его вкладе в подготовку педагогических кадров (и тем самым – в развитие школьного образования) говорит скромная статистика: спустя 11 лет после открытия в колледже обучалось только 89 студентов и работало 8 преподавателей (3 из которых были африканцами) [9]. Образование в колледже предоставлялось бесплатно, но для поступления требовалось внести денежный залог, который возвращался после пятилетней отработки в государственной школе после получения сертификата. Тем самым власти гарантировали целевое обучение и обеспечивали доступ к педагогической профессии для мотивированных на нее африканцев. Следует признать находчивость данного решения в целях экономии ресурсов, хотя такое требование одновременно очень ограничивало доступ к профессии, а следовательно – и распространение образования в колонии. Программа была рассчитана на два года, включала дисциплины курса начальной школы, методики их преподавания, практику, столярное дело и сельское хозяйство как прикладные сферы деятельности, где бы учитель мог на практике транслировать британский образ жизни. Включение сельскохозяйственных навыков в программу было вызвано стремлением властей решить вопрос нехватки педагогических кадров именно в сельской местности, где не хотели работать европейцы.

На развитии педагогического образования на Золотом Берегу негативно сказалась Первая мировая война. Базельская миссия, при основании носившая название Немецкое миссионерское общество, была депортирована, в результате чего ее колледжи

перешли под контроль властей. Острый дефицит кадров, жилья и выплат на заработную плату и содержание очень нарушили функционирование христианских школ и снизили качество их деятельности.

После войны миссия, расширявшая свое влияние в мире, вернулась на Золотой Берег и продолжила свою религиозно-просветительскую работу. С 1923 г. она открыла педагогические классы в ряде семиклассных школ для девочек, положив этим начало женскому педагогическому образованию в стране. В 1928 г. колониальные власти поддержали инициативу созданием первого двухгодичного государственного педагогического колледжа для девочек в Абури. Однако учитывая, что женское образование еще не было распространено даже в Великобритании и что социальная роль ганской женщины была традиционно ограничена семьей и домом, колледж долго специализировался только на подготовке учителей домоводства.

После войны на фоне образовательного кризиса власти занялись упорядочением существовавшей школьной системы, что в очередной раз актуализировало подготовку местных педагогических кадров. С 1925 г. централизованному контролю подлежали сертификация, квалификация и найм педагогов. Был взят курс на обеспечение школ квалифицированными педагогическими работниками, в результате чего многие учителя–африканцы, не имевшие образования, увольнялись, хотя это только обострило кадровый дефицит. На его преодоление было направлено введение трехлетних учительских курсов и создание упоминавшегося выше колледжа Ачимота, где с 1928 г. функционировал педагогический факультет.

Колледж был открыт по инициативе губернатора как элитная средняя школа, повторявшая британскую модель государственного образования и призванная давать среднее и начальное профессиональное образование, в том числе педагогическое: Примечательно, что директором был назначен житель Золотого Берега, начинавший образование на родине, но получивший докторскую степень в Колумбийском университете. В стремлении привлечь его к созданию колледжа губернатор принял его условия, включая решение кадровых вопросов, прием девушек и выравнивание положения африканских и европейских сотрудников. Колледж Ачимота был государственным учреждением, которое получало финансирование из Фонда Фелпса-Стокса, пропагандировавшего идею использования образования для облегчения межкультурного, межрасового и международного взаимопонимания. Политика Фонда соответствовала интересам Британской империи по приобщению африканцев к британской культуре и формированию лояльности в целях сохранения контроля над регионом. Заметим, что расходы на создание колледжа составили основную долю образовательного бюджета Золотого Берега рубежа 1920–30х гг.

В итоге всех усилий к 1939 г. на Золотом Берегу было шесть педагогических колледжей с общим количеством учащихся около 600 человек [10, p. 82]. Из них три были связаны с Базельской миссией и пресвитерианской церковью. Колледжи обусловили высокую степень влияния европейской культуры на педагогическое образование, поскольку учреждения строились по распространенным в Великобритании, Швейцарии, Германии, США моделям, обучали на английском языке, вели традиционные для западных учительских семинарий предметы (с акцентом на богословие и трудовое воспитание). Характерно, что педагогическое образование не имело специализации, поэтому колледжи готовили универсального учителя.

В 1939 г. Великобритания вступила во Вторую мировую войну, что вновь негативно отразилось на образовании. Сто-

личные колледжи были эвакуированы и испытывали дефицит студентов, педагогических кадров и средств. Однако значимым моментом британского управления ганским образованием стало назначение в 1938 г. на пост главы образовательного ведомства представителя местного населения, к тому же – женщины. Передача контроля над одной из социальных сфер местной женщине, пусть и в условиях военного времени, свидетельствовала о состоявшейся англизации Золотого Берега.

После войны в стране стали активно открываться начальные и средние школы, что усилило потребность в педагогах. К примеру, только за период 1951–52 гг. число учащихся начальных школ выросло с 1081 до 3372, за 5 лет оно удвоилось и дальше неуклонно увеличивалось [2]. Открывались новые учебные заведения. Двухгодичные начальные курсы были заменены четырехлетними, наряду с которыми существовали двухгодичные программы послешкольного образования. Курсы были предназначены для учителей, образование которых ограничивалось только начальной школой, поэтому подготовка включала общеобразовательные предметы программы средних школах, а также профессиональные дисциплины и педагогическую практику. В итоге в 1946 г. Золотой Берег имел уже шесть двухгодичных колледжей для мужчин и один для женщин, в которых обучались 150 мужчин и 43 женщины, а также четыре четырехгодичных (около 530 студентов). Таким образом, число учителей также постепенно увеличивалось, и через четыре года во всех начальных школах работало свыше 3 тыс. сертифицированных и около 5 тыс. неквалифицированных педагогов [8, p. 173–174]. Недостатком педагогической подготовки оставалось отсутствие бесплатного образования.

Таким образом, европейцы – колониальные власти и миссии – внесли свой вклад в организацию профессиональной подготовки учителей на Золотом Берегу, в частности была создана сеть соответствующих образовательных учреждений и учреждены нормы приема и сертификации. Однако эти усилия не должны быть переоценены, и следует понимать, что собственно система педагогического образования в стране была создана только после обретения государственного суверенитета.

Утверждению системы подготовки профессионально-педагогических кадров на Золотом Берегу препятствовал ряд факторов: политический, социально-экономический, культурологический.

Политический фактор проявлялся в самой колонизации, тем самым создавая образовательный парадокс: колонизаторы стимулировали подготовку учителей в стране, но они же и тормозили ее. При этом противоречие создавалось противостоянием двух базовых идей британской колонизации. С одной стороны, это идея цивилизационной миссии [11] и культурный империализм, суть которых сводилась к задаче распространения британской культуры и ценностей среди завоеванных народов – задаче, которой, британцы оправдывали значимость своего правления в Азии и Африке. Просветительский мотив здесь не должен вводить в заблуждение, поскольку в его основе лежали отнюдь не интересы коренного населения, а прагматичный подход к управлению, известный еще со Средних веков в виде практики, когда сюзерен брал к себе на воспитание сыновей своих феодалов, чтобы заручиться политической поддержкой последних и привить юношам собственные взгляды вдали от влияния родителей.

С другой стороны, колонизация строилась на идее дистанцирования объекта и субъекта, исходящей из физических, культурных, идеологических, психологических и прочих различий двух сторон колонизации при понимании превосходства одной из них [12]. В частности, экономическая дистанция заключалась в том, что ко-

лониальные системы строились на эксплуатации занятых территорий, когда их ресурсы (в случае Ганы – золото) извлекались и отправлялись в метрополию. Социальная дистанция предполагала сегрегацию как механизм отчуждения колонизованных народов от управления своей страной, т.е. дистанцирование было закономерным для сохранения субъект-объектных отношений колонизации. Динамика развития практик подготовки педагогов – типичный тому пример, когда одновременно наблюдаются перенос на Золотой Берег британских образовательных практик и неторопливый характер развития образования, узость деятельности властей в данном направлении, социальная дискриминация африканских педагогов в сравнении с европейскими и т.д.

Социально-экономический фактор торможения становления системы профессионально-педагогического образования определяли такие условия, как крайне низкий уровень доходов ганцев (отсутствие средств на оплату образования), низкий уровень оплаты труда учителя, возможность работать учителем без образования (особенно в сельской местности), сосредоточенность учреждений педагогического образования только в крупнейших городах [13], малочисленность обучающихся в таких учреждениях (в силу неготовности учредителей увеличить финансовую нагрузку на их содержание).

Культурологический фактор отрицательного влияния проявлялся в слабом развитии всего формального образования в колониальный период, в незначительном и локальном характере базовых школ, недопонимании роли образования в социальной стратификации, отсутствии обязательного образования, традиционной роли женщины в обществе, что ограничивало доступ девочек к образованию.

Несмотря на это, педагогическое образование стало активно развиваться после признания независимости Ганы в 1957 г. Однако действенность идеи культурного империализма закрепила за созданной образовательной системой западный характер. В настоящее время она в той или иной степени повторяет британскую структуру, цели образования, его управление, традиции, ориентиры, тренды и ценности. Это касается и педагогического образования. Есть мнение, что сходство усилено в постколониальный период прозападной ганской элитой «белых воротничков, получавших образование на Западе и чье мировоззрение похоже на европейское» [14], и закладывалась такая аксиологическая трансформация, в том числе, посредством формального образования и контроля за педагогической профессией.

Примечательно при этом, что на карте ценностей, составляемой по регионам мира, за последние 30 лет Гана и Великобритания находятся в диаметрально расположенных ареалах [15], где Гана демонстрирует приверженность стратегии выживания (стремление к стабильности, сохранению ценностей и объединению), в ней сильны традиции и религиозные доктрины. В Соединенном Королевстве, напротив, действует стратегия самовыражения (стремления к инновациям и индивидуализация), а люди больше руководствуются идеями рациональности и права. Предположим, что данные различия отражают недостаточное проникновение британской культуры в практику социальной жизни Золотого Берега. Хотя имперский колониализм, несомненно, наложил на нее свой отпечаток, он не смог уничтожить глубинные культурные традиции страны и привести местные ценности в полное соответствие с британскими. Экономическое развитие, религиозное влияние и социальные структуры продолжают формировать эти различия, подчеркивая устойчивость культуры Ганы.

Анализируя ценностные основания становления подготовки учителей на Золотом Берегу, можно заключить, что они отражали сочетание приоритетов Британской

империи, миссионерского влияния, адаптационных процессов и некоторых потребностей коренных народов. К таким ценностям относились следующие: 1) служение колониальным интересам (отсюда запрос на лояльность колониальным властям и на соответствующее воспитание школьников); 2) христианская религия (прежде всего, в миссионерских колледжах); 3) грамотность; 4) социальная иерархия и авторитет; 5) традиционное понимание гендерных ролей (в основном студентами педагогических учебных заведений были юноши, профессиональные возможности девушек были ограничены); 6) европеизация, европейская культура (например, при поступлении в любое учебное заведение от учащихся требовалось взять европейское имя как знак европейского образа мысли и жизни [16]). Итак, к традиционным африканским ценностям здесь можно отнести только иерархию, социальное доминирование мужчин и отчасти – религию, поскольку традиционные верования местных жителей, хоть и вытеснялись христианством, но их наличие создавало основу управления. Остальные ценности, как видно, принесены западной цивилизацией.

Эти результаты можно сопоставить с данными ганско-американского исследования [17], в котором были выделены базовые ценности, традиционные для ганского общества. Они включают в себя общинные ценности (уважение, смирение, мир/гармония, коллективизм, дисциплина, усердие) и религиозные (вера в Бога, поклонение, религиозные убеждения, добродетели). Анализ процесса становления педагогического образования в Гане показывает, что часть этих ценностей легла в основу подготовки учителей. От будущих и действовавших педагогов ожидались уважение и смирение по отношению к британской колониальной власти как условие поддержания мира и гармонии, а также дисциплина и усердный труд. Эти требования органично соединились с ценностями, привнесенными колониальной системой, что и предопределило уникальный, индивидуализированный характер ганской системы педагогического образования.

Дата поступления – 05.05.2025

Axiological foundations for the development of pedagogical education in colonial Ghana

Larisa N. Danilova – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky (Yaroslavl, Russia); yar-da.l@mail.ru

Alina I. Slutskaya – teacher, Sergiev Posad College (Sergiev Posad, Russia); slumark0202@gmail.com

Abstract. *The interdisciplinary article contributs to the global understanding of African teacher education axiology and highlighting its starting points and motives. It proves the idea that the genesis and evolution of education (particularly, of teacher education) in colonial Ghana were determined by value transformation caused by colonization as a catalyst for changes in traditional way of African people's life.*

Key words. *Axiology, colonial history, teacher education in Ghana, teacher training in Ghana, history of education in Africa, Gold Coast, colonization of Africa.*

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. *Etse D.* Without the European Merchants and Colonial Masters There Would Be No Formal Education in Ghana: Another Thought. Research Journal of Commerce & Behavioural Science. 2014. No. 5. P. 14–20.

2. *Isahaku S.* An analysis of dominant and alternative approaches to education reform in SubSaharan Africa: the case of Ghana. PhD thesis. Trondheim: Norwegian University of Sciences and Technology Management, 2009.

3. *Asare-Danso S.* Effects of educational policies on teacher education in Ghana: A historical study of the Presbyterian college of education. International Journal of Humanities and Social Science. 2014. No. 6. P. 57–65.

4. *Freeman T.B.* Missionary Pioneer to Ashanti, Dahomey, and Egba. London: Partridge, 1893. 160 p.

5. *Corby R.* Educating Africans for inferiority under British rule: Bo school in Sierra Leone. Comparative Education Review. 1990. Vol. 34. P. 314–349.

6. Re-thinking Postcolonial Education in Sub-Saharan Africa in the 21st Century. Ed. by N.Makuvaza, E.Shizha. Rotterdam: SensePublishers, 2017. 270 p.

7. *Djamila A., Djafri Y.* The role of colonial education in retrospect: The Gold Coast case in the era of imperialism. Mostaganem: Abdelhamid, 2011. 16 p.

8. *Graham C.K.* The History of Education in Ghana from the Earliest Times to the Declaration of Independence. London: Routledge, 1971. 218 p.

9. *Jones T.J.* Education in Africa: A study of West, South and Equatorial Africa by the African education commission, under the auspices of the Phelps-Stokes fund and foreign mission societies of North America and Europe. New York: Phelps-Stokes Fund, 1922. 142 p.

10. *McWilliam H.O.A., Kwamena-Poh M.A.* The development of education in Ghana. London: Longman, 1975. 151 p.

11. *Mitchell T.* Colonizing Egypt. Berkeley: California Press, 1991. 240 p.

12. *Said E.W.* Orientalism. New York: Pantheon Books, 1978. 368 p.

13. *Pinto R.* The Effect of Western Formal Education on the Ghanaian Educational System and Cultural Identity. The Journal of Negro Education. 2019. No. 1. P. 5–16.

14. *Coe C.* Dilemmas of Culture in African Schools: Youth, Nationalism, and the Transformation of Knowledge. Chicago: Chicago Press, 2005. 241 p.

15. *Brugnone N., Benkler N., Revay P.* Is from ought? A comparison of unsupervised methods for structuring values-based wisdom-of-crowds estimates. Journal of Computational Social Science. 2024. Vol. 7. P. 1327–1377.

16. *Thomas S.S.* Transforming the gospel of domesticity: Luhya girls and the Friends of Africa Mission, 1917–1926. African Studies Review. 2000. Vol. 43. P. 1–2.

17. *Osei-Tutu A., Dzokoto V., Asamoah-Gyadu J., Kenin A.* Perceptions of Ghanaian values. Ghana Social Science Journal. 2023. No. 1. P. 20–38..

Submitted – 05.05.2025